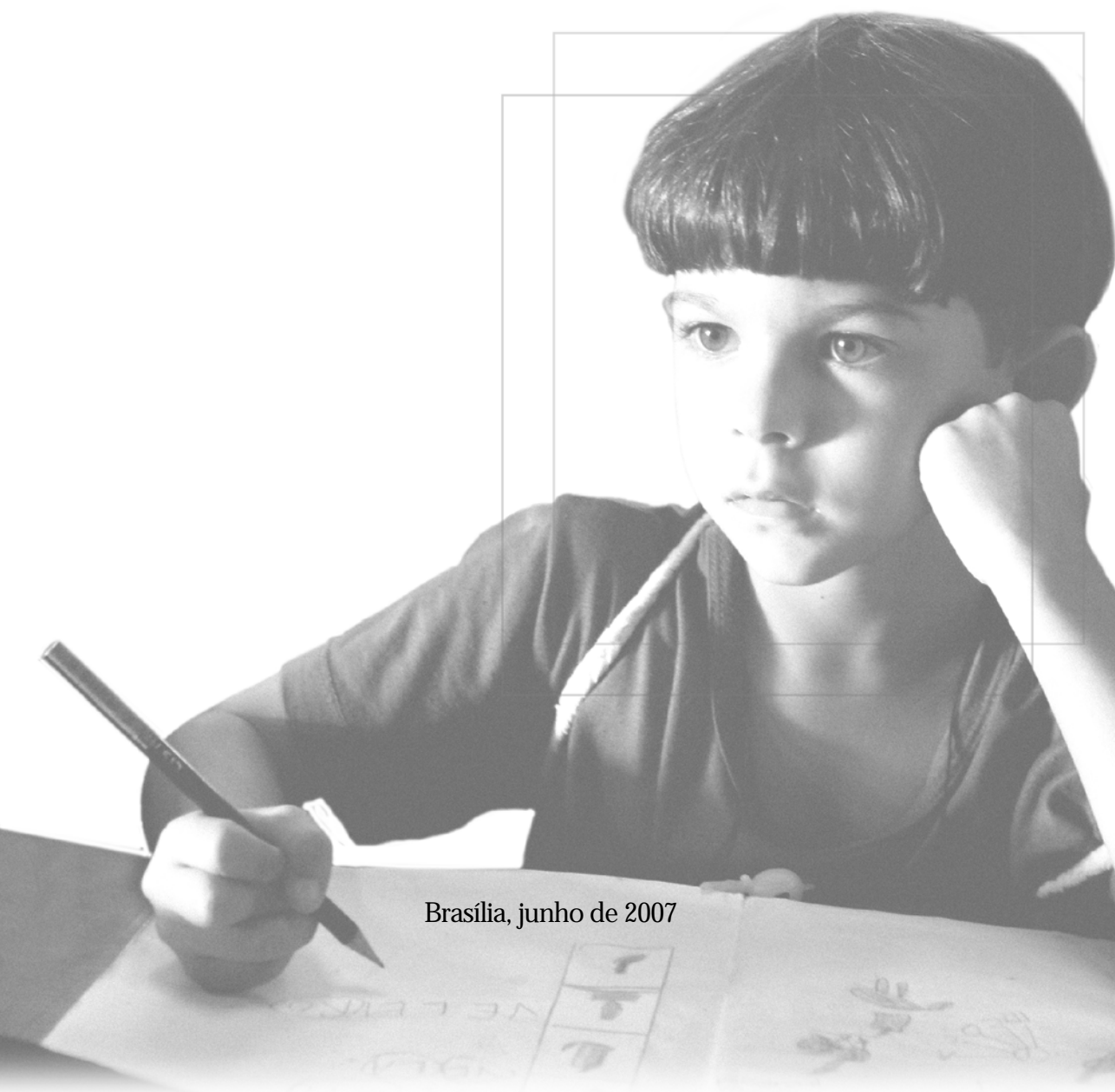


Repensando a escola:

um estudo sobre os desafios
de aprender, ler e escrever



Brasília, junho de 2007

© 2007. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Presidente do INEP

Reynaldo Fernandes

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do INEP, nem comprometem os mesmos. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do INEP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Repensando a escola:

um estudo sobre os desafios
de aprender, ler e escrever

Vera Ireland (Coord.)

Bernard Charlot

Candido Gomes

Divonzir Gusso

Luiz Claudio R. de Carvalho

Mariana Fernandes

Ridha Ennafaa

Walter Garcia



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

INEP

Ministério
da Educação



Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Vincent Defourny
Bernardo Kliksberg
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Célio da Cunha
Jane Margareth Casto
Marilza Regattieri

Assistente editorial: Larissa Vieira Leite

Revisão: Rejane Maria Lobo Vieira

Revisão técnica: Jeanne Sawaya

Diagramação: Fernando Brandão

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© INEP, UNESCO 2007

Repensando a escola : um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /
coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

352p.

BR/2007/PI/H/8

1. Repetência – Educação – Brasil 2. Rendimento escolar – Brasil 3. Avaliação
educacional – Brasil I. Ireland, Vera Esther II. Brasil. Ministério da Educação
III. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira IV. UNESCO

CDD 371.28



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
grupoeditorial@unesco.org.br
www.unesco.org.br



Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da Educação
Esplanada dos Ministérios,
Bloco L – Anexos I e II, 4º andar
CEP: 70047-900
Brasília – DF
Tel: (61) 2104-8406
Fax: (61) 2104-8850

Ministério
da Educação



Ministério da Educação – MEC
Esplanada dos Ministérios
Bloco L – Ed. Sede e Anexos
CEP: 70.047-900 – Brasília – DF
Tel: (61) 2104-8484
0800-616161

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

AMAZONAS

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Cláudia Regina B. Sampaio F. da Costa. **Pesquisadores Assistentes:** Érica Vidal Rotondano, Flávia Afonso Ferreira Rodriguez, José Carlos Brandão Sampaio, Rita Floramar dos Santos Melo. **Auxiliares de Pesquisa:** Aline Fernandes da Silva Pereira, Anna Suellen Salazar Pedrosa, Cléria Maria de Oliveira Batista, Edivaldo de Souza Alves, Elaine Baima da Silva, Hannah Iamut Said, Henrique Carlos Santana Redman, Herbert Santana Garcia Oliveira, Jéssica Sampaio Bevilaqua, Leiliane de Souza Castelo Branco, Lucileide Maria da Silva Costa, Nyrlene Rejane Pamplona Barros, Patrícia Luciana Oliveira de Souza, Raphael Cardoso Sampaio, Rosana dos Santos Soares.

RORAIMA

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Geysa Maria Brasil Xaud. **Pesquisadores Assistentes:** André dos Santos Vasconcelos, Domicia Maria Marques de Oliveira, Edilene Vicente da Silva, Maria Eliane Marques de Oliveira. **Auxiliares de Pesquisa:** Danielle Paula de Brito, Gabriela Ferreira Gusmão, Glaubeany da Silva Gomes, Joessy Mallyn Nunes Leite, Marcelo Pereira Barros, Maria de Fátima Nascimento da Silva, Max Roberto Xavier Gomes, Natália Almeida Cezar, Paola Xaud Figueiredo, Peter Reynold Robinson Jr.

RIO GRANDE DO NORTE

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Betânia Leite Ramalho. **Pesquisadores Assistentes:** Cláudia P. Lima, Isauro Nunes, Íris de Lima Souza, Margarida de Jesus Cortez, Norma Bezerra B. Santos. **Auxiliares de Pesquisa:** Aline Meiry Cruz de Oliveira, Anália Tâmara Câmara Santos, Camila Percília Alves de Carvalho, Clarissa Souza de Andrade, Edione Cristina Maciel de Oliveira, Elionai Barbosa Pereira, Gabriela Fernandes Soares Costa, Isabella Cecília Reis Soares de Maria, José Nilson de Oliveira Filho, Juliana Lacerda da Silva, Lely Sandra Correia Dantas, Samara Cristina Fernandes de Araújo, Veruska Araújo Vasconcelos Granja, Wilson Costa Soares.

SERGIPE

Pesquisador Coordenador dos trabalhos: Miguel André Berger.
Pesquisadores Assistentes: Alessandra Barbosa Bispo, Aristela Aristides Lima, Cristina de Almeida Valença, Dulcinéia Santos Graça, Gláriston dos Santos Lima. **Auxiliares de Pesquisa:** Alice Pacheco Vasquez Pimenta, Carina Feitosa dos Santos, Diana Almeida Jesus Nascimento, Elda Cristina Barreto Santos, Eueliton de Melo Santos, Fernanda Narjara Costa Mendes, Ivone de Oliveira Lima, Izaquele Alencar Rodrigues da Silva, Maracy Pereira, Maria Amélia de Aguiar Andrade, Milena Leonor de Almeida Gomes, Nathalie Paes Lima, Raquel Góis Santos, Renata Silva Teixeira, Rosemere de Santana Novaes, Solyane Silveira Lima, Tereza Cristina Soares Nascimento, Thiciane Cristine Anjos Nascimento.

SÃO PAULO

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Raquel Souza.
Pesquisadores Assistentes: Edna Martins, José Apóstolo Neto, Laércio Fidelis Dias, Rosângela Rosa Praxedes, Sandra Regina Garcia. **Auxiliares de Pesquisa:** Alan Vítor Corrêa, Ana Luzia Alvares de Laporte, Andresa Aparecida Reis da Silva, Aparecida das Graças Geraldo, Carolina Garófalo Oliveira Pedroso, Dálcio Aurélio Milanesi, Daniela Cavalcanti Silveira Roriz, Diego Gervaes Barbosa, Eduardo José Moraes Júnior, Eduardo Orsolini Fernandes, Fabrício Oliveira, Fernando Alves, Janete Alves Moura, Josefa Carvalho Santos, Júlia Garcia Vilaça de Souza, Leandro da Cruz Silva, Leandro Florêncio Pinto, Lúcia Chiyere Ijeoma Udemezue, Lúcia Helena dos Santos Aguiar, Mateus Mathias Barbosa, Mayara Barbosa Monteiro, Mayke Fernandes Bailon, Priscila de Souza Pinto Silva, Rita de Cássia Camargo dos Santos, Rodrigo Domenech de Souza, Sandra Borges da Silva, Sílvia Andréa Seabra Rabelo, Simone Sara de Jesus Cordeiro, Solange Fonseca Albaladejo Lopes, Wellington Lopes Góes.

MINAS GERAIS

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Verônica Mendes Pereira.
Pesquisadores Assistentes: Adriana Torres M. Monteiro, Levindo Diniz Carvalho, Marcilene da Silva, Rosely C. Augusto, Therezinha Augusta da Rocha. **Auxiliares de Pesquisa:** Alessandra Rios de Faria, Amira Hissa Gomide Oliveira, Ana Luíza Assunção Lemos, Ana Letícia Aparecida

Santos, Ana Maria Antunes Machado, Ana Maria dos Santos Rodrigues, Brenda Rios de Faria, Carlos Eduardo Pereira, Cynthia de Oliveira Gomes, Gabriela Rocha Coimbra, Kelly Arize Martins, Luciana Evangelista Mendes, Luciano Godim Bastos Bosco, Luiza Francisca Ferreira da Silva, Lys Pessoa Simon Jardim, Maria Elisa de Macedo Rodrigues, Marylene Vieira Eberle, Patrícia Zanotti Sifuentes Melo, Ponai Mendes Rocha, Sílvia Amélia Gonçalves Guimarães Castro, Valéria Novy Santos Batista, Wanderley Moreira dos Santos.

PARANÁ

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Naura Syria Carapeto Ferreira. **Pesquisadores Assistentes:** Adriana Hessel Dalagassa, Ângela Salvadori, Heloísa Helena Daldin Pereira, Maristela Dall’asta Fração, Sidney Reinaldo da Silva. **Auxiliares de Pesquisa:** Adriana Franco Marangoni, Ana Maria Tanteffer, Ana Paula Calado de Andrade, Ana Paula Michelin Crovador, Crismara Paludo, Demeuri Ribeiro Silva, Elisa Jaeger, Fernanda Simões Figliolo, Francisco Aroldo Dalost Júnior, Gersy Gomes Loyola, Ivanalise Vendramim, Jaime Canfield, Janaína Maria Mendes, Jovana Miranda Ribeiro, Julihana Faria Prodescimo Roggia, Luciano José Marcon, Maria Cristina Maffessoni, Ronise Gaspareto Klann, Rosane Gerda P. Polzi, Sarita A. de Oliveira Fortunato.

RIO GRANDE DO SUL

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Silvana Lehenbauer. **Pesquisadores Assistentes:** Haydée Nascimento de Moraes, Leonir da Costa Jardim, Maria Fani Scheibel, Maria Maira Picawy, Maria Sirley X. Wandscheer, Vivian Edite Steyer. **Auxiliares de Pesquisa:** Aline Freitas Lobato, Ana Flávia Campos Rocha, Ana Paula Soares Barrozo, Andréia Cássia da Silva, Andréia Prestes Vargas, Cinira Nunes Pavani, Daianny de Campos Grefenhagen, Fernanda Nogueira, Flavia Bittencourt dos Santos, Gislaine Bueno Marques, Graziela Luciane dos Santos Souza, Jéssica Mittmann Nogueira da Silva, Maria Carmem Balsante Lopes, Maria Elizete Inácio, Marilane Bittencourt da Silva Prass, Mônica da Silva, Nara Edísia dos Anjos Roque, Paula Raquel Rodrigues Tavares, Rafael Südecum Martins.

BRASÍLIA

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Silvia Renata Magalhães Lordello. **Pesquisadores Assistentes:** Cynhia Bisinoto Evangelista de Oliveira, Júlia Soares Rosa de Castro, Juliana Maria Ferreira Batista, Suselaine Martinelli. **Auxiliares de Pesquisa:** Ana Carolina Guimarães Barbosa, Brenda Tatiana Pinheiro de Almeida, Beatriz Brandão Araújo Novaes, Djanira Vieira da Luz, Elisa Macedo e Silva, Ênio de Souza Couto, Helen Dourado, Júlia Costa Muza, Juliana Damaris Sousa Rodrigues, Luciana Andrade Rocha, Márcia Maria Pereira Santos, Michelle Araújo da Silva, Paula Braga Paz Landim Alves, Rebeca Ribeiro da Silva, Rosângela Ribeiro Moreira, Tatiane Martins Araújo de Castro.

MATO GROSSO

Pesquisadora Coordenadora dos trabalhos: Daniela Barros da S. Freire Andrade. **Pesquisadores Assistentes:** Daniela Aparecida Zanetti, Francisca de Assis Silva, Miriam Ross Milani, Lea Sau. **Auxiliares de Pesquisa:** Ana Camilla S. F. Spinelli, Cynthia Lemos dos Santos, Daniela de Arruda Miranda, Janaína Guimarães Nogueira, Janaína Padilha Correa Defanti, Jackeline Aranha Pedroso, Karoline Fernandes Bataioli, Kauana Olímpio Borges, Larissa Bastiani Roggia, Maria Fernanda Albuquerque de Oliveira, Monique A. Neves Tavares R. Jaudy, Pâmila Alvarenga Dianêz, Rafaella Reis Regis, Raul Fernando Fortes Duarte, Thais Laura Fortes Brumlai.

SUMÁRIO

Agradecimentos	11
Resumo/Résumé	13
Abstract	15
Apresentação	17
Ensino fundamental: fácil de entrar, difícil de sair?	19

PARTE I

Fundamentos e metodologia da pesquisa

CAPÍTULO 1	
Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições	23
CAPÍTULO 2	
Estratégias e procedimentos da investigação	65

PARTE II

Caracterização dos atores

CAPÍTULO 3	
Como são as escolas pesquisadas?	81
CAPÍTULO 4	
Quem são os alunos da 4ª série do ensino fundamental?	107
CAPÍTULO 5	
Os professores e os gestores escolares	135

PARTE III

Estudo, trabalho e relacionamento

CAPÍTULO 6	
Visão caleidoscópica dos atores da escola	155
CAPÍTULO 7	
O cotidiano na escola: o que tem a ver com o fracasso?	175
Capítulo 8	
A questão do saber: a atividade escolar em casa e na escola	197

PARTE IV

Ler e escrever, na escola e em outros lugares

Capítulo 9	
As capacidades de leitura e escrita dos alunos	215
Capítulo 10	
Ler e escrever na visão dos alunos, professores e famílias	235
Capítulo 11	
O que fazer diante das dificuldades de leitura dos alunos?	253

PARTE V

O que aprendemos?

Capítulo 12	
O olhar dos observadores de campo	269
Capítulo 13	
Sucesso e fracasso: a perspectiva de alunos, pais e educadores	281

PARTE VI

Concluindo

Capítulo 14	
Implicações e sugestões para políticas educacionais	311
Lista de tabelas	325
Lista de gráficos	331
Lista de quadros	333
Lista de siglas	335
Nota sobre os autores	337
Referências bibliográficas	341

AGRADECIMENTOS

Ao INEP, nas figuras de seu Presidente, Reynaldo Fernandes, de seu Diretor de Avaliação da Educação Básica, Amaury Patrick Gremaud e da Coordenadora-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Luiza Massae Uema, pelo apoio irrestrito à realização desta pesquisa.

À UNESCO, especialmente às coordenações de Ciências Humanas e Sociais e de Educação.

Ao CONSED e à UNDIME, particularmente aos secretários de educação das dez unidades federadas e dos 55 municípios onde se fez a pesquisa de campo, pela colaboração prestada.

Aos diretores, professores, técnicos e alunos das escolas de ensino fundamental, que nos receberam e, assim, efetivamente viabilizaram a pesquisa.

Aos coordenadores locais da pesquisa que, com seus assistentes e auxiliares, foram nossos olhos e ouvidos no campo.

À Miriam Abramovay, que deu os passos iniciais no trajeto de elaboração desta pesquisa, incentivando e ajudando a resolver as muitas dificuldades inerentes à realização de um projeto deste porte.

RESUMO

Este livro apresenta processos e resultados de uma pesquisa realizada em dez Unidades da Federação sobre o tema do sucesso e do fracasso escolar. Os dados coletados referem-se ao Ensino Fundamental – escolas, professores, gestores, alunos e seus pais – e têm, como linha organizativa do trabalho, as capacidades de leitura ao final da 4ª série. Entende-se que o fracasso escolar é uma situação em que se encontram determinados atores sociais. Esse fracasso é concebido como uma questão particularmente importante nas sociedades contemporâneas, nas quais tornou-se um problema também social e econômico, além de ser questão pedagógica e relacional. Nesse sentido, o fracasso e o sucesso não são fatos isolados, mas sim situações construídas ao longo da história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos sentidos precisam ser explicitados. A pesquisa buscou identificar elementos objetivos e subjetivos que permitam melhor compreender essas situações.

RÉSUMÉ

Ce livre présente les démarches et les résultats d'une recherche réalisée dans dix Unités de la Fédération (États ou District Fédéral) sur le thème du succès et de l'échec scolaire. Les données recueillies portent sur l'Enseignement Fondamental – écoles, professeurs, gestionnaires, élèves et leurs parents – et s'organisent autour du thème central des capacités de lecture à la fin de la "4^{ème} série" (équivalent de la fin de l'enseignement primaire français). L'échec scolaire est abordé comme une situation dans laquelle se trouvent certains acteurs sociaux. Il est considéré comme une question particulièrement importante dans les sociétés contemporaines, dans lesquelles il est devenu, au-delà d'une question pédagogique et relationnelle, un problème également social et économique. En ce sens, l'échec et le succès ne sont pas des faits isolés, mais des situations construites au long de l'histoire institutionnelle, culturelle, sociale, relationnelle et personnelle des élèves, situations dont les multiples sens doivent être explicités. La recherche a cherché à identifier des éléments objectifs et subjectifs qui permettent de mieux comprendre ces situations.

ABSTRACT

This book presents the procedures and findings of a research undertaken in ten Brazilian states on the subject of school success and failure. Data was collected on primary education – schools, teachers, administrators, students and their parents – and was organized around the theme of reading capacities achieved by the end of the 4th year of primary education. School failure is understood as a situation pertaining to certain social actors. Such failure is a question of particular importance in contemporary societies as it has become a social and economic issue, in addition to being a pedagogical and relational one. In this sense, success and failure are not isolated facts, but situations which were constructed as part of the institutional, cultural, social, relational and personal history of the students, meanings, which need to be made explicit. The goal of the research was to identify objective and subjective elements which allow for a better understanding of these situations.

APRESENTAÇÃO

Como se poderá entender que uma criança de seis anos de idade, no atual ensino fundamental de nove anos, seja uma fracassada ao fim da primeira série? Como se poderá explicar a essa criança, aos seus pais e responsáveis e à sociedade o significado da reprovação, do insucesso e da necessidade de repetir todo o ano de estudos realizados? Esta é uma das faces do drama brasileiro que se manifesta, entre outros aspectos, na desistência dos alunos ao longo dos períodos letivos ou entre eles, na repetição e na perseverança dos estudos, em média por longo tempo, e pelo absenteísmo.

As estatísticas nos mostram que, há alguns anos, o Brasil teve avanços no acesso, embora ainda não possa dizer que não há crianças fora da escola. No entanto, a continuidade dos estudos e o seu êxito continuam a ser desafios, a ponto de a Constituição Federal ter explicitado como dever aquilo que é inseparável e intrínseco à educação, isto é, o padrão de qualidade.

Já tivemos tempos muito piores. Nos anos 60, houve quem se referisse ao obelisco educacional brasileiro: as matrículas da primeira série eram inchadas por taxas de reprovação de cerca de 50%, constituindo-se em uma base larga, formada pelas primeiras séries e por um afilamento cada vez maior até chegar a pequenos traços, que representavam a matrícula na educação superior. Isto, porém, não serve de consolo, mas, de certa forma, de orgulho, pois especialistas, apurando e confrontando dados, evidenciaram que o brasileiro é antes de tudo um forte, para usar uma expressão inspirada na obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha – o obelisco e, depois, a pirâmide, se deviam antes de tudo à reprovação e não à evasão, como se pensava. Em outras palavras, apesar do repetido insucesso, o brasileiro persevera e teima em permanecer na escola, isto é, crê no valor da educação.

Na busca de um conhecimento mais pormenorizado, a UNESCO e o Ministério da Educação, por intermédio do INEP, se associaram para estudar, sob vários ângulos e metodologias, as duas faces desses

processos a que chamam sucesso e fracasso. Antes, em 2003, já se haviam unido, junto com a Universidade Católica de Brasília, para realizar e discutir a pesquisa das pesquisas sobre os resultados da desseriação escolar no ensino fundamental. As conclusões desse estudo inicial foram prudentes, ressaltando a complexidade das alternativas. Bem intencionadas, porém alterando profundamente o contrato social em que se assenta a escola, tais inovações sofrem interpretações diversas, conforme as leituras dos diferentes atores. Entretanto, elas contribuíram para reduzir o fenômeno, embora as deficiências de qualidade ainda persistam.

A presente pesquisa busca conhecer o âmago do sucesso e do fracasso na percepção de alunos, educadores e pais. É fundamental compreender esses processos, as entranhas da sala de aula e as imagens projetadas pelos diversos atores, culpando e desculpando-se, nas difíceis interações de um drama insuportável. Contudo, esse conhecimento não é um fim em si, mas um meio para agir e transformar. Embora difíceis de construir em muitas partes do mundo, a pesquisa e a política precisam ser unidas por pontes sólidas. Nos países em desenvolvimento, a pesquisa é relativamente ainda mais cara, em face da escassez de recursos, para ficar confinada às prateleiras e aos meios eletrônicos. Ela precisa se traduzir em ações consistentes para mudar e para que o Brasil alcance os marcos dos compromissos da Educação para Todos. Esta é a intenção da UNESCO nessa parceria: ajudar a construir a educação do século XXI, de modo a que o Brasil ocupe o lugar que merece no sistema internacional. Essa também é a intenção e o compromisso do MEC com o lançamento do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) cujo objetivo maior será o de assegurar ao Brasil melhores condições para acelerar o seu desenvolvimento e proporcionar a todos os brasileiros meios indispensáveis para a universalização da justiça e da cidadania.

Vincent Defourny
Representante da UNESCO no Brasil *a.i.*

Reynaldo Fernandes
Presidente do INEP

ENSINO FUNDAMENTAL: FÁCIL DE ENTRAR, DIFÍCIL DE SAIR?

O governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), estabeleceu parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a realização de uma pesquisa nacional sobre o ensino fundamental a fim de ampliar o conhecimento sobre a temática do sucesso e do fracasso escolar e subsidiar a formulação de políticas públicas para a educação básica.

Uma visão panorâmica e articulada dos desdobramentos regionais e das redes de ensino é fundamental para a formulação e o monitoramento de políticas educacionais e para a quantificação dos investimentos públicos a partir de critérios que promovam a qualidade, a eficiência e a equidade do ensino. Para se munir dessas informações, os gestores utilizam, entre outros, os indicadores e dados gerados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema, atualizado pelo INEP a cada dois anos, produz uma aferição da educação básica no país. Aplicado em escolas das redes pública e particular, ele tem a finalidade de avaliar o desempenho, em termos de aprendizagem, dos alunos de ambas as redes de ensino.

Desde sua criação, em 1990, o SAEB produziu informações relevantes para a discussão das políticas nacionais de educação. Entre elas, destaca-se a identificação do baixo nível de proficiência dos alunos das áreas avaliadas, conforme padrões de referência estabelecidos por esses exames. Evidenciou-se, por exemplo, que grande parte dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem ter desenvolvido as competências em leitura exigidas para esse nível. Constatações como essa moveram a proposição desta pesquisa.

Sabe-se que dificuldades detectadas na educação básica estão relacionadas com problemas que vão se acumulando desde o início da escolarização de muitas crianças, aqui e ali reveladas por sinais como a reprovação, o abandono da escola e o absenteísmo, fenômenos esses que já se sabe serem também associados ao modo de funcionamento da

escola e da sociedade que a comporta. Mas, na medida em que o aluno não consegue desenvolver, ao longo de sua trajetória escolar, determinadas habilidades que lhe permitam enfrentar as tarefas e exigências da sociedade e do mundo do trabalho contemporâneos, ele provavelmente será excluído da sociedade. Nesse sentido, a melhora do desempenho escolar tem uma conotação que vai muito além dos muros da escola.

A conjugação de graves problemas sociais vividos pelos alunos e suas famílias, associada ao baixo desempenho na escola, resulta no que se convencionou denominar de *fracasso escolar*. Nessa perspectiva, adotou-se aqui o entendimento formulado por Charlot (2000) de que fracasso escolar não é um objeto, mas uma situação em que se encontram determinados alunos. Assim, tornou-se importante para a pesquisa conhecer, entre outros aspectos, as dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar de modo a se mapear e analisar fatores e circunstâncias que podem levar a uma aprendizagem inadequada ou insuficiente. Com o entendimento de como se constroem histórias de êxito, o objetivo geral da pesquisa foi o de identificar elementos, ora objetivos, ora subjetivos, que permitam melhor entender como advêm as situações de fracasso ou de sucesso escolar. No trabalho a seguir, em um primeiro momento faz-se uma reflexão sobre a problemática da pesquisa, seguida de um relato referente aos procedimentos da investigação.

Os dados coletados estão organizados como uma apresentação geral dos elementos que foram objeto da pesquisa: as escolas, os alunos, os professores e os gestores escolares. A partir desses atores, busca-se, na seqüência, refletir sobre como se interpretam questões ligadas a sucesso/fracasso escolar – quais são as dificuldades, quem ajuda, como e quando se estuda/trabalha, e como as pessoas se relacionam no ambiente escolar. O tema da leitura, que está desde o início servindo de pano de fundo para a investigação, vem no final da apresentação dos dados coletados.

A conclusão dessa intensa investigação fornece elementos para decisões de política educacional, da mesma forma que indica pistas para novos estudos sobre a dinâmica do sucesso/fracasso escolar.

PARTE I

*Fundamentos e metodologia
da pesquisa*

I. SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: VISÕES E PROPOSIÇÕES

Este capítulo apresenta a problemática da pesquisa: discorre, primeiramente, sobre os marcos teóricos que a guiaram desde sua formulação. Além disso, apresenta a experiência de dois outros países na área da formação educacional de suas respectivas populações.

São quatro os tópicos a seguir: (1) Fracasso escolar: questão antiga, problema novo; (2) Sucesso e fracasso na escola: o que se sabe, sobre quê se debate, (3) Experiências para melhorar o nível de formação da população – os casos dos Estados Unidos e da França e (4) Brasil: desafios da formação da população.

FRACASSO ESCOLAR: QUESTÃO ANTIGA, PROBLEMA NOVO

Quem aprende espera atingir seus objetivos, mas sempre corre o risco de fracassar. Desse ponto de vista, a possibilidade do fracasso consta da própria idéia de aprendizagem. Aprender é arriscar e expor-se; é uma aventura, ao mesmo tempo excitante e psicologicamente perigosa. Sabe-se, por sinal, que, algumas vezes, crianças se recusam a aprender por medo de fracassar, de serem devoradas, destruídas (BOIMARE, 1999). Esse medo é tanto maior quando já viveram a experiência de fracasso, humilhação e desvalorização de si mesmas.

Sendo assim, pode-se dizer que o fracasso sempre existiu, uma vez que o ser humano não pode viver sem aprender e, quando aprende, às vezes fracassa. Entretanto, é outra a questão que hoje se coloca sobre o fracasso escolar, que passou a ser um problema importante nas sociedades contemporâneas. Já não se trata de uma mera questão pedagógica, mas de um problema social e econômico. Para melhor

entender como adveio essa perspectiva, poder-se-ia distinguir, *grasso modo*, três momentos históricos.

Na época em que a maioria da população nem sabia ler ou escrever ou não tinha completado a instrução primária, isto é, o que equivale à 4ª ou 5ª série no Brasil atual, nem fazia sentido falar em fracasso escolar. A maioria não entrava na escola e quem tinha a sorte de ser escolarizado e a desgraça de ter fracassado não estava em uma situação particular. Sabia poucas coisas, como os demais. O fracasso na escola não trazia problema social algum. Ao contrário, chamava a atenção quem adquiria inesperadamente um saber que não correspondia à sua situação social. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, na Europa, ouviram-se e leram-se frequentemente queixas a respeito dos que aprendiam além do que convinha à sua posição social e que, por isso, passavam a ser amargos e sediciosos. Até o iluminista Voltaire, admirado por ter um espírito aberto e tolerante, escreveu coisas muito elitistas sobre este assunto:

É conveniente que o povo seja guiado, e não que seja instruído. Ele não é digno de sê-lo. Parece-me essencial que haja indigentes ignorantes. Se vocês fizessem valer uma terra, como eu, e se vocês tivessem arados, seriam da minha opinião; não é a mão-de-obra que é preciso instruir, é o bom burguês, é o habitante das cidades; essa tarefa é bastante árdua e bastante grande¹.

Ainda na primeira metade do século XX não se falava em fracasso escolar. Quem detinha a atenção era o personagem do bolsista, ou seja, o jovem europeu oriundo do povo que continuava seus estudos graças a uma bolsa recebida por suas qualidades pouco comuns.

Mais tarde chegou um outro momento histórico, em que a maioria da população completava quatro, cinco, e até oito ou nove anos de escolaridade, sem por isso seguir estudando no ensino médio e, muito menos, no ensino superior. Foi o que aconteceu na Europa do século XX até a década de 1970 ou 1980 e o que está acontecendo no Brasil de hoje. Em uma configuração sociohistórica desse gênero, quem fracassa na escola encontra problemas mais tarde, na medida em que

¹ Voltaire, cartas de 19 de março e de 1º de abril de 1766, citadas por B. Charlot (1979).

não sabe, ou não sabe fazer o que todos sabem. Todavia, o fracasso escolar não pesa demasiadamente em sua vida e não o impede ter uma vida normal, isto é, uma vida com trabalho, sustento, família, condições decentes de vida. Realmente, ainda existem empregos formais ou informais em que os saberes adquiridos na escola não são muito úteis e, em todo caso, não são imprescindíveis. Naquela época, quando uma pessoa passava fome, não era por ter fracassado na escola e, sim, por ter nascido no lugar e tempo errados, na periferia pobre de uma grande cidade ou no sertão.

A esse momento histórico se segue um outro, em que os Estados Unidos, a Europa, o Japão, os países do Sudeste Asiático e alguns outros já entraram e que, ao que parece, constitui hoje em dia o desafio educacional para o Brasil. Nessa configuração socioescolar, a norma é que todos os jovens de uma geração completem o ensino médio, geral, técnico ou profissionalizante. Na verdade, esse é o objetivo e, de fato, há jovens que não conseguem concluir o ensino médio, nem sequer o ensino fundamental. São considerados em situação de fracasso escolar.

Cabe notar que esse chamado fracasso sempre é relativo a uma sociedade em determinada época. No século XVIII, quer na Europa quer no Brasil, quem sabia ler e escrever e não sabia mais do que isso desfrutava de uma fama de pessoa instruída. Há não muito tempo, quem tinha completado o ensino fundamental constava do grupo dos brasileiros instruídos. Hoje, no Brasil, quem sabe apenas ler e escrever é pouco instruído e quem não estudou além do ensino fundamental não é muito instruído. Até pouco tempo, essas pessoas não eram rotuladas de fracassadas, já que, na maioria das vezes, não haviam tido a oportunidade de estudar. Hoje, já se pode considerar como fracassado o jovem que não concluiu o ensino fundamental e, em breve será também o caso de quem não completar o ensino médio.

As pessoas que não atingiram o nível educacional considerado básico na sociedade moderna correm cada vez mais o risco de ficarem desempregadas. Na França, por exemplo, exigem-se diplomas para quase todos os tipos de empregos, incluídos os de caminhoneiro e barman, a ponto de ser muito difícil encontrar ocupação quando não se tem diploma algum. Até o camponês deve ter diploma para obter um empréstimo

bancário. Em uma situação desse gênero, quem fracassou na escola, isto é, quem não alcançou o mesmo nível que a maioria da população, enfrenta muitas dificuldades para ter uma vida normal, ou seja, igual à dos demais. Sendo assim, o fracasso escolar passa a ser um fracasso socioeconômico e incide em todos os aspectos da vida.

Cabe também destacar o fato de que, na sociedade moderna, ou pós-moderna, não é apenas a atividade profissional que requer um nível de escolaridade cada vez mais alto, é também a vida cotidiana. Estamos entrando em um mundo de auto-atendimento, senhas, processos seqüenciais, bulas de remédios, etc., que exige de nós novas competências, formas de pensar e novos modos de nos relacionarmos com os outros. Isto não significa dizer que será impossível usar o programa da máquina de lavar roupa ou usufruir de todas as possibilidades do celular sem ter conhecimentos de mecânica, eletrônica e informática. Trata-se de outra coisa: de lógica seqüencial, de inteligência das situações, de sentido de responsabilidade. O segurança do banco ou do condomínio deve ter uma cultura básica que não era necessária 20 anos atrás, bem como a faxineira, que deve saber que não se limpa o computador ou a impressora com baldes de água.

Em suma, tanto do ponto de vista da produção e do trabalho como no que tange ao consumo e à vida cotidiana, melhorar o nível de educação e formação da população como um todo se tornou um imperativo econômico, social e cultural. Já não é suficiente ter bons médicos e enfermeiras, como há no Brasil, chegou a hora de formar também a pessoa que cuida da agenda do médico e de educar os próprios pacientes para pôr fim ao desperdício de milhares de horas de trabalho, a cada ano, nas ante-salas dos gabinetes médicos brasileiros.

É nesse novo cenário que começa a ser colocada, hoje, a questão do sucesso e do fracasso escolar no Brasil. Trata-se de caminhar, o quanto antes, para uma situação em que o nível básico de formação do brasileiro será a conclusão do ensino médio. Perante tamanho desafio, é preciso definir recursos e métodos para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino e das escolas. Já se sabia que, quando uma criança deixa a escola sem saber ler, é uma lástima tanto para ela como para os adultos. Hoje se sabe que é também um absurdo econômico.

Entretanto, por ter se tornado um problema econômico e social, a questão do fracasso escolar não deixou de ser também uma questão institucional, pedagógica, relacional, didática e cognitiva. A ambição desta pesquisa é também melhor entender as situações e os processos que levam ao chamado sucesso ou fracasso escolar. Com a esperança de contribuir para a sua redução.

SUCESSO E FRACASSO NA ESCOLA: O QUE SE SABE, SOBRE O QUE SE DEBATE

Existem vários tipos de pensamento sobre o fracasso escolar, quer “espontâneos”, isto é, enraizados no senso comum ou nas ideologias sociais e profissionais, quer teóricos. Não cabe apresentar aqui a história do conceito, mas é importante destacar os principais argumentos, uma vez que teremos de analisar opiniões sobre o fracasso. Três configurações conceituais podem ser identificadas:

- acerca da noção de dom, já ultrapassada do ponto de vista teórico, mas ainda viva no senso comum e no discurso dos docentes;
- em torno da noção de reprodução social, que dominou o palco argumentativo nas décadas de 1970 e 1980 e ainda constitui o discurso dominante entre os docentes;
- em redor de noções como mobilização, atividade, relação com o saber, que propõem ir além da teoria da reprodução, sem por isso negar a desigualdade social perante a escola.

O DOM: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ULTRAPASSADA, MAS UMA EVIDÊNCIA DO SENSO COMUM

Por muito tempo a capacidade intelectual de aprender foi considerada como natural, ou ligada à compleição natural do indivíduo.

Platão já falava de três tipos de almas: a alma racional do filósofo, a irascível do guerreiro e a concupiscível dos artesãos e agricultores. Só o filósofo podia contemplar as Idéias em si e, portanto, conhecer a verdadeira ordem do universo, o que lhe conferia o direito e, sobretudo, o dever de dirigir a cidade.

No século XIX, Gall, com a frenologia, sustentou a idéia de que as faculdades intelectuais das pessoas e, de modo mais amplo, as suas características psíquicas, são localizadas em órgãos específicos, passíveis de serem identificados, uma vez que se manifestam por protuberâncias no crânio. Foram assim identificados os órgãos “do roubo” e “da morte” (no crânio dos bandidos e assassinos), bem como outros órgãos mais simpáticos, como o da benevolência ou da auto-estima. Tudo isto não tem nenhum valor científico, é claro. Mas, apesar disso, foi feita uma longa necropsia no crânio de Einstein para saber de onde vinha a teoria da relatividade. Sem resultado algum, obviamente.

O desenvolvimento da genética poderia constituir um novo suporte, modernizado, dessas opiniões do senso comum. Não foi assim e, pelo contrário, esvaziou-as de toda aparência científica. Hoje em dia se sabe que não é possível imputar um comportamento a um gene ou a um conjunto de genes, muito menos quando se trata de um comportamento tão complexo como é a aprendizagem. Podem ser considerados conhecimentos sólidos as seguintes idéias a respeito deste assunto.

1. Não há dúvida de que um determinado processo ou comportamento psíquico precisa de uma base material, anatomofisiológica, e, portanto, genética. Se não tivéssemos um corpo, não teríamos nem emoções, nem idéias, nem nada. De forma mais precisa, sabe-se que determinadas funções cerebrais (visão, memória, fala, etc.) deixam de ser desempenhadas quando determinadas regiões cerebrais são afetadas e, ainda, que um distúrbio genético acarreta conseqüências psíquicas, em particular efeitos intelectuais. Entretanto, observam-se também, algumas vezes, processos de compensação ou substituição. Diferentemente da máquina, o organismo vivo se auto-regenera, ou, pelo menos, tenta fazê-lo.
2. Posto isto, é necessário acrescentar logo que o equipamento anatomofisiológico, os genes, as regiões cerebrais não *produzem* o comportamento. Não são eles que se comportam bem ou mal, mas sim o sujeito humano, psíquico e social. Não se devem confundir as bases orgânicas com as causas do comportamento. As bases são indispensáveis, mas o que orienta o comportamento

é o conjunto de desejos e normas que definem o sujeito, conjunto esse que se construiu ao longo de uma história singular, por meio de inúmeras mediações psíquicas, sociais e culturais. Em outras palavras, não se podem postular “dons”, diferenças naturais ou a genética para explicar diferenças entre desempenhos intelectuais. Pouco se conhece sobre isso e, até onde sabemos hoje, é uma questão impossível de ser respondida. De fato, o que podemos observar nunca passa de diferenças em que é impossível separar o que diz respeito à “natura” e o que diz respeito à história singular e social do sujeito. Atribuir a supostos dons diferenças de comportamento ou de atuação que podem ser explicadas por diferenças entre as condições de vida e entre as histórias dos sujeitos é correr o risco de ocultar desigualdades sociais indubitáveis atrás de supostas diferenças naturais. Talvez o desenvolvimento das neurociências permita, um dia, a construção de modelos explicativos complexos, aqui possibilitem entender melhor os efeitos da base orgânica sobre a construção dos indivíduos e os efeitos das mediações socioculturais sobre os processos anatomopsicológicos. Mas estamos longe desse momento, se é que ele chegará um dia.

Entretanto, por mais inconsistente que seja a idéia de dom, ela está profundamente enraizada na ideologia profissional dos docentes. Sob esse ponto de vista, pouco mudou desde Gall e até Platão. De nada adianta criticar e culpar os docentes, é mais interessante tentar entender por que tanta gente inteligente acredita em postulados sem fundamento e usa conceitos do senso comum sem distanciamento crítico.

Em primeiro lugar, a noção de dom livra o docente da responsabilidade do fracasso: não é culpa sua se, “por natureza”, um aluno não é bem dotado. Não se trata de um comportamento cínico dos professores, mas de uma proteção psicoprofissional. Cada profissional precisa de um corpo de princípios e de noções que o proteja dos perigos psicológicos gerados por sua atividade. É o caso do docente, do médico e da enfermeira, do advogado, do policial etc. Trata-se sempre de noções que, ao mesmo tempo, protegem o profissional contra as conseqüências desagradáveis de sua atividade e repousam sobre a “experiência”

profissional coletiva. Essa experiência “prova” e confirma repetitivamente a pertinência da noção e isto porque, na verdade, é uma experiência interpretada pelo profissional. O docente sempre encontra alunos que fracassam apesar de o professor ter “feito de tudo” para ajudá-lo – de tudo o que o professor sabe fazer, mas essa restrição não é sua, é nossa. Perante essa resistência, aquele “não sei o quê” impensável, o que Lacan chama de “real” (MRECH, 2005); resta apenas uma saída: a explicação pelo “dom”.

Sendo assim, o dom permite explicar... o inexplicável. Quando um docente se depara com fracassos ou também, aliás, com êxitos, inesperados, estranhos e incompreensíveis, resta uma “explicação”: esse aluno é dotado ou, ao contrário, é intelectualmente limitado. Não é *apesar de* ser obscura que a noção de dom faz sucesso, mas sim *porque* é obscura: sem contornos conceituais precisos, ela possibilita justificar o que não se consegue pensar. É uma dessas noções cuja função prática consiste em fechar, pelo menos aparentemente, as questões que não se sabe resolver, sequer levantar de maneira clara.

Enquanto houver fracasso pedagógico inexplicável, enquanto alunos continuarem fracassando apesar dos esforços intensivos dos docentes, ressurgirá a explicação pelo dom, sejam quais forem os resultados das pesquisas. Entretanto, a idéia de dom constitui um empecilho no caminho para uma escola mais eficaz. Na realidade, é difícil educar quando não se acredita na educabilidade de cada ser humano e, desta maneira, a idéia de dom simboliza a renúncia a educar, a tentar de novo, apesar dos fracassos anteriores.

A REPRODUÇÃO SOCIAL PELA ESCOLA: OS APORTES DA SOCIOLOGIA DOS ANOS 1960 E 1970

Nas décadas de 1960 e 1970 foi construída, na França, uma teoria chamada de sociologia da reprodução que se espalhou pelo mundo inteiro, até mesmo no Brasil, e se tornou a explicação dominante do sucesso e do fracasso escolares. Na verdade, existem várias versões da sociologia da reprodução, bastante diferentes: as de Bourdieu, de Passeron, de Baudelot e Establet na França, a de Bowles e Gintis nos Estados Unidos e a de

Willis na Inglaterra. Todavia, a idéia fundamental é a mesma: a escola contribui para a reprodução da desigualdade social e, sendo assim, o fracasso escolar é funcional na sociedade capitalista, burguesa etc. Em outras palavras, o fracasso pedagógico é um sucesso social da classe dominante.

Cabe evocar rapidamente as idéias centrais dessas teorias, uma vez que sustentam muitos discursos de docentes, de jornalistas, de políticos e até de alguns pesquisadores, em particular os que atuam na área da avaliação quantitativa.

A teoria mais elaborada foi proposta por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em particular no seu livro *La Reproduction*, e daí decorre a denominação dessa corrente sociológica². Eles explicam que a escola transmite e avalia uma cultura que não é socialmente neutra. Assim, as crianças que recebem na sua família e na sua classe social uma educação voltada para aquela cultura que a escola privilegia têm mais chances de ser alunos bem-sucedidos na escola. Esta é a base de todas as teorias da reprodução. Mas Bourdieu e Passeron criaram ou utilizaram conceitos específicos que fazem com que a sua teoria seja mais requintada que as demais. Eles são os seguintes:

O conceito de *autonomia relativa*. A escola cumpre uma função social através do seu papel cultural: ela contribui para a reprodução das desigualdades, mas produz esse resultado por meios específicos (ensinar, transmitir saberes...). Por isso, ela desfruta de uma autonomia relativa: é uma instituição social com atividades e objetivos específicos. Essa autonomia é imprescindível para que a escola possa cumprir a sua função social. De fato, se a escola selecionasse de forma aberta e transparente os filhos da classe dominante e rejeitasse os filhos das classes desfavorecidas, aconteceria uma revolta. Mas a escola pretensamente aprova os alunos que sabem e reprova os que não sabem, o que parece justo. Porém, a sociologia mostra que os que sabem são os filhos dos dominantes e os que fracassam os filhos dos dominados. Portanto, a escola não apenas reproduz as desigualdades, mas também as legitima,

² Entretanto, cabe assinalar que a idéia de reprodução já se encontra em Marx. O livro de Bourdieu e Passeron foi publicado em francês em 1969, e há várias traduções em português.

transformando-as em diferenças de saber e de competência. Essa função de legitimação é essencial: outras estruturas sociais participam da reprodução das desigualdades, mas a escola é a instituição que dá legitimidade às diferenças. Pode-se dizer também que os jovens das classes desfavorecidas são vítimas de uma *violência simbólica*, isto é, de uma violência que não é produzida por agressão física, mas por meios simbólicos. Do ponto de vista de Bourdieu e Passeron, a escola é uma instituição violenta, que pratica a violência simbólica, encoberta, voltada contra os filhos das classes dominadas e em proveito dos herdeiros das classes dominantes.

Entretanto, resta entender por que e como a cultura escolar favorece esses herdeiros. Três conceitos são essenciais nesse assunto³: os de *habitus*, de *capital cultural* e de *arbitrário cultural*.

O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas construídas em um determinado meio social, refletindo as estruturas desse meio. Em outras palavras, nas crianças se constroem disposições psíquicas que condizem com as condições sociais em que vivem. A seguir, os indivíduos têm práticas e representações aparentemente livres, isto é, de acordo com o que lhes agrada. Porém, o que lhes agrada decorre das suas disposições psíquicas e estas acatam as normas sociais do seu meio. O conceito de *habitus* explica por que as pessoas obedecem a regras sem querer e sem saber. Explica, ao mesmo tempo, o determinismo social e a aparência de liberdade do sujeito. Cada um faz o que quer e, ao fazê-lo, contribui para a reprodução das estruturas e das desigualdades sociais. Na escola, cada um, quer seja docente, quer filho de ricos ou filho de pobres, faz o que gosta e não faz o que não gosta e, sendo assim, todos participam da reprodução das desigualdades sociais.

Para enfrentar a reprodução, Bourdieu e Passeron propõem também o conceito de capital cultural. A família transmite para as crianças um capital econômico (bens e serviços), um capital social (relações mantidas pela família) e um capital cultural (domínio da língua, conhecimentos

³ Outros conceitos são essenciais no pensamento de Bourdieu, em particular o conceito de “campo”. Mas o nosso foco é a questão do sucesso e fracasso escolar, e não a teoria de Bourdieu, portanto, nos limitamos aos conceitos úteis para o nosso propósito.

cultos, relação com a cultura etc.). Esse capital possibilita às crianças oriundas dos meios mais favorecidos atenderem às exigências da escola, enquanto as crianças dos meios desfavorecidos não entendem essas exigências. De fato, a escola valoriza e avalia formas de cultura e de relação com a cultura que condizem com as das classes dominantes. É o que Bourdieu e Passeron chamam de arbitrário cultural.

Essas idéias ainda constituem um corpo explicativo potente, embora hoje sejam criticadas. As obras de Christian Baudelot e Roger Establet e de Samuel Bowles e Herbert Gintis, por interessantes que sejam, não proporcionam tantos instrumentos conceituais como as de Bourdieu e Passeron. Elas decorrem de uma origem comum: as idéias de Louis Althusser sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Segundo Althusser, cada sociedade produz nos jovens, ao mesmo tempo, competências e maneiras de se comportarem que os levem a aceitar seu futuro lugar na divisão social do trabalho. Na sociedade moderna, incumbe sobretudo à escola a função de produzir a submissão ideológica (ALTHUSSER, 1974).

Baudelot e Establet explicam que a escola, longe de ser única, como se pretende, é dividida em duas redes estanques: uma rede primária-profissional, que prepara a mão-de-obra de execução, e uma rede secundária-superior, que forma para as funções de concepção e de comando. Ambas as redes inculcam nos jovens a mesma ideologia, mas sob formas diferentes, relacionadas ao seu destino social. O instinto de classe dos jovens proletários resiste a essa pressão ideológica de modo espontâneo e não organizado, por meio da bagunça, da violência e da recusa de estudar (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971).

Idéias parecidas, adaptadas à situação norte-americana, são encontradas na teoria da correspondência de Bowles e Gintis (1976). Segundo esses autores, a escola da sociedade capitalista inculca formas de disciplina e de obediência que dizem respeito aos vários níveis da divisão do trabalho. À futura mão-de-obra de execução, ensina o respeito absoluto às regras. Ao pessoal de nível intermediário, inculca, ao mesmo tempo, o sentido de hierarquia, de iniciativa e de responsabilidade. Aos futuros dirigentes, ensina a interiorização das normas e da ordem, de modo que tenham a ilusão de não obedecer senão à sua consciência ao exercerem funções de comando.

Por fim, sociólogos anglófonos desenvolveram teorias da resistência que podem ser consideradas como um prolongamento da sociologia da reprodução, mas também uma crítica da sua abordagem demasiadamente objetivista (Giroux, Willis, Hargreaves, Ball)⁴. Em vez de considerarem o aluno de meio popular como uma vítima passiva da reprodução, essas teorias destacam a sua resistência e a sua participação involuntária no processo de reprodução. A teoria mais elaborada é a de Paul Willis. Com um método etnográfico, mostra que os rapazes da classe operária (os *lads*) valorizam a cultura viril da força física, da briga, da cerveja e desprezam as normas escolares e os *buracos de ouvido* (*ear-holes*), como denominam os que no Brasil designamos como CDF. A cultura da antiescola (*anti-school culture*), ao mesmo tempo que lhes possibilita resistir à ideologia dominante, levando-os ao fracasso, participa do processo de reprodução (WILLIS, 1977; trad. em 1991). Nas abordagens desse gênero a escola não é apenas um lugar onde os jovens do povo são vítimas da dominação, da violência simbólica, do arbitrário cultural, é também um local de lutas sociais.

Ao chamar a atenção sobre o fato de que os conteúdos e formas escolares não são neutros e que a escola não fica afastada dos processos de dominação social, as teorias da reprodução puseram fim a certa ingenuidade sociológica. Esse foi o seu grande mérito histórico. Hoje em dia, a existência da desigualdade social em frente e dentro da escola é um fato estabelecido. Além disso, foi também levantada, na esteira das teorias da reprodução, a questão da contribuição da escola para outras formas de desigualdade que não as formas sociais, em particular as desigualdades de sexo e de raça ou etnia.

Além disso, as sociologias da reprodução criaram e trabalharam conceitos que passaram a constar dos instrumentos de análise usados nas ciências sociais: violência simbólica, resistência, *anti-school culture* etc. Outros, como *habitus* ou capital cultural, continuam a ter inegável valor heurístico, embora sejam objeto de debates e controvérsias.

⁴ Ver Giroux, 1986 e o artigo de síntese de Charlot, 1992.

O fato da desigualdade social na escola está estabelecido. Os processos financeiros e institucionais que geram a desigualdade são conhecidos: existência de duas redes de ensino, uma pública e outra particular (no Brasil, por exemplo), hierarquização e concorrência entre estabelecimentos escolares, inclusive no ensino público (no Japão, por exemplo), escolas públicas cuja população escolar reflete as condições sociais dos moradores do bairro (no Brasil, na França etc.), cursinhos pagos que complementam a escola regular e alteram a concorrência entre alunos (no Japão, na Coreia do Sul, no Brasil etc.). Quando determinados recursos beneficiam uma parte da juventude, entende-se, sem dificuldade, porque apenas uma parte segue estudando, ao passo que a outra pára de freqüentar a escola.

Entretanto, há um assunto que permanece bastante obscuro: por que, entre alunos que recebem o mesmo ensino, nos mesmos estabelecimentos, com os mesmos docentes, nas mesmas condições, diferem tanto nos níveis de sucesso? Este é o problema que o Brasil terá que enfrentar de agora em diante. Quando não conseguia escolarizar todas as suas crianças, a prioridade era encontrar recursos financeiros e humanos para matricular todos os jovens. Apesar de o objetivo não ter sido completamente atingido, já que ainda há crianças pouco escolarizadas, pode-se considerar que agora a meta é outra: levar os jovens brasileiros não apenas à escola, mas também ao saber, às referências humanas fundamentais, ao espírito crítico e, se é que se pode sonhar, ao prazer de aprender. Essa ambição sustenta esta pesquisa.

ALÉM DA QUESTÃO DA REPRODUÇÃO: MOBILIZAÇÃO, RELAÇÃO COM O SABER, EFICÁCIA DA ATIVIDADE

A desigualdade social diante e dentro da escola é um fato. A explicação pela noção de reprodução é uma teoria. O fato permanece inegável. A teoria é hoje criticada por ser insuficiente, e foram desenvolvidas novas abordagens que incidem no modo como é colocada e pesquisada a questão do sucesso e do fracasso escolar.

As abordagens qualitativas enraizadas no interacionismo simbólico ganharam espaço na sociologia da educação, em particular a etnografia

da escola (WOODS, 1999; HAMMERSLEY, HARGREAVES, BALL e *al.*)⁵ e a etnometodologia (COULON, 1993). Foram pesquisadas as interações e a questão do sentido da escola.

Foi proposta também uma teoria da relação com o saber e com a escola (CHARLOT, BEILLEROT, CHEVALLARD e *al.*)⁶, que levanta as questões do sentido e da atividade. O tema da atividade é igualmente o foco das abordagens construtivistas e didáticas.

Observam-se convergências entre essas abordagens. Por exemplo, a noção da relação com o saber é cada vez mais usada pelos didáticos, em particular, na área da matemática e das ciências (MAURY e CAILLOT, 2003). Seria difícil (e inútil) apresentar aqui todas essas correntes. Portanto, nos limitaremos a alguns princípios que, a nosso ver, estão no âmago das pesquisas atuais acerca do sucesso ou do fracasso escolar.

1. Diante e dentro da escola há desigualdades de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou raça.
2. Essa desigualdade origina-se em bases materiais, financeiras, institucionais. Portanto, o combate ao fracasso escolar requer uma atuação contra a desigualdade social, a miséria, a fome, etc. Uma teoria pedagógica que desconhecer esses aspectos do problema corre o risco de cumprir uma função ideológica e mistificadora: dar a entender que o problema do fracasso seria resolvido se os alunos pobres e sua família se esforçassem.

Entretanto, essas bases não podem explicar tudo. Na realidade, a desigualdade escolar repousa sobre bases sociais objetivas, mas produz seus efeitos por intermédio de processos subjetivos. Não é por ser pobre que o aluno fracassa, é por não estudar o suficiente. Porém, isto não quer dizer que a pobreza pouco importa: se o aluno não estuda o suficiente, muitas vezes é porque é pobre e tem outras preocupações

⁵ Ver CHARLOT, 1992 e WOODS, 1999.

⁶ Ver na bibliografia: CHARLOT, 2000 e 2005; BEILLEROT, 1989 e 1996; MOSCONI, 2000; HATCHUEL, 2005; MAURY e CAILLOT, 2003.

que não a escola. A cadeia completa é a seguinte: é pobre, luta para sobreviver, não estuda muito, fracassa. É um erro desconhecer a importância da pobreza, outro erro é desprezar a implicação do sujeito na produção do sucesso ou do fracasso escolar. Ignorá-la é, na maioria das vezes, substituir o trabalho paciente de transformação real das situações atuais por uma denúncia sociopolítica legítima, porém impotente. Além disso, é preciso deixar claro que sujeito e social não são duas palavras opostas, uma vez que cada um de nós é ao mesmo tempo ser humano, membro de uma sociedade e uma cultura (ou várias) e sujeito singular, original e insubstituível. Em outras palavras:

- a transformação escolar requer a transformação social;
- a transformação escolar contribui para a transformação social;
- uma mudança sociopolítica da noite para o dia não basta para resolver os problemas de aprendizagem da leitura – mas pode ser que ajude;
- todos aprenderem a ler não basta para mudar a sociedade – mas ajuda, com certeza.

O problema contemporâneo do sucesso e do fracasso escolar coloca-se nessas tensões entre o que é social e o que é mais especificamente escolar, o que remete às relações sociais estruturais e o que se refere à vida psíquica do sujeito. O aluno é, ao mesmo tempo, indissociavelmente, humano, social e psíquico (CHARLOT, 2000 e 2005).

Nessa perspectiva foram realizadas a coleta e a análise dos dados desta pesquisa.

3. O ser humano não é objeto e nunca poderá ser reduzido a esse estado, mesmo se ele próprio o quisesse. Portanto, não é pertinente considerar o aluno fracassado como vítima passiva das classes dominantes. Ele vive uma experiência que interpreta e, conforme o sentido conferido a essa situação de fracasso, age e reage de maneira diferente. Pode-se ir até mais longe na análise e perguntar em que medida, como e por que o próprio aluno participa da construção da sua situação de fracasso. É a perspectiva de Willis, como já foi mencionado. Podemos resgatar também a abordagem

de Howard Becker, com a idéia de rotulação, de Irving Goffman, com o estudo do estigma e, de modo mais geral, a da sociologia interacionista nas suas várias formas. Segundo Becker, quem é rotulado acaba por adaptar o seu comportamento ao que se espera dele e, assim, por participar do processo de rotulação (BECKER, 1963). De acordo com Goffman, o estigma não deve ser entendido como uma característica física, psíquica ou social da pessoa estigmatizada, mas sim como uma relação entre esta ou aquela que a estigmatiza (GOFFMAN, 1975). Pode-se dizer, nessa perspectiva, que o sucesso ou o fracasso escolar é também uma relação social e o efeito de processos de rotulação. Ao prolongar essa abordagem se chega à idéia de que o sucesso ou o fracasso escolar não é uma coisa, um fato que acontece, mas uma situação construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno e, ainda, de um conjunto de relações. Segundo Charlot, é preciso pesquisar as relações com o saber e, de modo mais geral, com o aprender, quer fora da escola quer dentro e, para tanto, é necessário investigar as relações do aluno com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo etc. Assim abordados, o sucesso e o fracasso escolares deixam de ser objetos sociomidiáticos e passam a ser objetos de pesquisa.

Esta pesquisa busca melhor compreender os sentidos do sucesso ou do fracasso escolar na mente dos atores, quer sejam alunos, quer sejam professores ou diretores, supervisores, pais etc. Portanto, presta atenção aos processos pelos quais os alunos constroem o seu mundo escolar, como diz a fenomenologia, definem as situações, segundo a expressão do interacionismo simbólico e, de forma mais particular, a de Goffman. Interessa-se também pelas configurações das relações que constituem a relação com o saber.

4. Que o ser humano não seja objeto traz outra consequência: nunca é suficiente conhecer sua posição social objetiva, embora seja útil, e sempre é preciso saber qual é sua posição social subjetiva (CHARLOT, 2000). Cada ser humano ocupa na sociedade uma posição que pode ser levantada e analisada de fora, com base em

uma categorização objetiva. Por exemplo, o estatístico estabelece uma lista de categorias socioprofissionais e encaixa o aluno numa dessas categorias. Esse processo é legítimo, mas nem sempre é suficiente. De fato, quando se trata de um assunto em que importa a questão do sentido, como é o caso nesta pesquisa, leva também em consideração o sentido que o aluno confere, subjetivamente, à posição social objetiva que ocupa. Ser objetivamente filho de operário, de desempregado, de negro, de índio etc., é uma posição social que pode ser vivenciada de várias maneiras: com amargura, orgulho, vontade de demonstrar (aos demais) o seu valor etc. É essa posição subjetiva que incide na mobilização escolar da criança e, às vezes, da sua família, e não a posição atribuída na classificação estatística do IBGE.

5. A escola é uma instituição de formação, de cultura, de transmissão e apropriação de saber, e não apenas um lugar de reprodução social. Como mencionado anteriormente, não é por ser pobre que se reprova, mas por não ter adquirido os saberes e construído as competências atinentes a um determinado nível de escolarização. Portanto, a questão é compreender por que alunos, proporcionalmente mais numerosos nos meios populares, não conseguem atingir o nível esperado.

Pode acontecer que alunos não consigam aprender porque vivem em condições em que é quase impossível aprender: trabalham para sobreviver, sofrem péssimas condições de estudos etc. Sobre, entretanto, outro caso: quando o menino fracassa apesar de as condições familiares e escolares serem corretas. Por que, em um país como a França, onde a escola pública é boa, com material, turmas de 25 alunos, docentes formados e corretamente pagos, há alunos fracassados? Esse problema já não é apenas problema do Primeiro Mundo, está se tornando nosso também, no Brasil. Nesse caso, não são somente as condições de escolarização que devem ser investigadas, é igualmente, e antes de tudo, o confronto do jovem com o saber. Se o aluno é reprovado é porque não sabe. Sendo assim, o problema da reprodução passa a ser: por que, na escola, os alunos dos meios populares encontram mais dificuldades para aprender?

Por muito tempo, a sociologia falou da escola, do fracasso e do sucesso, da reprovação, da seleção e da reprodução sem pesquisar mesmo esse confronto do jovem com o saber e propondo respostas amplas demais. Arbitrário cultural? Talvez, mas onde, exatamente? As crianças de meios populares depararam-se com mais dificuldades do que os seus colegas de classe média para aprender a ler. Conclui-se que é arbitrário cultural ensinar a ler a essas crianças? De nossa parte, claro que não iremos concluir isto. O *habitus* dessas crianças não condiz com as exigências escolares? Talvez, mas quais disposições psíquicas das crianças e quais exigências da escola? Ademais, esse *habitus* pode ser mudado ou não? Se não pode, a sociologia está nos propondo um novo fatalismo, com determinismo inexorável. Se pode, como sustenta Bourdieu, a questão passa a ser: como transformar o *habitus* escolar das crianças do meio social desfavorecido? E se for assunto de capital cultural, é preciso saber como transmiti-lo na escola aos jovens que não o herdaram da família. Seja qual for a porta de entrada para o problema, a porta de saída é a mesma: entender o que acontece quando uma pessoa se envolve em um ato de aprendizagem, em particular quando se trata da criança e da escola.

Vale a pena assinalar que, na França, os sociólogos prestaram maior atenção ao que chamaram de êxitos paradoxais. Não se surpreendem quando um aluno oriundo dos meios populares fracassa, como se fosse coisa normal, esperada, lógica. Ao contrário, admiram-se quando uma criança pobre atinge um grande sucesso. Nesse caso paradoxal, não há discurso pronto para explicar o fenômeno, é necessário abrir mão dos preconceitos, refletir e pesquisar. Por sinal, é interessante também o caso dos fracassos paradoxais dos filhos de classe média, e até de classe média alta, fracassos esses que foram pouco pesquisados. Quando se analisam dados, quer sejam quantitativos ou qualitativos, o interesse pelas situações inesperadas e paradoxais leva a prestar atenção às margens e não apenas às maiores frequências.

6. Aprender requer uma atividade intelectual. Pode-se ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender no lugar do outro. Por sinal, talvez essa seja a maior fonte de sofrimento dos docentes: eles são cobrados pelos resultados do ato de ensino/aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados (CHARLOT, 2005).

O esquema seguinte apresenta as ligações básicas entre os elementos do ato de ensino/aprendizagem.



- * A atividade intelectual do aluno é que produz o saber aprendido.
- * A atividade do professor incide na atividade do aluno (mas não a determina).
- * As condições materiais, financeiras, institucionais etc., incidem nas práticas do professor e do aluno (mas não as determinam).
- * O saber incide nas atividades do aluno e do professor.

Seria possível completar o esquema introduzindo o grupo de alunos, as condições sociais, a história pessoal etc. Contudo, ao fazer isso, o esquema se tornaria complexo a ponto de não esclarecer mais nada. Portanto, nos limitamos ao essencial.

O esquema evidencia que:

- as atividades do aluno e do professor se constroem na encruzilhada entre, por um lado, exigências cognitivas e epistemológicas (que decorrem da natureza do saber a ser apropriado) e, por outro, condições materiais, financeiras e institucionais;
- a atividade do aluno é o ponto de articulação entre os demais elementos do ato de ensino/aprendizagem.

Portanto, a pesquisa deve prestar atenção particular à questão da atividade. Esta remete a dois assuntos ligados, mas diferentes: a questão da mobilização para e na atividade e a questão da eficácia.

7. O conceito de mobilização passou a ser importante nos debates contemporâneos sobre a escola e o sucesso escolar.

Em primeiro lugar, pesquisas mostraram que a mobilização da família é um elemento essencial nas histórias de êxito paradoxal (LAURENS). Quando os pais encontram os professores, valorizam a escola e o que ela ensina, as chances de o filho ser bem-sucedido são maiores. São maiores também quando os pais são militantes (pouco importa do quê), uma vez que os militantes valorizam o saber.

Em segundo lugar, as pesquisas sobre a relação com o saber mostraram a importância da mobilização do próprio aluno. Charlot e sua equipe tentaram entender por que certos jovens se mobilizam para uma atividade intelectual, enquanto outros permanecem indiferentes ao que a escola ensina. Falam de mobilização e não de motivação, por considerarem que se motiva alguém de fora, ao passo que se mobiliza a si mesmo a partir de dentro. O que importa é o motor interno da ação que leva a pessoa a adentrar a atividade intelectual. Beillerot e sua equipe pesquisaram a questão dos desejos, conscientes e inconscientes, que sustentam a relação com o saber. (BEILLEROT, 1996).

Só aprende quem entra em uma atividade intelectual, e só entra quem está animado por um desejo. Essa mobilização depende do sentido que o aluno confere à escola, ao saber, ao fato de aprender, quer na escola quer fora dela. Portanto, esta pesquisa atribui grande importância à questão do sentido e da mobilização, quer entre os alunos, obviamente, mas também entre os professores e na comunidade que cerca a escola.

8. Para aprender é preciso se mobilizar intelectualmente, mas também desenvolver uma atividade eficaz. Alexis Leontiev, colega e seguidor de Vygotsky, define a atividade como uma unidade entre três elementos: um motivo, um objetivo (ou um resultado antecipado) e uma ação (constituída por uma seqüência de operações). Em sua opinião, o sentido é a relação entre o motivo e o objetivo, e a eficácia é a relação entre a ação e o objetivo (LEONTIEV, 1984). Essa conceituação da atividade evidencia que, por necessária que seja a mobilização do aluno, ela não é suficiente. Estar com vontade de saber é um bom ponto de partida, mas não garante o sucesso na chegada.

A questão da eficácia da atividade de aprendizagem não está ausente desta pesquisa, mas permanece nas suas margens. A pesquisa focaliza a questão do sentido, da mobilização e não entra diretamente nos aspectos epistemológicos, metodológicos ou didáticos da atividade dos alunos e de seus professores. Esse ponto é muito importante, mas exigiria a construção de uma rede de pesquisa mais ampla, provida de maiores recursos e, sobretudo, com grande disponibilidade de tempo para novas investigações.

ESTADOS UNIDOS E FRANÇA: DUAS EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS PARA MELHORAR O NÍVEL DE FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

Os países do chamado Primeiro Mundo começaram a se preocupar com a modernização dos seus sistemas educacionais a partir do fim da década de 1950 e ao longo da década de 1960. Estavam entrando no período de crescimento econômico acelerado que se seguiu à reconstrução da economia europeia depois da Segunda Guerra Mundial. O desenvolvimento econômico fez com que se tornasse necessária uma mão-de-obra mais qualificada e, de modo geral, uma população com nível de formação mais alto. O lançamento ao espaço do primeiro Sputnik, pela URSS, em 4 de outubro de 1957, contribuiu também para chamar a atenção dos países ocidentais, em primeiro lugar dos Estados Unidos, sobre a importância da educação na sociedade moderna. Ao longo dos anos 1960 foram publicados muitos relatórios, foram propostas numerosas reformas e implantadas várias medidas.

Nos Estados Unidos da década de 1960, a questão mais polêmica foi a da democratização racial das escolas. Em 1966, James Coleman publicou seu famoso relatório *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de oportunidades educacionais), em que sustentava que a influência dos colegas no aproveitamento escolar era muito significativa. Assim, a segregação dos alunos de condição socioeconômica mais baixa era prejudicial. Conseqüentemente, era necessário integrar os jovens pobres das minorias étnicas nas mesmas escolas em que estudavam os brancos de classe média. Começou o debate a favor ou contra o *busing* (deslocamento por ônibus de jovens negros para escolas situadas em outros bairros que não aqueles onde moravam).

Na Europa, a questão candente da década de 1960 foi a da escola secundária, ou seja, da abertura a todos os jovens das séries entre o final do ensino primário e o início do ensino médio (o que corresponde no Brasil atual aos últimos anos do ensino fundamental): *comprehensive school* inglesa, *collège* francês e seus equivalentes em outros países, em particular na Itália e nos Países Baixos.

É óbvio que não é possível relatar aqui os debates, tentativas, reformas, etc. relacionadas de uma forma ou de outra com as políticas de reversão do fracasso escolar. Por outro lado, é importante aproveitar a experiência de países que se depararam com o problema antes do Brasil, especialmente em se tratando de um relatório da UNESCO, organização internacional voltada para educação, a cultura e a ciência. Diante disso, serão apresentados, a seguir, dois casos em que se articulam a política educacional e preocupações pedagógicas: o movimento de reforma do ensino da matemática e das ciências nos Estados Unidos, da década de 1960 à de 1990, e o dispositivo francês das *Zones d'Education Prioritaires* (Áreas Educacionais Prioritárias), implantado em 1982 e ainda vigente.

A REFORMA DO ENSINO DE MATEMÁTICA E DE CIÊNCIAS NOS ESTADOS UNIDOS

Começamos por indicar as principais etapas do movimento de reforma e, a seguir, apresentamos os seus norteadores sociopolíticos e pedagógicos⁷.

O movimento de reforma

Em outubro de 1957, o Sputnik russo foi lançado ao espaço. Em 1958, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou um Escritório do Pessoal Científico e Técnico com o intuito de melhorar a eficácia do ensino de matemática e de ciências. Em 1959, a OCDE organizou na França um seminário considerado como o ato de fundação da reforma da matemática moderna. Esta foi

⁷ Esta seção sobre os Estados Unidos utiliza amplamente, com autorização da autora, um capítulo da tese de doutorado defendida, em 2002, por Veleida Anahi da Silva, na Universidade de Paris 8 (França).

implantada na década de 1960. Propunha uma aprendizagem precoce das estruturas lógico-matemáticas abstratas. A reforma deparou-se com muitas dificuldades e o movimento a favor do ensino desse tipo de matemática refluíu na década de 1970.

No entanto, não se renunciou à idéia de uma reforma do ensino de matemática e de ciências, muito ao contrário. Em 1980, nos Estados Unidos da América, o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) – Conselho Nacional dos Professores de Matemática – deu início a uma mobilização dos docentes, professores universitários, pesquisadores, acadêmicos e autoridades públicas, da qual decorreu, em 1989, o documento fundamental da reforma: *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (Parâmetros de Currículo e Avaliação para a Matemática na Escola).

A pressão por uma reforma cresceu na década de 1980, por causa da publicação, em 1983, de um relatório alarmante que iria se tornar famoso: *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Uma nação em perigo: a necessidade de uma reforma educacional). No mesmo ano de 1983, uma comissão publicou um relatório cujo título constituía em si um programa de ação: *Educating Americans for the 21st Century: A plan of action for improving mathematics, science and technology education for all American elementary and secondary students so that their achievement is the best in the world by 1995* – ou seja, Educando americanos para o século XXI: um plano de ação para melhorar a educação matemática, científica e tecnológica de todos os alunos norte-americanos do ensino fundamental e médio, de modo a que seu sucesso seja o maior do mundo por volta de 1995⁸.

Em 1985, a American Association for the Advancement of Science (AAAS) – Associação Norte-Americana para o Avanço da Ciência) – deu início a um projeto que levou, em 1989, a um livro de referência, *Science for All Americans* (Ciência para todos os Americanos). Para definir um currículo que possibilitasse atingir os objetivos enunciados no documento, foi

⁸ A data de 1995 se obtém somando a 1983, ano de publicação do relatório, os 12 anos do ensino básico norte-americano. Por ensino básico entende-se, aqui, o que corresponde, no Brasil, ao ensino fundamental e médio.

constituída uma rede de trabalho. Seis equipes, cada uma com 25 pessoas (docentes e pessoal administrativo dos vários níveis de ensino e disciplinas), em cinco estados, e com o apoio de consultores que participaram do projeto da AAAS, trabalharam durante três anos. Com base nesse trabalho, um grupo transversal de docentes elaborou um questionário, dirigido a milhares de pessoas. Levando em conta cerca de 1.300 respostas, recebidas de 46 estados, o grupo transversal redigiu o relatório definitivo, publicado em 1993: *Benchmarks for Science Literacy* (Referências para uma cultura de base científica). Além disso, a AAAS produziu livros, CDROMs, etc., e oferece programas de formação para os docentes.

À reforma ainda faltavam os *Standards* (Parâmetros), que definiriam de forma precisa a organização do ensino. Já em 1990, a National Science Teachers Association (NSTA) – Associação Nacional dos Professores de Ciências, deu início a um projeto de reforma curricular e, em 1992, publicou um documento. Em 1991, a NSTA e outras organizações pediram ao National Research Council (CNR) – Conselho Nacional de Pesquisa –, da Academia Nacional das Ciências, que coordenasse a implementação de parâmetros para o ensino das ciências. Em 1994, um relatório preliminar foi enviado a 18.000 pessoas e a 250 grupos. Em 1995, foi publicado o relatório definitivo do CNR: *National Science Education Standards* (Parâmetros Nacionais para a Educação Científica).

O estado federal acompanhou o processo por intermédio do *Eisenhower National Program* (Programa Nacional Eisenhower), que coleta e produz material pedagógico, assessora as reformas locais, distribui verbas para a formação inicial e continuada dos professores de matemática e ciências, etc.

Apresentamos esse movimento de reforma com alguns detalhes porque ele revela um modelo interessante de elaboração e implementação de reforma educacional.

Nesse modelo, a reforma não é elaborada por um pequeno grupo de amigos do ministro, nem por um grupo partidário ou universitário. É, de fato, um movimento amplo, que liga várias associações e autarquias: associações de professores de matemática ou de ciências, Associação para o Progresso da Ciência, Academia de Ciências, Congresso e governo

federal. A ninguém é permitido apoderar-se do assunto como sendo seu, afastando os demais. Além disso, um pré-projeto foi elaborado e amplamente divulgado. As reações foram levadas em conta para a redação do projeto definitivo. Nesse movimento, a opinião dos docentes contou muito. Eles aplicariam a reforma, o que lhes dava o direito de participarem, com um grande peso, do seu processo de elaboração. Da sua parte, os docentes assumiram plenamente o projeto, que não passou a ser um mero álibi para obter melhores salários e condições de trabalho.

Vale a pena salientar também que o processo durou aproximadamente dez anos, quer se tratasse do ensino da matemática ou das ciências. Pode-se considerar que demorou muito. Pode-se, ao contrário, ressaltar que o resultado foi amplamente aceito e que a reforma não foi alterada e anulada alguns anos mais tarde, ao passo que no Brasil a reforma da matemática moderna, concebida por um pequeno grupo de especialistas, teve um tempo de vida bastante curto.

Por fim, não foram elaborados programas oficiais para serem respeitados à risca. A reforma recomenda e sugere às escolas (isto é, neste caso, aos conselhos locais que dirigem as escolas – *boards of education*) conteúdos, métodos e estratégias que foram elaborados por meio de consulta ampla e aberta.

Os norteadores sociopolíticos e pedagógicos da reforma

O documento de 1983 – *Educating Americans for the 21st Century* – não deixa dúvida a respeito do motivo essencial da reforma: trata-se de concorrência econômica e de poder internacional.

A Nação que, de modo espetacular e audaz, conduziu o mundo para a idade da tecnologia está fracassando hoje em prover as suas próprias crianças dos instrumentos intelectuais necessários para o século XXI (...). Nossas crianças poderiam passar a ser indivíduos atrasados em um mundo tecnológico. Não devemos permitir que isso ocorra; a América não deve se tornar um dinossauro industrial⁹.

⁹ As citações desta seção foram extraídas da tese de doutorado de Veleida Anahi da Silva (2002) e traduzidas pelos responsáveis por esta pesquisa.

As mesmas idéias são encontradas no livro da AAAS, *Science for All Americans*, publicado em 1989:

A primeira preocupação é o aparente declínio econômico da América.

Os fracassos dos Estados Unidos no que tange à educação acabaram por ser considerados coletivamente como a principal fonte dos fracassos econômicos.

Essa preocupação econômica levou a objetivos de democratização do ensino da matemática, das ciências e da tecnologia. O documento de 1983, já mencionado, declarava que as bases que definem a alfabetização, cultura básica do século XXI,

são necessárias a todos¹⁰ os estudantes – não apenas aos sábios de amanhã, não apenas aos que têm talento e fortuna, não apenas ao pequeno grupo para quem a excelência é uma tradição social e econômica. Todos os alunos precisam ter bases sólidas em matemática, ciências e tecnologia.

Em 1989, o livro da AAAS dizia a mesma coisa:

Quando se contemplam as realidades demográficas, as necessidades nacionais e os valores democráticos, aparece de maneira clara que a nação não pode mais seguir ignorando a educação científica para todos os estudantes. Já não se deve aceitar que a raça, o idioma, o sexo ou a condição econômica sejam fatores que determinem quem recebe e quem não recebe uma boa educação em ciências, matemática e tecnologia.

E aqui fica claro o quadro econômico e sociopolítico da reforma: um país que pretende ser uma potência econômica deve proporcionar uma boa educação em ciências, matemática e tecnologia a todos os seus filhos, incluídos os pobres, os negros, as mulheres, os imigrantes, etc. Há mais de 20 anos que os Estados Unidos estão cientes disso.

Para que a educação possa atingir os que ainda não atingia, é preciso mudar os métodos pedagógicos. São iguais as conclusões dos grupos que elaboraram as reformas do ensino de matemática e do ensino de ciências.

¹⁰ Grifo no texto.

Para levar a matemática a todos os jovens é preciso contemplar suas necessidades, orientação intelectual, estilo de aprendizagem. Deve-se ensinar uma matemática em relação com os problemas do mundo real (*real-world problems*). Portanto, recomendam-se exploração, experimentação, grupos de discussão, *inquiry*.

Inquiry: esta palavra sempre repetida, que pode ser traduzida aproximadamente por *investigação*, resume a reforma pedagógica em matemática e, ainda mais, em ciências. No relatório do NRC de 1995, lê-se:

A investigação (inquiry) sobre questões autênticas geradas pelas experiências dos alunos é a estratégia central para ensinar a ciência. Os docentes focalizam a investigação, de forma predominante, sobre fenômenos reais, nas salas de aula, fora delas ou nos laboratórios, lá onde investigações podem ser propostas aos alunos, ou seja, lá onde é possível guiá-los para elaborarem investigações, nos limites das suas capacidades (NRC, 1995, citado por Silva, 2002).

Inquiry é uma atividade em colaboração com outros alunos, em interação com o docente e com o meio ambiente. É também um conjunto de atividades: coletar, observar, anotar, desenhar, medir, contar, entrevistar etc. É ainda um método inspirado pelas abordagens científicas. *Inquiry* muda conteúdos e métodos da educação científica e, ainda, a relação com o mundo ambiente, com os outros, consigo mesmo e, afinal, a relação ao mesmo tempo com a ciência, com o ensino, com a escola (SILVA, 2002).

Esta foi a reforma elaborada no país mais rico do mundo para resolver o problema do fracasso nas matérias por ele consideradas como as mais importantes. Entretanto, por mais bonita que ela seja, cabe assinalar que houve debates e que foi preciso matizar algumas afirmativas. Os próprios documentos que citamos incitam a certa prudência:

Os docentes devem enfrentar a tensão entre levar os estudantes a um conjunto de metas predeterminadas e lhes permitir atingirem as suas próprias metas (...). Ademais, os docentes devem construir permanentemente um equilíbrio entre os saberes e capacidades a serem adquiridos e as exigências do desenvolvimento de uma aprendizagem focada no aluno (NRC, 1995, citado por SILVA, 2002).

Aliás, uma análise fina dos textos evidencia que a palavra *inquiry* remete de fato a dois métodos. A investigação embasada no problema (*issues-based inquiry*) prioriza a resolução de problemas: o aluno aprende o que ele precisa saber, no momento em que precisa. A investigação por e para a mudança conceitual (*Inquiry for conceptual change*, ou *conceptual change learning*) é concebida em referência aos conteúdos e caminhos que definem uma cultura científica básica (*science literacy*). Permanece aquela tensão que ritma a história da pedagogia, entre a lógica do saber já elaborado e a lógica do processo de aprendizagem.

A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR E AS ÁREAS EDUCACIONAIS PRIORITÁRIAS (*ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES – ZEP*) NA FRANÇA

A França deu início à modernização e abertura social do seu ensino em 1959. Começou por acolher todos os jovens nos quatro anos de escolaridade que se seguem ao ensino primário (que dura cinco anos). Para tanto, criou os *collèges* (colégios - 1962). Em um primeiro momento, foram organizados nos colégios três tipos de ensino – clássico, moderno e prático – que diziam respeito, em princípio, às capacidades dos alunos e também, de fato, à sua origem social. Foi durante essa época que os sociólogos franceses elaboraram a teoria da reprodução. Ao longo da década de 1960 e no início da década de 1970 muitas lutas foram empreendidas contra a desigualdade social dentro da escola, a ponto de o governo de direita, em 1975, ter unificado os três tipos de ensino em um colégio chamado de único.

A década de 1980 marcou um novo avanço, desta vez referente ao ensino médio. Enquanto, no início da década, cerca de um terço de cada geração concluía o ensino médio, em 1985 foi decidido levar 80% da geração até esse nível no ano 2000, e os outros 20% deviam receber uma formação profissionalizante pela via da aprendizagem prática nas lojas, usinas, oficinas, etc. A oferta dos *lycées* (liceus), encarregados do ensino médio, foi ampliada, acrescentando séries profissionais às séries gerais e tecnológicas já existentes. A meta de 80% era ambiciosa demais e não foi atingida. Todavia, hoje, na França,

cerca de dois terços dos jovens de cada geração completam o ensino médio¹¹. Os demais ora se formam pela aprendizagem profissionalizante fora da escola, ora abandonam o ensino médio antes do final, ora constam dos cerca de 10% dos jovens em situação de fracasso escolar grave. Vale a pena assinalar que, em todos os grandes países do chamado Primeiro Mundo, se encontra uma minoria de 8% a 15% de jovens aquém do nível de formação considerado como mínimo no país.

Para entender essa situação, é preciso distinguir o fracasso escolar relativo e o fracasso absoluto ou quase absoluto (CHARLOT, 1987). Quando um jovem não aprende a ler e não tem domínio das quatro operações da aritmética, faltam-lhe as próprias bases da cultura escolar e isto é um símbolo de fracasso. Ainda há, na França e no Brasil, esse tipo de jovem. Todavia, entre os alunos considerados fracassados na França, a grande maioria entrou no colégio e completou o que corresponderia aqui ao ensino fundamental; esses alunos sabem ler e fazer contas, embora tenham dificuldade de entender as sutilezas de um texto. Na França, eles são considerados fracassados, enquanto no Brasil, constam da maioria da população. Seu fracasso é relativo apenas ao nível de sucesso da maioria dos jovens, e é diferente do fracasso chamado por simetria de absoluto dos jovens que nem conseguem ler ou nada entendem do que lêem.

Os sociólogos da reprodução não prestaram atenção a essa diferença, ao passo que a escola, ao mesmo tempo, educa os jovens e contribui para a reprodução social. O exemplo da França evidencia a importância dessa distinção. Quando criou o colégio e, assim, abriu a todos o ensino secundário, o governo francês organizou três seções diferentes e, de fato, socialmente marcadas. Ao fazer isto, democratizou o sistema de ensino, mas manteve para os filhos das classes dominantes uma seção de excelência. Quando o colégio passou a ser único, permaneceu a seleção socioescolar graças ao ensino médio, em que, aos poucos, a

¹¹ Nem todos conseguem o *baccalauréat*, exame e diploma nacional de final do ensino médio, que dá direito automático a uma vaga em uma universidade (não há vestibular na França; quem obtém o *baccalauréat*, que é um exame e não um concurso, pode entrar – e entra – na universidade). Todavia, mais de 80% desses jovens conseguem esse diploma.

seção matemática e física se tornou a seção da elite¹². Hoje, mais de dois terços de cada geração cursa o ensino médio, mas em seções que, de fato, são hierarquizadas. A sociedade capitalista moderna precisa de uma escola que hierarquize os jovens e, ao proceder desta maneira, cria o fracasso relativo. Ela não precisa de jovens que não saibam ler, que fiquem desempregados e que às vezes se tornam violentos, entram no tráfico, ou seja, de jovens que constituem mais uma fonte de despesa do que uma oportunidade de ganho.

Portanto, o fracasso escolar assim entendido não beneficia a sociedade capitalista moderna, nela incluída a sociedade neoliberal globalizada. É um investimento perdido e pressupõe despesas com políticas de assistência social, de segurança, de repressão. Isto se tornou muito claro na França atual. Os fenômenos de imigração (com uma maioria de imigrantes islâmicos oriundos de países africanos), de crise industrial e desemprego, de segregação espacial dos pobres, articulados uns com os outros, levaram a uma situação em que existem, na periferia de cidades grandes ou médias, bairros onde a maioria da população é constituída de filhos e netos de imigrantes, hoje franceses, pobres, desempregados. As escolas desses bairros acolhem até 80% de jovens oriundos dos fluxos imigratórios. A maioria desses jovens é calma, estudiosa, etc., mas há uma minoria agitada, revoltada, engajada no tráfico ou na militância islâmica fundamentalista. Essa minoria foi recentemente às ruas e evidenciou o quanto é profunda a fratura social nos bairros da periferia.

Em uma situação desse gênero, a questão educacional é muito importante. A França tentou enfrentar o problema, que já tem quase 25 anos, por meio das *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP) – Áreas de Educação Prioritárias).

A POLÍTICA E A PEDAGOGIA DAS *ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES* (ÁREAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIAS)

O conceito de Áreas de Educação Prioritárias nasceu na Inglaterra, em 1967, no relatório de Lady Plowden entregue ao governo trabalhista, que havia solicitado recomendações para enfrentar a crise

¹² No liceu francês existem vias diferentes (geral, técnica e profissionalizante) e, em cada uma delas, seções diferentes, conforme as disciplinas ou técnicas dominantes ou as profissões de referência.

das escolas primárias inglesas. O relatório propôs, entre várias medidas, uma política de discriminação positiva (*positive discrimination*), atribuindo mais verbas a escolas ou áreas socialmente prioritárias (*Educational Priority Areas*). O dispositivo foi implantado em 1968 e abandonado aos poucos depois de uma avaliação negativa, em 1972, e da chegada ao poder dos conservadores e de Margaret Thatcher. Na mesma época, a idéia foi adotada por um sindicato de docentes franceses, e daí passou para o Partido Socialista, em 1977. Em maio de 1981, o socialista François Mitterrand se elegeu presidente da República e, já em julho, o governo anunciou a criação das *Zones d'éducation prioritaires*. Essas ZEP, como são comumente chamadas, foram organizadas em 1982 e a idéia se espalhou por vários países da Europa e mesmo além dela.

A idéia básica é a de discriminação positiva, tradução direta da expressão inglesa. O objetivo fundamental das ZEP, em todos os textos oficiais, é o combate ao fracasso escolar, em particular o fracasso das crianças das famílias desfavorecidas. Trata-se de atribuir mais recursos às escolas freqüentadas por essas crianças, que receberam menos da sociedade. É discriminação, mas positiva. Notem que se poderia equiparar essa idéia à de dívida social usada no Brasil. Todavia, logo se percebeu que esse suplemento de verba apenas permitia diminuir em dois ou três o número de alunos em cada turma, o que não mudava a situação de maneira sensível. Portanto, à idéia de discriminação positiva foi acrescentada a de projeto.

Concretamente, uma ZEP contempla, no caso mais freqüente, algumas escolas maternas e primárias (1ª a 5ª séries) e um ou dois colégios (6ª a 9ª séries). Só podem participar das ZEP estabelecimentos escolares públicos (que representam mais de 80% dos estabelecimentos franceses). A ZEP é designada como tal pelo Ministério da Educação Nacional, em uma articulação entre os escalões central e local do ministério. Os critérios utilizados são de ordem social e escolar, em particular: categoria socioprofissional dos pais, percentual de desempregados, número de intervenções da assistência social, percentagem de alunos estrangeiros, atrasados etc. Algumas vezes, ocorreram pressões políticas locais, mas são casos raros.

As unidades dependem administrativamente do fiscalizador local das escolas (funcionário público), mas, na maioria dos casos, o personagem mais importante é o coordenador da ZEP. Trata-se de um docente, cujo horário de trabalho é reduzido em 50% (ou 100% nas maiores ZEP).

A ZEP elabora um projeto, que leva em conta o projeto de cada escola, de caráter coletivo. O papel do coordenador é fundamental para ultrapassar o isolamento de cada escola, fomentar a elaboração de um projeto coletivo e, a seguir, acompanhar a sua realização. Muitas vezes, o projeto focaliza ações ligadas à leitura (inclusive a organização de uma biblioteca), à cultura geral (visitas a museus, convites a escritores ou pintores locais), às relações com o bairro (jornal ou rádio da ZEP), a eventos interculturais (festivais, por exemplo). A administração incentiva muito, em particular por meio das verbas atribuídas, as parcerias entre as escolas, por um lado e, por outro, associações culturais e sociais, prefeitura, instituições culturais (teatro, museu...), etc. Em princípio, o projeto é elaborado para três anos e a ZEP é avaliada no final desse período. De fato, há pouca avaliação institucional das ZEP.

A principal dificuldade com que se depara o dispositivo ZEP é que ela se transforma em instituição permanente. É raríssimo que uma ZEP saia do dispositivo depois de três anos. A maioria das ZEP criadas em 1982 ainda existe e o número de ZEP aumentou muito: eram 362 em 1982, são 710 em 2005. Para enfrentar essa dificuldade, o ministério criou, em 1998, redes de educação prioritária, ou seja, dispositivos mais leves e flexíveis que as ZEP que possibilitam acolher escolas a serem ajudadas, mas sem participação plena na ZEP e, também, dar uma ajuda às escolas que estavam em ZEP quando esta não foi renovada. Entretanto, permanece a dificuldade básica. Ajudam-se escolas de um bairro para elas melhorarem o nível de sucesso dos alunos. Caso melhorem mesmo esse nível de sucesso, saem da lista das escolas com dificuldades e perdem a verba suplementar – com o risco de retornar às dificuldades. Caso as escolas não tenham melhorado nada, permanecem na lista das escolas com dificuldades, e se pode colocar a questão de saber por que uma escola que não soube usar a verba suplementar para resolver os seus problemas iria receber nova verba.

Além disso, os franceses cometeram o mesmo erro dos ingleses: atribuíram aos docentes de ZEP um prêmio insuficiente para atrair os mais experientes e que complica a questão da eliminação do dispositivo. Ensinam nas ZEP mais docentes novos do que em outras regiões. Na realidade, o trabalho nessas escolas é mais difícil, o prêmio não compensa e uma parte dos docentes que aí trabalha não tem outra opção. Se eles investirem muito, a ponto de melhorar a situação, o salário baixa porque a ZEP acaba e, com ela, o prêmio ZEP!

Outra dificuldade fundamental é de ordem pedagógica. Aconselha-se a ZEP a fazer projetos relacionados com a vida cotidiana dos alunos, a se ligar ao bairro (os franceses não falam em comunidade), a se abrir etc. A pedagogia oficial das ZEP é prima da pedagogia valorizada pela reforma do ensino das ciências nos Estados Unidos. Mas, paralelamente, os docentes devem cumprir as obrigações dos programas oficiais e são avaliados em relação a eles. Dessa forma, encontram-se nas ZEP, nas suas escolas e classes, por um lado, uma pedagogia cotidiana que hesita entre a tradição e o salve-se quem puder e, por outro, projetos interessantes que devoram o tempo necessário para cumprir o programa. As ZEP não resolveram o problema que fica também no centro da reforma do ensino da matemática e das ciências nos Estados Unidos: a dupla injunção contraditória (o *double bind* da teoria da comunicação) de levar os alunos a um saber constituído, socializado, predeterminado e de acompanhar as suas experiências, descobertas, investigações.

Talvez seja por isso que a avaliação das ZEP não leve a conclusões otimistas. É preciso ter cuidado com esse tipo de avaliação nacional de um dispositivo por natureza local. Existem unidades cuja existência não ultrapassa o documento oficial: o responsável redige o projeto, as escolas compartilham o dinheiro e, na verdade, nada acontece. Há outras ZEP que atingem resultados bastante positivos, inclusive no que tange às aprendizagens. Entretanto, a avaliação nacional permite ter uma idéia dos pontos fortes e das fraquezas do dispositivo. Ora, todas as avaliações realizadas, desde 1982, chegam às três mesmas conclusões:

1. o dispositivo ZEP é eficaz em diminuir a tensão, os conflitos, a violência nas escolas e melhorar a vida cotidiana de cada um;

2. o dispositivo não mostra eficácia nenhuma no que diz respeito às aprendizagens e à questão do sucesso e do fracasso escolar: sob esse ponto de vista, não diminui a discrepância entre as escolas das ZEP e as demais;
3. no entanto, essa discrepância não cresceu, ao passo que as condições sociais de vida nesses bairros pioraram. Pode-se considerar que a existência das ZEP impediu que o fracasso escolar passasse a ser ainda maior.

Hoje, os franceses consideram que as ZEP constituem um dispositivo positivo, mas que não resolvem o problema do fracasso escolar.

O BRASIL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

Os ventos do pós-guerra que sacudiram os Estados Unidos e a França, no bojo dos quais se colocaram novos desafios para a educação nacional daqueles países, também se fizeram presentes no Brasil. Na verdade, esse movimento em direção a uma escola que enfrentasse as exigências do mundo contemporâneo parecia explodir no século XX, quando o Brasil iniciava de forma mais contundente a passagem de uma economia predominantemente rural para a urbana, industrializada.

A despeito de tudo o que se tentou realizar anteriormente, só na aproximação da metade do século XX o país iria construir um sistema educacional para atendimento às grandes massas: na estimativa de (SAVIANI, 2004, p. 50-51), entre 1933 e 1998, enquanto a população global do país quadruplicou, a matrícula geral aumentou 20 vezes, passando de 2.238.773 para 44.708.589 alunos¹³.

A partir da década de 1960, intensas experimentações educacionais aconteceram também no interior do campo educativo, pressionando pela realização de reformas que culminaram em novas leis federais (1961, 1971 e 1996). Mas o país terminou o século com uma gama de problemas educacionais a serem enfrentados, além dos que ainda haviam sido

¹³ Desses, em 1933, apenas 22.851 e 108.305 estavam no ensino superior e médio, respectivamente, o restante estava no ensino primário. Em 1998, o ensino fundamental absorvia 35.792.554 alunos.

herdados do século XIX – por exemplo: taxas relativamente altas de analfabetismo da população a requererem ações específicas – quanto os que chegavam com o novo século se avizinhamo – como, por exemplo, a problemática da inclusão digital. Assim, era preciso universalizar o ensino primário (o que fez, por exemplo, a França no início do século XX) e o ensino fundamental (a França, nos anos 1960 e 1970), generalizar o ensino médio (França – anos 1980 e 1990, ainda não estando concluído esse esforço) e expandir o ensino superior. Mas, ao contrário da França, que distribuiu tais ações educativas ao longo do tempo, no Brasil está sendo preciso fazer tudo isto concomitantemente, desde a alfabetização de adultos à criação de um sofisticado sistema de pós-graduação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, seus diversos aparatos jurídicos de regulamentação e complementaridade e o corpo de diretrizes e referências – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – podem ser considerados equivalentes, no plano da necessidade de ações, ao que outros países, tais como Estados Unidos e França, também sentiram¹⁴. Mesmo assim, dadas as imensas diferenças entre aqueles países e o Brasil, é mais complicado pinçar um programa específico que tenha, aqui, uma natureza semelhante ao que foram as ZEP na França ou a reforma do ensino da matemática e das ciências nos Estados Unidos, na busca do enfrentamento do que se configurava, para aqueles países, em uma situação de fracasso escolar¹⁵.

A própria noção de fracasso escolar no Brasil parece ser bastante difusa; não há ainda, no plano da ação, uma agenda na qual se possa indicar o que vem conseguindo reunir os diferentes segmentos sociais ao redor da priorização da educação nacional e da busca do sucesso

¹⁴ Obviamente, restam sempre as defasagens entre o que se preconiza e o que se põe efetivamente em prática - além de ser preciso verificar, também, se é pertinente o que se preconiza nesses instrumentos de provocação de mudanças.

¹⁵ Cite-se, nesse sentido, uma certa tendência a fazer tal enfrentamento por via de programas bem localizados, a exemplo do Projeto Nordeste/Fundescola, ou de outros de menor porte, tal como o projeto Aceleração da aprendizagem. Há que se ver, também, os programas criados e mantidos pelos sistemas estaduais e/ou municipais de ensino, tais como os que introduziram os Ciclos e Progressão Continuada nas Escolas.

escolar. Do mesmo modo, no plano da construção de conhecimento sobre a temática, o impacto dos estudos parece se restringir ao uso que deles se faz no mundo acadêmico.

Muitos desses trabalhos, diga-se, são bastante significativos – como é o caso do estudo seminal que foi desenvolvido por Patto, em um livro que ajudou a formar, desde então, várias gerações de educadores brasileiros (PATTO, 1999). Por outro lado, parte da produção ainda é rudimentar, como deixa transparecer um estudo desenvolvido por (ANGELUCCI *et al.* 2004), que abordam o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar no período de 1991 a 2002 na Universidade de São Paulo – USP.

Angelucci e outros identificaram quatro concepções de fracasso escolar como fontes norteadoras das pesquisas analisadas. A primeira entendia o fracasso escolar como um problema psíquico em que havia uma certa culpabilização das crianças e de seus pais. De acordo com aqueles autores, tais pesquisas partiam do princípio de que *o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de problemas emocionais*. A segunda concepção enfocava o fracasso escolar numa perspectiva técnica, ou melhor, na inadequação das técnicas de ensino. Assim, atribuía-se o fracasso do aluno à falta de domínio da técnica correta por parte do professor. Havia, portanto, uma transferência da culpa do aluno para o professor. O enfoque mudava quase que radicalmente na terceira concepção, ao abordar o fracasso escolar como uma questão institucional. Aqui o entendimento era que o fracasso era produzido, na medida em que considerava a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo a própria política pública, a serviço daqueles interesses, um dos determinantes desse fracasso. A quarta e última concepção, ainda que calcada na mesma lógica anterior, isto é, na sociedade de classes, deslocava o foco das atenções para o interior da instituição escolar, mais especificamente, para *nas relações de poder estabelecidas no interior da escola* – e aqui se partia do princípio de que a escola, ao estruturar-se na cultura dominante, estaria praticando um ato de violência, pois passaria a não reconhecer, ou a desvalorizar, a cultura popular.

Numa visão longitudinal, pode-se afirmar que as elevadas taxas de reprovação e de evasão constituem objeto de pesquisas e de políticas públicas há longo tempo. Mudam, porém, as suas percepções e explicações. Nos anos 1960, eram freqüentes as análises que realçavam a pobreza dos alunos (e em muitos casos dos professores) e a insuficiência de recursos, métodos e técnicas da escola para promover o seu sucesso, aplicando-se com freqüência a teoria dos sistemas. Os insumos, basicamente, explicavam os resultados. Deslocando o foco para a “caixa preta”, foram importadas concepções sobre a privação cultural dos alunos, que deveria ser suprida a partir da pré-escola. A esta concepção de ausência de cultura do aluno ou de sua deficiência, contrapuseram-se críticas antropológicas de grande peso que contestaram a cultura da pobreza e as suas políticas compensatórias. Poppovic, no Brasil, foi uma das principais autoras a refutarem essa perspectiva, propondo o conceito de marginalização cultural (POPPOVIC, 1972). A criança socialmente desprivilegiada possui uma cultura rica, voltada para os desafios do ambiente em que vive, capaz de assustar uma criança de condição social mais alta. Entretanto, a sua cultura é desvalorizada e marginalizada pela sociedade e pela escola, que, assim, impõe requisitos.

A esta visão antropológica e psicológica correspondeu, no campo da sociologia, a teoria da reprodução, já mencionada. Uma das obras-chave foi a de Cunha, que confrontou o discurso liberal da igualdade de oportunidades com as condições concretas da educação brasileira, concluindo que o acesso e a qualidade estão desigualmente distribuídos (CUNHA, 1975). Mais ainda, a escolarização, ao avaliar o aproveitamento, se organiza para premiar as aptidões desenvolvidas pelas classes não-trabalhadoras. As chamadas razões de ordem intelectual que impedem o progresso escolar são, na verdade, geradas por distinções sociais prévias que não refletem o mérito individual. Assim, a escola contribui para reproduzir as linhas de classe.

A essa posição, quase fatalista, se contrapôs outra, ainda nos anos 1970, que enfatizou os fatores intra-escolares do fracasso. As condições internas da escola podem ser menos selecionadoras, por isso se destacou o sentido político da prática do professor, que se realiza por meio da sua competência técnica. O sentido político da escola é dado pela transmissão de conhecimentos úteis também aos dominados. Cria-se,

deste modo, uma contradição: promover a escolaridade interessa à classe dominante, mas esta mesma escola pode transmitir conhecimentos relevantes aos dominados (MELLO, 1982). Estudando o fracasso escolar, a pesquisa verificou que o perfil de bom aluno traçado pelos professores se fundamenta em padrões dificilmente alcançáveis pela criança pobre. Em geral, as explicações do fracasso não questionam a ação da escola, ao contrário, culpam o aluno pelo fracasso. Revela-se, assim, a recuperação do pensamento liberal, que considera as pessoas e a sua posição social em termos de dons ou peculiaridades tidas como autônomas em vista de condições objetivas da vida material. Se a escola é promotora da igualdade de oportunidades, a criança fracassa por falta de esforço individual. Deste modo, absolve-se a escola e condena-se a vítima.

As críticas às teorias da reprodução passaram a ver a escola como uma arena onde se exerce a resistência dos alunos e das classes populares e onde gerações, culturas e valores diferentes se opõem. Assim, o fracasso é mais complexo que o alegado. A reprodução não é uma forma de barro, em que a escola se encontra a serviço das classes dominantes, mantendo a sociedade de classes.

Por outro lado, há trabalhos que registram o que os próprios afetados diretamente pelo fenômeno do sucesso/fracasso escolar – os alunos – pensam sobre a temática. Um estudo transcultural envolvendo estudantes do Brasil, da Argentina e do México, desenvolvido por Ferreira *et al.* com o objetivo de identificar a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar, verificou não haver diferenças quanto à explicação de seus próprios desempenhos. Os resultados do estudo evidenciaram que

...a causa básica a que os alunos mexicanos, argentinos e brasileiros se referenciam, ao explicarem seu próprio desempenho acadêmico e o de outros alunos, sejam eles bem ou malsucedidos, estudem em escolas públicas ou particulares e pertençam ao seu próprio país ou a outro país é o esforço, seguido, a certa distância, da capacidade, especialmente quando se trata de explicar o sucesso escolar (FERREIRA, et al., 2002).

Ferreira assinala, no entanto, que a maioria das pesquisas brasileiras que envolvem crianças do ensino fundamental aponta para o fato de

que os alunos tendem a atribuir seu sucesso a fatores internos, com destaque para o esforço (FERREIRA, 2002). Por outro lado, o fracasso tende a ser atribuído a causas internas e externas, isto é, à falta de esforço e à dificuldade da tarefa, respectivamente. Os resultados indicariam, portanto, que os alunos tendem a se responsabilizar tanto por seus sucessos quanto por seus fracassos.

Tal fato pode ser corroborado pelos resultados de uma pesquisa realizada por Ireland & Carvalho com alunos da 4ª série de cinco escolas públicas, em que se constatou que mais de 90% desses alunos atribuíram a si mesmos a responsabilidade pelo fato de algum dia virem a sofrer uma reprovação (IRELAND & CARVALHO, 2005). Nesse sentido, Tratenberg, em seu polêmico artigo *A escola como organização complexa*, ao comentar o formato da instituição escolar, assinala que

...uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranóica, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, interpreta este evento como responsabilidade do educando. (TRATENBERG, 1976).

De certa forma, o que se observa nos resultados da maioria das pesquisas é que as atribuições do sucesso e/ou do fracasso escolar raramente são concebidas como resultado da conjunção – ou ausência dela – de quatro fatores: o esforço do aluno, o compromisso do professor, a estrutura da escola e o envolvimento dos pais.

Os próprios instrumentos de verificação do sucesso/fracasso escolar ainda são de certa forma incipientes. Nesse contexto, pode-se até mesmo atribuir um certo sentido à expressão fracasso escolar conforme o que é medido pelo SAEB, isto é: *fracassa aquele que não atinge um determinado score nesse exame*. O que, obviamente, projeta, no mesmo movimento, a atribuição de um certo nexa à expressão sucesso escolar, pelo que é igualmente medido pelo SAEB, ou seja: *é exitoso aquele que atinge ou ultrapassa esse mesmo score*. Aquele que fracassa, ou o seu reverso – aquele que é exitoso – pode ser o aluno que prestou o exame, ou a escola onde se estuda, ou a rede escolar, ou a Unidade da Federação, a região, o país – isto depende do nível de agregação dos dados obtidos pelo SAEB.

É interessante notar que estudos existentes sobre o fracasso escolar no Brasil raramente utilizam uma definição como a referida acima. O que é mais comum são as formas de se circunscrever o fenômeno, falando-se, por exemplo, de taxas de analfabetismo, das precariedades físicas e materiais das escolas públicas, da (des)qualificação e dos baixos salários dos professores, de taxas de (des)escolarização das crianças e adolescentes na faixa da obrigatoriedade escolar, de reprovação e de evasão. Os conceitos vão, então, se compondo, com novos indicadores sendo agregados. Por exemplo: à medida que a busca de uma taxa de escolarização universal vai deixando de ocupar um lugar proeminente na agenda, fala-se, então, de fluxo idade/série – este fortemente mencionado na segunda metade dos anos 1990. Mais recentemente, inclui-se também o absentismo – de alunos e de professores – um tema ainda relativamente pouco pesquisado. E, à medida que se caminha para a institucionalização de exames externos à escola – como são os casos do SAEB, do ENEM, da participação do Brasil no Pisa, etc. – o conceito de proficiência passa a ser incluído na discussão sobre sucesso e fracasso escolar e, quem sabe, possa vir a refletir uma certa síntese dos fenômenos anteriormente mencionados (reprovação, evasão, absentismo, etc.).

É nessa direção que esta pesquisa também caminha: a de que, mesmo com a possibilidade de se criticar os exames de proficiência hoje aplicados nas escolas brasileiras, esse conceito – o de proficiência – é uma ferramenta que pode ter grande potencial tanto para o mundo da investigação científica quanto para o da articulação dessas pesquisas com a formulação de políticas públicas no âmbito da temática do sucesso/fracasso escolar. De resto, encontra-se exatamente aí, nesse ponto – o do cruzamento entre necessidade de pesquisa e possibilidade de articulação de seus resultados com a formulação de políticas públicas – uma justificação da parceria que ora a UNESCO e o INEP realizam sob a forma do presente trabalho.

Uma das hipóteses, nesta pesquisa, que sustenta essa adoção do conceito de proficiência tal como formulado pelo SAEB/INEP é a de que, na proficiência, ou melhor, em seus resultados, está consubstanciado o que geralmente se entende, de forma flexível, e

muitas vezes ambígua, por sucesso/fracasso escolar – isto é, um rol de fenômenos ora aparentemente desconectados, ora muito facilmente conectados, quando essa aparência de facilidade é enganadora. Em outras palavras, quanto mais penetrados pelo senso comum – como é o caso do conceito de sucesso/fracasso escolar – mais esses conceitos precisam ser buscados na complexidade que o senso comum tende a esconder. Para além do fracasso escolar – tema que já figurou como título inspirado de um livro sobre a temática – é um mote que orienta a busca dos possíveis significados que esses conceitos comportam.

Uma das dimensões de originalidade desta pesquisa em relação a muitas outras que versam sobre o mesmo tema reside precisamente na assunção da necessidade de mais investigações sobre os resultados do SAEB. Na verdade, o SAEB identifica fracasso/sucesso escolar por intermédio de uma avaliação de competências cujo resultado pode ter um tratamento estatístico, quantitativo, do tipo *tantos por cento dos alunos X são capazes de...*, levando-se em conta, obviamente, a possível legitimidade tanto da competência esperada quanto da forma de medi-la. Esta pesquisa, por sua vez, tem seu fundamento na dimensão qualitativa que os resultados do SAEB podem conter. Em outras palavras, busca-se identificar processos que subjazem àqueles resultados.

Questões como essas não podem ser abordadas sem que saibamos o que está acontecendo concretamente nas escolas, nas salas de aula e na mente dos alunos e docentes. Esta pesquisa busca contribuir para esse conhecimento.

2. ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentam-se informações sobre a amostra, os instrumentos utilizados na coleta de dados e a estrutura de execução da pesquisa, abordando-se também a problemática da organização, o processamento e a análise dos dados.

Uma rápida apresentação é ainda feita sobre a reação dos sujeitos à pesquisa, bem como das resistências e dificuldades encontradas no campo.

A AMOSTRA

Esta pesquisa foi realizada, por amostragem, em dez Unidades da Federação, duas em cada grande região do país, a saber: no Norte: Amazonas e Roraima; no Nordeste: Rio Grande do Norte e Sergipe; no Sudeste: São Paulo e Minas Gerais; no Sul: Paraná e Rio Grande do Sul, e no Centro-Oeste: Distrito Federal e Mato Grosso. A escolha dessas Unidades se deu por sorteio.

Em cada Unidade Federada (UF) selecionada, foi replicado parcialmente o mesmo desenho de amostras do SAEB para 2003, o último ano dessa avaliação então disponível. Para assegurar a sua representatividade por Unidade Federada, o SAEB adotou como população de referência, para extrair sua amostra, os alunos matriculados nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, e na 3^a série do ensino médio das escolas urbanas registradas no Censo Escolar do ano de 2002; fizeram-se duas exceções: foram excluídos os alunos que estivessem em turmas multisseriadas e nas turmas de aceleração e foram incluídos, no universo da 4^a série, os alunos das escolas federais rurais com dez

ou mais alunos nessa série. O SAEB 2003 incluía, também, estratos de interesse baseados em critérios como (a) rede: federal, estadual, municipal e particular, e (b) localização: região metropolitana (RM) das capitais (ou só a capital, onde não existisse a RM), cidades grandes não metropolitanas, outras cidades e, conforme mencionado acima, localização rural apenas para a 4ª série do ensino fundamental.

A partir dessa base, foram sorteadas para esta pesquisa duas Unidades da Federação para cada grande região do país e, em cada uma delas, a região metropolitana da capital. Onde não havia região metropolitana legalmente delimitada, incluiu-se a capital da UF, onde assim foi construída a amostra do SAEB (nesses casos, convencionou-se chamar a capital de RM também). Nessas localidades foram selecionadas as escolas estaduais e municipais (ou seja, foram selecionadas, para esta pesquisa, apenas escolas públicas) cujos alunos de 4ª série do ensino fundamental participaram do exame de língua portuguesa no SAEB-2003; nessas escolas, os alunos de todas as turmas de 4ª série do ensino fundamental diurno foram tomados como sujeitos para a aplicação de questionários, assim como seus professores, membros da direção e técnicos ou especialistas assim especificados: coordenador pedagógico, supervisor, orientador educacional, psicólogo escolar e assistente social escolar.

Ainda na definição da amostra, para atender à prioridade na busca de entendimento do que ocorre até o final do primeiro segmento do ensino fundamental, quando acontece uma primeira avaliação do SAEB, além da 4ª série – escolhida como foco principal da Pesquisa – incluiu-se, subsidiariamente, a observação da 2ª série para capturar a trajetória escolar antecedente. Nesse sentido, também foram aplicados questionários aos professores e realizados grupos focais com os alunos.

Como mostrado na tabela 2.1, o número final de escolas na composição definitiva da amostra acabou diferindo daquela do desenho inicial no Amazonas, em Roraima, no Rio Grande do Norte, no Paraná e em Mato Grosso. Uma redução de 235 para 225 escolas teve que ser admitida em virtude da defecção de nove casos de escolas desativadas ou que já não ofereciam mais a 4ª série do ensino fundamental e de mais um caso, em que a equipe local da pesquisa não conseguiu, malgrado insistir, a anuência da direção da escola para realizar a pesquisa.

TABELA 2.1 – Composição inicial e final da amostra (2005)

Região	Unidades Federadas	Nº de municípios da RM da capital em 2003	Nº de escolas da RM na composição inicial da amostra	Nº de escolas da RM na composição final da amostra
Norte	Amazonas	1	23	21
	Roraima	1	12	11
Nordeste	Rio Grande do Norte	4	18	17
	Sergipe	1	28	27
Sudeste	Minas Gerais	13	26	26
	São Paulo	9	20	20
Sul	Paraná	7	27	23
	Rio Grande do Sul	17	33	33
Centro-Oeste	Distrito Federal	1	22	22
	Mato Grosso	1	26	25
Total		55	235	225

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

A amostra desta pesquisa é, portanto, representativa para os alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede pública das regiões metropolitanas (ou das capitais) de dez Unidades Federadas porque, no que tange a esse estrato, teve-se à mesma amostra do SAEB. Também esta é a base dos critérios para expansão da base dos dados¹⁶. A tabela 2.2 apresenta uma comparação entre a amostra e o universo representado em cada região metropolitana estudada.

¹⁶ Para estimar as características da população a partir de uma amostra probabilística, cada unidade amostral representa um certo número de unidades escolares e cada elemento (aluno) representa um certo número de alunos não selecionados para a amostra, porém pertencentes ao espaço amostral - ou seja, o universo de alunos das escolas públicas que possuem a 4ª série do ensino fundamental e localizadas nas dez regiões metropolitanas que fazem parte desta pesquisa. Desta forma, a expansão de uma base de dados tem por objetivo possibilitar que as análises feitas a partir dos dados coletados sejam válidas para toda a população definida, e não apenas para a amostra obtida. Para tanto, um peso amostral, denominado fator de expansão, é calculado a partir da probabilidade de inclusão de cada unidade amostral. O cálculo do fator de expansão, na presente pesquisa, foi feito com base no total de alunos de escolas públicas que possuem a 4ª série do ensino fundamental do universo definido pelas dez regiões metropolitanas. O total de alunos e escolas, por RM, foi obtido a partir dos dados do Censo Escolar de 2005 (fonte: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/internet2005.zip>) e a definição das regiões metropolitanas e seus municípios adjacentes tiveram como fonte as informações fornecidas pelo IBGE (fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab_brasil.shtm?c=1).

TABELA 2.2 – Amostra da pesquisa em relação ao universo

RM ou Capital das seguintes UF	Total de alunos do universo (1)	Total de alunos da amostra (2)	Total de escolas do universo (1)	Total de escolas da amostra (2)	Total de municípios da amostra (3)	Peso alunos	Fração Amos-tral
Amazonas	33.819	1.921	354	21	1	17,60	0,06
Distrito Federal	36.039	1.560	373	22	1	23,10	0,04
Minas Gerais	88.251	2.237	1.062	26	13	39,45	0,03
Mato Grosso	7.662	1.192	129	25	1	6,43	0,16
Paraná	52.346	1.614	775	23	7	32,43	0,03
Rio Grande do Norte	24.197	939	385	17	4	25,77	0,04
Roraima	5.670	868	82	11	1	6,53	0,15
Rio Grande do sul	67.201	1.623	1.217	33	17	41,41	0,02
Sergipe	6.317	1.566	96	27	1	4,03	0,25
São Paulo	343.158	3.503	2.347	20	9	97,96	0,01
Total	664.660	17.023	6.820	225	55	39,04	0,03

1. Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2005.

2. Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

3. Conforme desenho amostral do SAEB 2003.

OS INSTRUMENTOS

Recorreu-se, neste estudo, a duas modalidades de tratamento de informações: quantitativa e qualitativa. Uma parte dos dados e informações provém de questionários auto-aplicativos, fechados, empregados em todas as escolas da amostra da seguinte maneira:

1. aos alunos da 4ª série (ensino fundamental), que estudavam no turno diurno (matutino, intermediário e vespertino);
2. aos professores desses alunos;
3. aos professores das turmas de 2ª série (ensino fundamental) diurno.
4. aos membros da direção da escola (diretor-geral e seus vices ou adjuntos, quando havia).
5. aos técnicos ou especialistas, quando havia¹⁷.

¹⁷ Por “técnico ou especialista”, nesta pesquisa entendeu-se: coordenador pedagógico, supervisor educacional, psicólogo escolar, orientador educacional e assistente social escolar.

Observe-se que a pesquisa buscou, dentro de cada categoria acima, todos os que estavam presentes na escola no dia agendado para a aplicação dos questionários pelos pesquisadores. A tabela 2.3 apresenta o total de questionários respondidos que formam a base quantitativa da pesquisa por região metropolitana:

TABELA 2.3 – Total de questionários respondidos

Região geopolítica	Unidades Federadas	Total de questionários respondidos			
		Alunos	Professores	Diretores	Técnicos
Norte	Amazonas	1.921	137	20	19
	Roraima	868	92	23	12
Nordeste	Rio Grande do Norte	939	95	29	41
	Sergipe	1.566	131	28	62
Centro-Oeste	Distrito Federal	1.560	119	25	23
	Mato Grosso	1.192	93	26	29
Sudeste	São Paulo	3.503	222	25	19
	Minas Gerais	2.237	172	35	40
Sul	Paraná	1.614	131	26	37
	Rio Grande do Sul	1.623	137	80	43
Total Geral		17.023	1.329	317	325

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Além disso, outras observações para coleta de informações foram realizadas em 21 escolas selecionadas pelo critério do desempenho em língua portuguesa no SAEB 2003: em cada região metropolitana/capital, foi escolhida uma escola de maior e uma de menor proficiência naqueles exames – à exceção de uma região, em que foi, também, escolhida uma escola que não estava em nenhum dos extremos quanto à pontuação obtida no SAEB¹⁸. Aí foram realizadas entrevistas com professores das 4^a séries do ensino fundamental do turno diurno, com professores das

¹⁸ Os dados sobre a proficiência das escolas foram mantidos em sigilo até mesmo para os pesquisadores de campo. O INEP só passou a divulgar esses dados por escola a partir do ano de 2005, quando esta pesquisa já tinha terminado o trabalho empírico.

2ª séries do ensino fundamental do turno diurno, com os membros da direção (diretor-geral e seus vices ou adjuntos, quando havia), com técnicos ou especialistas, quando havia. Tais entrevistas foram complementadas pela promoção de discussões em grupos focais com alunos das 4ª e de 2ª séries do ensino fundamental (turno/diurno), com pais/mães de alunos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Finalmente, foram registradas as observações diretas de várias características das escolas e de seu entorno e das salas de aula (uma 4ª série, por duas semanas, e uma 2ª série, por uma semana) em cada uma das 21 escolas selecionadas para os estudos de aprofundamento.

A ESTRUTURA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa, contou-se com uma equipe de coordenação nacional dos trabalhos, operando na sede da Representação da UNESCO em Brasília, e, em cada região metropolitana/capital, com uma equipe local para efetivar a coleta de dados. Para diferenciar esses diferentes níveis de trabalho, foram adotados os nomes de Equipe Nacional e Equipes de Campo ou Equipes Locais, sediadas em Manaus, Roraima, Natal, Sergipe, São Paulo, Minas Gerais, Curitiba, Porto Alegre, Brasília e Cuiabá.

A composição da equipe nacional foi ajustada, nas várias etapas do processo, às necessidades específicas em cada momento da estratégia de condução da pesquisa; basicamente contou-se com três a sete pessoas compreendendo pesquisadores sêniores, assistentes e auxiliares de pesquisa. Para o apoio administrativo foram empregadas as estruturas disponíveis na UNESCO e no INEP.

Cada uma das dez equipes locais teve um pesquisador coordenador de campo e uma equipe de assistentes e auxiliares de pesquisa, cujo tamanho variou de acordo com o tamanho da amostra na localidade e a carga de trabalho implicada. No total, essas equipes locais de pesquisa mobilizaram 231 pessoas, assim distribuídas: 10 coordenadores de campo, 46 assistentes – para, junto com os coordenadores realizarem as entrevistas e conduzirem os grupos focais e, individualmente, proceder às atividades de observação – e 175 auxiliares, encarregados da aplicação dos questionários e das redações.

Para desenvolver suas funções, os coordenadores locais, cada qual acompanhado de um dos seus assistentes, foram trazidos à sede nacional da pesquisa (Brasília) onde lhes foi proporcionado um processo de capacitação, explicitando-se as diretrizes e normas de operacionalização da pesquisa. Além disso, manteve-se permanente comunicação por via eletrônica e por telefone entre a equipe nacional e as locais durante toda a realização da coleta de dados – realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2005 - e seu subsequente ordenamento para consolidação na estrutura central.

A ANÁLISE DOS DADOS

A leitura e a análise dos dados coletados foi iniciada pela elaboração de Relatórios de Campo pelas equipes locais; neles foi registrada uma primeira impressão por parte das equipes do que havia acontecido no campo de pesquisa. A reunião e a consolidação dos Relatórios de Campo oferecem, a seu turno, uma contextualização inicial das informações obtidas. Os próximos três itens – receptividade ou reação dos sujeitos à pesquisa, resistência e dificuldades dos alunos quanto à leitura ou ao entendimento das perguntas do questionário da pesquisa – resultam da consolidação dos dez textos produzidos pelas equipes locais.

Foram aí considerados os registros referentes às coletas dos dados quantitativos e qualitativos e, ainda, os que resultaram das observações e análises subjetivas realizadas pelos próprios pesquisadores de campo, de acordo com o conteúdo e formato sugeridos pela Coordenação Nacional da Pesquisa por meio do Roteiro de Relatório a ser seguido por todos; entretanto, isto não impediu variações quanto à composição e nível de detalhamento dos relatos, que fez com que o tamanho dos relatórios oscilasse entre 50 e 150 laudas.

RECEPTIVIDADE – OU REAÇÃO DOS SUJEITOS À PESQUISA

As reações à chegada da pesquisa às escolas podem ser situadas em dois momentos. No primeiro, quando as escolas foram contatadas pessoalmente ou por telefone por um membro da Coordenação Local de Pesquisa, que as informou sobre a realização do estudo e as

incentivou a participar. Nesse sentido, aproveitou-se para solicitar dados preliminares, tais como: oferta de 4^a e 2^a séries do ensino fundamental; número de turmas, de alunos e de professores dessas séries e número de membros da equipe de gestores. Em um segundo momento, as escolas receberam a visita dos pesquisadores para a coleta de dados propriamente dita (aplicação de questionários e realização de entrevistas, de grupos focais e de observação, quando era o caso)¹⁹.

As reações aos primeiros contatos, de modo geral, foram favoráveis. Algumas escolas solicitaram informações mais detalhadas sobre como seria realizada a pesquisa e quais os seus objetivos, antes de se disporem a participar. Mas, nesse primeiro momento, nenhuma escola contatada se recusou a participar da pesquisa.

A situação permaneceu basicamente a mesma quando se deu início à pesquisa de campo, ou seja, a maioria dos alunos, professores, técnicos e diretores – mostrou-se bastante receptiva à chegada dos pesquisadores de campo.

Fomos bem recebidos pela direção da escola e notamos que na sala da direção estavam afixadas as informações da UNESCO sobre a pesquisa. (Relatório de Minas Gerais²⁰).

A aplicação dos questionários junto aos alunos transcorreu normalmente. Os alunos demonstraram boa receptividade, apesar de muitos terem dificuldades para compreender e responder certas questões. (Relatório de Sergipe).

Nenhuma das escolas criou dificuldades para a aplicação dos questionários, ao contrário, a maioria foi muito receptiva. (Relatório do Distrito Federal).

Fomos apresentadas a todos os alunos e ao corpo docente, pela diretora da escola, que também solicitou que falássemos para todos sobre a pesquisa e porque estávamos na escola. (Relatório de Minas Gerais).

¹⁹ Antecedendo o primeiro momento nas escolas, o representante da Unesco no Brasil encaminhou correspondência aos presidentes do Consed e da Undime e aos secretários estaduais e municipais responsáveis pelas escolas participantes da amostra, informando sobre a pesquisa e solicitando colaboração.

²⁰ Conforme já mencionado, os relatórios consolidados incorporaram os relatórios preliminares (sub-relatórios) elaborados pelos demais membros da equipe local de pesquisa. Assim, esta e outras citações a seguir, embora referenciadas apenas com o nome da capital sede de cada equipe local de pesquisa, provêm de registros que se referem a diferentes escolas da amostra distribuídas pela região metropolitana da capital considerada.

Esta situação mais favorável, no entanto, não se repetiu em todas as escolas da amostra. Em certos casos, além de uma certa resistência já esperada, manifestou-se alguma contrariedade pelo fato de terem que ceder tempo de seu corpo docente e discente para responder aos questionários.

A receptividade na escola não foi muito positiva, pois os professores alegaram não terem sido informados da realização da pesquisa e, na ocasião da chegada dos aplicadores, não havia presença nem do diretor e nem do técnico da escola. (Relatório do Amazonas).

Não fomos bem recebidas pela diretora, que não teve a disponibilidade de nos levar e apresentar aos alunos e professoras. Professoras e alunos não foram avisados sobre a pesquisa. (Relatório de Minas Gerais).

O primeiro contato com esta escola foi promissor e sem problemas de nenhum tipo. Posteriormente o diretor da escola apresentou inúmeros argumentos para inviabilizar a nossa ida. Os argumentos vinham sustentados pela indisposição da coordenadora regional em autorizar nossa entrada. (Relatório de São Paulo).

Com freqüência, os pesquisadores relataram que, ao chegarem à escola, não encontraram membros da direção ou professores da série pesquisada, embora fosse horário de aula e tais visitas tivessem sido oportunamente agendadas. Nesses casos, os pesquisadores geralmente aguardaram que eles chegassem.

RESISTÊNCIAS À PESQUISA

Entende-se aqui por resistência dos sujeitos da pesquisa a manifestação de comportamentos de contrariedade pelo fato de terem que responder ao questionário, a recusa propriamente dita ou, então, a verbalização de críticas, às vezes ácidas, aos instrumentos.

Uma professora da 2ª série foi muito resistente. Entregamos o questionário no início do intervalo e ficamos aguardando que ela respondesse, e ela só foi entregá-lo 45 minutos depois e incompleto. Outra professora da 2ª série teve atitude de negação, pois devolveu o questionário alegando que não responderia por ser professora substituta. Percebemos que foi apenas uma justificativa para não responder. (Relatório de Mato Grosso).

(...) As professoras foram muito resistentes ao questionário. Perguntaram muito e queriam discutir com os bolsistas as questões. Não queriam responder a algumas questões, principalmente à questão que se refere a quem é responsável quando o aluno não consegue passar de ano. (Relatório de Minas Gerais).

Outra (professora) demonstrou descontentamento, pois a aplicação estaria interferindo no planejamento das atividades para aquele dia. Houve crítica da professora ao instrumento por ela preenchido, recusando-se a responder questões que dissessem respeito ao técnico, e não à sua função. (Relatório do Amazonas).

Alguns professores manifestaram indisposição em responder ao questionário, argumentavam que não serviria para nada. (Relatório de São Paulo).

Essa resistência não ocorreu apenas quando os professores tiveram que responder ao questionário a eles destinado, mas também na sua relutância em se retirarem da sala de aula para que os alunos se sentissem mais à vontade para responder aos seus próprios questionários.

Uma das professoras da 4ª série negou-se a sair da sala. Justificou sua atitude dizendo sentir ciúmes dos seus alunos e da relação dos mesmos com outras pessoas. Acrescentou, ainda, que se quisesse ver o que os alunos tinham respondido, veria. Os bolsistas precisaram argumentar bastante para que a mesma se afastasse da sala. (Relatório do Rio Grande do Sul).

Uma outra (professora) disse que aquele questionário (o dos alunos) só serviria para falar mal do professor. Aconteceu de, no momento da aplicação dos questionários aos alunos, ter-se a presença de professor que não quis sair da sala de aula, por mais que tenha sido orientado. (Relatório de São Paulo).

Em algumas turmas também ocorreram certas manifestações de contrariedade por parte dos alunos, no entanto, essas situações foram muito esporádicas e parecem ter sido todas contornadas. Os relatórios trazem uma série de registros que abordam a questão da indisciplina dos alunos e, talvez por isso, a aplicação dos questionários tenha implicado em algumas dificuldades para os pesquisadores.

Os pesquisadores precisaram intervir durante a aplicação dos questionários, pois havia muitas intervenções e conversas paralelas. Um dos alunos, igualmente, fez provocações à pesquisadora, que solicitou a intervenção da diretora. (Relatório do Rio Grande do Sul).

(...) uma outra sala composta de alunos inquietos, gerou uma grande dificuldade em mantê-los sentados. (Relatório de São Paulo).

Ocorreram, ainda, situações em que os alunos reclamaram e buscaram algum tipo de pretexto para não terem que responder ao questionário, ou para fazê-lo apenas parcialmente.

Os alunos reclamaram que o questionário estava muito grande e extenso. Um aluno afirmou que ficaria muito cansado depois que respondesse aquele questionário, que não poderia ter mais aula pra ele, tendo que ir embora pra casa. (Relatório de Mato Grosso).

DIFICULDADES DE LEITURA OU DE INTERPRETAÇÃO DAS QUESTÕES

As reações e resistências acima apontadas não impedem também de dizer que a aplicação dos questionários aos alunos transcorreu sem muitos problemas ou contratempos. Os alunos levaram, em média, em torno de 40 minutos para responder a todas as questões; no entanto, houve vários registros referentes a dificuldades de leitura, de interpretação de algumas questões, ou ambos. Em algumas turmas foram necessários cerca de 60 minutos para que os alunos concluíssem a atividade e, na maioria das vezes, recorriam constantemente aos pesquisadores para auxiliá-los tanto na leitura quanto na interpretação de uma palavra, oração ou sentença.

A maioria dos alunos teve muita dificuldade na leitura, alguns pediam o tempo todo ajuda para lermos as questões senão eles não conseguiriam respondê-las. (Relatório de Mato Grosso).

Alguns alunos demonstraram muita dificuldade em responder as questões devido à leitura. Alguns tiveram que ser auxiliados pelas bolsistas para a leitura e assim conseguiram responder as questões. (Relatório do Paraná).

Houve registro de dificuldade de compreensão do instrumento praticamente em todas as turmas, inclusive com situações em que foi solicitado, após um tempo superior ao esperado para realização do questionário, que o aluno o entregasse tal como estava, dada a dificuldade expressa na leitura. (Relatório do Amazonas).

Na coleta dos dados quantitativos junto aos alunos começam, então, a surgir indícios dos problemas evidenciados pelo SAEB, isto é, pelo menos parte dos alunos da 4ª série encontrou dificuldade de ler/entender o texto do questionário da pesquisa, embora o mesmo não tivesse sido elaborado com esse propósito – o de avaliar a competência dos alunos em leitura.

Uma outra sinalização dessa natureza, e que é salientada nos relatórios, emerge das dúvidas manifestadas pelos alunos frente à pergunta nº 3 do Questionário do Aluno, relativa à auto-identificação da cor/raça por parte de quem responde ao instrumento. Não surpreende o fato de a dúvida incidir mais fortemente sobre a opção pardo. Como já foi salientado anteriormente, adotou-se, para esse quesito, a mesma metodologia e critérios utilizados pelo IBGE nos Censos Demográficos. Contudo, o atributo pardo parece carecer de uma definição mais objetiva ou elucidativa, que tivesse permitido às crianças se reconhecerem como tal: muitas questionaram o fato de não haver a opção moreno nessa questão.

A aplicação dos questionários para alunos e funcionários transcorreu bem. Foram frequentes as dúvidas entre os alunos quanto à questão de nº 3, eles não sabiam qual era sua cor. (Relatório de São Paulo).

Questões que provocaram dúvidas: identificação de sua cor quanto ao termo pardo, e aquelas que solicitam mais de uma alternativa. (Relatório do Rio Grande do Sul).

A maioria das crianças teve dúvidas acerca das questões sobre cor e raça. (Relatório de Mato Grosso).

Outra questão que suscitou dúvidas entre os alunos, e que não deixa de ser surpreendente, foi a que solicitava a indicação do sexo, ou seja, havia alunos que pareciam ter dúvidas quanto ao significado dos termos masculino e feminino. Muitos registros indicaram que essa dificuldade se deu com maior frequência entre as crianças do sexo masculino.

Algumas das dificuldades que surgiram no preenchimento dos questionários pelos alunos diziam respeito à questão acerca da cor ou raça e à questão acerca do sexo do informante. (Relatório do Amazonas).

As questões em que tiveram mais dificuldades foram as referentes ao sexo (Relatório de Sergipe).

Aparentemente, segundo alguns registros, o que causou a dúvida entre os alunos (meninos) foi a forma escrita de feminino – ou seja, fe-*menino*. Isto não deixa de ser uma construção interessante sob o ponto de vista da apropriação/reconstrução da linguagem pelas crianças, além de, também, indicar a necessidade de se refletir sobre os conteúdos que são trabalhados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental – existiria a hipótese de tal temática não ter ainda sido tratada em sala de aula?

A ORGANIZAÇÃO, O PROCESSAMENTO E A APRESENTAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Primeiramente, os dados coletados por meio dos questionários (alunos, professores, gestores) foram ordenados, armazenados e processados em *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), gerando-se as respectivas bases de dados; ocasionalmente, esses dados foram empregados em planilhas Excel. Os relatórios de campo e os conteúdos gravados das entrevistas e grupos focais foram transcritos e formaram-se outras bases de dados, textuais, armazenadas em *softwares* do *Word*. A seguir, ambos os tipos de dados – quantitativos e qualitativos - foram transferidos para bases de dados do programa Modalisa²¹.

Todos os programas de processamento de dados foram utilizados de forma intercomplementar, mas houve destaque para o emprego do Modalisa, que possibilitava reunir, em um mesmo programa, análises quantitativas e qualitativas – isto é, dados numéricos e textuais de grandes dimensões.

Quanto à apresentação dos dados qualitativos, faz-se uso, neste trabalho, de citações extraídas das falas obtidas por via de entrevistas e grupos focais. Nesse sentido, dado o interesse prioritário desta

²¹ O Modalisa (<http://www.modalisa.com/>) é uma aplicação vertical do 4D (aplicação de banco de dados), programa usado pelo Laboratório de Pesquisa CRES da Universidade de Paris 8, ao qual pertence um dos membros da equipe nacional da pesquisa, o pesquisador Ridha Ennafaa.

pesquisa em apresentar o conteúdo – e não a forma *strictu sensu* – dos depoimentos obtidos, procurou-se verter, até certo ponto, a língua falada para a escrita, especialmente no que tange a concordâncias verbais e nominais. Outros estilos de fala foram mantidos.

Finalmente, chama-se a atenção para a apresentação de dados quantitativos: quando aparecem em tabelas cujas células contenham, como preenchimento de fundo, diferentes tons da cor verde, trata-se de indicação de associação entre variáveis. Observe-se ainda a intensidade da coloração: quanto mais forte o tom do verde, maior a associação.

PARTE II

Caracterização dos atores

3. COMO SÃO AS ESCOLAS PESQUISADAS?

Neste capítulo, são abordadas, primeiramente, as condições de trabalho nas escolas da amostra, privilegiando-se informações e percepções sobre suas estruturas física e pedagógica. Em seguida, busca-se refletir sobre o acesso dos alunos, apresentando-se a questão de vagas e de formação de turmas. São, também, incluídos dados que incitam a uma discussão sobre a relação escola-família e, finalmente, é abordada a questão da proficiência das escolas.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS

Infra-estrutura física

As condições físicas das escolas, na época do exame do SAEB/2003, revelavam, em sua maioria, e de um modo geral, um estado de conservação considerado adequado ou regular²². Entretanto, chama a atenção o fato de ainda inexisterem, em algumas dessas escolas, elementos tais como cozinha, banheiro e telhado, mesmo que em pequena representação numérica, conforme sugere o gráfico 3.1:

²² Em questionário aplicado pelo SAEB 2003, o estado de conservação dos prédios escolares foi investigado a partir de uma lista de nove itens, cada qual sendo avaliado por meio de uma escala com quatro opções: adequado, regular, inadequado e inexistente. Por adequado, entendia-se que o estado era bom; por regular, que necessitava de uma pequena reforma; por inadequado, que necessitava de grande reforma. Os itens foram: telhado, paredes, piso, portas, janelas, banheiros, cozinha, instalações hidráulicas e instalações elétricas.

GRÁFICO 3.1 – Situação física das escolas da amostra à época do SAEB 2003.



Fonte: SAEB 2003 – Questionário Escolas.

Nenhuma associação foi encontrada entre o estado de conservação das escolas e a Unidade Federada em que se localiza – isto é, há escolas com boa e escolas com má conservação física em todos os locais onde a pesquisa aconteceu. Tampouco foi encontrada associação, nesse quesito, por local urbano ou rural, ou por dependência administrativa – estadual ou municipal²³.

²³ Para identificar qualquer possível associação, foi utilizado um tratamento estatístico: a medida direcional 'eta', que verifica a existência de associação entre uma variável nominal e uma ordinal.

Buscando ampliar esse conhecimento²⁴, esta pesquisa tomou duas direções: (a) solicitou que os pesquisadores de campo incluíssem, em seus Relatórios de Campo, as impressões que tiveram quando de suas visitas às escolas, e (b) perguntou a professores, diretores e técnicos, via entrevistas, sobre recursos desejados e disponíveis nas escolas em que trabalham²⁵.

Na percepção dos pesquisadores de campo, algumas escolas visitadas encontram-se em estado de conservação relativamente precário, com paredes pichadas, portas e janelas danificadas, iluminação insuficiente. As salas de aula, às vezes, eram descritas como locais não atraentes para as crianças. Mas um item relativo à infra-estrutura física que chamou a atenção dos pesquisadores, no campo real da pesquisa, foi o da conservação e uso dos banheiros, os quais pareciam independem do estado geral em que se encontravam as escolas observadas. São poucos os relatos em que os banheiros, quando citados, são considerados bem conservados. Na maioria das escolas, quando não estão interditados, estão em condições de uso muito precárias ou sem as necessárias condições de higiene. Do total de escolas observadas, em duas não houve qualquer referência quanto à conservação dos banheiros, em cinco eles foram considerados adequados e nas 14 restantes – isto é, na maioria – foram considerados inadequados ou com algum tipo de problema, com depoimentos dramáticos dos pesquisadores de campo a esse respeito²⁶.

Ainda no tocante à infra-estrutura das escolas, entre as respostas espontâneas obtidas por via de entrevistas com professores, diretores e técnicos, uma queixa freqüente foi a do espaço físico, mas dessa vez concentrou-se na solicitação de mais espaço: das oito escolas (entre 21) que apontaram para essa condição, seis disseram faltar espaço na escola. Nesse sentido, pedem-se salas de aula que comportem, com

²⁴ Foram investigadas mais a fundo 21 escolas, conforme explicitado no capítulo 2.

²⁵ Note-se que há um hiato de dois anos entre a realização daquele SAEB (2003) e a coleta de dados para esta pesquisa (2005). Mas não era objetivo deste trabalho realizar comparações entre o que se encontrou em cada um dos dois períodos – assim, as observações que se fazem a esse respeito são apenas aproximações.

²⁶ Ver o Capítulo 12.

conforto ambiental, a quantidade de alunos que nelas assistem aulas – mas pede-se, também, maior área externa para o recreio, quadra de esportes e salas para atividades específicas tais como artes, informática, ciências, biblioteca e sala de leitura.

Infra-estrutura pedagógica

Nessa mesma área de condições de trabalho, os entrevistados se referem também, entre outros itens, ao material didático, equipamentos, disponibilidade de recursos humanos e acompanhamento dos filhos pelos pais. Refletem igualmente, de forma provocada, sobre a necessidade de uma biblioteca ou sala de leitura que funcione.

Na categoria ‘material didático’, as respostas incluíram toda e qualquer coisa que o educador considerava necessário para ensinar, desde livros didáticos ou de literatura, vídeos, jogos, até o mais convencional, simples e direto:

Lápis, borracha, apontador e cadernos. Sem isso realmente não dá pra trabalhar. (...). Muita criança aqui na escola é de classe baixa, então, ou eles compram um lápis, ou eles compram um pão e, então, claro que a gente dá preferência pro pão e, então, a [escola] tem que ceder o lápis. (Professora do Paraná).

Reclama-se muito da escassez e, às vezes, da inexistência tanto de materiais diversificados quanto de lugar para armazená-los:

Eu acho que as crianças deveriam ter oito horas de aula com material pedagógico para jogos, precisamos de material de apoio. (...). Dentro da escola não tem recurso (...). Gosto muito de trabalhar com sucata, mas aí tem outro problema: não temos espaço pra guardar. (Professora do Amazonas).

Nas escolas localizadas na zona rural, reclama-se não somente da falta do material, como também de sua inadequação, principalmente quando se trata de uso de livro didático:

O nosso currículo é totalmente desvinculado das necessidades dos meninos da zona rural. (...). Os nossos livros vem ensinando... vou dar o exemplo do trânsito (...): é tudo muito voltado pra cidade. (...). Então a gente tem que estar adaptando algumas coisas pra zona

rural, né? E são assuntos assim tão interessantes às vezes de você trabalhar. Questão da agricultura mesmo, eles conhecem muita coisa de agrotóxico. Você chega aqui pergunta sobre agrotóxico eles sabem tudo. Então, às vezes, se você não estiver um pouco ligado nisso aí, você acaba deixando pra trás, porque o material que a gente recebe é totalmente urbano, tudo. (...). E professor de zona rural também não tem essa formação. Porque a gente nunca aprendeu a lidar com a questão da agricultura, né? Por exemplo: recurso é água, na área rural. A gente é que tem que procurar um livro mesmo, estudar, pra tentar dar uma aula pros alunos, pra tentar orientar. (Professora do Distrito Federal).

A reclamação focalizada no dilema entre a realidade local ou supostamente alheia também é feita por professores que trabalham na zona urbana, em diferentes partes do Brasil.

Porque são livros produzidos que não trazem a realidade deles, do básico deles, do estado deles, da localidade deles. Às vezes são livros que vêm falando de um bairro de São Paulo, do Rio de Janeiro (...). Mas quando eles têm livros que falam da localidade que eles moram, ficam entusiasmados: 'olha professora, aqui está falando de Aracaju, do bairro América' eles ficam empolgados. (Professora do Sergipe).

O nosso livro não coincide com a realidade do resto do Brasil. Eu acho que o livro é muito pessoal, é uma coisa que tem que ser trabalhada dentro da tua realidade, então, a gente nota muita dificuldade porque muitas vezes o nível da criança do Norte é diferente da do Sul, que é diferente da do Sudoeste, e o livro que vem é aquele, é o indicado, muitas vezes não é nem o que tu gostarias, mas é o que já está indicado, é o livro que já tem ali. Principalmente os livros de História e de Geografia. (...). Eu trabalho com a 4ª série, eu não tenho livro de Geografia, os nossos livros de Estudos Sociais de 4ª série são livros antigos, a gente guarda todo ano e passa para nossos alunos, já tem até informação ultrapassada ali, mas tu não tens um livro que traz a História do Rio Grande do Sul (...). Outras vezes (...) o conteúdo não fecha, é muito difícil, às vezes a gente usa livros da 2ª série na 4ª. (Professora do Rio Grande do Sul).

Ainda assim, a avaliação que os professores fazem do livro didático que usam em sala de aula indica que 68,4% o declaram bom/muito bom. Mas também não deixa de ser expressivo o fato de que 20% o consideraram ruim/muito ruim. Além disso, chama a atenção o fato da responsabilização contraditória pela escolha do livro didático: enquanto 17,3% dos professores dizem não saber quem fez tal escolha, 42,2% dos técnicos e 45,4% dos diretores dizem que foram os próprios

professores que escolheram os livros didáticos utilizados no ano da pesquisa (2005). Por outro lado, apenas 8,6% dos professores responderam que sim, foram eles mesmos que fizeram essa escolha. Veja-se a tabela 3.1:

TABELA 3.1 – Escolha dos livros didáticos na escola

Quem escolheu os livros didáticos utilizados neste ano pela turma em que você leciona? (1)	Respostas (%)		
	Professores	Diretores	Técnicos
Os professores	8,6	45,4	42,2
A direção da escola	1,8	-	1,7
Os técnicos	1,6	1,2	3,2
A Secretaria de Educação	9,7	2,8	4,0
O conjunto de educadores da escola	61,0	49,1	44,3
Não sei	17,3	1,5	4,6
	100,0	100,0	100,0

Nota (1): Essa questão, para diretores e técnicos, variou para: Quem escolheu os livros didáticos utilizados na escola?
 Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Existe associação de respostas entre a avaliação feita, pelos professores, dos livros que usam e a responsabilização pela escolha do mesmo²⁷. Como mostra a tabela 3.2, há uma associação entre o livro ser considerado bom e sua escolha ter sido feita pelo conjunto dos educadores da escola; entre ser considerado ruim e ter sido escolhido pela Secretaria de Educação; entre ser considerado muito ruim e não se saber quem o escolheu, e assim sucessivamente:

²⁷ A associação foi aqui medida por um índice chamado PEM – Porcentagem de Diferença Máxima. Esse índice calcula a intensidade da associação estatística entre duas categorias. Por se tratar de porcentagem, o índice PEM varia de 0% a 100%, sendo que valores iguais ou superiores a 5% indicam associação significativa. Quanto maior a porcentagem, maior a intensidade da associação. A fórmula para o cálculo do índice é: $(obs_{ij} - esp_{ij}) / [\min(n_{i.}, n_{.j}) - esp_{ij}]$, onde obs_{ij} = frequência observada da célula ij; esp_{ij} = frequência esperada da célula ij; $\min(n_{i.}, n_{.j})$ = menor valor entre o total da linha i e o total da coluna j.

TABELA 3.2 – Escolha e avaliação do livro didático em uso pelos professores de 4ª e de 2ª série do ensino fundamental

Como você avalia o livro didático que você usa?	Quem escolheu os livros didáticos utilizados neste ano? Respostas em porcentagens						
	Você (professor) (1)	A direção da escola (1)	Os técnicos	A Secretaria de Educação	O conjunto de educadores da escola	Não sei	Total
Bom	63,3	43,5	57,1	48,8	70,4	50,0	63,5
Muito bom	15,6	13,0	4,8	3,3	9,1	3,7	8,2
Muito ruim	0,9	13,0		4,1	1,9	8,4	3,3
Não uso livro didático	7,3	-	4,8	9,1	5,4	14,5	7,4
Ruim	12,8	30,4	33,3	34,7	13,2	23,4	17,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Qui-Quadrado=115,9 Graus de liberdade=20 p=0,001

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Além disso, quando se pergunta quem deveria escolher os livros didáticos, há uma certa preferência, mesmo entre os professores, pelo conjunto de educadores da escola: essa alternativa foi eleita por 52,6% dos professores, 68,5% dos diretores e 72,3% dos técnicos, seguida pela alternativa de que os próprios professores deveriam escolhê-los, eleita por 46%, 32,5% e 28,6%, respectivamente.

Em relação à disponibilidade dos livros didáticos, vários dos professores entrevistados disseram que a quantidade que possuem não é suficiente para todos os seus alunos²⁸. Mas houve, também, os que afirmaram que o livro serve mais como um apoio, que não o seguem, ou que não o usam com muita frequência²⁹.

²⁸ Veja-se, sobre este aspecto, a resposta dos alunos da 4ª série: 85.095 (12,8%) disseram que não têm os livros que a turma usa em sala de aula, mas o colega divide o livro que possui. 23.197 (3,5%) disseram que não têm o livro, ficam sem fazer a atividade em classe. Número da amostra expandida.

²⁹ Conforme os testes realizados, usar ou não o livro com maior frequência não parece influenciar a proficiência da escola.

O livro didático pode ser considerado como parte da infra-estrutura pedagógica das escolas, assim como certos equipamentos de que a escola precisa para funcionar bem no mundo contemporâneo. Entre os equipamentos mencionados nas entrevistas, o computador aparece com muita frequência. Mas não é só informática, os entrevistados mencionam, também, itens como mimeógrafo, retroprojeter e fotocopiadora. Chama a atenção, especialmente, o número de vezes que se menciona a necessidade de uma fotocopiadora. Na verdade, esse é um equipamento que parece estar apontando para um processo, embora lento, de renovação tecnológica já existente no interior das escolas – a máquina fotocopiadora vem substituindo um velho conhecido dos professores das primeiras séries do ensino fundamental: o mimeógrafo a álcool. Assim, no ano do SAEB/2003, quase a metade das escolas da amostra (42,9%) possuía máquina fotocopiadora em estado de conservação bom (34,4%) ou regular (8,5%)³⁰.

As entrevistas mostram, acima de tudo, que os termos computador, internet e informática estão sempre atravessando as falas dos agentes escolares – sejam professores, diretores, técnicos, alunos ou pais. Conforme o levantamento feito pelo SAEB, 91,2% das escolas da amostra desta pesquisa possuíam esse equipamento em 2003. Mas, a julgar pelas entrevistas realizadas no ano de 2005, muitos reclamam pelo fato de a escola simplesmente ainda não possuir computador³¹ ou, quando possui, nem sempre ter acesso à internet³². Se ambos – computador e internet – existem, muitas vezes o acesso aos mesmos é limitado³³. Ou então o computador chegou à escola há pouco tempo³⁴.

³⁰ Fonte: Base de dados SAEB/2003, Questionário “Escola”.

³¹ Mencionaram não ter computador os entrevistados de escolas localizadas no Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Sergipe – o que mostra que essa carência está difundida pelo país, não acontece apenas em regiões mais pobres.

³² Entrevistados em várias escolas – por exemplo: um diretor de escola no Distrito Federal.

³³ Idem – por exemplo: uma professora de Minas Gerais.

³⁴ Idem, outra professora de Minas.

Às vezes o computador é visto como um empecilho à leitura:

Olha só, nós estamos numa época da tecnologia, né? Então, a criança ou o adolescente não vai se dispor a ler um livro se ele tem um computador (...). Ele prefere o computador, e eu vejo que o computador é excelente, ele nos ajuda, assim, ó, acelera a vida da gente demais! Mas o livro, né, pra esse aspecto de leitura e de escrita, ele é indispensável! (Professora do Distrito Federal).

Os entrevistados cobram, com bastante intensidade, salas de leitura, bibliotecas e livros diversificados, ao mesmo tempo em que também é denunciado um faz-de-conta que existe biblioteca na escola:

Esses alunos daqui dessa escola não [têm acesso a uma literatura adequada], porque não tem biblioteca aqui na escola. (...) Então, eu vejo que nas escolas tem que ter uma biblioteca acessível, muita gente não vê isso. Tem escola aí que estão inaugurando, estão fazendo reforma aí, e não tem biblioteca, que é o caso que eu vi ontem. Biblioteca só na inauguração, só pra dizer que tem biblioteca, mas na verdade não tem. (Professora do Amazonas).

[O recurso importante para a realização de um bom trabalho na minha área] seria assim biblioteca, não tinha até então e agora tem, mas ainda falta livro, de livro está muito fraco ainda, né? (Professora de Minas Gerais).

Muitas das queixas referem-se à desativação da biblioteca, geralmente por falta de espaço ou por falta de alguém que responda por essa função:

Bom, dentro da minha escola eu queria uma biblioteca, nós tivemos uma. Foi uma falha muito grande da Secretaria de Educação – nós tivemos uma biblioteca aqui, fizemos a inauguração, fomos atrás da [Secretária], ela veio, a gente foi buscar ela lá [no local distante da escola onde fica a Secretaria]. Trouxemos. Ela fez a abertura, foi a coisa mais linda, fizemos placas, quando a gente notou, fechou a biblioteca porque não tem professor para ficar lá. (Professora do Distrito Federal).

Olha a gente faz o possível, mas (...) a gente não tem biblioteca porque a Secretária tirou a biblioteca, né? Falta espaço, a gente às vezes quer incentivar a leitura, a gente vê aí programa do Ministério da Educação, a gente vê na televisão, 'incentive a leitura!', mas como que a gente vai incentivar a leitura se eles tiraram a nossa biblioteca, né? (Professora de outra escola do Distrito Federal).

[Temos biblioteca/sala de leitura, mas] seria assim um local onde armazenamos livros, não tem espaço para os alunos sentarem e ler. [É uma biblioteca] bem limitada, a gente só utiliza os livros no horário de aula. Não temos bibliotecário na escola. Hoje quem manuseia esses livros são os próprios professores. (Diretora de escola do Amazonas).

Pede-se muito, em vários locais de realização da pesquisa, pessoal para atividades de suporte pedagógico, pessoal especializado conforme bem articulado pela mesma diretora:

Falta recurso técnico, recurso humano, porque os demais recursos nós temos. Tá faltando uma bibliotecária, um instrutor de informática – temos o laboratório, mas não está funcionando. (Diretora de escola do Amazonas).

Pessoal esse que não é pensado em termos de especialização, mas de zelo talvez:

Temos [biblioteca], mas está abandonada, não tem ninguém que cuide. Bem dizer, não tem uma pessoa especial pra isso – especial não, uma pessoa que cuide. (Diretora de escola do Distrito Federal).

A questão das bibliotecas é particularmente mencionada nos relatórios elaborados pelos pesquisadores de campo. Nesse sentido, poucas escolas observadas não possuíam um espaço que evocasse, mesmo de longe, a idéia de uma biblioteca, pelo menos em potencial – no entanto, poucas faziam uso desse espaço.

Além de recursos materiais como os já citados, os professores entrevistados pedem melhores condições financeiras para os trabalhos que são feitos na escola. Na falta dessas condições, o ônus recai sobre os próprios professores ou sobre os pais:

Eu trabalho muito com incentivo [aos alunos], só que esse incentivo sai do meu bolso, a escola não tem condições de fornecer. (Professora de Mato Grosso).

Olha, nós trabalhamos, assim, com atividades rodadas em mimeógrafos, né? O mimeógrafo daqui é horrível. Então, às vezes, eu trago atividades já rodadas da outra escola [em que trabalho]. (Professora de Sergipe).

Há contribuição dos pais no início de ano... muitas vezes a gente pede na matrícula. (...) A matrícula é gratuita em escola pública, mas alguns trazem durante a matrícula e alguns no início do ano. Então essa contribuição... aquele que pode ele contribui mesmo, o que não pode, às vezes, 1 real, 2 reais, 5 reais, coisinha pequena, mas ele faz questão de contribuir pra escola, são poucos os que não contribuem. Então isso já é uma ajuda, a prefeitura também nos fornece, a merenda é totalmente gratuita, o material de limpeza periodicamente a gente recebe, e o material didático e pedagógico é... é por nossa conta. E como que a gente consegue isso? Por meio de atividades. Nós temos apenas uma festa ao ano, que é a festa que nós mais arrecadamos, é a nossa festa junina. Então é uma festa em que todos se envolvem, a escola estadual e escola municipal, nós arrecadamos um bom fundo, e com isso nós podemos viver durante o ano, vamos dizer, gastar durante o ano pra esse tipo de trabalho. E às vezes a gente pede ajuda também do pessoal. (Diretora de escola no Paraná)

Ressentem-se da impossibilidade de fazerem acompanhamento pedagógico a alunos que ainda tenham, tardiamente, problemas de alfabetização:

Essa questão pedagógica, pra mim é o que está pegando mais (...). Falta de (...) acompanhamento pedagógico. Porque eu tenho um aluno que já está com treze anos, o aluno não está alfabetizado. Começou sem estar alfabetizado, agora já conhece algumas sílabas, algumas palavras. No mês de março eu conversei com a coordenadora, [disse] que ele estava faltando. E, no entanto, ela falou pra mim assim: ele tem muita falta? Eu falei assim: tem, é um número significativo. Ela falou assim: Então, ele, no final do ano, ele reprova automaticamente. Só que minha intenção não é essa, é resgatar esse aluno. Eu faço visita na casa dos alunos, até à noite sozinha. Então, eu acho que tá pegando pra mim, né, é mais essa parte né? (Professora de Mato Grosso).

As professoras entrevistadas apresentam um ‘discurso da falta’, em que falam sobre o que as escolas não têm:

Recursos... Olha aqui na escola a gente tem muitas dificuldades pelo próprio espaço físico. A gente não tem uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma biblioteca, e mesmo uma sala pra reforço a gente não tem. Então a própria estrutura da escola desfavorece essa questão do rendimento. (Diretora de escola do Distrito Federal).

Mas esse discurso é corroborado por pessoas externas às escolas, como mostram as observações dos pesquisadores locais³⁵.

³⁵ Ver o capítulo 12.

CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO: A BUSCA DE VAGAS E TURMAS

Independentemente de como as escolas se encontram quanto à infraestrutura física e pedagógica, grande parte da sociedade brasileira tende a considerar como equacionada a problemática das vagas necessárias à escolarização obrigatória das crianças. Mas há depoimentos que mostram que ainda há muito a ser feito nessa direção – vejam-se as falas a seguir, coletadas em várias das dez Unidades da Federação que participaram desta pesquisa, aqui apresentadas apenas como ilustrações.

Assim, quando uma escola não possui vagas para todos os que a procuram, a matrícula geralmente se faz por ordem de chegada. Nas palavras de uma entrevistada, na escola em que trabalha ainda se usa

...infelizmente, aquele método retrógrado de filas, onde os pais têm que chegar na escola nas datas estipuladas pela própria Secretaria, e ficarem lá pra ter a sua vaga. (Supervisora de escola em Roraima).

Mas há, também, outros critérios, como o da data de nascimento:

Então no início do ano, [entra] quem nasce em março, depois em abril, então se vai fazendo assim e aquele que nasce em dezembro, vamos dizer, ele é o mais novo da turma, teria oportunidade no ano seguinte (Diretora de escola no Paraná).

Na mesma direção falam entrevistados de outras regiões, concluindo:

Tem criança que fica um ano sem estudar por causa disso. (Supervisora de escola no Distrito Federal).

A lista de espera também é, ainda, um mecanismo usado – provavelmente causando mal-estar, como sugere o ato falho:

[O aluno] é colocado numa lista de remessa. (...), oh, de espera, (...) lista de espera, né? Ai, surgindo vaga, [a gente] vai colocando aqueles alunos que estão ali na lista de espera. (Técnico de escola em Mato Grosso).

Os excedentes podem ser encaminhados para outras escolas ou para a administração do sistema de ensino:

A gente faz um documento e manda pra Secretaria, pra eles providenciarem (Coordenadora pedagógica de escola no Rio Grande do Norte).

Mas há também a possibilidade de se deixar a procura de vagas sob a responsabilidade da família:

Se não tem vaga, é encaminhado pra que a mãe vá ao Núcleo de Educação. (...). Daí a mãe vai lá e lá ela vê se tem vaga, nas proximidades da casa, da residência. (Coordenadora pedagógica de escola no Paraná).

Se as vagas não são suficientes, pode haver conflitos – alguém expõe a ameaça já sofrida:

Minha filha, já me disseram que eu ia ser presa, no carro de camburão da polícia (Diretora de escola em Minas Gerais).

Outra, em situação semelhante, explica:

Geralmente a criança que vem pra cá, vem da escola aqui. É da comunidade. É do bairro. Só que nós temos uma lista de espera. Então nós estamos com muitos problemas na Diretoria de Ensino, muitos problemas com juiz, porque escola do município é tida como escola boa. Esta unidade escolar aqui é tida como uma boa escola. Então os pais brigam, entram na justiça contra a gente pra conseguir vaga. Nós tentamos ser muito criteriosos sobre esta questão, assim, olha, porque hoje é 35 por sala. Então, só se com um mandato mesmo, senão, corre atrás do juiz! (Técnica de escola em São Paulo).

À vezes o acolhimento é discricionário:

Sou eu que faço a matrícula, então (...) eu tenho a vaga eu dou pra todos, todos, a não ser aquele aluno que está com a idade avançada, aí não podemos pegar pra não misturar muito, né? (Técnica de escola em Mato Grosso).

Outros são incisivos:

Nós damos prioridade àquele aluno que já é nosso (Vice-diretora de escola no Rio Grande do Norte).

Ou, então, afirmam:

Nós damos preferência pra quem está vindo do interior, sabe?(...) Aparecem uns pais assim, tão carentes, (...) a gente vê (...) a condição financeira, assim, que você olha e você tem dó, sabe? (...). A gente vê que a situação da pessoa é meio difícil, a gente ainda olha muito o lado humano (...), aí, sei lá, você acaba atendendo o pedido, você não agüenta, deixar ver uma mãe contar o que eles vêem ali [onde moram], a gente acaba atendendo. (Diretora de escola de Minas Gerais).

Em alguns lugares, os alunos já chegam à escola matriculados pela Secretaria de Educação/SEC – isto só acontece com os novatos, os que eram da escola podem permanecer onde estudavam. O procedimento de receber alunos mandados pela SEC é percebido como criador de dificuldades para a escola:

Dificultou bastante, sabe, até o nível mudou, né? Porque antes – sabe, o bairro aqui é mais ou menos central – então a gente tinha um nível bom, mas agora como [os alunos] vêm de diversas escolas... (...). Ó, às vezes o aluno não quer mais ficar ou não pode mais ficar [onde estava] porque está incomodando lá naquele bairro, então vai para a SEC, a SEC vê que tem vaga aqui e manda, e aqui tem bastante acesso de transporte, né? Então eles vêm! (Diretora de escola no Rio Grande do Sul).

Existem igualmente tentativas de tirar a escola da disputa, como se a responsabilidade também não fosse da escola:

Antigamente o processo era feito da seguinte forma: as crianças que já tinham irmãos estudando aqui na própria escola tinham prioridade na vaga. Para o [próximo] ano eu vou fazer diferente: eu vou lançar todas as vagas pra comunidade e vai haver disputa de forma igualitária. Porque eu percebi que alguns pais que tinham um ou dois filhos estavam sendo penalizados por conta de quem tinha cinco ou seis. Então não é justo que alguém pague pela quantidade de filhos. Então se há vagas, elas têm que ser disputadas de igual pra igual. (Diretora de escola em Roraima).

Quando a escola arbitra a disputa, os critérios podem ser sutilmente antagônicos. Em uma escola, por exemplo, o critério adotado para ceder a vaga é o da moradia próxima, e se preciso faz-se até sorteio. Já em outra escola, o critério de origem geográfica é o do lugar anterior ao bairro em que agora se mora:

Normalmente (...) a gente procura dar para aquele que mora próximo, tanto é que a gente faz umas indicações pros pais, 'ó, tem escolas mais próximas', aí ela não conseguindo lá, aí ela retorna pra aqui e conquista a vaga. (Diretora de escola em São Paulo).

Nossa prioridade é o bairro. Nós não fazemos (...) escolha de criança. Prioridade é morador do bairro, tá na frente. Aí vamos supor assim: sobram 15 vagas. Nós temos um processo de inscrição, aí nós vamos assim, quem mora mais próximo, né? Aí nós entrevistamos esses pais pra ver isso, fazemos um sorteio, porque eles gostam, só porque aqui, quando ele entra na 1ª série vai até o ensino médio. (Técnico de escola em São Paulo).

Olha, é feita uma inscrição de acordo com o local de maior distância. Eles fazem a inscrição e aguardam uma chamada. Assim que surge uma vaga, vai-se pela maior distância. O cara que mudou e que veio de São Paulo ou veio de Carapicuíba. A gente tem casos aqui até de mais distante. (Diretor de outra escola em São Paulo).

Uma vez matriculados, a escola defronta-se com a questão da formação das turmas de alunos. Pelos depoimentos obtidos, a tendência é a de se a fazer pelo critério da idade, mesmo que isto nem sempre seja possível:

Quando nós temos vários alunos que vão cursar a mesma série, então nós procuramos formar as primeiras séries com os alunos de mesma idade, porque eles vão ter um convívio melhor, eles têm os mesmos problemas, têm as mesmas idéias, têm a mesma maturação. (Supervisor de escola em Roraima).

Nós formamos a turma de acordo com a idade (...) apesar de ainda ter (...) uns quatro ou cinco alunos que não era mais para estarem aqui, mas os pais gostam tanto daqui, que vêm e pedem à gente – 'deixe terminar a quarta série'... – e a gente, por causa dessa amizade que a gente tem com os pais, então a gente deixa, mas são poucos, a maioria... é mais pela idade cronológica, né? (Supervisor de Escola em Sergipe).

A existência de ciclos na escola é, de um modo geral, citada como influência sobre a exigência do critério da idade. Mas, novamente, menciona-se a impossibilidade de os mesmos serem cumpridos integralmente:

Como (...) a escola é por ciclos, ela é feita por idade (...). Só que na nossa escola chegam crianças de outra idade, por exemplo, agora tem na 2ª série, que era pra ser sete anos, oito anos, e nós temos alunos com 14 anos que vieram de outras escolas que não fizeram essa parte de trabalhar com a idade. (Diretor de escola em Mato Grosso).

De um modo geral, o vilão – isto é, o que está fora da faixa etária – vem sempre de fora:

Por exemplo, o ciclo: a gente procura até os seis anos, em que o aluno chega, o aluno esperto, então a gente queria ficar com esses alunos no primeiro ciclo até oito anos, no segundo até nove, a quarta série até dez, mas nós temos dificuldades em fazer isso porque vem aluno que se mudou, tem aluno que vem transferido de outro bairro, vem aluno que chegou do interior, fora de faixa [etária]. (Diretor de escola no Rio Grande do Norte).

A idade, a idade é certa. Entra com sete anos, chegando com sete anos ou um pouquinho mais, depende do lugar de onde ele veio, se vem do Norte, Nordeste, ele vem... às vezes com defasagem na idade. (Diretor de escola em São Paulo).

Além da diferenciação entre os de dentro e os de fora, turma e turno podem se confundir. Nesse sentido, os depoimentos ora apontam para a possível influência dos pais na organização das turmas/turnos, ora apontam para a total impossibilidade de exercerem tal influência. Pode haver, também, um esforço de conciliação:

A gente procura agrupar por idade, mas sempre a gente consulta os pais porque a gente tem uma turma em cada turno então o pai prefere de manhã ou prefere de tarde a gente sempre faz uma pesquisa no final do ano e dentro do possível a gente atende o que os pais pedem. (Diretor de escola no Rio Grande do Sul).

A gente forma as turmas: os pequenininhos que vêm da pré-escola e os que vêm de casa, a gente tenta juntar, mas, assim, antes de chegar na escola parece que o critério já está estabelecido. É tanto assim que manhã e tarde são os alunos da pré-escola, porque eles têm a matrícula antecipada, e os alunos que vêm de casa, geralmente, ficam no intermediário, que a matrícula deles é depois, e só quem pega o intermediário, é quando o filho não tem mais opção e pega o intermediário quem vem de casa, mas já é assim, não é que a gente determina isso. (Coordenador pedagógico de escola no Rio Grande do Norte).

O critério é assim, ó: , no final do ano a gente manda uma fichinha para casa, que é da pré-matricula, e (...) o pai opta pelo turno – então (...) se o pai opta pelo turno da manhã é o turno da manhã. Se por acaso aquele aluno estiver apresentando algum tipo de problema, tipo as amizades, (...) ou se ele, por exemplo, não consegue acordar direitinho de manhã, (...) ele falta muito porque ele não acorda, então, dependendo da particularidade, a gente conversa com essa família e pede para ele trocar de turma, sempre favorecendo ao aluno, né? (...) Se acontece o caso de um aluno ser reprovado, a gente (...) conversa com

o pai e pergunta se teria algum problema de mudar de turma, porque a gente prefere aí que trabalhe com professor de turno oposto, até para não ser o mesmo professor. Às vezes os pais querem que fique com a mesma professora, então se o pai acha que não tem problema, e se a gente vê também que não tem problema, é isso aí. (Professor de escola no Rio Grande do Sul).

Internamente à organização em turmas daqueles que foram matriculados, há depoimentos bastante pragmáticos:

Vamos dizer assim: a 5ª série vai renovar a matrícula? Continua a mesma turma para a 6ª. (Vice-Diretora de escola em Roraima).

Ou então há os que denunciam:

Nós temos muito problema de discriminação também aqui dentro, é bem saliente quando as pessoas vêm de fora, quem tá aqui dentro talvez não perceba tanto, mas quem vem de fora... quando eu cheguei aqui eu achei bastante complicado, porque tinha turmas assim de mais negrinhos, principalmente de 1ª a 4ª, de mais negrinhos e de mais branquinhos, depois que a gente foi, com o tempo, a gente foi procurando mesclar isso aí, né? (Vice-Diretora de escola no Rio Grande do Sul).

Parece estar havendo uma polarização entre aceitação/rejeição do critério de desempenho da criança no ano e/ou série anteriores para a matrícula em questão. Por um lado, ficam os que praticam a separação e, por outro, a mescla:

Aqui como são duas turmas de cada série, a gente separa em A e B. “A” seria aqueles alunos que estão melhores capacitados e “B” aqueles que têm mais dificuldades e que foram reprovados. (Diretora de escola no Distrito Federal).

Suponhamos que nós tenhamos dez alunos excelentes, cinco vão numa turma, cinco vão na outra. Mais dez alunos médios ou que têm certa dificuldade, cinco vão em uma turma, cinco vão na outra. Justamente pra que haja um equilíbrio. (Diretora de escola no Paraná).

Não existe uma regra que diz que aquela turma tem que ficar sempre junto, ou que tem que mudar todo ano. Se a turma deu certo junto, se a turma tá bem junto, se a turma tá legal, continua sem problema nenhum, a gente procura ver onde é melhor aquele aluno se encaixar. Se aquela turma tá muito agitada, se esse grupinho agita, vamos dividir o

grupinho... botar um pra uma turma e outro pra outra, mas uma coisa que a gente não faz é separar por rendimento. Uma turma dos maravilhosos e uma dos que não são maravilhosos. Não, a gente procura misturar, porque já teve aqui em épocas anteriores, turmas A, B, C e D, já comprovado muito antigamente que não funciona, rotula, fica a turma dos burros e outra dos inteligentes, é horrível. E a criança já tem a tendência, própria característica da criança, a de rotular... o gordo já na educação física aparece essas coisas pra gente trabalhar, aqueles mais parados...é o quatro olhos, é o alto, é o girafa, é mais um rótulo, isso aí nós não procuramos fazer. Então não tem critério que seja específico. A gente só procura colocar a turma mais homogênea, dentro do heterogêneo, claro. (Diretora de escola no Rio Grande do Sul).

Há os que adotam critérios para neutralizar possibilidades de exclusão, mesmo que isto não se relacione com a questão de haver ou não vaga:

[Se] tinha números de alunos suficientes para formação de duas turmas, a gente foi fazendo pela lista de matrícula: o primeiro aluno pra “A” e o segundo pra “B” e assim sucessivamente (...). Não tem seleção. (...) O positivo desse critério de selecionar pela ordem da matrícula é que tu não exclues nenhum aluno por cor, não exclui por aprendizado, não exclui. [O aluno] vai [para] aquela turma porque ele tinha que ir pela ordem da matrícula. (Vice-diretora de escola no Rio Grande do Sul).

E há os que se mobilizam a fim de preencher, de maneira articulada, as vagas de que dispõem:

Na verdade quem faz essa seleção é a central de matrículas. Mas aqui no bairro nós temos um diferencial, tipo ontem nós reunimos todos os diretores do Estado e o do Município, para ver a necessidade de cada um. Exemplo: estou precisando de alunos pro ensino médio, então a gente vê a escola que tem uma quantidade de alunos que estão concluindo o ensino fundamental e aí eu já peço pra direcionar esses alunos pra mim. As escolas do município: a educação deles vai até a 4ª série, então eu já reservo essas vagas pra cá. Mas isso é uma prática nossa. Sou diretor há oito anos e estamos trabalhando assim há seis anos neste bairro, tentando um suprir a necessidade do outro. (Diretor de escola no Amazonas).

Alguns entrevistados primam por mostrar que não recusam matrículas, mesmo que às expensas do tamanho das turmas:

Dá-se um jeito. Porque tem sala com 39, 40. Tem com 34, 35, mas está numa faixa geral (...) de 37 pra cima. (...). Se é o começo do ano, completou, chegaram 40, a gente vai, 41, 41, 41, 42, 42, 42, 42. Se for o caso, se precisar. (...) Se passa, eu deixo um... no

caderno, aí, tem transferência, já ligo para aquela mãe: Venha, venha que tem vaga. (...). [Se não for mesmo possível matricular, o aluno] é orientado para procurar a escola mais próxima. É orientado, mas tem escola, uma escola aqui em cima, que é muito pequenininha, ela não comporta. Então a maioria de perto daquela escola está aqui. (...). Então a gente não nega não. Dificilmente nega. [A gente] fala: ‘olha, a senhora volta na semana que vem’. [A gente] tem procurado atender todo mundo, de um jeito ou de outro, [a gente] procura atender. Você não pode deixar o aluno fora da escola. Se o aluno está lá estudando e quer mudar [de escola] por mudar, aí não. [A gente diz:] ‘Olha, a senhora aguarda que no momento não temos vaga’. Mas vem o aluno que está fora da escola, não dá pra deixar. Porque aí você está contradizendo aquilo que você coloca né? E você ouve: o aluno tem que estar dentro da escola. Você não pode deixar fora. Chega na janelinha, atendemos! (Diretora de escola em São Paulo).

Quando a turma é formada por mais de 30 alunos, geralmente há queixas docentes:

[A gente] tem que dar um jeito, porque não existe outra escola no bairro que atenda, né? Então a gente aceita a criança, formam turmas aqui de 34, 35 alunos, a gente fica recebendo (...) fica sendo um trabalho muito difícil para o professor, com uma turma muito numerosa, quando deveriam ser 20, 25 alunos, ele tem 35, até mesmo com crianças com algum tipo de deficiência que não pode, só pode 20 e aqui na nossa escola as turmas que têm crianças com deficiências têm mais de 20 por conta disso. (Coordenadora pedagógica de escola no Rio Grande do Norte).

Então (...) as professoras... elas ficam muito bravas, né? Porque falam que as salas estão muito cheias e tudo, sabe? (Diretora de escola em Minas Gerais).

Dos 1.308 professores de 4ª e 2ª séries que responderam à pergunta sobre a composição numérica das turmas em que lecionavam quando da aplicação do questionário desta pesquisa, 22,3% lecionavam para turmas de até 25 alunos, 50,9% para turmas de 26 a 35 alunos e 25,2% para turmas que tinham mais de 35 alunos – destes, 2,6% tinham mais de 41 alunos.

Verificada a possível relação entre tamanho das turmas e proficiência da escola, identificou-se, entretanto, que essas duas variáveis não se relacionam – ou, quando o fazem, a relação não tem potencial explicativo: há associação entre uma menor proficiência da escola e a turma ter menos que 20 ou mais que 41 alunos. Este resultado reitera a

literatura mais recente, segundo a qual turmas muito ou pouco numerosas têm impacto negativo sobre o rendimento escolar (CASASSUS, 2002; GOMES, 2005). Ainda assim, cabe mencionar que uma pesquisa sobre o Nordeste brasileiro evidenciou que, quanto maior a turma, até em torno de 40-45 alunos, maior o aproveitamento (WASELFSZ, 2000).

A FAMÍLIA COMO RECURSO DE QUE A ESCOLA (NÃO) DISPÕE

Chama a atenção, nas entrevistas realizadas, a frequência com que professores, diretores e técnicos se referem à questão da família dos alunos: muito do que acontece de bom e de ruim na escola é explicado pela origem familiar. Uma pergunta do tipo *como você avalia o nível de leitura dos alunos da 4ª série?* é respondida, *mutatis mutandis*, da seguinte maneira: *eles são fracos, não sabem ler muito bem, não gostam de ler, porque em casa ninguém incentiva*. Raramente é colocada a função primordial da escola na tarefa de ensinar a ler a qualquer aluno, de qualquer origem familiar ou social.

O acompanhamento dos pais é sentido pelos professores como um recurso com o qual contam ou não contam, mas a insistência com que reclamam dessa falta poderia ser vista como um lampejo de esperança de que tal recurso ainda venha a existir. Nesse sentido, a participação dos pais parece ser mais desejada do que o material pedagógico, pois com este, como disse uma entrevistada, *já não se conta mesmo*:

O recurso (...) eu vou colocar a questão da participação dos pais na educação (...). Eu vejo que têm muitas crianças que estão com dificuldades e eu não tenho ajuda dos pais nesse sentido de procurar em casa esse apoio. Eu vejo que tem muita criança que vem pra escola, que vem fazer as quatro horas de aula, mas não tem acompanhamento assim que chega em casa para fazer as tarefas, para fazer o trabalho, às vezes chega no outro dia e não tem caderno pra corrigir, não tem feito a tarefa. Eu acho que um ponto importante é essa relação que tem que haver entre a escola e a família na educação dessas crianças. Eu acho um ponto muito importante, fora o material pedagógico também, mas isso, às vezes, falta mesmo, né?(...) O principal mesmo que eu acho [é] essa relação entre professor e pais dos alunos, que muitas vezes não tem. Tem pai de aluno que só vem no dia de entrega de nota e pronto, né? Não vem pra ver como que está o acompanhamento, como é que está a criança, muitas vezes a gente fica assim com crianças meio rebeldes na sala.

A gente manda chamar os pais, aí não vêm, ou quando vêm nada é resolvido, fica por isso mesmo, né? Aí vão levando as coisas e vai chegando o final de ano e muitas vezes a criança não tem o rendimento esperado, mas por falta do acompanhamento mais perto dos pais. [Entrevista com professora do Amazonas].

Ressente-se o despedaçamento da família nuclear, percebida como mais condizente com as necessidades escolares:

Teve mudanças, a gente percebe até em relação aos alunos, à família, à estrutura familiar hoje (...), há uma grande diferença, isso reflete-se na sala de aula com essa mudança da estrutura familiar, né? (...) Então, anos atrás nós tínhamos alunos (...) [cuja] família era constituída de pai e mãe... então, tinha aquela estrutura e essa fazia a diferença, hoje nós não temos mais essa estrutura familiar, pai, mãe em casa, ou é só mãe ou é só avô que cuida, ou um responsável, um tio. Então isso interfere um pouquinho no aprendizado da criança, não que... ele tem uma colaboração... é um fator que a gente considera que determina a qualidade [da escola]. [Entrevista com coordenadora pedagógica de escola do Paraná].

Por outro lado, há visões opostas à que foi mencionada acima – à falta de uma família que lhes dê sustentação, é a própria escola que pode ser vista como família. Perguntada qual a opinião que tinha sobre os alunos da escola que dirigia, uma diretora assim se expressou:

Olha, são alunos que eu considero, assim, guerreiros, porque nós temos alunos que – inclusive estão na 3ª série – entraram nessa escola no segundo período e estão na 3ª série e ainda não sabem ler, e ainda não desistiram, eles vêm freqüentemente à escola, não faltam, e são alunos, assim, que a maioria não é, vêm pra escola e dizem realmente que gostam da escola, né? Eles vêm um ambiente familiar na escola, eles são (...) de poder aquisitivo bem baixo, de famílias desestruturadas, a maioria mora com os avós, com as mães, acompanhados de padrastos, né? Às vezes apanham, sabem que as mães não se interessam muito em acompanhar as atividades que eles fazem na escola e, no entanto, a gente tem uma freqüência boa desses alunos. [Diretora de escola de Roraima].

A visão de que a origem familiar explique o sucesso/fracasso na escola é dominante, mas há, então, sinais de que ela não seja monolítica. Além disso, aqui e ali se mencionam outros fatores que talvez, na visão dos diretores, venham participar dessa explicação:

Eu considero boa [a qualidade do ensino nesta escola]. A gente verifica vários problemas a respeito da família, é uma coisa que a gente tá querendo resgatar, até com projetos, (...) trazendo a família pra escola, tentando resgatar valores que a gente considera importantes, que estão se perdendo, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento escolar. Muitas famílias deixam os filhos muito livres, e colocam muita responsabilidade na escola, né? (...). E agora uma coisa que prejudica muito o rendimento aqui na escola é a questão dos atestados médicos, a gente tem um número muito grande e a gente não tem como, pela equipe da direção, atender esses alunos quando o professor falta. O que a gente faz é atender até às 3 horas quando os alunos são da tarde ou até as 10 quando os alunos são da manhã, mas de qualquer forma não é uma aula tão produtiva. [pergunta a entrevistadora: O ATESTADO MÉDICO É SEMPRE DO PROFESSOR? A entrevistada responde:] Do professor, né? Essa semana mesmo nós estamos com três professores com atestado. Então, a gente fica, às vezes, sem ter como atender as turmas, e a gente vê que isso acaba refletindo no rendimento. (Diretora de escola do Distrito Federal).

A problemática da relação entre escola e família é bastante complexa, com reclamações de ambos os lados quanto ao que cada uma dessas instituições espera da outra.

A PROFICIÊNCIA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme mencionado no capítulo anterior, esta pesquisa buscou investigar, em 2005, uma amostra das escolas públicas de ensino fundamental que foram avaliadas pelo SAEB/2003. Das 235 escolas que compuseram a amostra do SAEB nas regiões metropolitanas das capitais das dez Unidades Federadas selecionadas para a pesquisa, foi possível colher dados em 225.

A proficiência obtida em língua portuguesa pelas 4^{as} séries do ensino fundamental dessas 225 escolas não foi, de modo geral, satisfatória: a grande maioria – isto é, 211 (ou 93,7%) – deixou de alcançar o patamar mínimo estabelecido pelo SAEB como adequado àquele nível de escolaridade. A mais pontuada chegou a alcançar 226,16 e a menos ficou com 116,15 pontos.

Das 221 escolas pesquisadas, apenas 14 obtiveram o mínimo de 200 pontos esperado. A localização dessas escolas era a seguinte: seis na região Sul, cinco no Sudeste e três no Centro-Oeste. Note-se, então que, entre as 14, nenhuma se localizava no Norte ou no Nordeste.

Mas, para o atual estudo da relação entre proficiência e as escolas pesquisadas, esta investigação tomou o seguinte caminho: situou a posição de cada uma das escolas em relação à mediana, tomando por base as 235 escolas que compuseram a amostra prevista. Obteve-se, assim, o que se convencionou chamar de **mediana global**, cuja pontuação recaía em 169,86³⁶.

Em termos dos alunos de 4ª série efetivamente participantes da pesquisa da UNESCO, identificou-se que 11,9% estudavam, no ano da coleta dos dados (2005), em escolas cuja proficiência global, em 2003, era igual à mediana, 34% em escolas de proficiência menor e 54,1% em escolas de proficiência maior do que a mediana³⁷.

Note-se que, de alguma forma, a proficiência das escolas vem melhorando. Comparando-se a proficiência do SAEB/2003 com o resultado da Prova Brasil realizada em 2005, em 152 escolas da amostra para as quais se dispõe, neste momento de elaboração do Relatório de Pesquisa, de dados da referida prova, temos que a média da nota de português de 2003 é menor do que a de 2005 em 89 escolas. E em 63 escolas, a nota em 2003 é maior³⁸.

A análise de dados também levantados a partir da base de dados do SAEB/2003, revela que existe uma tendência de associação³⁹ entre a proficiência da escola e determinadas características físicas e pedagógicas da mesma. Assim:

³⁶ A mediana é uma medida estatística que divide a população participante da pesquisa em dois grupos, duas metades. A mediana aqui é pensada em termos de escolas e não de alunos, pois, embora o exame SAEB seja aplicado a “alunos”, o que passa a valer é o escore médio das escolas a que pertencem. Isto, por sua vez, possibilita, em um segundo tempo, relacionar proficiência das escolas e quantidade de alunos que nelas estudam.

³⁷ Procurou-se, também, a partir dos mesmos dados do SAEB, construir a mediana por Unidade Federada, tendo-se encontrado os seguintes valores: AM=165,14; RR=169,45; RN=150,46; SE=160,89; SP=172; MG=170,83; PR=185,09; RS=177,47; DF=185,95; MT=156,35.

³⁸ Para esta verificação, foi realizado um teste estatístico - o “teste do sinal” - que comprovou que a diferença entre a média de 2003 e a de 2005 não é um efeito do acaso. Assim, pode-se dizer que houve melhora na proficiência das escolas, embora isto careça de estudos mais aprofundados.

³⁹ Medida pelo PEM, conforme explicado anteriormente.

- a. há atração entre proficiência acima da mediana e ser ótima a avaliação da infra-estrutura e condições gerais das escolas;
- b. similarmente, há associação entre proficiência da mediana e a escola ter uma boa infra-estrutura pedagógica, a saber: possuir máquina fotocopadora; ter livros de estudo e revistas de informação geral; ter biblioteca, com taxa maior de 75% de alunos que a utilizam durante o mês;
- c. inversamente, há atração entre 'proficiência abaixo da mediana e 'não serem consideradas boas as condições físicas gerais da escola (salas de aula, telhado, portas, janelas, cozinha, instalações elétricas e hidráulicas), bem como, em termos de infra-estrutura pedagógica, não existir pessoa responsável pela biblioteca/sala de leitura, nem os alunos e os professores levarem livros para casa, não existir máquina fotocopadora, nem revistas de informação em geral (*Veja, Época, etc*).

Usar ou não o livro didático com maior frequência não parece influenciar a proficiência da escola – quando indica alguma coisa, ainda o faz na direção contrária, ou seja, o uso do livro didático com menor frequência está associado à escola estar acima da mediana. A tabela 3.3 mostra que existe uma associação muito fraca entre usar o livro didático e a proficiência da escola, uma associação moderada entre usar o livro a cada 15 dias e estar acima da mediana e entre usar o livro todo dia e estar abaixo da mediana.

TABELA 3.3 – Frequência de uso de livro didático e proficiência

Classificação da Escola pela mediana da Unidade Federada (SAEB/2003)	Com que frequência você pede para seus alunos fazerem atividades do livro didático na escola? (%)					
	1 vez por semana	2 ou 3 vezes por semana	A cada 15 dias	Não uso livro didático	Todo dia (1)	Total
Esc>Mediana	43,7	41,0	52,6	46,9	37,4	43,1
Escolas <Mediana	40,9	41,3	32,1	37,7	49,6	40,7
Escolas = Mediana	15,4	17,7	15,3	15,4	12,9	16,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Tabela : % Coluna. Qui-quadrado=12,7 Graus de liberdade=8 p-valor=0,123 (Pouco significativo)

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

De um modo geral, percebe-se que as escolas estaduais tendem a ter proficiência igual à mediana, enquanto as municipais tendem a ficar abaixo da mesma. Mas chama a atenção o fato de que as escolas rurais tendem a ter proficiência maior – aliás, a maior proficiência alcançada em língua portuguesa da 4ª série do ensino fundamental no SAEB/2003, entre todas as escolas da amostra desta pesquisa é, na verdade, de uma escola rural situada no Rio Grande do Sul.

4. QUEM SÃO OS ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Neste capítulo, intenta-se esboçar, ainda que em caráter introdutório e muito geral, um retrato mais amplo do principal sujeito desta pesquisa: o aluno. Em um capítulo posterior, esse retrato adquirirá maior expressividade, quando o aluno for visualizado no aprender. Aqui será colocada uma acentuada ênfase em características talvez mais prosaicas, como a idade, a “auto-imagem étnica”, as circunstâncias das primeiras experiências de escolarização, os percalços que enfrentou nessa trajetória até a 4ª série, e ainda uma parte do ambiente social em que apóia sua aprendizagem, representado aqui por seu acesso ao lazer e à cultura fora da escola e na vida familiar.

Os discursos a respeito da educação de boa qualidade – como evento que caracteriza o sucesso escolar – aludem, como regra geral, a um complexo arranjo de condições, recursos e efeitos imediatos e mediatos que a sociedade deve prezar e almejar. No mesmo diapasão, os do fracasso – como evento frustrante – aludem à falta (falha) de alguns ou da maioria desses mesmos elementos; mas, em especial, a que o sujeito do processo terá perdido sua oportunidade. A inculpação incidirá, muitas vezes, sobre ele próprio; mas também sobre os professores ou sobre a unidade escolar; ao cabo, ao “sistema”, ou porque ele não dota os alunos das “pré-condições” para aprender (qualidade de sua família? de sua vizinhança?), ou porque não dota as escolas de meios para ensinar, ou porque funcionam os mecanismos de seleção e discriminação social.

Numa recente conferência internacional de educação, faziam-se, a esse propósito, as seguintes indagações: pode-se afirmar que um sistema oferece educação de alta qualidade quando seu alcance é limitado e nega acesso a um grande número de jovens? Essa questão implica não

apenas na qualidade, mas na quantidade. E se o seu alcance for amplo, o que se exige para proporcionar educação de qualidade?

A resposta certamente inclui um padrão de realizações e a equalização ao reparti-las. E desde logo se vê o que significa promover um processo intrínseco para o aluno ou o estudante que conduz à efetiva aquisição de novos valores, normas, conhecimentos e habilidades. Ou seja, implica contar com sua motivação para participar ativa e conseqüentemente desse processo; contar, de igual modo, com a capacidade de a instituição escolar prover os meios e modos para esse processo transcorrer de maneira efetiva; e, finalmente, exige que os conteúdos da aprendizagem (valores, normas, conhecimentos e habilidades) sejam relevantes para a vida (atual e futura) do educando, e por ele reconhecidos como tal; o que, em boa parte, depende de como o processo o anima e o motiva, fechando um ciclo de interação.

Uma persistente e ainda não reduzida controvérsia vem se desenvolvendo há tempos neste modo de ver o processo educativo⁴⁰. Os educandos trariam consigo, para dentro da escola, uma boa parte do que é necessário para aprender efetivamente ou cumprir à escola (ou ao sistema educativo) prover as condições e meios para aproveitar o que trazem ou superar o que lhes falta para serem bem-sucedidos na aprendizagem?

Daí ser importante iniciar uma observação sistemática do desempenho das escolas em sua missão, com uma pelo menos abrangente (senão aprofundada) consideração do aluno como um dos pólos mais importantes da relação escolar.

UMA BREVE DEMOGRAFIA DISCENTE

A amostra aqui estudada nos fornece algumas características de cerca de 17 mil alunos matriculados, em 2005, nas 4^{as} séries do ensino fundamental de 225 escolas situadas em dez regiões metropolitanas do país. A expansão da amostra corresponde a 650 mil alunos,

⁴⁰ Comemora-se, neste momento, os 40 anos de um dos maiores alimentadores dessa controvérsia: o Relatório Coleman – *Equality of Educational Opportunity*.

aproximadamente, aos quais, com certeza, há dificuldades para proporcionar aquela “efetiva aquisição de novos valores, normas, conhecimentos e habilidades”. Estas serão figuradas por sua desenvoltura – maior ou menor – em adquirir capacidade para o ler e o escrever.

Foram-lhes indagadas, num questionário específico, algumas de suas características pessoais. Claro, inicialmente a idade em que se encontram ao freqüentar o ponto da trajetória escolar esperadamente correspondente aos das pessoas com dez anos de idade. E também seu gênero, e como se atribuem uma cor de pele ou indicador de “raça”, conforme os critérios adotados pelo IBGE. Dados adicionais são fornecidos pelas bases do SAEB e do Censo Escolar em relação ao contexto escolar específico em que estudam.

Como já se havia notado nos dados agregados do sistema escolar, as garotas levam alguma vantagem na trajetória escolar; sua idade média (10,4 anos) na 4ª série é mais aproximada da esperada do que a dos meninos (10,7) no conjunto das escolas observadas. Isto reflete, como se verá adiante, o fato de que estes tendem a retardar mais sua trajetória com as reprovações ou interrupções. Entre as meninas, apenas 10% se encontram “defasadas” mais de dois anos na seriação, enquanto nos meninos, este mesmo contingente vai a 16%. Na idade própria – com nenhuma ou com defasagem compatível com a entrada mais precoce – estão quase dois terços das meninas contra 54% dos garotos; e nos onze anos, um quinto delas e um quarto deles.

Já a característica étnica aparece bem pouco nítida. O questionário acentua o efeito de autodeclaração que já afeta os dados demográficos agregados. No Censo Demográfico de 2000, declararam-se “brancos” 53 em cada 100 brasileiros e 41 optaram pela designação “pardo”; apenas cinco, em 100, declararam-se “negros” e os restantes se distribuíram quase igualmente entre “amarelos” e “indígenas”.

Nas escolas observadas, o quadro é bem distinto: a maioria dos alunos (de ambos os gêneros) se considera “não-brancos”. Entretanto, os perfis por idade acabam diferenciados. E, evidentemente, mostrarão variações ainda maiores quando os dados aparecem desagregados por Unidade Federada. Não obstante, certamente por um efeito compósito, as diferenças de “cor/raça” e de gênero e idade, uma vez combinadas,

acabam mostrando, como se verá mais adiante, inter-relacionamento com alguns indicadores de percurso escolar nessas quatro primeiras séries do ensino fundamental: ingresso direto ou via educação infantil e eventos de “retardo” (reprovação, expulsão e/ou abandono escolar).

A TRAJETÓRIA ESCOLAR E SEUS PONTOS DE APOIO

Três situações tipificadoras básicas serão inicialmente relacionadas a essas características pessoais. De imediato, onde se iniciou a trajetória escolar (diretamente no ensino fundamental ou com passagem pela educação infantil) e a “regularidade” (ou não) dessa trajetória (continuidade ou descontinuidade e tropeços). E, como uma referência mais presente, a frequência escolar propriamente como tal, conectando o “ir a ou estar na escola” e a constância ou não dessa presença e participação, que podem constituir um fenômeno de “absenteísmo escolar”.

Condições adjacentes à trajetória escolar são também ressaltadas, procurando-se relacionar como o tempo extra-escolar é utilizado e as atividades em que é aplicado, e que virtualmente potencializariam o “efeito da escola” sobre as aprendizagens.

CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO

Como tem sido amplamente evidenciado na literatura internacional, a educação infantil é um fator importante das possibilidades de sucesso na escola básica, tanto pelo que contribui para a constituição das próprias capacidades de aprendizagem⁴¹, como pelos efeitos facilitadores da socialização – que alguns vêem como condição necessária para iniciar-

⁴¹ Verifica-se que “os anos precoces das vidas das crianças são um tempo de enorme oportunidade para a estimulação do crescimento e desenvolvimento do cérebro, em que ocorrem milhares de conexões neuronais. Pesquisas têm mostrado que, durante os cinco primeiros anos de vida das crianças, há um desenvolvimento cerebral mais rápido do que o ritmo desse desenvolvimento no restante de suas vidas. Se perdem-se oportunidades de promoção do crescimento e desenvolvimento saudável das crianças, os problemas que poderão ser enfrentados mais tarde serão mais difíceis e custosos”. (UNESCO, 2005 – tradução dos autores).

se na liturgia escolar⁴². É claro que estas constatações se devem, também e em parte, ao avanço alcançado nos países mais desenvolvidos em programas de cuidado infantil e da consolidação das redes apropriadas para tal. Em nosso país, ainda são relativamente poucos os estudos de base empírica sobre tais efeitos; e é possível que haja limitações significativas para que eles ganhem corpo; não obstante, alguns desses estudos mostram que alunos que passaram pela pré-escola tendem a apresentar desempenho algo melhor nas primeiras séries do ensino fundamental.

Nas escolas deste estudo, essa evidência é replicada de modo relativamente claro. Para uma parte relativamente importante de alunos (entre 52% a 58%, nos grupos com mais de 11 anos), porém mais entre os meninos do que entre as meninas da mesma faixa etária, não houve oportunidade de atendimento em educação infantil. Em sentido contrário, no segmento que mostra melhor perfil idade-série (e novamente as meninas estão melhor) é majoritária a proporção dos que tiveram experiência pré-escolar.

Já quando tanto a idade quanto a ocorrência de “retardos” entram em consideração, o efeito da atenção pré-escolar se evidencia com maior clareza – condição que é reforçada pela observação deste nexos entre as Unidades da Federação. Nitidamente, cerca de $\frac{3}{4}$ dos alunos de ambos os gêneros sem defasagem idade-série tiveram oportunidade de atenção pré-escolar. E o efeito dessa atenção tende a ser mais acentuado em Unidades Federadas como Minas Gerais, Paraná e São Paulo – ainda aí, há maior proporção de atendidos em pré-escola entre os não tão bem-sucedidos.

SUCESSO E PERCALÇOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

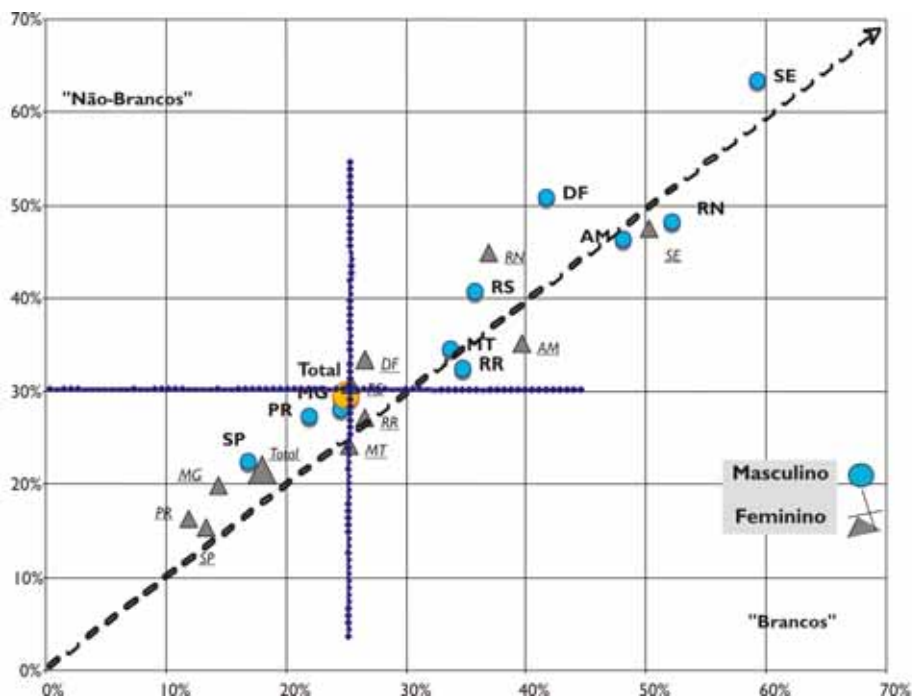
Atenção especial é dada ao modo como garotas e meninos chegam à 4ª série do ensino fundamental. Alguns sofrem uma ou mais reprovações e retornam como repetentes no ano seguinte; outros não o fazem. Uma nova parcela, ainda, abandona o curso e retorna mais tarde, tenha ou não sido reprovada.

⁴² Estudos mostram que, dentro de uma instituição infantil, a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura (KISHIMOTO, 2001).

Medida de síntese geral, as *Odd Ratios* mostram a probabilidade da associação entre gênero/cor/idade e não ter ou ter sofrido percalços na trajetória escolar: os alunos com 11 anos e mais têm 6,5 vezes mais chances de terem sofrido reprovações, expulsões ou evasão do que os com menos de dez anos. Meninos sofrem mais percalços do que as garotas, assim como os “não-brancos” em relação aos “brancos”⁴³.

Uma representação gráfica nos ajuda a salientar a forte dispersão dos índices de “percalços” entre alunos das diferentes Unidades da Federação (ver gráfico 4.1). Ela se acentua quando se considera o gênero: a média masculina (total: 30% para os não-brancos, 25% para os brancos) é superior a média feminina (total: 22% e 18%, respectivamente). Para a maioria das Unidades Federadas (exceto RN e RR quanto aos meninos e SE, AM e MT quanto às meninas) o fator “cor/raça” se torna importante nessa diferenciação: há mais alunos “não-brancos” sofrendo maiores percalços.

GRÁFICO 4.1 – Alunos da 4ª série com idade igual ou superior a 11 anos que sofreram percalços na trajetória escolar



Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

A maior diferença incide entre os alunos “não-brancos” comparativamente às alunas “brancas”, independentemente da Unidade Federada. Em relação às alunas “brancas”, os alunos “não-brancos” têm 1,6 mais chances de terem sofrido percalços no percurso escolar entre a 1ª e a 4ª série. A pesquisa identificou que os maiores índices a esse respeito ocorrem no Paraná (2,3) e em Minas Gerais (2).

Identificou, também, que no Amazonas, Rio Grande do Norte, Distrito Federal e em Sergipe há números expressivos (acima da média na margem) de reprovados e/ou expulsos, femininos e masculinos, referentes aos “não-brancos” de idade igual ou superior a 11 anos. No Rio Grande do Sul, isto acontece com alunos “brancos”, também de ambos os gêneros e igual idade. São Paulo mostra maior diversidade nos perfis de reprovados e não-reprovados, com muitos contrastes: há alunos que nunca foram reprovados e/ou expulsos e/ou que abandonaram a escola; há meninas e meninos “não-brancos” de dez anos e menos (em número um pouco menos expressivo) reprovados, brancos e não-brancos (meninas e meninos de dez anos e menos). O perfil do Paraná o situa numa posição intermediária em que domina a “sobre-representação” de alunos não-reprovados (meninos e meninas brancos da faixa etária de dez anos e menos). Já em Minas Gerais, esta situação concerne a meninas não brancas de 11 anos e mais.

A tabela 4.1, de síntese da intensidade das disparidades entre as Unidades Federadas, pode resumir a situação geral, apresentando um cruzamento entre a Unidade Federada e todas essas variáveis – reprovação, expulsão, abandono da escola, sexo, idade e cor:

Os resultados dessa análise comparada das disparidades dos indicadores de percalços no percurso escolar entre as Unidades Federadas conduzem, também, à identificação do que se poderia denominar de “estigmatizados” da escola, ou seja, aqueles que já acumularam eventos de reprovação, expulsão e abandono da escola; eles não ultrapassam 2% do efetivo de alunos que chegaram até a 4ª série. No entanto, os que já sofreram pelo menos algum desses eventos representam cerca de 1/4 do total da amostra expandida (161.345 alunos). Veja-se, na tabela 4.2, como se distribuem os alunos segundo a ocorrência ou não desses percalços na vida escolar:

⁴³ Visto como o fato em si de assumir “cor/raça” não tem maior consistência, resta um pouco de “efeito social” na escolha feita e esta pode ser uma imagem aproximada da situação social (não necessariamente de renda, mas algo perto de status).

TABELA 4.1 – Intensidade das disparidades na escolarização na 4ª série do Ensino Fundamental

Variáveis conforme códigos abaixo mencionados	Unidades da Federação (em porcentagem)									
	RS	AM	RN	DF	SE	RR	MT	PR	MG	SP
PERC-F-NB 11		7	11	7	12	3	3		1	
PERC-M-NB 11		8	5	11	15	2	2		1	
PERC-M-B-11	15	2	4		2			3		
PERC-F-B-11	14	4	3		4	1				
SEM PERC-F-NB-11		9	1	2	3	1	2		7	
SEM PERC-F-B-10	6							7		1
SEM PERC-M-B-11	6	3				1				
SEM PERC-F-B-11		4	2						1	4
PERC-F-B10	5							7		3
SEM PERC-M-NB-11		4		3		2	2		1	5
PERC-M-B-10	2							6		8
SEM PERC-M-B-10	5							7		9
PERC-F-NB-10						1			4	11
PERC-M-NB-10								1	2	20
SEM PERC-F-NB-10				1			3		3	11
SEM PERC-M-NB-10									3	18

CÓDIGOS ADOTADOS:

PERC = alunos da 4ª série do ensino fundamental que declararam já terem sido reprovados e/ou expulsos da escola e/ou a abandonaram (sofreram percalços na trajetória escolar).

SEM PERC = alunos que declararam não terem sido reprovados e/ou expulsos da escola, nem a abandonaram (Não sofreram percalços na trajetória escolar).

F = sexo feminino; **M** = sexo masculino.

B = alunos que se declararam "branco(a)"; **NB** = alunos que se declararam "não-branco(as)".

10 = alunos que declararam ter dez anos de idade.

11 = alunos que declararam ter 11 anos de idade

OBSERVAÇÕES:

(1) Os percentuais mais significativos estão acima do valor de 10 %.

(2) Conforme mencionado no capítulo 2, a cor verde indica existência de associação entre as variáveis. Quanto mais forte o tom, maior a associação.

(3) PEM local. Qui-quadrado=78955,6. Graus de liberdade =135 p=0,001 (Muito significativo).

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

TABELA 4.2 – Alunos de 4ª série, segundo eventos na trajetória escolar

	Nº	%
NReprovado, NExpulso, NAbandono	377.529	38,4
NReprovado, NExpulso, NAbandono	78.934	12,2
NReprovado, Expulso, NAbandono	7.952	1,5
NReprovado, Expulso, Abandono	7.353	1,1
NReprovado, NExpulso, NAbandono	116.470	18,0
Reprovado, NExpulso, Abandono	35.478	5,2
Reprovado, Expulso, NAbandono	11.597	1,8
Reprovado, Expulso, Abandono	13.584	2,1
Total	646.837	100,0

CÓDIGOS:

NReprovado = alunos que declararam nunca terem sido reprovados

NExpulso = alunos que declararam nunca terem sido expulsos

NAbandono = alunos que declararam nunca terem abandonado a escola

Reprovado = alunos que declararam já terem sido reprovados

Expulso = alunos que declararam já terem sido expulsos

Abandono = alunos que declararam já terem abandonado a escola

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

É relevante observar como a incidência desses percalços varia pouco entre os locais da pesquisa, apesar de todas as demais diferenças de meios e condições de suas respectivas escolas:

TABELA 4.3 – Ocorrências na trajetória escolar de alunos da 4ª série por Unidade Federada (%)

	AM	DF	MG	MT(1)	PR(1)	RN(1)	RR	RS	SE	SP	Total(1)
NReprovado, NExpulso, NAbandono	51	49	60	56	59	41	54	52	36	63	58
NReprovado, Nexpulso, Abandono	9	12	14	13	16	7	15	12	9	12	12
NReprovado, Expulso, Nabandono	1		1	2	1	1	2		2	2	1
NReprovado, Expulso, Abandono	1	1	1	1	1	1	1			2	1
Reprovado, Nexpulso, Nabandono	29	28	17	19	16	38	19	27	39	13	18
Reprovado, NExpulso, Abandono	6	8	5	5	4	5	6	6	9	5	5
Reprovado, Expulso, NAbandono	2	1	1	2	1	3	2	1	2	2	2
Reprovado, Expulso, Abandono	1	1	1	3	1	3	1	1	2	3	2
Total (1)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

CÓDIGOS:

NReprovado =alunos que declararam nunca terem sido reprovados

NExpulso =alunos que declararam nunca terem sido expulsos

NAbandono =alunos que declararam nunca terem abandonado a escola

Reprovado =alunos que declararam já terem sido reprovados

Expulso =alunos que declararam já terem sido expulsos

Abandono =alunos que declararam já terem abandonado a escola

Qui-quadrado=31464,2 Graus de liberdade=63 p=0,001

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nota: (1) – Com exceção de AM, DF, MG e RR, o total das outras UF perfaz 100 por arredondamento.

Apesar do quadro geral oferecido pelas informações apresentadas nas tabelas acima, outros dados encontrados pela pesquisa dispostos a seguir levam a que não se possa omitir o fato de que outras ordens de disparidades espaciais sejam muito importantes; assim, algumas peculiaridades em cada Unidade Federada precisam ser destacadas:

- O Amazonas detém um número expressivo de alunos “reprovados, nunca expulsos/nunca abandonaram a escola” (28,5%) – 1,5 vezes mais que a média entre meninos e meninas não-brancos de 11 anos e mais.

- No Distrito Federal, são os meninos não-brancos de idade igual ou superior a 11 anos e os reprovados/nunca foram expulsos/nunca abandonaram a escola que representam 28 % do total dos alunos da 4ª série.
- No Paraná, ao contrário, são as meninas e meninos brancos de idade igual ou inferior a dez anos que caracterizam a população dos alunos da 4ª série; eles representam 43% da população dos alunos dessa série – quase duas vezes mais que a média (as dez UF da pesquisa somam 22%).
- No Rio Grande do Norte, os “reprovados, nunca expulsos/nunca abandonaram a escola”, são duas vezes mais presentes que a média (38% e 18% respectivamente). Também aí há mais meninas não-brancas de idade igual ou superior a 11 anos (21%, a média das dez UF é de 10%).
- Em Sergipe, “reprovados/nunca expulsos/nunca abandonaram a escola” representam 39 % do total dos alunos da 4ª série. É o mais forte percentual do perfil “Reprovado, Não-expulso, Sem-abandonos”, ou seja, três vezes o percentual observado no Estado de São Paulo (RN=38%; AM=29%; DF=28% e RS=27%. SP=13%).
- Em São Paulo, os alunos “expulsos/já abandonaram a escola” (reprovados e não reprovados) representam uma característica marcante desse Estado (13.911 alunos, ou 4% da população dos matriculados na 4ª série, ou seja, duas vezes mais que o perfil médio de todas as UF). Entretanto, aparecem números um pouco menos expressivos de alunos que nunca foram “reprovados ou/ e expulsos e/ou abandonos”.

Conforme outros dados coletados não dispostos na tabela, observa-se ainda que, no Rio Grande do Sul, quase a metade dos alunos da 4ª série declararam que nunca tiveram (ou não se lembram de terem tido) acesso à escola antes da 1ª série (pré-escola).

ABSENTEÍSMO E MOBILIZAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

São essas duas dimensões aparentemente relacionadas a afetar o aproveitamento discente. Manter disciplinadamente elevado nível de frequência certamente é uma condição necessária ao alcance de bons níveis de aprendizagem. Ademais, é preciso que a escola mantenha elevado o empenho dos alunos em participarem produtivamente das atividades de aprendizagem.

Olhando a superfície do sistema escolar, não parece que haja um problema grave de absenteísmo: conforme a tabela 4.4, em 100 alunos, 15 declaram jamais ter faltado por razões de saúde e quase um quarto deles declaram jamais faltarem sequer por doença. Apesar disso, gera-se alguma preocupação quando se constata que motivos de saúde provocaram, declaradamente – para três em cada dez alunos – ausências que, acumuladas, superam o equivalente a mais de uma semana de aulas. E mais ainda, quando um quarto dos alunos diz faltar pelo mesmo lapso de tempo por várias outras razões que não esta. Uma questão adjacente, também muito importante, é se o faltar às aulas está associado a uma motivação reduzida para estar presente na escola e participar das aulas.

TABELA 4.4 – Tempo de ausência escolar (%)

Perguntas feitas aos alunos:	Eu nunca faltei	Faltei 1 ou 2 dias	Faltei uma semana e mais	Sem-resposta	Total	Nº
Quanto tempo você faltou à escola porque estava doente? (1)	15	56	28	2	100	664.730
Sem contar a doença, quanto tempo você faltou à escola este ano?	23	49	26	2	100	664.730

Nota: (1) – O total desta célula perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Vale mencionar que os professores fazem uma apreciação um pouco diferente do fenômeno. Eles informam que poucos alunos (até seis em uma turma) são menos assíduos; e completam mais de cinco dias de faltas – desde o início do ano até o momento da entrevista. E nos grupos focais o tema foi amplamente tratado, como se o absenteísmo discente

ganhasse maior importância ou incidência. Entretanto, constatou-se, por meio desses grupos focais, que uma parte das ausências dos alunos tem a ver com as ausências dos professores e com o fato destas serem ou não compensadas mediante sua substituição por outro colega, quando a escola tem essa possibilidade.

Convém, por isso, explorar a incidência daquelas várias razões para o aluno ausentar-se da escola. Não surpreende que as condições climáticas – manifestadas na expressão “por estar chovendo” – apareçam com destaque e superando, em dobro, a proporção da informação “nunca faltei”. É sabido que em algumas regiões as intempéries – quase sempre sazonais – constituem um problema não apenas para as escolas, mas para a vida social em geral; contudo, a amostra é de escolas situadas em capitais e entornos, levando a pensar que os equipamentos urbanos ajudariam a minorar esse transtorno.

De fato, após sucessivos tratamentos dos dados dos questionários e das entrevistas dos grupos focais, parece que alguma coisa neste assunto se esclarece. Para começar, incidentes de saúde – mais graves ou mais simples – tradicionalmente provocam a decisão ou a tolerância dos pais em relação a faltar à escola, e seria quase inevitável a incidência desse motivo. No entanto, além disso, alguns motivos reais podem estar subjacentes aos declarados quando o aluno está bem de saúde mas sem empenho para ir à escola, e a variedade dessas declarações pode dificultar a compreensão dos motivos reais.

Com um tratamento apropriado dos dados, extraem-se os casos apenas dos faltosos e um nexos entre motivo e extensão da ausência. Desse modo se esclarecem mais os fatos e um segundo fator se mostra de maior importância: a chuva – tanto pela vulnerabilidade da criança em face da intempérie e das dificuldades para mobilizar-se nesses dias (inclusive o custo de transporte), quanto pela conjunção da falta do aluno com a do professor⁴⁴. Vários dos outros fatores, no entanto, podem estar articulados à maior ou menor motivação para participar das atividades escolares.

⁴⁴ Esta conjunção é mais intensamente evidenciada na pesquisa qualitativa. Já os transtornos são ilustrados pelos dados relativos ao Paraná; Curitiba notoriamente tem um clima peculiar que se reflete na maior incidência do motivo chuva para as faltas à escola.

É certo que o fato de ajudar em casa ou no trabalho dos pais – presente em quase um terço dos casos – pode ser uma questão estrutural. As demais alegações, no entanto, são predominantemente comportamentais ou subjetivas e tendem a associar-se, pois, à atratividade da escola e/ou à mobilização do aluno (e da família) para educar-se.

Doença e chuva, por outro lado, incidem em casos de ausência eventual e de “curta duração”; faltas mais numerosas tendem a associar-se aos demais motivos.

Ao cabo, deve ser chamada a atenção para a incidência do absenteísmo por causas “motivacionais” como um fator que se colocaria apropriadamente dentro da capacidade governativa da escola, seja na sua prevenção – como parte das relações escola-família – seja em sua redução ou eliminação, mediante práticas pedagógicas e de gestão escolar mais efetivas e comprometidas com o sucesso do aluno na aprendizagem.

O TEMPO EXTRA-ESCOLAR DO ALUNO: UMA ALAVANCA IMPORTANTE

Se por um lado são importantes os meios e a criatividade de que os professores dispõem para amparar suas atividades docentes e promover as condições básicas de aprendizagem, há, por outro lado, evidências fortes de que os alunos precisam também de apoio familiar às suas atividades escolares. E este apoio vem tanto das ajudas diretas – especialmente das mães e irmã(o)s mais velhos – nas tarefas escolares, quanto da estimulação ambiental de que a criança pode usufruir para ampliar seu interesse e capacidade de aprender na escola. Nesse sentido, vale conferir também, entre outras referências, FREMPONG e ARCHAMPONG, 2006.

Embora vários estudos mostrem que o engajamento em atividades de ganho possam aumentar a partir dos nove/dez anos de idade, especialmente em famílias de renda mais baixa, esta amostra não parece alinhar-se com essa tendência mais agregada. Os próprios alunos declaram que apenas 5% deles “trabalham fora de casa”. Ou seja, podem ajudar em alguma função de ganho da família, mas não na rua.

Animadoramente, dois terços declaram apenas “estudar e brincar”, enquanto um outro terço participa das tarefas familiares. Como se verifica a partir dos dados, este último segmento é formado principalmente por meninas maiores de 11 anos – aliás, conforme uma tradição em desaparecimento nos domicílios de sítios urbanos de maior porte.

TABELA 4.5 – Atividades dos alunos fora da escola, por sexo

	Estudo e brinco (%)	Trabalho fora de casa (%)	Ajudo nas tarefas de casa (%)	Total (%)	Nº
Masculino : 8-10 anos	69	6	25	100	191.683
Feminino : 8-10 anos (1)	62	3	34	100	217.107
Masculino : 11 anos e mais	59	9	32	100	122.663
Feminino : 11 anos e mais	49	5	46	100	96.669
Total	62	5	33	100	628.123

Qui-quadrado =17190,4 Graus de liberdade=6 p=0,001 A cor verde indica associação entre as variáveis.

Nota: (1) – O total desta célula perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Ajudar nas tarefas familiares e trabalhar fora de casa claramente afetam de modo desfavorável o tempo disponível para complementar as atividades escolares – e, por vezes, também a disposição para ativamente participar das mesmas. Não é incomum o engajamento nessas “obrigações” estar associado, ao mesmo tempo, com a renda familiar e a perda de estímulo para manter os filhos na escola quando eles acumulam percalços na trajetória escolar. Daí os dados mostrarem que, nas condições específicas da população amostrada, alunos com atraso escolar acumulado estão sujeitos a uma probabilidade 1,6 vezes maior de se verem compelidos a “ajudar nas tarefas familiares” e/ou “trabalhar fora de casa” do que seus colegas situados em melhor posição no seu histórico de percurso escolar.

O contexto local pode influir sobre a alocação do tempo da criança fora da escola. Há maiores proporções de alunos que ajudam nas tarefas de casa em SP, SE e MT do que de alunos que apenas estudam e brincam (caso de RS, RR, MG, DF e PR). Nota-se, também, que “trabalho fora de casa” ocorre com maior frequência justamente em São Paulo.

Tabela 4.6 – Atividades dos alunos fora da escola, por UF

Unidades Federadas	Ajudo nas tarefas de casa (%)	Trabalho fora de casa (%)	Estudo e brinco (%)	Total (%)	Nº
SP	36	6	57	100	325.750
SE	38	6	57	100	6.162
MT	37	8	55	100	7.400
RN	33	7	61	100	23.795
AM	32	6	62	100	32.296
RS	31	4	64	100	64.325
RR	31	3	66	100	5.446
MG	30	4	66	100	83.871
DF	27	4	68	100	34.488
PR	22	5	73	100	49.309
Total	33	5	62	100	632.842

Nota: (1) – Com exceção de MT, AM, RR, MG e PR o total das outras UF perfaz 100 por arredondamento.
Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Adquire mais nítida importância, pois, a partir dessas constatações, o modo como o tempo livre (de brincar e estudar), disponível fora da escola, é alocado pelos alunos e suas famílias.

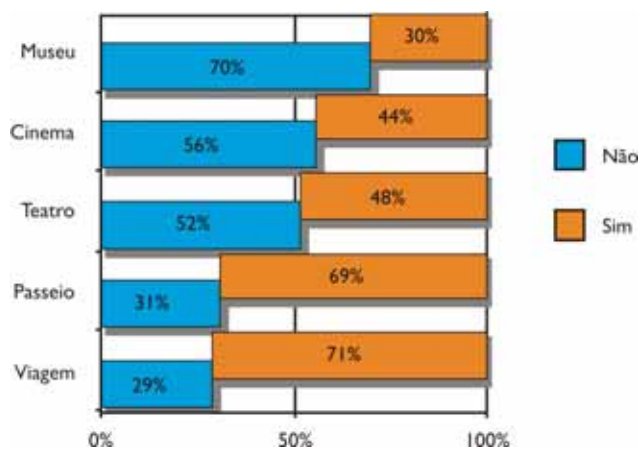
Esta pesquisa disponibiliza, a partir do questionário do aluno e dos grupos focais, informações sobre as atividades de lazer e cultura proporcionadas pelas famílias e/ou pelas escolas: teatro, cinema, museus, viagens e passeios. O elenco não esgota, de modo algum, as opções reais e é também muito limitado para permitir falar com rigor de disponibilidade de capital cultural. Não obstante, permite explorar preliminarmente o que é pouco mostrado na maioria dos estudos sobre escolas e alunos⁴⁵.

⁴⁵ Como essas mesmas atividades foram indagadas dos professores, será possível extrair alguma inferência de sua observação comparada com as relações de ensino-aprendizagem mais adiante neste relatório.

Será pertinente, de igual modo, relacionar o usufruto dessas atividades com os tipos de percurso escolar dos vários segmentos de alunos, porquanto, nas palavras de Charlot, “a questão do fracasso é também uma questão social, mas de forma mais complexa do que se diz quando se fala daquele misterioso capital cultural”. Até porque o domínio da leitura (dos livros) parece mais interessante e claro do que a idéia vaga e metafórica do “capital cultural”, dado que a leitura estabelece ligações entre as gerações. O pai não se limita a sua leitura, como quando se ouve que “...meu pai me dá livro pra eu ler”, a “mãe lê para a irmã dormir”, “a mãe conta uma história depois de ler”, “a mãe conta história do tempo dos seus pais” (e parece que manda o filho escrever essa história). A leitura não é um prazer solitário, deixado à vontade de cada um, ela faz parte das trocas simbólicas dentro da família.

De imediato, pode ser dito que ao cabo são limitadas as opções reais de lazer e cultura de que podem gozar os alunos brasileiros e, como fica evidente, os desta amostra⁴⁶. Comprova esta assertiva a proporção dos que viajam nas férias e/ou participam de passeios, mesmo levando em conta as limitações que essas opções podem ter como fonte de lazer e cultura:

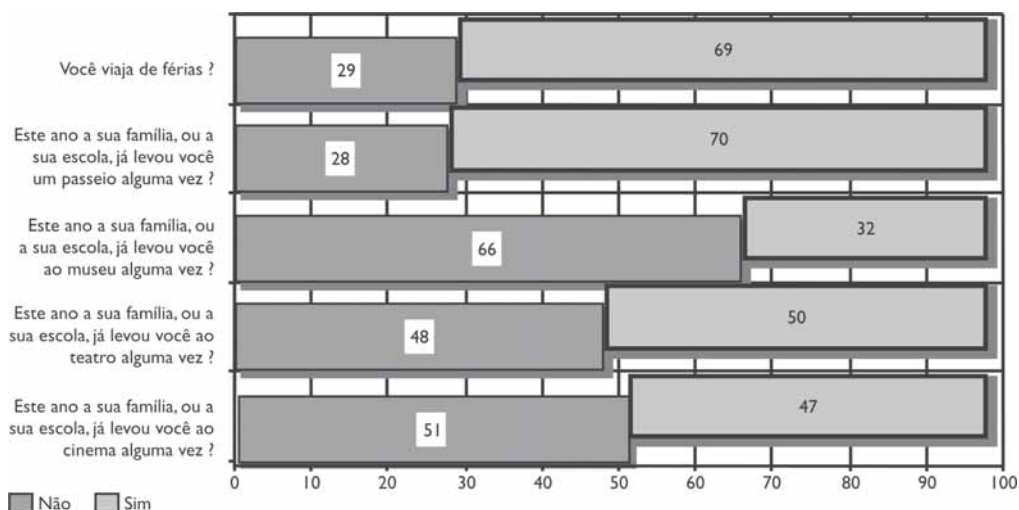
GRÁFICO 4.2 – Atividades de lazer mais freqüentes entre os alunos



Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

⁴⁶ Seja notado que, por lapso, não se perguntou sobre “ver televisão” ou sobre “o que assiste na televisão”; nem se dispõe e utiliza DVD ou outras mídias dessa classe. E se sabe que este é um recurso acessado até com algum exagero pelos jovens brasileiros.

GRÁFICO 4.3 – Oportunidades de lazer e cultura desfrutadas pelos alunos da 4ª série



Notas: (1) Observe-se, em atenção ao prazo que a pergunta encerra (“este ano...”), a resposta considera a data de aplicação dos questionários – que foi no segundo semestre letivo.

(2) O tom mais escuro ilustra a resposta “não” e o mais claro a resposta “sim”.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

O caráter restritivo desses padrões de acesso ao lazer e à cultura fica patenteado pela análise da cumulatividade dessas opções: a metade dos alunos tem acesso a apenas duas ou três modalidades simultâneas. E apenas pouco mais de um quarto a oportunidades mais amplas.

TABELA 4.7 – Fruição de opções de lazer e de cultura pelos alunos

	Nº	%
5 Atividades: cinema, teatro, museu, passeio e viagem	72.679	10,9
4 Atividades	124.085	18,7
3 Atividades	163.149	24,5
2 Atividades	165.479	24,9
1 Atividade	98.887	14,9
Sem resposta	40.451	6,1
Total	664.730	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Para os que têm poucas chances, especialmente de apenas uma modalidade, ela acaba sendo passeio ou viagem. E obviamente são ainda mais reduzidas as de acesso a teatro e museu (8% e 2% respectivamente).

TABELA 4.8 – Atividades culturais (ordem decrescente)

Atividades	Nº	%
Cinema /teatro/museu/passeio/viagem /	72.679	10,9
Passeio/viagem /	67.264	10,1
Cinema /teatro/passeio/viagem /	58.781	8,8
Passeio/	43.465	6,5
Teatro/passeio/viagem /	41.354	6,2
Não-respostas	40.451	6,1
Viagem /	36.932	5,6
Cinema /passeio/viagem /	35.709	5,4
Teatro/museu/passeio/viagem /	24.215	3,6
Teatro/passeio/	21.833	3,3
Cinema /viagem /	19.995	3,0
Cinema /teatro/viagem /	19.801	3,0
Cinema /passeio/	16.809	2,5
Cinema /museu/passeio/viagem /	16.139	2,4
Cinema /teatro/passeio/	15.780	2,4
Museu/passeio/viagem /	15.488	2,3
Teatro/viagem /	15.061	2,3
Cinema /teatro/museu/viagem /	13.441	2,0
Cinema /teatro/museu/passeio/	11.509	1,7
Teatro/museu/passeio/	10.793	1,6
Teatro/museu/viagem /	9.607	1,4
Teatro/	8.180	1,2
Cinema /	8.023	1,2
Cinema /museu/viagem /	6.914	1,0
Museu/passeio/	6.558	1,0
Museu/viagem /	6.279	0,9
Cinema /teatro/	5.669	0,9
Cinema /museu/passeio/	4.556	0,7
Teatro/museu/	3.184	0,5
Cinema /teatro/museu/	3.147	0,5
Cinema /museu/	2.826	0,4
Museu/	2.288	0,3
Total (1)	664.730	100

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Mesmo quando se observam algumas variações, não são muito díspares os padrões de fruição de lazer e de cultura observados nas diferentes cidades abrangidas por este estudo, com as ressalvas de que capitais como Curitiba e Porto Alegre dispõem relativamente de maior número de infra-estruturas amplas e ofertas de promoções culturais socioespacialmente mais bem distribuídas.

E sempre há uma limitada diversidade e concentração em passeios e viagens e baixo acesso a teatros e museus.

TABELA 4.9 – Perfil da vida cultural por Unidade Federada

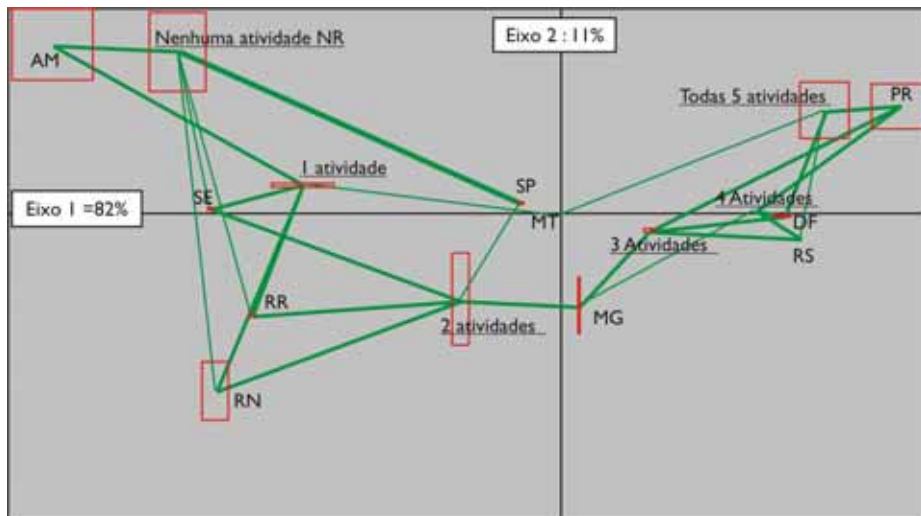
	Uma atividade (%)	Nenhuma atividade NR (%)	Duas atividades (%)	Três Atividades (%)	Todas as cinco atividades (%)	Quatro Atividades (%)	Total (%)	Nº
AM	31	15	24	16	4	9	100	33.810
SE	28	9	28	18	5	11	100	6.311
RN	23	7	40	17	4	9	100	24.207
RR	24	7	33	21	5	10	100	5.668
MT	17	5	24	25	12	17	100	7.676
SP	15	7	26	24	10	17	100	343.189
MG	14	4	27	26	9	19	100	88.250
DF	11	2	22	27	16	23	100	36.036
RS	11	2	20	28	13	27	100	67.225
PR	8	2	17	27	21	25	100	52.358
Perfil	15	6	25	25	11	19	100	664.730
Total	98.887	40.451	165.479	163.149	72.679	124.085	664.730	

Nota: (1) – Com exceção de RN, RR, MT e PR o total das outras UF's perfaz 100 por arredondamento. Qui-quadrado=45355,7 Graus de liberdade=45 p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

E como se diz que imagens valem mais do que palavras, a análise fatorial de concentração evidencia ainda melhor como escolas e alunos ficam, de certo modo, “desamparados” de atividades de lazer e cultura que potencializem os seus esforços para alcançar melhores resultados de aprendizagem:

GRÁFICO 4.4 – Vida cultural por UF – Análise Fatorial de Correspondência (AFC)⁴⁷



Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Um apanhado mais amplo das inter-relações entre as características e a trajetória escolar dos alunos e essas condições para deslanchar a aprendizagem pode ser construído para criar “tipos ideais” que expressam os padrões de situações escolares com os seguintes componentes:

TIPO A

- *Turno de aulas:* intermediário;
- *Qual a sua cor ou raça?* Não-branca;
- *Vida cultural:* nenhuma atividade (sem resposta);
- *Quando você não está na escola, o que você faz?* Ajudo nas tarefas de casa;
- *Qual a sua idade?* 11 anos e mais;

⁴⁷ Nota de leitura: esta AFC permite mostrar as oposições no primeiro eixo (82 % da informação) entre “Uma atividade cultural”, “Quatro atividades” e “Todas as atividades” (traços verdes mais ou menos fortes), em relação às UF (no caso do 1º eixo: DF, RS, PR). Ao longo do segundo eixo, vertical (11% da informação), podemos observar a oposição entre “Nenhuma atividade” (AM e SP principalmente) e “Duas atividades”, relacionadas a Roraima e Rio Grande do Norte.

Esses alunos estão mais presentes no Amazonas (71%) e São Paulo (22%).

TIPO B

- *Percalços na escolarização*: reprovados e/ou expulsos/já abandonaram a escola;
- *Qual a sua idade?* 11 anos e mais;
- *Sexo*: masculino;
- *Quando você não está na escola, o que você faz?* Trabalho fora de casa;
- *Turno de aulas*: tarde;
- *Vida cultural*: usufruem de mais de três atividades;
- *Qual a sua cor ou raça?* Branca;

Esse tipo B caracteriza mais as seguintes Unidades Federadas: RS (22%), DF (20%), MG (12%), PR (11%), MT (10%) e São Paulo (10%).

TIPO C

- *Qual a sua idade?* 11 anos e mais;
- *Percalços na escolarização*: reprovados e/ou expulsos/já abandonaram a escola;
- *Qual a sua cor ou raça?* Não-branca
- *Quando você não está na escola, o que você faz?* Ajudo nas tarefas de casa;
- *Turno de aulas*: manhã;
- *Vida cultural*: uma atividade;
- *Quando você não está na escola, o que você faz?* Trabalho fora de casa;
- *Sem contar doença, por quanto tempo você faltou à escola este ano?* Faltei uma semana e mais;
- *Sexo*: masculino

Esses alunos do tipo C se encontram mais nas Unidades Federadas do Sergipe (28%), do Amazonas (17%) e do Rio Grande do Norte (14%).

TIPO D

- *Qual a sua idade?* 8-10 anos;
- *Percalços na escolarização:* nunca reprovado e/ou expulso, porém com um evento de abandono;
- *Quando você não está na escola, o que você faz?* Estudo e brinco;
- *Qual a sua cor ou raça?* Branca;
- *Vida cultural:* usufruem de quatro ou cinco atividades;
- *Turno de aulas:* tarde.

A maioria dos alunos do « tipo D » são matriculados na região Sul: Paraná e Rio Grande do Sul.

TIPO E

- *Qual a sua idade?* 8-10 anos;
- *Percalços na escolarização:* nunca reprovado e/ou expulso, porém com um evento de abandono;
- *Qual a sua cor ou raça?* Não-branca;
- *Vida cultural:* usufruem de até duas atividades;
- *Turno de aulas:* manhã;
- *Sexo:* feminino;
- *Quando você não está na escola, o que você faz?* Ajudo nas tarefas de casa;

Os dados indicam, também, que 75% dos alunos do tipo E estão matriculados nas Unidades Federadas de São Paulo e 14% em Minas Gerais.

Tentando criar uma visão mais abrangente e “ordenada” dessas situações díspares, foi empregada uma análise fatorial múltipla com as variáveis de “percalços” (REA – reprovação, expulsões e abandonos) combinadas às da “demografia” (gênero, idade e “cor”) para gerar uma classificação ascendente hierárquica que distribui as escolas de cada Unidade Federada em duas etapas. As tabelas 4.7, 4.8, 4.12 e 4.13 sumarizam os resultados encontrados.

TABELA 4.10 – Distribuição dos grupos de alunos atores dos eventos da trajetória escolar, entre cada “tipo ideal” de escola (em números absolutos de alunos)

Grupo de Eventos	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D	Total
PERC-F-NB-10	2.314	28.118	207	2.015	32.654
PERC-F-NB-11		5.231	3.831	33.811	42.873
PERC-F-B-10	18.099	1.427	1.502	104	21.132
PERC-F-B-11	908	759	15.731	4.547	21.945
PERC-M-NB-10	2.267	30.394	198	2.080	34.939
PERC-M-NB-11	41	5.050	7.964	45.142	58.197
PERC-M-B-10	16.422	2.909	1.392	59	20.782
PERC-M-B-11	1.135	517	25.094	2.913	29.659
SEM PERC-F-NB-10	8.888	93.737		4	102.629
SEM PERC-F-NB-11	468	12.406	427	7.137	20.438
SEM PERC-F-B-10	63.311	2.949	4		66.264
SEM PERC-F-B-11	6.639	1.706	2.348	1.528	12.221
SEM PERC-M-NB-10	6.711	73.448	41	12	80.212
SEM PERC-M-NB-11	673	13.488	1.065	7.798	23.024
SEM PERC-M-B-10	55.569	2.030	23		57.622
SEM PERC-M-B-11	5.761	752	3.367	911	10.791
Total	189.205	274.920	63.194	108.060	635.382

Khi2=1144664 ddl=45 p=0,001 (muito significativo).

Códigos: PERC= Com percalços; SEM PERC = Sem-percalços; F= sexo feminino; M=sexo masculino;

B= cor/raça branca; NB= cor/raça não-branca (pardo, preto, amarelo, indígena);

10= idade de 10 anos; 11=idade de 11 anos.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

TABELA 4.11 – Proporção de grupos de alunos atores dos eventos da trajetória escolar, entre os tipos ideais de escola (%)

Grupo de Eventos	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D
PERC-F-NB-10	1	10		2
PERC-F-NB-11		2	6	31
PERC-F-B-10	10	1	2	
PERC-F-B-11			25	4
PERC-M-NB-10	1	11		2
PERC-M-NB-11		2	13	42
PERC-M-B-10	9	1	2	
PERC-M-B-11	1		40	3
SEM PERC-F-NB-10	5	34		
SEM PERC-F-NB-11		5	1	7
SEM PERC-F-B-10	33	1		
SEM PERC-F-B-11	4	1	4	1
SEM PERC-M-NB-10	4	27		
SEM PERC-M-NB-11		5	2	7
SEM PERC-M-B-10	29	1		
SEM PERC-M-B-11	3		5	1
Total	100	100 (1)	100	100

Códigos: PERC= Com percalços; SEM PERC = Sem-percalços; F= sexo feminino; M=sexo masculino;
 B= cor/raça branca; NB= cor/raça não-branca (pardo, preto, amarelo, indígena);
 10= idade até 10 anos; 11=idade de 11 anos e mais.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

TABELA 4.12 – Distribuição dos grupos de alunos atores dos eventos da trajetória escolar, por tipo ideal de escola (%)

Grupo de Eventos	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D	Total
PERC-F-NB-10	7	86	1	6	100
PERC-F-NB-11		12	9	79	100
PERC-F-B-10	86	7	7		100
PERC-F-B-11	4	3	72	21	100
PERC-M-NB-10	6	87	1	6	100
PERC-M-NB-11		9	14	78	100
PERC-M-B-10	79	14	7		100
PERC-M-B-11	4	2	85	10	100
SEM PERC-F-NB-10	9	91			100
SEM PERC-F-NB-11	2	61	2	35	100
SEM PERC-F-B-10	96	4			100
SEM PERC-F-B-11	54	14	19	13	100
SEM PERC-M-NB-10	8	92			100
SEM PERC-M-NB-11	3	59	5	34	100
SEM PERC-M-B-10	96	4			100
SEM PERC-M-B-11	53	7	31	8	100
Total (%)	30	43	10	17	100

Códigos: PERC= Com percalços; SEM PERC = Sem-percalços; F= sexo feminino; M=sexo masculino;

B= cor/raça branca; NB= cor/raça não-branca (pardo, preto, amarelo, indígena);

10= idade de 10 anos; 11=idade de 11 anos.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Finalmente, essas distribuições em cada localidade (UF) analisada:

TABELA 4.13 – Distribuição do alunado (%) por tipo ideal de escola

UF	Tipos em cada UF (% em relação a coluna)					Tipos por UF (% em relação a linha)					Pop.
	Tipo A (1)	Tipo C (1)	Tipo B (1)	Tipo D (1)	Total	Tipo A (2)	Tipo C (2)	Tipo B (2)	Tipo D (2)	Total	
PR	22	12	6	2	9	58	15	22	5	100	1.614
RS	20	28	2	2	10	52	37	6	5	100	1.623
SP	25	7	30	10	21	29	4	53	13	100	3.503
MG	10	4	21	10	13	18	4	58	19	100	2.237
RR	4	4	6	6	5	17	9	45	28	100	868
MT	5	4	9	8	7	16	8	48	29	100	1.192
RN	3	10	4	9	6	13	22	24	41	100	939
DF	4	5	9	16	9	12	6	37	44	100	1.560
AM	4	14	9	20	11	9	16	30	45	100	1.921
SE	3	11	5	19	9	8	15	22	55	100	1.566
Total	100	100	100	100	100	24	12	37	26	100	17.023

Obs.: Por razões técnicas, esta tabela, excepcionalmente, foi gerada a partir da amostra não-expandida (total 17.023 alunos).
Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nota: (1) – Com exceção do Total da tabela (% em relação a coluna) o total dos Tipos perfaz 100 por arredondamento.

Nota: (2) – Com exceção de PR, RS, RN, AM e SE o total das outras UF perfaz 100 por arredondamento.

Em suma, neste capítulo foram mostradas algumas características do alunado de 4ª série dos aglomerados urbanos que, em geral, não têm sido muito exploradas em outras investigações; em especial como eles aproveitam ou deixam de aproveitar, em apoio à aprendizagem, o tempo em que não estão em aula. E, de um modo um tanto diverso do comum, a consideração dos fenômenos de repetência, reprovação e evasão, que foram reequacionados na ótica de “percalços da trajetória escolar” a fim de salientar dois de seus corolários: como funcionam como desestímulo à aprendizagem e como fator de redução da auto-estima, que, a partir de outro ângulo, as pesquisas mostram ter também interferência sobre a capacidade de aprender.

5. OS PROFESSORES E OS GESTORES ESCOLARES

O presente capítulo apresenta um perfil dos professores e dos gestores – isto é, diretores e técnicos – das escolas da 4ª série do ensino fundamental com o objetivo de construir um painel que permita estabelecer relações entre esse perfil e o desempenho dos alunos. Para tanto, são apresentados os dados obtidos nos questionários, acrescidos de dados recolhidos nas entrevistas. Para a elaboração desse perfil foram abordados aspectos referentes ao sexo, à faixa etária, à cor/raça, à formação acadêmica, ao tempo de magistério e/ou de experiência no cargo, de absenteísmo e de utilização do tempo livre.

SEXO E FAIXA ETÁRIA

Inicialmente destaca-se a grande diferença quanto ao número de professores, diretores e técnicos do sexo feminino frente aos do sexo masculino. Os professores e técnicos do sexo feminino corresponderam, respectivamente, a 95,2% e 93,8% da amostra pesquisada. Essa diferença também ocorreu entre os diretores, porém o número de diretores do sexo masculino já não é tão exíguo, corresponde a 13,3%. Tais dados refletem uma tendência nacional e internacional em relação ao ensino fundamental, observada em outras pesquisas com essa amplitude, que apontam para o fato de os quadros docentes e de gestores (diretores e supervisores) relativos ao ensino fundamental serem preenchidos, quase que exclusivamente, por profissionais do sexo feminino.

Com relação à faixa etária, os dados revelaram que a maior concentração de docentes (39,4%) e de gestores (42,1% dos diretores e 41,7% dos técnicos) encontra-se na faixa de 36 a 45 anos de idade. Já

os professores foram os que apresentaram a maior frequência de profissionais com menos de 35 anos, correspondendo a 28,7% da respectiva amostra, enquanto os diretores e técnicos dessa mesma faixa etária corresponderam, respectivamente, a 14,9% e 18,2% de suas amostras.

COR/RAÇA

Conforme mencionado no capítulo anterior, a distribuição dos sujeitos da pesquisa quanto à sua cor ou raça seguiu a metodologia e critérios utilizados pelo IBGE quando da realização dos Censos Demográficos. Assim, os professores e gestores foram orientados a se auto-classificarem, com base em suas próprias referências socioculturais, em uma das cores/raças, conforme apresentadas na tabela 5.1:

TABELA 5.1 – Distribuição dos professores e gestores segundo a autoclassificação da cor/raça (%)

	Professor	Diretor (1)	Técnico
Amarelo (oriental)	0,8	0,6	0,60
Branco	50,4	56,3	50,60
Indígena	0,8	0,6	0,60
Pardo	40,9	34,5	41,90
Negro	7,1	7,9	6,30
Total	100	100	100

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Vê-se que as três categorias de sujeitos da pesquisa tendem a se auto-classificarem como brancos, seguidos de pardos e, mais à distância, de negros. Amarelos (orientais) e indígenas ocupam uma porcentagem mínima.

A pesquisa também identificou que as diferenças são mais acentuadas quando se considera a distribuição de professores e gestores por grande região: Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam maior percentual

de não-brancos; já na região Sul, a ampla maioria aparece como branca. Apenas a região Sudeste apresenta um quadro em que essas diferenças, apesar de existirem, não são tão acentuadas.

FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PROFESSORES, DIRETORES E TÉCNICOS

Os dados relacionados à distribuição dos professores de acordo com a formação escolar indicam que 56,7% dos professores da amostra têm nível superior com formação pedagógica (licenciatura), 5,1% têm curso superior, porém sem formação pedagógica e 19,3% possuem algum curso de pós-graduação, conforme pode ser constatado na Tabela 5.2. No que se refere aos professores com formação no ensino médio, observa-se que 15,3% possuem formação pedagógica e 2,4% não têm essa formação. Finalmente, pode-se constatar que 1,2% da amostra têm apenas o ensino fundamental.

TABELA 5.2 – Distribuição dos professores segundo a formação escolar

Formação	Nº	%
Pós-graduação (1)	254	19,3
Ensino superior com formação pedagógica (Licenciatura)	747	56,7
Ensino superior sem formação pedagógica	67	5,1
Ensino médio com formação pedagógica	202	15,3
Ensino médio sem formação pedagógica	32	2,4
Ensino fundamental	16	1,2
Total	1318	100

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nota (1): O instrumento aplicado na pesquisa não discriminou os níveis de pós-graduação (*se latu ou strictu sensu*) e, sendo assim, não é possível determinar se as respostas relacionadas com a pós-graduação referem-se a especialização, mestrado ou doutorado.

As informações coletadas revelam um quadro relativamente otimista quanto à qualificação dos professores, uma vez que, somados, 81,1% deles possuem nível superior de ensino. Este resultado, de certa forma, pode ser atribuído à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, em seu artigo 62, estabelece o nível superior, em curso de

licenciatura, como condição para o exercício do magistério no ensino básico. Mas, apesar do que determina o referido artigo, constatou-se que 17,7% dos professores ainda possuem o nível médio de ensino e 1,2% apenas o nível fundamental. Tal fato, em princípio, pode ser atribuído à Resolução CNE/CBE nº 01, de 2003, que passou a admitir como formação mínima o nível médio de ensino, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Independentemente desse fato, o que se observa é que o percentual de professores com nível médio vem caindo gradativamente e, conseqüentemente, o de professores com formação superior vem aumentando.

Uma série histórica baseada no Censo Escolar desenvolvido pelo INEP nos anos de 1996, 2000 e 2004, considerando apenas as Unidades Federadas que fazem parte da pesquisa, permite observar mais claramente a evolução desse quadro. Em 1996, por exemplo, 62,8% dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série possuíam o ensino médio. No Censo Escolar de 2000, o percentual havia caído para 59,6% e, em 2004, mais significativamente ainda, caiu para 45%. Em contrapartida, o percentual de professores com nível superior aumentou quase na mesma proporção. Em 1996, apenas 30,8% dos professores tinham nível superior. Em 2000, o percentual havia subido para 37,3% e, em 2004, para 54,2%.

No que se refere à formação escolar dos professores por região metropolitana pesquisada, surgem algumas diferenças significativas. Manaus, com 74,8%, e São Paulo, com 73,5%, são as regiões que apresentam o maior efetivo de professores com ensino superior (licenciatura) em seus quadros. Por sua vez, Cuiabá e Curitiba são as que revelam a maioria dos professores com nível de pós-graduação, com 53,3% e 41,1%, respectivamente⁴⁸.

⁴⁸ Ver nota 1 da tabela 5.2.

TABELA 5.3 – Distribuição dos professores por Unidade Federada, segundo a formação escolar (%)

UF	Ensino Fundamental	Ensino Médio com formação pedagógica	Ensino Médio sem formação pedagógica	Ensino Superior com formação pedagógica (Licenciatura)	Ensino Superior sem formação pedagógica	Pós-graduação	Total
AM		11,1		74,8	5,9	8,1	100,0
DF		10,1	2,5	63,0	1,7	22,7	100,0
MG	4,7	11,0	3,5	54,1	5,2	21,5	100,0
MT		3,3	1,1	38,0	4,3	53,3	100,0
PR	0,8	14,0	4,7	36,4	3,1	41,1	100,0
RN	1,1	26,3	5,3	61,1	2,1	4,2	100,0
RR	2,2	30,4	4,3	47,8	6,5	8,7	100,0
RS		32,8	2,2	47,8	4,5	12,7	100,0
SE	1,5	13,1		52,3	6,2	26,9	100,0
SP	0,9	9,6	1,8	73,5	8,2	5,9	100,0
Total	1,2	15,3	2,4	56,6	5,1	19,3	100,0

Nota: (1) – Com exceção de DF, MG, MT, RS e SE, o total das outras UF e Total perfaz 100 por arredondamento.
 Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

De acordo com uma pesquisa realizada por Waiselfisz, em que o autor utilizou dados fornecidos pelo SAEB, parece haver uma relação direta entre os níveis de escolarização formal dos professores e o desempenho dos alunos (WAISELFISZ, 2000). Entre os resultados encontrados pelo autor merece destaque o fato de que há um crescimento da proficiência dos alunos na medida em que aumenta o nível de escolaridade dos professores. No entanto, chamam a atenção, também, dois outros resultados. Primeiro, o fato de os professores terem ou não habilitação para o magistério (licenciatura) – não importa se em nível médio ou superior – não é um fator estável em termos de melhoria de desempenho dos alunos, e segundo, que a contribuição dos pós-graduados em relação a esta melhoria é muito pequena ou inexistente.

Aparentemente, a observação feita por Waiselfisz – quando relaciona o crescimento da proficiência ao aumento do nível de formação dos professores – é resultante de um processo comparativo da proficiência entre as escolas que apresentam diferenças significativas quanto ao nível de formação de seus professores, isto é, as escolas em que a maioria dos professores possuem ensino médio têm desempenho inferior às escolas onde a maioria dos professores é formada no ensino superior.

No entanto, parece haver um outro fator a ser considerado ao se observar a tabela 5.4, cujos resultados indicam que o nível de formação dos professores é muito pouco determinante na classificação das escolas em relação a mediana⁴⁹, ou seja, escolas cuja proficiência situa-se abaixo da mediana têm em seus quadros, basicamente, a mesma distribuição de professores que as escolas classificadas acima da mediana.

Em princípio, vale dizer que o nível de formação dos professores, se tomado isoladamente dentro desse contexto, não chega a ser um fator determinante em termos de resultado dos alunos quanto à proficiência.

TABELA 5.4 – Distribuição dos professores por nível de formação, segundo a classificação das escolas em relação à mediana (%)

Nível de formação	< Mediana UF	= Mediana UF (1)	> Mediana UF	Total
Pós-graduação	18,2	13,8	21,1	19,3
Ensino superior com formação pedagógica	57,0	62,1	55,6	56,7
Ensino superior sem formação pedagógica	4,7	6,9	5,2	5,1
Ensino médio com formação pedagógica	16,4	12,6	14,6	15,3
Ensino médio sem formação pedagógica	2,3	3,4	2,5	2,4
Ensino fundamental	1,4	1,1	1,0	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

No que se refere à formação escolar dos gestores, dois aspectos chamam a atenção. Inicialmente, o fato de 93,7% dos diretores e 98,1% dos técnicos terem nível superior e destes, 47,8% e 51,2%, respectivamente, possuírem pós-graduação. Nesse sentido, deve-se destacar que a região Sul é a que detém a maior concentração de técnicos com nível de pós-graduação (71,3%).

O segundo aspecto diz respeito ao percentual de diretores (6,3%) com nível médio de ensino. Como o processo de escolha dos diretores das escolas é uma prerrogativa de cada sistema de ensino e que, portanto, tem plena autonomia para estabelecer os critérios utilizados nessa

⁴⁹ Ver o capítulo 3, onde se explica sobre a utilização da mediana nesta pesquisa.

escolha – progressão funcional, plano de carreira, indicação, eleição, experiência no magistério – é compreensível que haja diretores com diferentes níveis de escolaridade.

TABELA 5.5 – Distribuição dos gestores (diretores e técnicos) segundo o nível de formação escolar

Nível de Formação	Diretor %	Técnico %
Pós-graduação	47,8	51,2
Ensino superior com formação pedagógica (Licenciatura)	42,1	42,2
Ensino superior sem formação pedagógica	3,8	4,7
Ensino médio com formação pedagógica (Normal)	4,7	1,6
Ensino médio sem formação pedagógica	1,6	0,3
Ensino fundamental	---	---
Total	100,0	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Ainda com referência à formação e à escolha profissional, foram feitas entrevistas com professores e gestores em que, entre outros temas, se procurou explorar os motivos que exerceram alguma influência ou que foram determinantes para que ingressassem profissionalmente na área educacional.

A maioria dos entrevistados, independentemente do cargo ou função que ocupam, parece seguir um caminho muito próximo em termos dessas influências, que podem ser atribuídas, basicamente, a três ou quatro fatores.

O primeiro deles seria de ordem pessoal, fruto da vontade do próprio indivíduo, que sempre pensou em um dia ser professor. Os entrevistados referem-se à opção pelo magistério como algo interno, uma vocação ou, então, porque sempre gostaram de estar com crianças ou, ainda, porque *brincava de professora desde pequena*. São discursos que, de certa forma, remetem à idéia, já um tanto desgastada, em que se confundia – ou pior, se associava – o exercício do magistério com o sacerdócio já que, além do caráter vocacional, haveria também a entrega ou devotamento total à profissão.

Porque eu amo, é a minha vocação, sempre amei dar aula. (Entrevista com professora de Minas Gerais).

Acho que a questão é mais vocacional, né? No sentido assim, porque para você ser professora mesmo, você tem que ter vocação, porque não é fácil né? (Entrevista com professora de Minas Gerais).

Olha, a mim encanta trabalhar com alunos, com pessoas e principalmente crianças, que estão em formação, acho que o ser humano está em constante busca e é prazeroso, é gostoso, é muito bom. (Entrevista com diretora de escola no Paraná).

A profissão de ser educadora tá na alma da gente (...). É uma verdadeira cachaca na vida da gente, não muda. (Entrevista com diretora de escola de Minas Gerais).

Acho que naquela época a brincadeira da criançada era ser professora né? Brincar de escolinha. Eu sempre gostei e na época que eu saí do colegial eu já pretendia fazer magistério. (Entrevista com diretora de escola em São Paulo).

Porque eu gosto de criança. (Entrevista com técnico de escola do Distrito Federal).

Porque eu amo. Verdade. (...). Eu amo ser professora. Tenho contabilidade também, né? Mas optei por exercer o magistério. (Entrevista com técnico de escola de Mato Grosso).

O segundo fator, também muito presente na maioria das entrevistas, diz respeito à influência exercida pela família. Essa influência se faz mais presente, por exemplo, quando os entrevistados relatam que a maioria ou parte dos membros de suas famílias (pai, mãe, irmãos ou tios) atua ou já atuou na área educacional.

Um pouco influência, acho, influência da família. Já tinha duas irmãs professoras (...) e que tinham aquele ideal de ser professora, de ensinar as pessoas. A gente acha bonita essa profissão. E eu fui seguindo, fui gostando, fiz estágio, gostei, acho que era uma coisa que batia ao encontro do que eu queria. Eu fiz pedagogia e segui. (Entrevista com diretora de escola do Rio Grande do Sul).

Acredito que por influência da minha família. Eu tenho duas irmãs professoras, minha mãe também já trabalhou na área, então desde cedo já comecei a me envolver com isso. (Entrevista com diretora de escola em Roraima).

Eu escolhi, eu acho que foi, eu sempre gostei da área e tive uma grande influência familiar. Minha mãe foi diretora de escola por muitos anos, minhas tias, professoras, acho que teve assim, bastante influência da família. (Entrevista com técnico de escola em Minas Gerais).

Há, ainda, relatos em que essa influência familiar surge sob a forma de desejo dos pais ou associada à oportunidade de trabalho.

Eu tinha uma tia professora, convivia muito com ela. (...). Foi assim, o campo de trabalho, era melhor que ir pra um comércio, e quando eu consegui entrar na educação eu não tinha o magistério ainda, o meu curso era técnico em contabilidade. Quando eu consegui a vaga, eu ingressei no magistério e cada vez mais fui gostando do que estava fazendo, do contato com as crianças e assim, formei e gosto do que faço. (Entrevista com professora do Rio Grande do Norte).

Bem no início eu não tinha muita vontade de ser professora, não, (...) mas era o que tinha em Brasília. O curso desejado pelos nossos pais era a escola normal, era o magistério, porque era tido como melhor, já visava uma profissão mais certinha. Então eu fui mesmo pra Escola Normal por influência da minha mãe, até então eu não tinha vontade não. Só depois que eu comecei a estudar. Na verdade eu gostei de ser professora quando comecei a dar aula, porque até então eu não tinha vontade nenhuma. Pra mim era assim uma profissão como outra qualquer. Só comecei a gostar mesmo depois que eu entrei dentro da sala de aula. (Entrevista com professora do Distrito Federal).

O último fator que direcionou ou influenciou parte dos entrevistados pode ser definido como *eu preciso ter um trabalho* e não, necessariamente, uma profissão. Neste sentido, alguns relatos referem-se ao ingresso na área educacional por não haver outras opções ou, então, porque representava uma área em que as oportunidades de trabalho eram mais viáveis.

Eram poucas opções que a gente tinha aqui na cidade né? A gente tinha o magistério e o científico, então, eu optei pelo magistério porque poderia ter uma profissão definida, e depois, quando eu fui pra faculdade também procurei a área da educação, embora eu quisesse também psicologia, mas não tive uma boa orientação e acabei fazendo a pedagogia em orientação educacional. (Entrevista com diretora no Rio Grande do Sul).

Bom... No início falta de opção, devido à carência do mercado de trabalho e as portas estavam muito abertas na área do magistério, então eu senti necessidade de correr por esse lado, mas com o decorrer do tempo acabei me acostumando e até já me adaptei com a profissão. (Entrevista com técnico em Roraima).

O que se percebe nos extratos dessas e de tantas outras entrevistas é que, de alguma forma, a influência da família se fez presente para uma parte significativa dos entrevistados, seja de uma maneira natural, intrínseca, seja persuasiva. Fica claro também que essa influência não ocorre isoladamente, mas associada a outros fatores de ordem social, econômica, ou de ambas. Finalmente, deve-se salientar que a família teve papel importante quando não interferiu contrariamente diante daqueles que afirmaram ter optado pela carreira do magistério quando ainda muito jovens.

TEMPO DE MAGISTÉRIO E DE EXPERIÊNCIA NO CARGO

Em termos de experiência no magistério, os professores podem ser divididos em três grupos: os que têm mais de dez anos de docência, que correspondem a 69,8% da amostra; os que têm entre seis e dez anos de experiência docente, representados por 16,8% da amostra e, finalmente, os que atuam no magistério há menos de cinco anos, cujo grupo corresponde a 13,4% dos professores pesquisados. Em síntese, a grande maioria (86,6%) já possui uma experiência que pode ser considerada bem sedimentada.

Os dados relativos à experiência dos diretores apresentam um quadro que difere bastante da situação dos professores. É o grupo que apresenta o maior percentual de indivíduos com menos de cinco anos de experiência (62,9%) e também o de maiores percentuais nas faixas etárias mais altas, ou seja, apesar de mais velhos, são os que têm menor experiência.

Por sua vez, os dados relacionados à experiência dos técnicos também diferem dos professores e diretores, já que apontam para dois extremos, isto é, por um lado há o grupo em que a maioria dos técnicos (51,7%) tem mais de oito anos de experiência no cargo e, por outro, um grupo formado por 37,2% de técnicos com menos de cinco anos de experiência.

Também foram recolhidas informações dos professores sobre o tempo de experiência como docentes da 4ª série e dos gestores sobre o tempo de experiência como docentes do primeiro segmento do ensino fundamental.

No que se refere à amostra dos professores, os resultados indicaram que 38% têm mais de seis anos de experiência com a 4^{as} série e 62,1% menos de cinco anos, e, entre esses últimos, 35% têm menos de dois anos de atuação nessa série. Portanto, as 4^{as} séries pesquisadas tanto têm professores com uma vasta experiência como têm professores praticamente iniciantes, mas apenas no que diz respeito a essa série.

Quanto à experiência docente dos gestores, destaca-se, inicialmente, o fato de que 62,6% dos diretores possuem mais de dez anos de docência, seguidos por 20,1% com uma experiência entre seis a dez anos. Na realidade, todos os diretores já haviam sido professores. Esse acúmulo de experiência entre os diretores já não aparece entre os técnicos. Os resultados indicaram que 60,4% possuem mais de seis anos de docência, no entanto, 14,3% ainda não tiveram seu tirocinio.

A investigação realizada por Waiselfisz identificou, entre as escolas públicas, um aumento do nível de proficiência em função do tempo de experiência no magistério (WAISELFISZ, 2000). Mas nesta pesquisa foram feitos cruzamentos entre o tempo de magistério em geral e o tempo de magistério na 4^a série com a posição das escolas em relação à mediana de proficiência, e em nenhum desses cruzamentos encontraram-se correlações que permitam estabelecer de forma mais precisa até que ponto essas variáveis se relacionam.

Obviamente, a experiência no magistério é um fator relevante ao se considerar a qualidade do ensino, no entanto, parece que a rotatividade de professores tem maior peso – negativo – em termos de resultados ou de desempenho dos alunos. Um dos pontos assinalados por vários gestores das escolas participantes da pesquisa como prejudicial à implantação e desenvolvimento de projetos, bem como do andamento das aulas, era justamente a alta rotatividade dos professores.

Os resultados referentes à distribuição dos professores em função do tempo em que lecionavam nas escolas da amostra no momento da coleta de dados mostraram duas situações bem distintas: 32,9% dos professores estavam na escola há menos de dois anos e, por outro lado, 31,2% dos professores estavam ali há mais de oito anos. Esses resultados, se interpretados isoladamente, parecem indicar haver um certo grau de rotatividade entre os professores, fato que poderá ser observado mais claramente na tabela a seguir.

Os resultados apresentados na tabela 5.6 dizem respeito à rotatividade dos professores nas turmas pesquisadas, tomando-se por base o início do período letivo (fev/mar/2005) até a coleta de dados (set/nov/2005). Observa-se que 73,4% dos professores estavam com suas turmas desde o início do ano letivo, 17,3% entraram em substituição a outro professor e 9,3% substituíam um segundo professor, isto é, eram o terceiro professor a assumir a turma nesse período. Ao agrupar os percentuais relativos às substituições, têm-se que 26,6% das turmas pesquisadas tiveram os professores que iniciaram o ano letivo substituídos por outros professores. Apesar de os motivos dessas substituições não estarem em foco nesta pesquisa, há que se considerar que elas ocorrem em número relativamente elevado.

TABELA 5.6 – Ocorrências de substituição de professores

Você acompanha esta turma desde o começo do ano?	Nº	%
Não, antes de mim, houve um professor	220	17,3
Não, antes de mim, houve dois ou mais professores	118	9,3
Sim	935	73,4
Total	1.273	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

As relações professor-aluno são um tema amplamente estudado, dada a importância que assumem nas atividades escolares dos alunos e do próprio professor. Tais relações adquirem uma dimensão ainda maior quando se referem a crianças que estão no início de uma fase de desenvolvimento em que a formação de vínculos afetivos torna-se mais intensa e, na medida em que o professor representa uma figura de autoridade, a sua substituição pode trazer algumas implicações. A mais evidente refere-se ao desenvolvimento das aulas, já que, presume-se, cada professor tem as suas próprias peculiaridades didáticas e de relacionamento para conduzir as atividades em sala de aula e em sua forma de tratamento dado aos alunos.

Outro aspecto a ser considerado é que há uma certa correlação entre o tempo em que o professor leciona em determinada escola e o nível de proficiência da escola. A Tabela 5.7 mostra que as escolas situadas acima

da mediana em proficiência são as que têm menor rotatividade entre seus professores, ou seja, são as escolas onde 44,5% dos professores fazem parte de seus quadros há mais de cinco anos⁵⁰.

TABELA 5.7 – Distribuição dos professores, por tempo em que lecionam nas suas escolas, segundo a classificação das mesmas (%)

Tempo	< Mediana UF	= Mediana UF	> Mediana UF	Total
Até cinco anos	59,9	66,7	55,5	58,3
Mais de cinco anos	40,1	33,3	44,5	41,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Essa mesma associação também foi encontrada entre o tempo em que os técnicos exercem o cargo nas escolas e o respectivo nível de proficiência da escola, isto é, as escolas situadas acima da mediana têm 55,1% de técnicos que atuam em seus quadros há mais de seis anos. Por sua vez, as escolas situadas abaixo da mediana têm 62,3% de técnicos que ali atuam há menos de cinco anos.

Não foi encontrada qualquer associação entre o tempo durante o qual os diretores exercem o cargo na escola pesquisada e o nível de proficiência. Tal fato poderia induzir à conclusão precipitada e/ou equivocada de que o papel do diretor seria secundário em termos de desempenho dos alunos, no entanto, deve-se considerar que a gestão de uma escola visa, em princípio, criar as condições e os meios para que professores e técnicos possam desenvolver suas atividades adequadamente.

UTILIZAÇÃO DO TEMPO LIVRE

Praticamente não foram identificadas diferenças entre professores e gestores quanto à utilização do tempo livre de que dispõem para a realização de outras atividades. As mais freqüentes são assistir televisão,

⁵⁰ Em termos percentuais as diferenças não são tão significativas, entretanto, ao se efetuar o teste do χ^2 , em um nível de confiança de 90% (p-valor = 0,08), aceita-se a hipótese de que há correlação entre estas duas variáveis.

ler (revistas, jornais e livros), visitar parentes ou amigos e ir à igreja, ou seja, atividades características das pessoas convencionalmente chamadas de caseiras. As atividades de cunho recreativo ou cultural fora de casa foram pouco freqüentes.

No entanto, encontraram-se algumas diferenças entre as regiões metropolitanas pesquisadas que, se não são significativas em termos estatísticos, não deixam de ser interessantes sob o ponto de vista sociocultural ou mesmo do cotidiano da amostra pesquisada. Entretanto, essas diferenças podem ser atribuídas a uma série de variáveis que não foram investigadas nesta pesquisa e, sendo assim, não são passíveis de uma análise mais objetiva.

Os professores da região metropolitana de São Paulo, por exemplo, em relação aos demais, fazem mais uso da Internet e vão com maior freqüência ao cinema. Quanto ao uso da Internet, pode-se inferir que talvez sejam professores com maior poder aquisitivo e, portanto, com a possibilidade de terem seus próprios computadores. Já a maior freqüência ao cinema pode ser atribuída ao fato de que São Paulo, por ser o maior centro cultural do país, possui, também, uma rede extensa e diversificada de cinemas.

Com relação aos diretores, identificou-se que os do Distrito Federal são os que menos assistem televisão em relação às demais regiões e os de Minas Gerais os que vão com maior freqüência a bares e lanchonetes. Já entre os técnicos, observou-se que em Mato Grosso, a atividade mais freqüente é ir à igreja, quando, em relação à média, esta é a quinta atividade mais freqüente. A prática de esportes foi assinalada como uma das menos freqüentes não só entre os técnicos, mas entre todos os pesquisados, no entanto, é a sétima atividade mais freqüente entre os técnicos de Roraima.

ABSENTEÍSMO

O primeiro ponto a ser destacado é que existem diferenças percentuais bastante significativas entre professores e gestores quanto aos períodos de ausência ou de presença na escola. No que se refere à presença, observa-se na tabela 5.8, por exemplo, que 52,5% dos diretores

e 41,8% dos técnicos assinalaram que puderam vir trabalhar todos os dias, enquanto somente 33,9% dos professores assinalaram esse item.

Essas diferenças também se mantêm nos itens relativos aos períodos de ausência, exceto no item *menos de cinco dias*, em que ela é favorável apenas para o diretor. Os demais itens, que dizem respeito aos períodos de ausência, se agrupados, têm-se que 21,3% dos professores deixaram de dar aulas por mais de uma semana.

É um número relativamente expressivo de professores que se ausentaram e de horas de aulas que não foram cumpridas, principalmente levando-se em consideração que muitos desses professores não foram substituídos quando das suas ausências, e que, na impossibilidade da substituição, também não houve reposição das aulas – entenda-se dos conteúdos. Pode-se observar a dramaticidade dessa situação na resposta curta e seca de uma das diretoras entrevistadas:

– *Um dos problemas que o diretor tem é a falta do professor. O professor faltou, não tem ninguém pra cobrir.*

– ENTREVISTADOR: E aí, como que faz?

– *Não faz!*

(Entrevista com diretora de escola em Minas Gerais).

Assim, um número considerável de alunos concluirá as suas séries com um expressivo déficit de horas/aula/conteúdo em seu histórico escolar. Essas horas serão preenchidas com alguma outra atividade de cunho recreativo para fins de cumprimento das exigências legais.

TABELA 5.8 – Absenteísmo de professores e gestores (%)

	Professor (1)	Diretor	Técnico
Menos de cinco dias	44,9	35,4	44,6
Entre seis e dez dias	14,4	8,9	10,2
Entre 11 dias e 15 dias	3,2	1,6	1,2
Mais de 15 dias	3,7	1,6	2,2
Eu sempre pude vir trabalhar	33,9	52,5	41,8
Total	100	100	100

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

O absenteísmo entre os professores talvez seja um dos principais problemas a ser enfrentado pelos gestores escolares.

ENTREVISTADOR: Em geral quais são as queixas mais freqüentes apresentadas pelos alunos ou pais dos alunos?

– *Falta dos professores. Os pais são muito enfáticos com a presença dos professores e a maioria dos nossos professores trabalham pelo menos dois turnos. Os pais não admitem que os filhos fiquem sem aula.* (Entrevista com diretora de escola do Amazonas).

As causas atribuídas a esse fenômeno são as mais diversas. De certa forma, uma parcela significativa dos professores das escolas públicas se vê diante de uma situação que pode ser traduzida como de impotência frente à realidade escolar em que vive. Uma realidade que, em geral, é cercada de carências. Carência de equipamentos e de recursos didáticos, carência de infra-estrutura mais adequada, de alunos com nível de aprendizagem compatível com a série em que se encontram, carência de formação profissional mais consistente, de remuneração menos injusta e que muitas vezes obriga o professor a trabalhar mais de 60 horas semanais.

Uma realidade assim dificilmente deixará de gerar frustração, insatisfação e, principalmente, a desmobilização entre os professores, cujas conseqüências, além da queda na qualidade do ensino, acabam por afetar a sua própria condição de saúde. De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Gasparini, *os dados e as conclusões dos estudos interessados em descrever o perfil de adoecimento dos professores são convergentes, independentemente da população e da região estudada e indicam os transtornos psíquicos menores – estresse, depressão e ansiedade, entre outros – como o principal fator do absenteísmo.* (GASPARINI, 2005)

Recurso de dinheiro a gente tem. Não para comprar tudo aquilo que precisa, mas o necessário a gente tem. Recurso para andar bem, tinha que ter mais professores, né? Na minha escola é um dos recursos, porque, às vezes falta professor de manhã. Você chega sete horas aqui você vê, né? Tem professora grávida, professora fazendo tratamento de saúde. Então falta. Então, é isso que a gente precisa. Que venham mais professores. (Entrevista com diretora de escola em São Paulo).

Apesar desse quadro até certo ponto desalentador, não foram encontradas correlações entre as taxas de absenteísmo e a posição das escolas em relação à mediana de proficiência. Mas crê-se que novas pesquisas, buscando identificar especificamente essa possível relação, ainda sejam necessárias.

Resumidamente, pode-se dizer que a maioria dos professores, diretores e técnicos é do sexo feminino, com idade média entre os 35 e 50 anos, pode ser de raça branca ou parda, possui formação superior em cursos de licenciatura, resolveu seguir a carreira do magistério por achar que tem vocação ou por influência da família e atua nessa área há mais de dez anos. É do tipo caseiro, que utiliza o tempo livre para ver TV, ler, visitar amigos ou parentes e, nesse sentido, participa muito pouco de atividades recreativas e culturais fora de casa em seus momentos de lazer.

PARTE III

*Estudo, trabalho e
relacionamento*

6. VISÃO CALEIDOSCÓPICA DOS ATORES DA ESCOLA

A exposição a seguir combina dados quantitativos e qualitativos para abordar dois grandes temas: 1) Quem são os bons alunos, professores, diretores e técnicos⁵¹, vistos uns pelos outros? 2) Se os alunos, quer no sucesso, quer no fracasso, não são imunes às dificuldades escolares, quem os ajuda intelectual e emocionalmente?

As imagens uns dos outros – alunos, professores e gestores, quando cotejadas e cruzadas umas com as outras, convergem e divergem sob vários aspectos de modo a identificar os nós das questões. Em certos casos, vislumbram-se diálogos de surdos e desencontros de expectativas, mas também denominadores comuns que, potencialmente, apresentam grande valor para a compreensão e a solução dos problemas.

AS VISÕES MÚTUAS DOS ATORES ESCOLARES

Um sábio chinês disse que, quando olhava um gato, na verdade havia três entes envolvidos: eu, o gato e o gato em mim. Na educação, há pelo menos quatro entes em uma relação entre duas pessoas: eu, você, você em mim e eu em você. Como a educação se baseia numa relação social, estabelece-se um complexo jogo de espelhos, em que desfilam imagens muitas vezes distorcidas. Por isso, para compreender o sucesso e o fracasso, é importante saber como alunos, professores e gestores se vêem uns aos outros.

⁵¹ Para a conceituação de “Técnico” nesta pesquisa, ver o capítulo 2.

O BOM ALUNO

Em primeiro lugar, como o aluno se vê no espelho, refletindo o que esperam dele? Como ser social, a maneira de se ver está intimamente ligada às expectativas de comportamento expressas ou sutilmente ocultas que lhe são dirigidas.

No questionário aplicado⁵², 88,2% dos discentes da 4ª série do ensino fundamental responderam que um bom aluno é aquele que, em primeiro lugar, obedece à professora. Esta concepção remete à discussão da disciplina, do comportamento, dos limites, da moral, das regras de convivência, da ética e da autoridade docente. Assim poderia, talvez, começar o sucesso escolar na imaginação dessas crianças: admitindo, no ponto de partida, que mantêm uma relação pessoal, dual, de subordinação à professora. E quanto mais novos, mais conscientes dessa assimetria criança-adulto, isto é, maior o índice de escolha dessa alternativa. Portanto, a autonomia tende a se desenvolver progressivamente a partir da pré-adolescência, conforme a tabela 6.1.

TABELA 6.1 – Autopercepção do bom aluno, por idade, segundo a obediência à professora

Idade	Você obedece à professora?		
	Não	Sim	Total
8-10 anos	48.194	381.942	430.136
11 anos	23.498	125.464	148.962
12 anos	9.810	39.427	49.237
13 anos e mais	7.351	26.513	33.864
Total	88.853	573.346	662.199

Qui-quadrado = 6323,5, graus de liberdade = 3, p = 0,001 (resultado muito significativo).

Amostra expandida. Apenas casos válidos.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

⁵² Ver o capítulo 2.

TABELA 6.2 – Principais características de um bom aluno, conforme alunos, professores, diretores e técnicos (%)

Para você, as PRINCIPAIS características de um bom aluno são: (assinale, no máximo, 3 opções)	Aluno	Professor	Diretor	Técnico
Se esforçar para dar conta das coisas da escola	50,7	73,6	88,3	86,2
Aprender com facilidade	50,2	9,1	18,0	20,9
Obedecer à professora	88,2	14,4	27,4	27,7
Passar de ano	66,2	3,6	11,0	14,5
Não aceitar tudo o que a professora fala	3,0	41,9	43,2	43,4
Fazer muitas perguntas	8,1	67,8	77,6	75,7
Ser disciplinado	21,8	72,8	5,7	2,2

Obs.: Os respondentes poderiam escolher até três opções, assim, o somatório não se restringe a 100%.
 Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Escolher o *esforçar-se para dar conta das coisas da escola* significa, de certa forma, retirar essa característica da esfera do dual (professor/aluno) para a esfera individual do próprio aluno. O esforço será mencionado inúmeras vezes como fator de sucesso em outros pontos, como se a escola estivesse pronta e completa e só bastasse ao aluno caminhar para alcançá-la. Essa operação, realizada pelos adultos da escola, parece encontrar eco nas representações dos alunos, pois, como a tabela acima demonstrou, um bom aluno é, também, aquele que passa de ano (66,2% das respostas); o que se esforça para conseguir realizar as coisas da escola (50,7%) ou, então, por uma pequena diferença, um bom aluno é aquele que aprende com facilidade (50,2% das respostas)⁵³. A concentração percentual em *esforçar-se para dar conta das coisas da escola* pode remeter tanto ao saber quanto ao mérito. Mais do que uma questão de submissão – que transparece, outra vez, a partir dos dados acima – acha-se em jogo uma diferença fundamental na relação com o saber e com a escola: cumprir as tarefas exigidas para ser promovido ou para aprender? (cf. CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992).

Vê-se aqui que, na continuada hipótese de existir uma associação entre ser bom aluno e ter sucesso escolar, o pêndulo da responsabilidade parece apontar para os próprios alunos, na opinião tanto deles como na dos adultos da escola (ver a tabela 6.3).

⁵³ Note-se que os respondentes poderiam escolher até três opções, assim, o somatório não se restringe a 100%.

Nesse aspecto da diferença de perspectivas entre crianças e adultos no que tange ao que se considera um bom aluno, merece também destaque o fato de que em nenhum dos itens perguntados houve consenso entre as quatro categorias de respondentes quanto ao lugar que ocupa cada possível resposta em relação à questão formulada. Nesse sentido, se houve convergência, esta ocorreu entre diretores e técnicos; e, às vezes, entre esses e os professores, mas nunca entre os alunos e os adultos responsáveis por sua educação escolar (ver, na tabela 6.2, porcentagens mais altas de respostas das quatro categorias de respondentes). No que tange ao esforço, a valorização tendeu a ser maior à medida que subiu o escalão hierárquico da escola: professor, técnico e diretor. Já a obediência, menos valorizada pelos diretores e técnicos, mas não pelos docentes (72,8% para ser disciplinado), foi o que os alunos consideraram como mais importante. Portanto, nesta pesquisa declaratória, os educadores parecem esperar um aluno questionador e crítico, embora o aluno perceba o contrário. Cabe indagar: em que medida os educadores expressaram valores proclamados ou valores reais?

Essas representações foram confirmadas, até certo ponto, pela questão seguinte, acerca das principais características de um mau aluno – ver tabela 6.3:

TABELA 6.3 – Principais características de um mau aluno, conforme alunos, professores, diretores e técnicos (%)

Para você, as PRINCIPAIS características de um mau aluno são: (assinale, no máximo, 3 opções) (1)	Alunos	Professores	Diretores	Técnicos
Não se esforçar para dar conta das coisas da escola (2)	53,3	87,0	87,7	86,5
Não aprender com facilidade	40,7	7,1	7,3	7,4
Não obedecer à professora	76,7	40,1	37,2	40,9
Não passar de ano	49,4	15,7	25,2	19,7
Não aceitar tudo o que a professora fala	23,2	5,3	6,0	5,5
Fazer muitas perguntas	14,1	1,1	0,9	0,9
Ser indisciplinado	24,1	90,5	90,2	87,7

Notas: (1) Na versão dos questionários dos professores, diretores e técnicos, a ordem das alternativas variou: veja a numeração das mesmas para os alunos. A que aparece nesta tabela é a ordem em que aparece para os alunos. (2) Na versão dos questionários dos professores, diretores e técnicos, esta alternativa foi apresentada como “não ligar para as coisas da escola”.

Obs.: Os respondentes poderiam escolher até três opções, assim, o somatório não se restringe a 100%.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

A maioria dos alunos (76,7 %) afirmou, por exemplo, que *não obedecer à professora* é uma característica do mau aluno, em flagrante corroboração, pelo negativo, da principal característica atribuída por eles mesmos ao bom aluno. Além disso, a maioria dos professores, diretores e técnicos só priorizou a alternativa *não obedecer à professora* em terceiro lugar entre as três opções solicitadas como característica do mau aluno, mas escolheram, em primeiro lugar (90,5%, 90,2% e 87,7%, respectivamente), *ser indisciplinado* – o que, de certa forma, é uma variante de *não obedecer*. Mau aluno não é, por outro lado, uma categoria de uso espontâneo pelos alunos de 4ª série do ensino fundamental. Eles parecem preferir, na verdade, o termo bagunceiro, conforme será analisado posteriormente⁵⁴.

A relação entre disciplina e aproveitamento é realçada na medida em que a ordem é um objetivo instrumental para o atingimento dos objetivos da educação e do ensino-aprendizagem. Cabe lembrar que algumas condições da sala de aula tornam o estabelecimento da ordem bastante problemático: 1) por causa da educação compulsória, a sala de aula tende a abrigar crianças/adolescentes que prefeririam não estar na escola; 2) a escola representa frustração para uma parte dos alunos que não atendem aos padrões escolares e que, assim, são considerados malsucedidos (DREEBEN, 1970).

O BOM PROFESSOR

Quando se buscam representações sobre o que seria um bom professor, este, na opinião de professores, diretores e técnicos, é aquele que, em primeiro lugar, *tem compromisso com seus alunos*. Note-se, também, o consenso sobre os outros lugares atribuídos às alternativas de resposta, conforme mostram a tabela 6.4 e o gráfico 6.1. No entanto, pequenas diferenças percentuais sugerem que, para o docente que se encontra na regência de turma, a capacidade didática (saber explicar a matéria) é menos importante que o domínio dos conteúdos lecionados, ao passo que o oposto ocorre entre diretores e técnicos. Cabe lembrar que o domínio dos conteúdos pelo professor é um dos preditores mais importantes do aproveitamento dos alunos (cf. GOMES, 2005).

⁵⁴ Ver o capítulo 9.

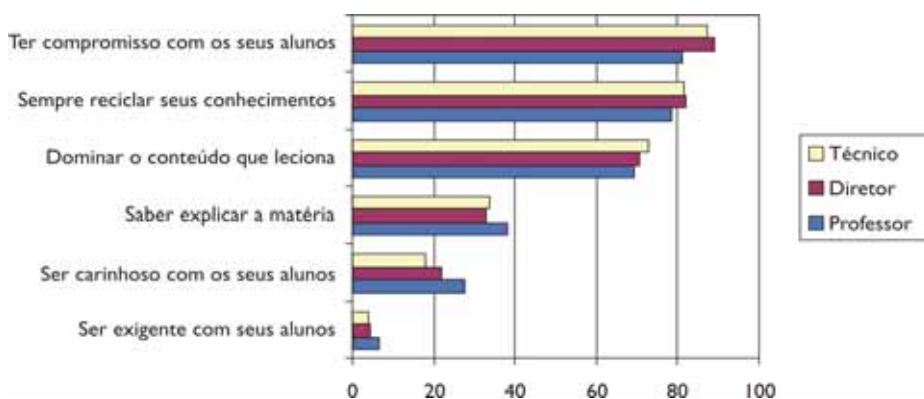
TABELA 6.4 – Principais características do bom professor, conforme professores, diretores e técnicos (em ordem decrescente de respostas)

Na sua opinião, as PRINCIPAIS características do bom professor são (assinale, no máximo, três opções):	Professor %	Diretor %	Técnico %
Ter compromisso com seus alunos	81,0	89,0	87,1
Sempre reciclar seus conhecimentos	78,6	82,0	81,5
Dominar o conteúdo que leciona	69,3	70,7	72,9
Saber explicar a matéria	38,2	32,8	33,8
Ser carinhoso com seus alunos	27,8	22,1	17,8
Ser exigente com seus alunos	6,6	4,4	4,0

Obs.: Os respondentes poderiam escolher até três opções, assim, o somatório não se restringe a 100%.
 Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Note-se, ainda, que as alternativas de resposta continham certa divisão entre características mais voltadas ora para os aspectos relacionais (alternativas 1, 5 e 6), ora para os aspectos mais específicos da profissionalização do docente (alternativas 2, 3 e 4). Nesse sentido, as respostas dadas demonstram, por um lado, a oscilação entre valorizar um ou outro tipo de aspecto – iniciando-se e finalizando-se com os de ordem relacional –, mas, por outro lado, atribuindo-se um mero quarto lugar à alternativa *saber explicar a matéria*, a qual os alunos apontaram, em outros momentos, como uma característica fundamental para o sucesso escolar.

GRÁFICO 6.1 – Principais características do bom professor, conforme professores, diretores e técnicos



Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Merece destaque, ainda, a inclusão, entre os três primeiros lugares, da alternativa *sempre reciclar seus conhecimentos*. Reciclar e atualizar os conhecimentos é mais importante que o domínio dos conteúdos, o que poderia levar à indagação sobre se a formação continuada poderia ser considerada mais importante que a formação inicial dos professores e se a mudança é mais importante que os fundamentos.

O BOM GESTOR⁵⁵

A característica de um bom professor, apontada por professores, diretores e técnicos, também foi mencionada pelos gestores escolares quando falaram de si próprios. Entretanto, a alternativa que mais atraiu respostas dos diretores, quando solicitados a apontar características de um bom diretor, foi, conforme tabela 6.5, a de *ser democrático na tomada de decisões* (90,2%). A polissemia do termo democrático parece contribuir para o elevado percentual de respostas. Pode ser considerado democrático consultar a todos, fazer a vontade das maiorias e até adotar um comportamento corporativo, que satisfaça a atores mais influentes na escola. Por isso, chama a atenção ficar em quarto lugar a escolha, pelos diretores, da alternativa *ser o líder da equipe que trabalha na escola* (49,8%), uma vez que a qualidade de democrático depende em grande parte do exercício da liderança.

TABELA 6.5 – Características de um bom diretor, conforme diretores, em ordem decrescente de respostas

Na sua opinião, as PRINCIPAIS características de um bom diretor são (assinale, no máximo, 3 opções):	%
Ser democrático na tomada de decisões	90,2
Conhecer as regras de administração escolar e aplicá-las	64,0
Sempre estar reciclando seus conhecimentos	62,5
Ser o líder da equipe que trabalha na escola	49,8
Ser carinhoso com os alunos	26,5
Ser exigente, disciplinador	4,7

Obs.: Os respondentes poderiam escolher até três opções, assim, o somatório não se restringe a 100%.
 Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

⁵⁵ Por “gestor” entende-se, nesta pesquisa, os diretores e técnicos. Para a definição desses últimos, por sua vez, ver o capítulo 2.

Em congruência com outras pesquisas, na palavra aberta de um deles, a liderança é considerada uma boa característica:

Esses dias eu encontrei com uma amiga que trabalhou há muito tempo comigo: – Ouvi falar da tua escola, parabéns! Como é que você consegue? Eu disse: – Eu tenho um grupo muito bom! Foi a minha primeira resposta a ela. Ela disse: Acredito, Maria, que você tenha um grupo muito bom, mas é você que lidera, né? Eu fiquei lisonjeada com o que ela falou, queria me elogiar. Mas acredito mesmo que precisa alguém assim que esteja à frente de isso tudo⁵⁶. (Entrevista com diretora de escola no Paraná).

Com efeito, o papel da liderança do diretor nas escolas e da existência de uma equipe coesa são características de escolas bem-sucedidas, amplamente destacadas pelas resenhas das pesquisas (p. ex., SCHEERENS, 2000).

Note-se, também, a escolha, feita em primeiro lugar pelos técnicos, quanto a se *ter espírito de equipe* (73,8%) como característica de um bom técnico:

TABELA 6.6 – Características de um bom técnico, conforme técnicos, em ordem decrescente de respostas

Na sua opinião, as PRINCIPAIS características de um bom técnico são: (assinale, no máximo, 3 opções)	%
Ter espírito de equipe	73,8
Dar suporte ao trabalho docente	67,7
Sempre estar reciclando seus conhecimentos	65,5
Ter compromisso com os alunos	41,8
Conhecer as regras da sua profissão e aplicá-las	32,9
Dar suporte às decisões da direção da escola	17,8

Obs.: Os respondentes poderiam escolher até três opções, assim, o somatório não se restringe a 100%.
Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Por outro lado, o fato de os técnicos terem deixado para o último lugar a escolha da alternativa *dar suporte às decisões da direção da escola*, enquanto escolheram em segundo *dar suporte ao trabalho docente*, pode indicar a possibilidade de alianças intra-escolares que, ao longo do tempo, vêm se alterando.

⁵⁶ O nome é fictício para proteger a privacidade da entrevistada.

A AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO E A REPROVAÇÃO: EXPERIÊNCIA, CULPA E DIFICULDADES

As questões que buscaram captar imagens que os alunos têm de si mesmos revelaram, novamente, a força da questão da obediência à professora: 85,9% dos respondentes assinalaram essa alternativa, seguidos de 74,4% que marcaram o esforço, qualidade amplamente valorizada pelos educadores, como constatado na tabela 6.7:

TABELA 6.7 – Auto-avaliação dos alunos (em ordem decrescente de respostas)

Como VOCÊ é como aluno? (marque X, no máximo, em quatro respostas):	%
1. Obedeço à professora	85,9
2. Me esforço para dar conta das coisas da escola	74,4
3. Aprendo com facilidade	63,0
4. Faço muitas perguntas	50,5
5. Não aprendo com facilidade	22,3
6. Não me esforço muito	13,2
7. Não aceito tudo o que a professora fala	12,9
8. Não obedeco à professora	2,8

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Note-se ainda que a maioria dos alunos situou-se (conforme a tabela acima) nas alternativas que tinham caráter positivo, afirmativo (alternativas 1 a 4). Entretanto, chama a atenção o fato de outros alunos terem escolhido o contrário, isto é, as alternativas de caráter negativo (alternativas 5 a 8) e, entre essas, chama especialmente a atenção o fato de 22,3% afirmarem que não aprendem com facilidade. Buscando aprofundar essa questão, vê-se que os alunos são cautelosos: mais da metade diz que têm pouca dificuldade para entender as aulas, conforme a tabela 6.8:

TABELA 6.8 – Grau de dificuldade dos alunos para entenderem as aulas

Na escola, você tem dificuldade para entender as aulas?	Nº	%
Pouca dificuldade	365.158	54,9
Nenhuma dificuldade	252.159	37,9
Muita dificuldade	39.179	5,9
Sem resposta	8.233	1,2
Total	664.729	99,9

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

A dificuldade de aprendizagem é um tema que suscita amplas controvérsias. Entretanto, o que os 37,9% dos alunos parecem afirmar aqui talvez seja algo relacionado à sua auto-imagem: um receio, uma dúvida, uma insegurança. Tanto que, quando perguntados sobre o grau de dificuldade que possam ter para entender as aulas, apenas 5,9% afirmaram ter muita dificuldade.

Perguntados ainda sobre o grau de dificuldade que experimentam em relação aos conteúdos ensinados pela professora, cai para 4,3% a proporção de alunos que afirmam não entenderem nada daquilo que é explicado, achando tudo muito difícil – enquanto 42,9% dizem que são *difíceis, mas dá para entender*, 31,6% dizem que são *fáceis, entendem quase tudo* e 20,0% dizem que são *muito fáceis, entendem tudo*⁵⁷.

Segundo outras respostas, a grande maioria dos alunos (91,2%) afirma que vai passar de ano, mas a proporção cai para pouco mais da metade (53,5%) quando perguntados se a respectiva professora tem a mesma opinião. Nesse sentido, 1,9% dos alunos se abstiveram de responder, outros 3,9% responderam negativamente e 40,7% disseram não saber sobre isto.

Reagindo a uma proposta de distinção entre a opinião da professora sobre passar de ano e sobre aprender, a maioria dos alunos (80,7%) se mostrou mais confiante desta vez, conforme a tabela 6.9:

⁵⁷ 1,1% não responderam à questão.

TABELA 6.9 – Percepção dos alunos sobre a opinião das professoras a respeito da sua própria aprendizagem

A sua professora acha que você pode aprender?	Nº	%
Sim	536.294	80,7
Não sei	108.474	16,3
Não	12.191	1,8
Sem resposta	7.771	1,2
Total	664.730	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Passar de ano, obter diploma, avançar na carreira discente – esses são símbolos históricos, bastante concretos, usados para sintetizar o sucesso na escola. Entretanto, uma alta e, recentemente, crescente porcentagem de alunos do ensino fundamental é reprovada a cada ano no Brasil. O debate sobre a eficácia da reprovação escolar é hoje intenso, até mesmo acalorado. Entre as perspectivas, a reprovação é vista como um equívoco, em que se espera um ano inteiro para perceber que tudo estava errado. E, em lugar de corrigir os erros, repete-se tudo novamente, isto é, a escola, o aluno, o professor, o conteúdo e o método (PARO, 2006).

Perguntados, os alunos da 4ª série do ensino fundamental respondem, conforme a tabela 6.10, predominantemente de modo consentâneo: o culpado, quando um aluno não passa de ano, é o próprio aluno:





TABELA 6.10 – Opinião dos alunos sobre a culpa quando o discente não passa de ano

Quem é o culpado quando um aluno não passa de ano?	Nº	%
O próprio aluno	548.048	82,4
Os pais/mães (ou responsáveis)	45.951	6,9
A escola	33.037	5,0
A professora	24.569	3,7
Sem resposta	13.125	2,0
Total	664.730	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

À primeira vista de forma paradoxal, muitos (75,7%) afirmam, também, que os alunos que repetem o ano são bem tratados pela professora, conforme se pode perceber a partir da tabela 6.11:

TABELA 6.11 – Opinião dos alunos sobre o tratamento dispensado pela professora aos repetentes

Na sua opinião, os alunos que repetem o ano:		Nº	%
A professora nem liga para eles		85.757	12,9
São bemtratados pela professora		503.133	75,7
São mal tratados pela professora		65.359	9,8
Sem resposta		10.481	1,6
Total		664.730	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Mas, ao se perquirir sobre quem é que realmente pensa isso, descobre-se que há uma certa associação entre afirmar que *os alunos que repetem o ano são mal tratados pela professora* e quem o afirma: o maior contingente (20,7%) é formado por alunos que já foram reprovados mais de uma vez (tabela 6.12):

TABELA 6.12 – Opinião dos alunos sobre o tratamento dispensado pela professora aos repetentes segundo a sua condição de reprovação (%)

Você já foi reprovado alguma vez ? / Na sua opinião, os alunos que repetem o ano:	A professora nem liga para eles (%)	São bem tratados pela professora (%)	São maltratados pela professora (%)	Total (%)
Não, nunca fui reprovado	13,3	78,3	8,4	100,0
Sim, uma vez	11,9	76,8	11,3	100,0
Sim, mais de uma vez	13,9	65,4	20,7	100,0
Total	13,0	77,0	10,0	100,0

Qui-quadrado = 8365,3; graus de liberdade = 4; p = 0,001 (muito significativo).

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Os próprios educadores que cuidam dessas crianças já passaram, eles mesmos, pela experiência de reprovação. Como mostra a tabela 6.13, os professores são os que sofreram o maior índice de repetência (36,7%), se comparados aos técnicos e diretores:

TABELA 6.13 – Distribuição dos professores, diretores e técnicos por condição de aprovação ou reprovação quando estudantes (%)

Quando você era estudante, você foi reprovado alguma vez ?	Professores (%)	Diretores (%)	Técnicos (%)
Não, nunca fui reprovado	61,9	71,0	68,9
Sim, uma vez	31,7	22,7	26,8
Sim, duas vezes	4,4	5,4	4,0
Sim, mais de duas vezes	0,6	0,3	0,3
Sem resposta	1,4	0,6	-
Subtotal dos reprovados	36,7	28,4	31,1%

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

A representação que professores e gestores escolares têm em relação à forma de tratamento dos alunos que sofrem reprovação tende a considerar a vulnerabilidade desses alunos e a afirmar que eles merecem atenção especial, conforme se pode depreender da tabela 6.14:

TABELA 6.14 – Opinião dos professores, diretores e técnicos sobre a atenção dispensada ao aluno reprovado (%)

O aluno que é reprovado merece atenção especial?	Professores(%)	Diretores(%) (1)	Técnicos(%)
Não, ele é igual aos outros alunos da classe	36,9	31,7	19,2
Não, por estar repetindo a série, ele já sabe coisas que os colegas não sabem	1,7	1,9	1,9
Sim, por já ter sido reprovado, ele está mais vulnerável	61,4	66,3	78,9
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Essa representação, por sua vez, se relaciona, no caso dos diretores, com o fato de que eles mesmos já sofreram reprovação quando eram estudantes. Entre os que foram reprovados uma vez, 26,7% consideraram os reprovados como mais vulneráveis, ao passo que 15,2% declararam que eles são alunos iguais aos outros e 16,7% afirmaram que, por repetirem a série, já sabem coisas que os colegas não sabem.

Essa mesma afirmação já não parece valer para os casos de técnicos e professores: os dados mostram que os técnicos que já sofreram uma reprovação tendem a acreditar que o aluno reprovado não merece atenção especial (33,1%) – ele seria igual aos outros alunos da classe (30,0%) ou teria conhecimentos que os colegas ainda não adquiriram (30,0%), tendo igual crença os professores que já foram reprovados mais de duas vezes.

Enquanto diretores e técnicos tendem a responsabilizar a escola de modo geral pela reprovação dos alunos, a culpabilização do próprio aluno parece encontrar mais guarida entre os professores, que estão física e socialmente mais próximos deles, segundo a tabela a seguir:

TABELA 6.15 – Opinião dos professores, diretores e técnicos sobre o principal responsável quando o aluno não é promovido

Quem é o PRINCIPAL responsável quando um aluno não consegue nota suficiente para passar de ano?	Professores(%)	Diretores(%)	Técnicos(%)
O próprio aluno	38,9	31,5	27,5
Os pais ou responsáveis	24,1	18,6	18,6
Os professores do aluno	1,9	3,5	1,4
A escola de um modo geral	35,1	46,4	52,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Somando-se as respostas que atribuem a responsabilidade aos alunos e aos seus pais e responsáveis, temos proporções que ultrapassam a metade das respostas válidas no caso dos professores, seguidos pelos diretores. As respostas dos técnicos ultrapassam um terço do total. Por sua vez, as respostas dos alunos mostram que eles não só internalizam,

como também ampliam o grau de responsabilidade pelo fracasso. Ao todo, quase 90% dos alunos consideram que o principal responsável foram eles mesmos (82,4%), ou seus pais, mães ou responsáveis (6,9%). Os fatores intra-escolares representam menos de um décimo das respostas: a escola, 5,0%, e a professora, 3,7%. Apesar da pequena diferença, parece mais fácil responsabilizar a instituição do que a pessoa da professora.

Se esta pesquisa teve como uma das suas populações os alunos da 4ª série do ensino fundamental, seria interessante indagar como os adolescentes percebem a escola e o fracasso no seu processo de subjetivação e aquisição da autonomia, quando se acentuam os laços com os colegas e se contesta a autoridade, seja da família, seja da escola, ou de outras instituições. O mundo das crianças é certamente diferente daquele das sociedades dos adolescentes, cujos valores não coincidem pacificamente com os da escola, relacionando-se com o aborrecimento dos jovens nos estabelecimentos escolares (DUBET e MARTUCCELLI, 1996; NIZET e HIERNAUX, s/d), bem como com a violência, que se concentra precisamente nas últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Esses resultados vêm ratificar a literatura desde longa data, conforme exposto no capítulo anterior. Esta revela representações dos professores que, ante as alternativas de responsabilizar a escola ou os discentes, transferem a culpa do fracasso para as crianças e suas famílias. Conforme Mello (1982), a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada. Trata-se de um padrão explicativo conservador, que atribui o insucesso à capacidade intelectual individual ou dom – uma perspectiva ultrapassada, porém presente na prática – e, ainda, a uma visão simplista da influência do ambiente socioeconômico, quer do ponto de vista liberal, quer da perspectiva das teorias da reprodução e da correspondência. Se o aluno é carente (inclusive de afeto); se o fracasso resulta de desigualdades de classe, sexo, cultura e etnia, haveria duas soluções para o problema: uma que os alunos e suas famílias se esforçassem, e a outra que a população superasse primeiro a pobreza para, depois, atingir o êxito escolar. Em qualquer caso, os culpados são a sociedade, a família e o aluno. Como ressalta Charlot, essas explicações oferecem amplos benefícios ideológicos e certamente por isso a construção teórica resiste há tanto tempo às críticas (CHARLOT, 2000).

Entretanto, a tabela 6.16, abaixo, sugere que, embora culpando os alunos, a representação dos discentes pelos educadores mudou em um sentido politicamente mais correto. Uma minoria prevê que o aluno pobre provavelmente vai fracassar. Um grupo maior, em torno de um décimo dos respondentes, aderiu à conservadora abordagem do dom, possivelmente inato: não importa a riqueza ou pobreza, mas, sim, a inteligência. Já a grande maioria parece recusar uma relação direta entre riqueza e sucesso: o aluno pobre também pode ser bem-sucedido. Haveria um reconhecimento da subjetivação, de que diferentes sujeitos singulares vivem as suas experiências socioeducacionais e que a mobilização pode fazer a diferença? Mais uma vez, seriam valores proclamados ou valores reais?

TABELA 6.16 – Representações sobre sucesso/fracasso dos alunos pelos professores, diretores e técnicos

Escolha a alternativa que lhe parece mais certa:	Respostas dos Professores (%) (1)	Respostas dos Diretores (%) (1)	Respostas dos Técnicos (%)
O aluno pobre vai provavelmente fracassar	0,7	0,3	-
Não importa ser rico ou pobre para ser bem-sucedido na escola, o que importa é ser inteligente	12,6	12,9	10,8
O aluno pobre também pode ser bem-sucedido, apesar de se defrontar com dificuldades maiores	85,2	85,8	87,7
Sem resposta	1,6	0,9	1,5
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Dessas questões surgem pelo menos dois filões de indagação: como são concebidos pelos diversos atores, alunos, pais e educadores, o sucesso e o insucesso? A que fatores eles são atribuídos? Que medidas devem ser tomadas? A análise qualitativa das falas desses atores, a ser feita no próximo capítulo, permite abrir a caixa preta das estatísticas e compreender melhor a realidade. Mas, antes, vejamos como se constroem certas mediações para se tentar chegar a esse desejado sucesso.

QUEM AJUDA OS ALUNOS NAS SUAS DIFICULDADES?

Se os professores atribuem um papel estratégico à família, ao seu entrosamento com a escola, às origens sociais dos discentes, se o aluno, por sua vez, tem tanta responsabilidade a ponto de ser considerado culpado, quem apóia o aluno para que ele continue a ter êxito ou supere o insucesso? Em outras palavras, que caminhos são percorridos na prática?

Em princípio, os números poderiam indicar que a escola se constitui em uma grande fonte de apoio, já que ressalta com relativa frequência as dificuldades do *background* familiar e social dos alunos. De maneira bastante genérica, os alunos afirmam que, quando têm problemas, a professora os ajuda: 82,3% de respostas positivas, contra 5,9 negativas e não menos que 10,9% disseram não pedir ajuda à professora. Entretanto, ao serem perguntados onde mais encontram ajuda quando têm problemas, surpreende que não chegue a um terço o número de alunos que dizem que encontram mais ajuda *na escola*, enquanto 47,8% dizem encontrar essa ajuda *em casa*, conforme a tabela 6.17:

TABELA 6.17 – Distribuição dos alunos segundo a ajuda recebida para os problemas escolares

Quando você tem problemas na escola, onde você MAIS encontra ajuda?	Nº	%
Em casa	317.686	47,8
Na escola	183.287	27,6
Com meus amigos	123.290	18,5
Não encontro ajuda	23.034	3,5
Sem resposta	17.433	2,6
Total	664.730	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Assim, há uma aparente contradição entre as ações dos educadores e as suas falas, que abordam a pobreza e a desintegração e negligência familiares como fontes do fracasso. É com a família que o aluno conta quando tem problemas na escola, de modo genérico, incluindo os intelectuais e emocionais, entre eles provavelmente aqueles decorrentes de violências.

Este suporte do grupo familiar, particularmente da mãe e dos irmãos mais velhos, será evidenciado adiante. Os colegas, cuja influência aumenta com a idade conforme a literatura, representam quase um quinto dos respondentes. Somando-os à família, são 66,3% das respostas. Isto é, apesar de a recuperação paralela e final por lei estarem a cargo da escola e da existência de programas de apoio e reforço em diversas redes escolares, quando há problemas na escola – de diversas naturezas, reitera-se – não é a ela que o aluno mais freqüentemente recorre.

Adicionando mais algumas peças ao quebra-cabeças, 87,2% dos professores acham que os alunos podem resolver os seus deveres sem a ajuda de outras pessoas. Por outro lado, 76,7% dos docentes julgam que os alunos não fazem o dever de casa por preguiça, ou seja, emitem um julgamento moral. Afinal, os deveres teriam sido planejados para serem realizados sem ajuda em casa. Então, quando não fazem os deveres, 68,2% dos mestres chamam os pais. Desse modo, os educadores superestimam a importância das origens sociais e da família e, certamente por isso, passam deveres que não exigiriam acompanhamento. Se os alunos não os fazem, um percentual pouco inferior considera que o motivo é a preguiça. E, por isso, chamam os pais, apesar das suas reconhecidas limitações.

Quanto aos alunos, a opinião é divergente. De fato, 40,0% consideram os deveres fáceis, porém 50,6% os acham difíceis, embora consigam fazê-los. Seja qual for o grau de dificuldade, as pessoas que mais ajudam são a mãe ou madrasta (35,5%), a irmã ou irmão (16,5%), o pai ou padrasto (9,9%), e outra pessoa da família (5,5%). A freqüência das mães e madrastas confirma as constatações da literatura há décadas sobre as relações entre a escolaridade materna e o aproveitamento escolar. Ao todo, 67,4% dos discentes declaram receber auxílio da família, apesar da visão negativa que a envolve por parte dos educadores. Além desta proporção, 3,0% afirmaram ser ajudados por pessoa fora do grupo familiar; 3,5%, que precisam, mas ninguém os ajuda e 19,1%, que não precisam de ajuda. É claro que a resposta a este item do questionário não significa que tais pessoas estejam disponíveis sempre que necessário. Assim, embora avaliados como fáceis por 40,0%, ao todo 70,4% da amostra indicam que uma pessoa ajuda a fazer os deveres que a professora passa para casa.

O desencontro dos números sugere que os professores são otimistas quanto à possibilidade de os alunos fazerem os deveres sozinhos, o que tende a onerar, sobretudo, os de *status* socioeconômico mais baixo. Aparentemente, um grande número de alunos precisa de ajuda e, nesses momentos, a escola não está presente. A família, apesar das dificuldades apontadas, oferece a sua colaboração. Ao que tudo indica – e de acordo com várias falas – há um compartilhamento de responsabilidades, apesar de muitos educadores considerarem a família pouco capaz.

Conforme o referencial teórico já exposto, a correlação entre as origens sociais e o desempenho discente não pode ser interpretada automática ou determinantemente. Como o aluno é singular, cada criança interpreta a sua posição social e produz um sentido de mundo. A relação do aluno com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo, uma relação social e subjetiva (CHARLOT, 2000). Eis porque eles não herdam o capital cultural em proporções iguais conforme o *status* socioeconômico. Como assinala Riordan, o capital cultural depende também do capital social para ser transmitido (RIORDAN, 2000). Dessa forma, por exemplo, uma família com elevado capital cultural, porém absorvida por outras atividades e convivendo pouco com os seus filhos, pode não transformá-los em seus plenos herdeiros.

Quanto ao apoio da escola, parece não haver coerência entre a ajuda oferecida e os juízos dos educadores sobre o contexto social de seus alunos. Os dados qualitativos apontam para reações de incentivo e sanções para as crianças quando as notas são altas ou baixas. As falas dos discentes sobre a ajuda dos técnicos na escola indicam uma idéia vaga das suas funções, aparentemente não relacionadas com a ajuda. Ao contrário, parecem tentar descrever um trabalho mais ligado ao monitoramento do sucesso e fracasso escolares. É assim que um aluno explica como a coordenadora pedagógica vê as provas:

A minha professora corrige, manda pra coordenadora. Ela olha..., aí, se 'tiver bom, não (...) fala nada... Aí, é a minha professora que fala. Se tiver ruim, a coordenadora fala assim: 'As provas estão muito ruins... Vocês vão ter que fazer outra prova, vocês vão ter que melhorar!'. [Grupo focal com alunos].

Quanto à diretora, na percepção de alguns, homologa os resultados:

[A diretora] *coloca o carimbo dela, coloca a data e o conceito.* [Grupo focal com alunos].

Se bem que tais situações não possam ser generalizadas, são sugestivas do caráter burocrático do acompanhamento. Desse modo, a falta de relatos sobre o apoio concreto da escola, a não ser durante as aulas e quando professores devotados ficam após os horários escolares com os alunos em dificuldades, não se encontram na paisagem descrita pelos atores os programas de reforço e recuperação a que se alude tantas vezes. Cabe lembrar que a recuperação paralela é mandamento legal desde 1971. A escola, limitada em suas ações, continua a depender da família, apesar de, na linguagem de numerosos educadores, ser um fator de fracasso dos alunos, quando socioculturalmente desfavorecida. Pode haver, assim, um círculo virtuoso e um vicioso: aos que têm, mais é dado e aos que não têm, menos é oferecido.

7. O COTIDIANO NA ESCOLA: O QUE TEM A VER COM O FRACASSO?

O presente capítulo trata da percepção que alunos, professores e gestores têm de suas escolas, de si mesmos frente às atividades que desenvolvem e dos relacionamentos estabelecidos, abordando aspectos referentes ao cotidiano escolar que, direta ou indiretamente, podem interferir, influenciar ou até mesmo determinar o desempenho de cada um desses atores.

As questões aqui abordadas também procuram identificar os motivos subjacentes a essas percepções e que atuam como agentes de mobilização, principalmente de alunos e professores em relação às suas atividades. Neste sentido, entende-se a mobilização como uma disposição interna do indivíduo frente ao que realiza ou vai realizar e que, de certa forma, está associada ao sentido que é dado a essa realização.

Finalmente, o capítulo aborda também as relações entre a escola e os pais dos alunos, segundo a visão dos pais.

MOTIVOS, VONTADES E RELACIONAMENTOS ENTRE OS ALUNOS

Os alunos foram estimulados a assinalar os três principais motivos que os levam a ir para a escola. O principal deles, de acordo com 85,2% das respostas, são as aulas; o segundo motivo, com 55% das respostas, são os professores, seguidos por 53,7% de alegações de que vai para a escola para não ficar em casa ou na rua. Finalmente, ir à escola por causa dos amigos e da merenda correspondem a 43,1% e 5,4% das respostas, respectivamente.

TABELA 7.1 – Motivos para ir à escola (respostas múltiplas)

Quais os PRINCIPAIS motivos para você vir para a escola? (marque X, no máximo, em 3 respostas)	Nº	%
Venho por causa das aulas	557874	85,2
Venho por causa da minha professora	359932	55,0
Venho para não ficar em casa ou na rua	351813	53,7
Venho por causa dos meus amigos	282025	43,1
Venho por causa da merenda	35655	5,4
Total (1)	654728	-

Nota: (1) Por haver possibilidade de mais de uma resposta, o total não perfaz 100%.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Os alunos considerarem as aulas como o principal motivo para ir à escola é um resultado esperado já que, em princípio, vai-se à escola para isto mesmo e, nesse sentido, os professores têm a sua parcela de responsabilidade e, conseqüentemente, de reconhecimento, uma vez que foram considerados como o segundo principal motivo para os alunos freqüentarem a escola.

Deve-se destacar ainda o resultado indicador de que a merenda representa apenas 5,4% dos motivos que levam o aluno à escola. De fato, os relatos sobre o que a escola tem de bom fazem poucas referências à merenda, ao menos em termos do dia-a-dia. As referências mais enfáticas, quando aparecem, são relacionadas a três situações bem específicas. As duas primeiras em tom de crítica em função da má qualidade da merenda ou quando não é oferecida e, finalmente, quando esta, eventualmente, foge um pouco dos padrões a que estão habituados, como, por exemplo, a oferta de sorvete.

Este resultado permite, ainda, levantar algumas questões a respeito da merenda como elemento de atração para o aluno freqüentar a escola. Talvez, por estar institucionalizada, a merenda tenha se tornado algo inerente à escola e, sendo assim, o aluno não vai à escola por causa da merenda pelo simples fato de que ela faz parte da escola, como o fazem as carteiras e o quadro de giz. No entanto, deve-se salientar que, se a merenda não chega a ser uma fonte de atração, pode tornar-se um motivo de evasão ou, no mínimo, de grande insatisfação se, eventualmente, for retirada.

As tabelas que se seguem trazem alguns resultados, no mínimo preocupantes. Os alunos foram estimulados a responder se iam para a escola

com muita, pouca ou nenhuma vontade. Na tabela 7.2 nota-se que, apesar de 81,5% dos alunos responderem que vão à escola com muita vontade, as respostas de pouca vontade e nenhuma vontade, se forem agrupadas, tem-se que 18,5% dos alunos não demonstram muita vontade de frequentar a escola ou, ao menos, a escola onde estão matriculados.

TABELA 7.2 – Distribuição dos alunos segundo a vontade de ir para a escola

Você vem para a escola com:	Nº	%
Muita vontade	534.702	81,5
Pouca vontade	102.294	15,6
Nenhuma vontade	18.805	2,9
Total	655.801	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Esses mesmos resultados assumem uma dimensão bem maior quando desagregados por faixa etária, conforme apresentado na tabela 7.3. Observa-se, por exemplo, que os alunos com mais de 12 anos e menos de 9 anos, são aqueles que, proporcionalmente, mais demonstram ter pouca ou nenhuma vontade de ir para a escola, principalmente os mais velhos, ao passo que os que se encontram na faixa etária entre 9 e 10 anos foram os que menos assinalaram essas alternativas.

TABELA 7.3 – Distribuição dos alunos, por faixa etária, segundo a vontade de ir à escola (%)

Idade	Muita vontade	Nenhuma/Pouca vontade	Total
08 anos	72,9	27,1	100,0
09 anos	84,5	15,5	100,0
10 anos	83,3	16,7	100,0
11 anos	79,2	20,8	100,0
12 anos	78,8	21,2	100,0
13 anos	74,2	25,8	100,0
14 anos	70,9	29,1	100,0
15 anos ou mais	68,3	31,7	100,0
Total	81,6	18,4	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Tais resultados possivelmente são consequência de uma conjunção de fatores associados à distorção idade-série. Em geral, os alunos cuja idade está acima da esperada em relação à série que freqüentam são alunos que, muito provavelmente, ou já tiveram uma ou mais reprovações, ou já foram expulsos, ou já abandonaram a escola ou, ainda, entraram no ensino regular tardiamente. Ou até mesmo tudo isto junto, conforme exposto anteriormente⁵⁸.

São adolescentes que, além de apresentarem defasagem de aprendizagem em relação aos mais novos, também devem participar de atividades que, muitas vezes, já não são mais objeto do seu interesse. Para uma parte significativa desses alunos, a escola deixa de ser um ambiente prazeroso na medida em que evidencia ainda mais sua inadequação a esse mesmo ambiente e, mais especificamente, à sala de aula⁵⁹.

Também chama a atenção o fato de se encontrarem alunos com 8 anos de idade freqüentando a 4ª série, mesmo que estes representem apenas 0,2% da amostra. Independentemente dos fatores que propiciaram tal fenômeno, não deixa de se tratar de um fato atípico. Quase 1/3 desses alunos assinalaram que vão para a escola com pouca ou nenhuma vontade, o que, de certa maneira, os aproxima dos alunos mais velhos no que se refere ao sentimento de inadequação. Via de regra, crianças mais novas – e/ou fisicamente menores e mais fracas – por serem mais vulneráveis, acabam por se tornar motivo de brincadeiras e, até mesmo de violências por parte dos mais velhos. Apesar dessas possibilidades e, no sentido contrário ao que foi assinalado por todos os demais alunos, os principais motivos indicados por este grupo para ir à escola foram, em primeiro lugar, para encontrar os amigos e, em segundo, por causa da merenda. Estariam essas crianças realmente mobilizadas para a aprendizagem dos conteúdos escolares? Essas são questões que ainda precisam ser mais bem pesquisadas.

⁵⁸ Ver o capítulo 4. Este tópico também será retomado no capítulo 9.

⁵⁹ Este é um ponto que requer mais pesquisas, pois esta investigação captou pelo menos um depoimento contrário a essa lógica - ver no capítulo 3, depoimento de diretora de escola de Roraima.

A falta de vontade de ir para a escola fica ainda mais evidente quando se relacionam esses dados ao fato de os alunos já terem sido reprovados ou expulsos da escola alguma vez, conforme se observa na tabela a seguir. Nota-se que há uma progressão em relação à falta de vontade dos alunos. Entre aqueles que nunca foram reprovados e os que foram reprovados uma vez, 16% e 20,9%, respectivamente, admitiram não ter muita vontade de ir para a escola. Esta porcentagem aumenta consideravelmente entre aqueles que já foram reprovados mais de uma vez (33,5%).

TABELA 7.4 – Distribuição dos alunos por trajetória escolar segundo a vontade de ir para a escola (%)

Reprovação/vontade de ir à escola	Muita vontade	Nenhuma/Pouca vontade	Total
Não, nunca fui reprovado	84,0	16,0	100,0
Sim, uma vez	79,1	20,9	100,0
Sim, mais de uma vez	66,5	33,5	100,0
Total	81,7	18,3	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Resultados semelhantes também foram encontrados entre os alunos que afirmaram já ter passado pelo processo de expulsão alguma vez. Os resultados indicaram que 6,3% dos alunos declaram já terem sido expulsos.

Esses resultados remetem, mais uma vez, à discussão quase secular sobre o mérito ou a necessidade da reprovação e, sobretudo, da expulsão como procedimento educativo.

Em estudo no qual faz um balanço das pesquisas dos últimos 15 anos sobre as experiências de desseriação escolar no ensino fundamental, no Brasil, Gomes alerta para o fato de que *parece não haver elementos para defender a reprovação embora, como vimos, a retenção possa ser advogada no caso de conhecimentos básicos de que outros dependem fundamentalmente, como a alfabetização* (GOMES, 2005). A ressalva feita por Gomes é pertinente, já que um dos problemas advindos da promoção automática é justamente a progressão de alunos despreparados em leitura e escrita, o que

fatalmente irá comprometer o seu desempenho como um todo. Exemplo disso é o depoimento de uma professora do Rio Grande do Norte, quando diz que *dentro da sala de aula o que eu vejo, na 4ª série, são alunos sem saberem, sem estarem alfabetizados, sem conhecerem as letras do alfabeto... e chegam à 4ª série desse jeito!*

Crahay também faz um balanço das pesquisas sobre a repetência, realizadas em vários países, e chega a conclusões muito próximas (CRAHAY, 2006). Segundo o autor *parece aceito hoje que o fato de repetir um ano e de recomençar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem-sucedidos na escola, ou seja, a reprovação e a conseqüente repetência, por si sós, não são garantia de que o desempenho do aluno irá melhorar.*

Na realidade, o que essas duas medidas acabam por produzir são certos efeitos colaterais que, muitas vezes, tornam-se irreversíveis. O principal deles é, obviamente, a distorção idade-série, atrelada a todos os problemas dela decorrentes. O outro efeito é que a escola, ao menos para esses alunos, deixa de ser algo atraente, instigador. E, finalmente, a conseqüência maior do somatório de todos esses fatores é que se criam condições mais que favoráveis para levarem o aluno ao abandono ou à evasão escolar. Como observou Gomes, *a reprovação não é remédio e não raro age como veneno.* (GOMES, 2005).

Cabe ressaltar que a expulsão, tal como percebida pelos respondentes, não significa necessariamente a saída compulsória do aluno do ensino fundamental público, o que seria inconstitucional e ilegal. A literatura sobre adolescentes informa que, entre as punições aplicadas pelas escolas, se encontram a transferência compulsória de estabelecimento ou de turma; a expulsão da sala de aula, mandando o aluno ou não de volta para casa e a suspensão (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 144-145; ABRAMOVAY *et al.*, 2006, p. 342; GOMES *et al.*, 2006). Tais punições podem ter sido entendidas desta forma pelos sujeitos da nossa pesquisa, que, como informado, inclui alunos com distorção idade-série.

No que se refere às relações entre os alunos e dos alunos com professores e gestores, os resultados indicam haver o que se poderia chamar de certa harmonia. Ao serem questionados sobre como são

tratados pelos seus colegas de turma, 86,5% dos alunos responderam que são bem tratados, 8,4% que são maltratados e 5,1% assinalaram que os colegas não ligam para eles. Contudo, quando estes dados são desagregados e analisados por faixa etária, observa-se que os alunos que apresentam distorção no fluxo idade-série ou que estão adiantados em relação à série em que deveriam estar são aqueles que mais reportam problemas nos relacionamentos com seus colegas, quando comparados aos que estão no fluxo normal.

Essa situação tende a se repetir nas relações dos alunos com os professores quanto à forma de tratamento dado, ou seja, 94% dos alunos assinalaram que são bem tratados, 87,7% disseram não sofrer humilhações e 83,4% afirmaram que os professores são justos com eles. Estes resultados quando, mais uma vez, são desagregados por faixa etária, mostram uma realidade um pouco diferente para aqueles alunos que não se encontram no fluxo normal de idade-série, principalmente no que tange aos mais velhos: 16% dos alunos com 14 e 15 anos reportam serem maltratados ou não terem a devida atenção dos seus professores. Deve-se esclarecer que a pesquisa não buscou investigar maus tratos físicos pelo professor, mas o que se poderia chamar de ausência de tratamentos de consideração. Assim, alunos dessas mesmas faixas etárias assinalaram sofrer humilhações (20,3%) ou injustiças (32,2%) por parte de seus professores.

As informações coletadas nos grupos focais com os alunos da 4ª série, basicamente, reafirmam os dados obtidos nos questionários:

A professora K, não trata as pessoas [de modo] diferente, porque ela disse que mesmo sendo feio ou rico, pobre ou bonito, o que for, todas são seres humanos e ela trata igual. (Grupo focal com alunos do Distrito Federal).

Não, ela trata todo mundo igual! Todo mundo é igual! Não importa se é preto, branco, verde, azul, amarelo. (Grupo focal com alunos de São Paulo).

Mas aqui e ali reportam nuances, ou até mesmo tratamentos diferenciados. Foram citados, por exemplo, casos em que os professores dão preferência aos alunos mais estudiosos e bem comportados:

A gente tem a B [cita uma colega de sala], aí ela é muito comportada, não conversa, fica quieta, parece que ela nem tá na sala, né? Aí vai lá a professora e sempre faz exemplo com ela. Fala assim: ó tem que ser igual a B., tal e tal. Às vezes a gente sente ciúmes porque ela não tá falando da gente. (Grupo focal com alunos de Minas Gerais).

Tem quatro meninos na minha sala que são caladinhos, aí a professora fica puxando o saco deles, que todo mundo tinha que ser igual a eles, que eles são muito estudiosos (...). (Grupo focal com alunos de Minas Gerais).

Também foi citado como tratamento diferenciado os professores escolherem os melhores alunos para fazer algum tipo de favor (apagar o quadro de giz, por exemplo):

A professora trata os alunos como todos os outros, mas quem é inteligente ela trata melhor. Ela sempre pede o caderno do aluno mais caprichoso. Ela sempre pede, tipo, para fazer um favor, para o aluno que ela gosta mais. (Grupo focal com alunos do Paraná).

Outra atitude interpretada como tratamento diferenciado foi o fato de os professores darem mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem:

A gente já tá enjoado de ver o assunto que aquele lá não aprende, aí a gente fala pra ele que, se ele não aprender, ele será reprovado, que nós temos que continuar a aula, pra poder ir pra 5ª série. Aí já faz bem umas duas semanas que o professor só tá na expressão e fração, expressão e fração, e a gente já tá enjoado. (Grupo focal com alunos do Amazonas).

Essa mesma reclamação, por sua vez, apresenta nova nuance:

Quando a gente chama, ela vem ensinar, mas com calma. Ela explica quantas vezes precisar. Ela tem bastante paciência. (Grupo focal com alunos do Rio Grande do Sul).

Também foram considerados tratamentos diferenciados, professores que são mais ríspidos ou até indiferentes com aqueles que não se comportam adequadamente:

Ela trata tudo igual. Só que se alguém fica incomodando ela fala uma vez só. Se continuar fazendo coisas que ela não gosta, ela manda pra direção. (Grupo focal com alunos do Rio Grande do Sul).

O professor...tem vez que ele diz assim: os que não querem se interessar nisso eu vou botar no lado de lá, o que querem se interessar eu vou botar do lado de cá. (Grupo focal com alunos do Rio Grande do Norte).

Os meninos não obedecem, aí ela deixa prá lá. Mas depois ela pega eles. (Grupo focal com alunos de Sergipe).

Enfim, uma parcela desses tratamentos percebidos como diferenciados pelos alunos são, em sua maioria, atitudes ou estratégias adotadas pelos professores que, aparentemente, têm por objetivo melhorar as condições de aprendizagem, ainda que isso nem sempre acarrete os resultados esperados.

Cerca de 30% dos alunos dizem ter medo do professor. Esse temor é mais evidente quando se refere ao que sentem pela direção da escola: ao serem questionados a este respeito, 64,3% dos alunos assinalaram ter medo do diretor. O resultado é compreensível ao se considerar que o contato direto dos alunos com a direção da escola se dá, basicamente, em duas situações e, em geral, esporádicas: nas visitas às turmas para comunicados, avisos ou, mesmo reprimendas e quando os alunos lhes são enviados devido a indisciplina e/ou comportamentos inadequados. É nesses dois últimos casos que talvez resida esse temor, uma vez que ser enviado à direção significa que haverá algum tipo de advertência mais séria (levar bilhete para casa) ou até mesmo uma punição (suspensão).

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS POR ALUNOS, PROFESSORES, DIRETORES E TÉCNICOS

Um dos aspectos abordados nos questionários refere-se a como os atores envolvidos – alunos, professores, diretores e técnicos – avaliam suas respectivas escolas. Observa-se na tabela 7.5 que as escolas foram consideradas boas e muito boas por quase todos, que a maioria dos

alunos as considerou muito boas e a maioria dos professores e gestores as considerou boas. As avaliações de ruim e muito ruim foram praticamente inexistentes entre os gestores, mas foram consideradas por 7,7% dos alunos e 3,9% dos professores.

TABELA 7.5 – Avaliação das escolas segundo seus atores (%)

Como você avalia esta escola?	Aluno (1)	Professor	Diretor	Técnico
Boa	32,1	61	58,2	63,6
Muito boa	60,3	35,1	41,5	35,4
Muito ruim	2,8	0,3	-	0,1
Ruim	4,9	3,6	0,3	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

O fato de 60,3% dos alunos terem considerado suas escolas como muito boas não deixa de ser um resultado interessante, principalmente se se levar em conta o que esteve em julgamento por parte das crianças, conforme se observa, a seguir, pelos relatos obtidos nos grupos focais com os alunos das 4^{as} séries. Ao serem questionados sobre o que a escola tinha de melhor, as respostas das crianças apontaram predominantemente para a Educação Física, seguida por aspectos tais como o recreio e os professores ou as aulas:

PESQUISADOR: Qual a melhor coisa desta escola, gente?

– Educação Física!

– Educação Física!

– Educação Física!

– Educação Física!

– Eu não acho, eu acho a melhor coisa daqui os professores. (Grupo focal com alunos do Amazonas).

PESQUISADOR: Qual a melhor coisa desta escola?

– Educação Física!

– Educação Física!

– *Educação Física!*

(Grupo focal com alunos de Minas Gerais).

PESQUISADOR: Vocês podem me dizer qual é a melhor coisa desta escola?

– *A melhor coisa da escola é a Educação Física.*

– *Educação Física!*

– *Educação Física!*

– *As professoras!*

– *As matérias!*

– *As professoras e as matérias!*

Educação Física!

(Grupo Focal com alunos do Paraná).

PESQUISADOR: Qual a melhor coisa desta escola ?

– *É o recreio, a recreação e os passeios.*

– *Os passeios!*

– *O recreio!*

– *As aulas!*

– *É o recreio e as aulas.*

(Grupo focal com alunos do Distrito Federal).

As entrevistas com os professores e gestores revelaram alguns aspectos que permitem inferir os possíveis critérios que utilizaram ao fazer estes julgamentos quando, nas entrevistas, foi solicitado que avaliassem a qualidade do ensino em suas escolas. Um dos critérios utilizados foi o desempenho dos seus alunos, tanto o dos egressos quanto o dos que lá ainda permanecem.

Eu avalio [o desempenho dos alunos] como muito bom. Muito bom porque em 12 anos eu pude observar o crescimento que houve e eu, na 4ª série, tenho recebido crianças bem preparadas que vêm desde o jardim, da 1ª série, da 2ª, da 3ª e eles estão chegando muito bem na 4ª série porque o nosso trabalho aqui é encadeado. Uma conversa com a outra e fala como é que quer que o aluno chegue na sua série. (Entrevista com professora do Rio Grande do Sul).

Nossa escola é estadual, mas já tivemos muitos alunos bem preparados aprovados em concursos. (Entrevista com professora do Amazonas).

Olhe, eu, eu não considero [a qualidade] muito boa não. Assim, a gente vê até pelos resultados, resultados muito baixos, alunos que chegam ao segundo ciclo sem saber ler, muitas vezes sem saber escrever. Sabem escrever, mas ainda num nível muito elementar, nível de alfabetização, crianças que não conhecem nem as letras, então eu acho que o nível é muito baixo, muito baixo. (Entrevista com técnico do Rio Grande do Norte).

Outro aspecto adotado no julgamento da qualidade do ensino nas escolas da pesquisa refere-se ao preparo que os professores recebem, ou deveriam receber, para o magistério. No entanto, esse preparo não se restringe apenas às questões didáticas, mas também à postura dos professores em relação aos alunos e à própria escola, à falta de experiência dos professores iniciantes e, até mesmo, à falta de motivação dos professores veteranos:

Eu avalio como regular. É regular porque falta preparação, que a gente não tem. Eu estou me referindo ao nível de 1º ciclo e 2º que é onde eu trabalho. Então eu acho que tá faltando muita oficina, assim, uma preparação melhor. (Entrevista com professora do Rio Grande do Norte).

Eu acho a qualidade boa, mas, assim em todos os lugares, existem bons e maus profissionais. Tem aqueles que procuram dar o melhor de si e tem aqueles que não. Infelizmente existem pessoas mais dedicadas e outras menos dedicadas, então tem aquela coisa de usar a mesma aula sempre! Vários anos que tu não inovas eu não aceito professor de série iniciais, por exemplo, sentado em classe na sua mesa e os alunos sentadinhos, não concebo isso! Não sei como consegue, não tem valor para a aprendizagem. (Entrevista com técnico do Rio Grande do Sul).

Eu acho boa, a qualidade. Só que eu acho que a educação, em geral, tem sempre aspectos que deixam a desejar, não é? São professores que já estão há muito tempo, que realmente, por mais que tentem, perdem o estímulo diante da desvalorização que a classe está sofrendo, de anos, há mais de dez anos. A gente do Estado não tem um plano de carreira e salário, você não tem acesso à mudança de nível, acesso à mudança de letra, então, apesar de tudo eu ainda acho que é um bom ensino. É porque isso realmente tira o estímulo. A gente entrou na educação sabendo que na educação não ganha bem, né? Mas você espera que pelo menos aquilo que está no seu direito, você ter acesso e quando você perde o acesso até aquilo que está por lei, aí... Você não vive hoje sem a parte financeira. (Entrevista com diretor de escola do Rio Grande do Norte).

O trabalho coletivo, em que todos os professores trocam informações, idéias, compartilham seus conhecimentos e dificuldades e, principalmente, elaboram seus planejamentos em conjunto, também foi levado em consideração como um fator quase que determinante da qualidade do ensino de suas escolas. Já a ausência do trabalho coletivo é vista por alguns professores não apenas como indicador de baixa qualidade, mas também como algo potencialmente capaz de causar defasagens na aprendizagem dos alunos pelo simples fato de que os professores desconhecem os planos de ensino uns dos outros.

Olha ... Bom, eu estaria sendo muito utópica dizendo que seria ótimo, né? Mas eu acho que é bom. Eu acho que a gente trabalha... a gente trabalha muito o coletivo, né? A gente procura, assim... Todo ano a gente tenta aperfeiçoar isso, trabalhar todo mundo junto. É muito difícil porque existem profissionais e profissionais aqueles que são mais abertos e os que são mais fechados a esse tipo de trabalho, mas eu avalio como bom. Muito bom, a gente tem as coordenações coletivas, a gente senta todo mundo, planeja todos juntos e a gente tenta executar tudo o que se planeja. (Entrevista com professora do Distrito Federal).

É eu creio que nós já fomos melhores, mas nós tínhamos um grupo mais fechado. Ficamos muito tempo juntos e depois quando houve aquela reforma da qual acabamos não participando, que foi a distribuição por ciclo, e nós continuamos, não entramos na reorganização, isso trouxe um grupo diferenciado de professores para cá. Então, assim, acabou aquele grupo que montou a proposta pedagógica da escola e nós trabalhávamos juntos da 1ª ao ensino médio. Quando esse grupo quebrou, porque as pessoas tiveram que ir para outros lugares, perdemos um pouco desse elo, sabe, aquela coisa de eu saber o que você estava fazendo para dar continuidade. Acabou um pouco essa sintonia e isso se demora para conseguir. A escola, não é tão pequena. Então eu vejo que houve uma queda de qualidade porque não se fala como antes a mesma linguagem. (Entrevista com professora de São Paulo).

O trabalho coletivo, apesar de não estar explicitado em todas as entrevistas, certamente é resultado do modelo de gestão adotado na escola. Os depoimentos que se seguem, primeiro de uma professora e depois de um diretor, são exemplo de como uma gestão é capaz de envolver e, principalmente, mobilizar a todos, tanto a comunidade interna quanto a externa.

A diretora desta escola é uma pessoa assim, apaixonada, muito apaixonada pela educação. Extremamente voltada para o pedagógico. Nossa escola foi escolhida pra ser escola padrão. O projeto dela foi escolhido em primeiro lugar, o plano de gestão dela. Por quê? Porque ela tem uma visão humanitária, sabe? Ela colocava, assim, que a escola tinha que ser um espaço onde a criança encontrasse prazer. Então, eu acho que o ponto mais positivo desta escola é justamente a liberdade que o aluno sempre teve. (Entrevista com professora de São Paulo).

No princípio foi muito complicado e nós nos empenhamos para envolver a comunidade com objetivo de aumentar o rendimento escolar. Também trabalhamos com eventos esportivos, sempre trazendo a comunidade para nosso lado. Só a escola não dá pra fazer e a gente tem obtido um bom resultado. Nosso índice de evasão tem sido bem baixo, a gente tem conseguido manter os alunos na escola. (Entrevista com diretor de escola do Amazonas).

Um aspecto importante e que merece ser destacado é que as condições físicas e de infra-estrutura, material didático disponível ou a localização da escola foram pouco citados quando a pergunta do pesquisador era sobre fatores capazes de determinar a qualidade do ensino. Mas apareceram relacionadas aos recursos necessários ao funcionamento escolar⁶⁰.

MOTIVOS, VONTADES E RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSORES E GESTORES

Professores, diretores e técnicos responderam à questão sobre como se sentem em relação aos seus respectivos trabalhos e, conforme se pode observar na tabela abaixo, a grande maioria (mais de 90%) respondeu sentir-se bem e/ou muito bem. O sentir-se mal e/ou muito mal foi assinalado por 8,3% dos professores, 7,4% dos técnicos e por apenas 3,6% dos diretores. Os resultados parecem, então, indicar certo grau de satisfação com o que fazem – principalmente no que diz respeito aos professores, na medida em que 60,5% pretendem continuar exercendo o magistério.

⁶⁰ Ver o capítulo 3.

TABELA 7.6 – Como professores, diretores e técnicos se sentem em relação aos seus trabalhos (%)

Como você se sente em relação a seu trabalho de professora/diretor/técnico	Professor(1)	Diretor(1)	Técnico
Bem, não tenho queixa	31,1	47,5	37,7
Mal, estou pensando em desistir deste trabalho	5,9	3,3	6,8
Muito bem, gostaria de continuar a ser professor/diretor/técnico	60,5	48,8	54,9
Muito mal, assim que puder mudo de trabalho	2,4	0,3	0,6
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

O fato de sentir-se bem ou mal em relação ao trabalho parece se refletir diretamente na disposição dos professores e gestores de trabalharem nas suas respectivas escolas, já que os resultados são quase semelhantes de acordo com os dados apresentados na tabela a seguir. Observa-se, novamente, que os diretores são quase unânimes (98,1%), em afirmar que vão para a escola com muita vontade. Por outro lado, os professores foram os que mais assinalaram que vão para a escola com pouca e/ou nenhuma vontade (12,9%).

TABELA 7.7 – Vontade de ir trabalhar na respectiva escola segundo professores, diretores e técnicos (%)

No seu dia-a-dia, você tem vontade de vir trabalhar nesta escola?	Professor	Diretor	Técnico
Muita vontade	87,1	98,1	90,9
Nenhuma, estou aqui por falta de outras opções	1,3	-	0,6
Pouca vontade	11,6	1,9	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Estas duas questões – como se sente em relação ao seu trabalho e vontade de ir trabalhar – parecem afetar mais diretamente os professores, conforme foi observado nas duas tabelas anteriores. No entanto, tal fato fica ainda mais evidente ao se relacionarem as duas questões, como se pode observar na tabela 7.8.

Entre os professores que assinalaram sentir-se bem e/ou muito bem no trabalho, menos de 15% admitiram ter pouca ou nenhuma vontade de ir trabalhar na sua respectiva escola; no entanto, entre os que assinalaram sentir-se mal ou muito mal e estão pensando em desistir ou mudar de emprego mais de 50% admitiram não ter vontade de ir trabalhar.

TABELA 7.8 – Disposição dos professores para trabalhar, segundo o estado de satisfação profissional (%)

No seu trabalho de professora, você se sente:	Muita vontade	Nenhuma/Pouca vontade	Total
Bem, não tenho queixa	85,0	15,0	100,0
Mal, estou pensando em desistir deste trabalho	47,8	52,2	100,0
Muito bem, gostaria de continuar a ser professora	94,6	5,4	100,0
Muito mal, assim que puder mudo de trabalho	46,4	53,6	100,0
Total	87,9	12,1	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Esta mesma situação em relação aos professores também foi observada ao se cruzarem as taxas de absenteísmo e a vontade de ir para a escola; ou seja, tomando-se apenas os professores que alegaram ter faltado mais de duas semanas desde o início do período letivo até a realização da pesquisa, 35,6% afirmaram ter pouca ou nenhuma vontade de ir trabalhar. Estes resultados não deixam de causar certa preocupação, principalmente ao se considerar que esse desânimo não foi identificado entre os

professores mais velhos ou que atuam há mais tempo no magistério, mas sim entre os mais jovens e com menos tempo de magistério.

Nas entrevistas realizadas com os professores, foi solicitado que apontassem aspectos positivos e negativos das suas respectivas escolas. As informações colhidas nesses depoimentos permitem vislumbrar alguns fatores que podem estar contribuindo para os resultados obtidos nos questionários quanto à disposição desses professores frente às suas respectivas escolas e às suas atividades docentes.

Um dos pontos considerados como positivos refere-se, mais uma vez, ao trabalho coletivo e ao comprometimento dos professores, alunos e da comunidade com as atividades da escola. Na realidade, esse aspecto parece ser a maior fonte de preocupação ou de satisfação dos professores.

Positivos? É o trabalho em grupo, né?... As pessoas se ajudam né? Uma colabora com o outro, tem a questão do gestor... Todos os que fazem parte da escola com um hiper empenho em ajudar. A escola agora melhorou um pouco, né? Por causa da renovação da escola. Então ficou um ambiente mais agradável pras crianças, né? (Entrevista com professora do Mato Grosso).

Eu acho que aqui é uma escola de grande rotatividade de professores. Não é aquela escola que tem um grupo sólido, pessoas que realmente vestem a camisa da escola e vêem esses alunos... É, eu acho que é esse comprometimento. Comprometimento de alunos, professores e da própria comunidade. Tem pais que são preocupados. É uma comunidade carente, realmente muito carente, mas, mesmo nessa carência, têm pais que se preocupam. Então, acho assim que o envolvimento dos professores, não posso falar do grupo todo porque é uma escola que roda muita gente, mas comprometimento de professor, de alguns pais, eu acho que isso é o positivo. (Entrevista com professora do Paraná).

Pessoal comprometido com o que faz, né? Apesar do baixo salário, mas o pessoal é comprometido, porque o pessoal gosta do que faz. Se a gente for olhar o salário, acho que a gente cruzaria os braços, né? (Entrevista com professora de Minas Gerais).

Os aspectos relacionados à infra-estrutura de apoio (bibliotecas, salas de vídeo etc.), ao espaço físico (quadras, parques) e atividades extraclasse (passeios, excursões) também foram citados como positivos, especialmente como possibilidades de diversificação das atividades em sala de aula:

A gente tem a biblioteca, onde a gente leva os alunos. Hoje a biblioteca está funcionando, mas fazia muito tempo que não funcionava. Tem a biblioteca, tem a TV-escola, aí a gente já começa a dar uma aula diferente, entendeu? Faz um trabalho em sala de aula, de pesquisa, aí vai pra biblioteca, que eles adoram! (Entrevista com professora do Rio Grande do Norte).

Por sua vez, os aspectos apontados como negativos pelos professores têm um enfoque que difere um pouco dos que foram considerados como positivos ou que contribuem para a qualidade do ensino, já abordados neste capítulo. Além de citarem as dificuldades de se trabalhar em equipe e a ausência de recursos diversificados, outros fatores foram relacionados como sendo passíveis de comprometer a qualidade do ensino ou da aprendizagem.

Um dos pontos negativos mais comentados concerne, na óptica dos professores, à ausência ou à pouca participação dos pais nas atividades escolares e à educação dos alunos/filhos em seu sentido mais amplo ou, ainda, aos próprios alunos, tanto em termos de dificuldade de aprendizagem como de indisciplina.

É justamente essa falta de participação dos pais. (...). A gente tem uma necessidade enorme disso. Os pais não participam muito. As crianças não têm acompanhamento da família. Alguns têm, mas a maioria não. E esse é um ponto que influencia muito. (Entrevista com professora do Mato Grosso).

Os negativos são vários! Tem a questão do bairro, da falta de compromisso. Os pais não estão preparados, assim, para os filhos terem aquela educação, aí colocam na escola como se nós, professores, fossemos responsáveis por tudo. Então quando eles chegam aqui na escola, os alunos, é esse o ponto negativo, é essa questão da aprendizagem, são as dificuldades que eles têm em aprender, de se comprometer, é tanta coisa! É como uma bola que vai se levando até o sistema em si, né? O sistema em si vai fazendo tudo isso e chega a educação do jeito que está hoje. (Entrevista com professora do Rio Grande do Norte).

É a questão da indisciplina. Eu acho que a questão da indisciplina é por causa dos direitos da criança que são favorecidos. Vamos dizer um aluno que não quer receber orientação do professor para assistir à aula. Ele não quer assistir aula hoje, aí o professor não pode fazer nada para que essa criança assista à aula. Os pais também. As vezes a gente chama, conversa... Eu tenho um aluno que já conversei com o pai dele, né? Sobre comportamento, sobre a disciplina. Ele não quer estudar de jeito nenhum e fica o tempo

todo mexendo com os outros. Ele arranca cabelo dos outros, cospe nos cadernos, todo o período que a gente está em sala é dessa forma. Então a gente não pode fazer nada, fica de mãos atadas. O que a gente pode fazer? É o direito dele, né? (Entrevista com professora de Roraima).

A falta de apoio também foi citada como fator prejudicial ao desenvolvimento das atividades e se refere tanto ao apoio da gestão quanto dos órgãos governamentais.

Um ponto negativo aqui é a falta de apoio. A gente não tem coordenadora, não tem supervisora. (...). Só tem a gente mesmo, só professor, professora e tem que batalhar sozinho. (Entrevista com professora do Rio Grande do Norte).

O Estado solicita coisas e não te dá condições para fazer como tem que ser feito, então, a meu ver, dá a impressão de ser uma coisa para mostrar para os outros, né? E eu acho que educação não é para mostrar para os outros. Eu acho que o Estado faz muito assim né? Lança projeto disso, projeto daquilo, fala na TV, trabalha a mídia, mas não te dá condições para que aquilo seja feito. (Entrevista com professora de São Paulo).

Finalmente, outro aspecto apontado é o problema da descontinuidade do trabalho docente, inicialmente abordado no capítulo anterior sob a forma de absenteísmo. No entanto, o comentário que se segue retrata, com certa dramaticidade, uma situação que, infelizmente, parece ocorrer em muitas escolas.

A gente tem vários professores aqui da escola, principalmente do turno vespertino, que estão em depressão. Então isso acaba atrapalhando um pouco porque chega um dia, por exemplo, que tem dois professores para coordenar, os outros estão doentes. Aí tem que fazer contrato temporário e a turma acaba sendo prejudicada porque você começa a trabalhar de um jeito e vem outra pessoa. Aí a pessoa que tava doente volta, mas dali uns dias tem outra crise e vai embora de novo. Isso atrapalha o nosso planejamento. (Entrevista com professora do Distrito Federal).

Todas essas questões apontadas como negativas revelam um quadro que, apesar de conter situações diferenciadas reflete, basicamente, dois problemas. O primeiro, é a atribuição de certas responsabilidades aos pais, responsabilidades essas que são, em sua maior parte, exclusivas dos professores. Responsabilizar a pouca participação dos

pais pelos problemas de aprendizagem do aluno lida com o problema do professor, não o do aluno. O depoimento da professora que culpa os pais e o Estatuto da Criança e do Adolescente pelo fato de não poder controlar o comportamento anti-social e agressivo de um aluno é bastante significativo na medida em que, além de demonstrar confusão entre os direitos da criança e os deveres do professor, apóia-se nesses equívocos como forma de justificar suas limitações.

O segundo, é que parece haver um sentimento de isolamento, de conformismo ou de impossibilidade de lidarem com todas essas situações de forma satisfatória, principalmente porque na visão desses professores, nenhuma dessas situações é colocada como sendo parte de suas atribuições de educadores.

RELACIONAMENTO COM OS PAIS

Segundo os pais, a escola deveria se tornar mais atraente para os alunos, fazer com que eles sentissem vontade de freqüentá-la e, nesse sentido, sugerem atividades mais diversificadas. A construção de espaços físicos, como quadras esportivas, a aquisição de computadores e a reforma da estrutura existente também foram objeto de reivindicações. Foram igualmente citadas a necessidade de maiores cuidados com a segurança, de maior rigor no controle da disciplina e da melhoria da qualificação dos professores.

Pode-se dizer que as dificuldades nessas relações se resumem, basicamente, às cobranças feitas pela escola quanto à participação dos pais, tanto nas atividades da escola quanto no acompanhamento, em casa, dos estudos dos filhos. Segundo depoimentos dos pais há uma divisão de responsabilidades muito clara, isto é, *a educação vem de casa, agora o ensino tem que ser na escola, o ensino básico, pra aprender a ler e escrever tudo certinho*, ou seja, a família educa e a escola ensina (instrui). Entretanto, o que se percebe é que há uma espécie de empurra-empurra entre ambos, pais e escola. A escola diz que os pais não cumprem a sua parte (educar/participar) e os pais dizem que a escola não faz o que deveria fazer (educar/ensinar):

Eu acho que a base é a família, mas não unicamente a família, porque se o professor não ensina a matéria direito, se não é um bom professor, a criança não vai se aplicar normalmente... Então a base é a família, mas não unicamente! (Grupo focal com pais de Roraima).

De acordo com os pais, essa participação não é tão freqüente por dois motivos, como se pode observar nos dois relatos que se seguem. O primeiro deles refere-se ao fato de que a maioria dos pais precisa trabalhar e o tempo que lhes resta para acompanhar as atividades escolares não é suficiente. Uma das mães presentes em um grupo focal questiona a entrevistadora a este respeito, isto é, a falta de tempo para acompanhar o estudo dos filhos.

A senhora trabalha? Eu também trabalho! E quem toma conta dos seus filhos? Não é a escola? É a escola! Por que é que eles estão lá? Quem educa os seus filhos, não é a escola? Que hora que a senhora tem para dar estudo para eles? Para ensinar eles? A senhora também não tem! Por isso que o governo colocou os professores e as professoras. Pra ensinar! (Grupo focal com pais de São Paulo).

O segundo motivo está relacionado às dificuldades que muitos pais têm em acompanhar os estudos de seus filhos. Uma parcela significativa desses pais não possui formação escolar que permita tal acompanhamento, pois são analfabetos funcionais e não se vêem em condições de ajudar seus filhos nas tarefas ou deveres escolares. Infelizmente, esta é uma realidade que se impõe como um desafio para a escola e para o próprio sistema educacional.

A professora mandou, foi na segunda-feira, mandou uma lição para o meu filho. Tinha a zebra, o desenhinho da zebra na palavra. Daí era pra ele achar cinco palavras com as duas primeiras letras de zebra e cinco com as duas últimas. Eu olhei revista, jornal e não consegui achar as cinco palavras com Z nem as cinco com B. Achei duas de cada! Começa a embaralhar, sabe? Não consigo. (Grupo focal com pais de São Paulo).

As questões abordadas neste capítulo parecem indicar que a escola representa um lugar que proporciona mais momentos de prazer do que de desconforto para aqueles que nela estão envolvidos e que, de certa forma, ainda é capaz de criar condições favoráveis à aprendizagem. No entanto, também fica evidenciado que existem problemas muitas vezes

gerados pela falta de infra-estrutura mais adequada, pela falta de preparo dos alunos que foram promovidos sem estarem em condições para tanto e até mesmo pelas dificuldades que os professores sentem em lidar com determinadas situações que envolvem tanto alunos quanto professores. São problemas que acabam por gerar um clima propenso ao absenteísmo, à baixa auto-estima e a interferir negativamente na capacidade de mobilização de seus integrantes.

8. A QUESTÃO DO SABER: A ATIVIDADE ESCOLAR EM CASA E NA ESCOLA

Este capítulo trata, inicialmente, das relações que os alunos desenvolvem com e na escola e como essas relações se associam com o saber, segundo a visão dos próprios alunos. Posteriormente, são abordados os conteúdos trabalhados em sala de aula quanto aos seus níveis de complexidade e extensão, bem como o cumprimento desses conteúdos; aspectos referentes aos livros didáticos, como tais livros são escolhidos e a frequência de utilização pelos professores e, finalmente, as questões relacionadas ao dever de casa, quanto à frequência em que são solicitados e o grau de dificuldade.

AS RELAÇÕES COM O SABER

A relação que os alunos estabelecem com o saber é um tema que, conforme explicitado no capítulo dedicado à problemática da pesquisa, ajuda a entender a questão do sucesso/fracasso escolar. A investigação desse tema se deu particularmente pela realização de grupos focais com alunos da 2ª e da 4ª séries do ensino fundamental, analisados, posteriormente, à luz da teoria desenvolvida por Bernard Charlot (CHARLOT, 2000). Nesses grupos, perguntou-se aos alunos o que aprendem, o que gostariam de aprender, como é a aula de português, a de matemática, como é o dia-a-dia na escola.

As respostas dos alunos permitem identificar uma visão bipartida da escola como lugar de vida cotidiana – onde se senta, brinca, se vive até clima de férias – e como escola mesmo, lugar em que se fazem coisas – antes de tudo, ler, escrever; mas também um local de fazer coisas indefinidas, chamadas de tarefas. Em outras palavras, a escola é um

lugar onde se passa um tempo da vida, onde se fazem tarefas (no sentido lato) e, entre essas, se faz uma coisa importante: ler e escrever.

A melhor coisa dessa escola é brincar e ler, mas, também, se especificamente provocados pela entrevistadora, os alunos mencionam estudar e aprender. Os alunos dizem, ainda, que, quando alguém não sabe, *é ruim, porque não sabe ler e escrever*. Aquilo que vale a pena ser aprendido, um objetivo claro de aprendizagem, é ler e escrever. Confirma-se, assim, na visão dos alunos, que, para além da vivência cotidiana, a atividade fundamental da escola é a leitura e a escrita.

Será que os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental se relacionam com a escola como lugar de estudo, de atividade intelectual? De certa forma, sim: sabem que a escola é um lugar para estudar e aprender, embora o significado disso não lhes pareça estar bem claro. É como se estudar e aprender fosse uma parte da definição oficial da escola, do discurso *sobre* a escola, mais do que uma experiência *na* escola. Assim, quando falam do dia-a-dia na escola, citam espontaneamente brincar, ler, escrever, mas não citam estudar ou aprender. Ao mesmo tempo, quando dizem que na escola aprenderam a ler/escrever parecem remeter a uma atividade e não a um processo intelectual que se realiza aos poucos no tempo.

A noção de aprender está, também, ligada a prestar atenção e a obedecer. Em outras palavras, aprender não é apenas uma atividade, é também um comportamento, uma forma de relação com a professora e com a instituição escolar – como veremos adiante –; o contrário de aprender é bagunçar, que é um outro comportamento e uma relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo.

Quando perguntados sobre o que gostariam de aprender na escola, os alunos respondem *muitas coisas e aprender a estudar*. *Muitas coisas* é uma resposta que demonstra dificuldade para dizer o que aprenderam anteontem e hoje – isto é, não conseguem especificá-lo. Já pela resposta *aprender a estudar*, pode-se entender que gostariam de aprender a fazer o que deve ser feito na escola, ou seja, gostariam de aprender a atividade escolar. Em outras palavras: na escola, se aprende a escola. Trata-se, assim, de um processo – e também de um lugar – fechado sobre si mesmo.

Poder-se-ia dizer também que aprender, ou estudar, é fazer, com seriedade, o que a escola pede que se faça. FAZER é uma palavra fundamental nas respostas dos alunos: “fazer desenhos, fazer contas, dividir”, sempre se trata de “fazer”, inclusive “ler e escrever”. Isto, entretanto, não significa dizer que os alunos desconhecem por inteiro a atividade intelectual – nas palavras de um aluno, *a mente não deixa*.

Os alunos demonstram que, em sua percepção, há alguns objetos intelectuais na escola: a tabuada e a conta. Todavia, a conta (objeto) é o que se faz quando se conta (ação) e a tabuada é um objeto ritual da instituição escolar, pelo menos tanto como o seria uma apresentação de objetos matemáticos. Merece destaque o fato de chamarem de *vezes, mais e menos* à multiplicação, à adição e à subtração. Em outras palavras, a esses alunos falta, como aos alunos franceses, o que os psicólogos cognitivistas franceses chamam de clareza cognitiva. Não identificam claramente objetos de saberes, nem sequer que existam tais objetos, que tendem a ser confundidos com as atividades, os fazeres.

A aula é o momento em que a professora *explica* esses objetos ou as atividades a serem feitas⁶¹. Perguntados como é a aula, a resposta é a de que a professora faz (no quadro), ensina (explica) como é que se deve fazer e, assim, cada um faz: pode-se, então, dizer que *todo mundo aprendeu*:

– [A professora] bota no quadro. Ela fica ensinando a gente como é que vai fazer e todo mundo aprende.

Quando “a mente não deixa”, o que faz o aluno? A resposta: *Eu peço pra ela explicar de novo. Aí [ela] vai e explica. Aí [a gente] entende. Aí a gente faz*. (grifo nosso).

A lógica então é: ela explica, eu entendo, eu faço – entender permite **fazer**. O trabalho fundamental do aluno, na lógica dele, é fazer. Ele precisa receber explicações e precisa entender para poder fazer. Se consegue fazer, é prova de que aprendeu. Talvez se trate, aqui, de uma

⁶¹ Note-se o nome de “explicadora” que é dado no Rio de Janeiro à pessoa que em outras partes do Brasil se chama “professora de reforço escolar”, ou “professora particular”.

relação social com o saber: o povo valoriza mais o fazer do que o falar, pelo menos como competência sua. Mas é difícil acreditar que a escola não tenha responsabilidade alguma nessa relação com o saber. A própria escola talvez tenha ensinado que o que importa é fazer as tarefas pedidas pela professora, e talvez tenha esquecido de ensinar que o mais importante é entender. Sendo assim, entender passou a ser um meio para fazer, em vez de ser a finalidade do ato de ensino/aprendizagem. Vale a pena prestar atenção, nessa perspectiva, ao que se faz quando o aluno falta à escola:

PESQUISADORA: Como é que vocês recuperam aquela matéria que já foi explicada?

– *A mãe vai no colégio. A mãe vai pro colégio e pergunta se tem algum trabalho.*

– *Se teve uma prova, aí a professora passa a prova e aí a gente faz. Quando é segunda-feira, a gente entrega a prova feita, o trabalho.*

PESQUISADORA: Mas aí, e a prova de uma matéria que faltou a explicação porque não estava na escola? E aí, como é que faz pra aprender aquela matéria?

– *Ab, fica difícil. A gente aprende.*

PESQUISADORA: Como é que faz pra aprender?

– *Estuda. Aprende. Aprende com o irmão.*

Quando o aluno falta à escola, o problema não é se informar acerca do que foi estudado, aprendido: é perguntar se *tem algum trabalho*, uma *prova* e *aí, a gente faz o trabalho*. Esse é o objetivo. Vai-se à escola para fazer o trabalho. Como é possível? O entrevistador insiste em saber como é que o aluno faz para aprender em um caso desses. O aluno responde que aprende, estuda. Pode aparentar um diálogo um tanto tautológico: para aprender, aprendo. Na verdade, pode-se dizer que aprender não tem o mesmo sentido na fala do entrevistador e na dos alunos. O entrevistador quer saber como faz o aluno para apropriar-se de um conteúdo de saber (um objeto intelectual) sem a ajuda da professora. Esse não é o problema do aluno. Para ele, o problema a ser resolvido é como fazer (o trabalho, a prova) e, para tanto, ele precisa entender o que tem de fazer e como – e é isso que ele chama de aprender, estudar. Em outras palavras, ele tem de fazer em casa o que ele teria feito na escola se não tivesse faltado: aprender, estudar, se tornar capaz de fazer a tarefa.

Assim se torna mais claro também o que dizem a respeito das tarefas de casa. As duas frases fundamentais são:

Algumas tarefas são difíceis, mas a gente pede a ajuda pra nossa mãe, pro nosso pai. Outros não fazem porque, quando a gente vê, não faz só.

*A **tarefa** é fácil, às vezes é difícil, a gente pede ajuda das pessoas. Aí a gente começa **fazendo**, vai lendo, vai lendo até...*

O objetivo é fazer a tarefa. Para fazê-la, necessita-se de ajuda – na verdade, até certo ponto essa necessidade é normal, tudo o quanto é feito em casa ou no trabalho requer ajuda dos outros. Se se tratasse de aprender para desenvolver uma atividade intelectual própria, seria outro assunto; mas aqui se trata de tarefa a fazer e o aluno mobiliza no seu meio ambiente a mão-de-obra competente em relação a essa tarefa. São pai, mãe, irmã com 11 anos e irmão com 13, não importa, o que importa é fazer a tarefa. Só para uma coisa parece que o aluno não precisa de ajuda: para fazer cópia. Em outras palavras, a tarefa de casa é mesmo uma tarefa a ser feita, não é suporte de uma atividade intelectual. Não significa dizer que não requer atividade intelectual nenhuma, significa que requer a atividade que permite fazer a tarefa, que pode ser atividade do próprio aluno ou de quem o ajuda, e o que importa é que o trabalho seja feito.

Cabe também notar que, além da professora e dos familiares, para ajudar o aluno a fazer a tarefa não há nenhum outro adulto, só o colega – aliás, a própria professora pede aos alunos que já sabem para eles ajudarem seus colegas.

A bagunça

A análise das falas das crianças no grupo focal permite que se definam dois pólos: por um lado, fazer e, por outro, bagunçar.

Poder-se-ia dizer que “a bagunça” é o nome que se dá à desordem do mundo, à briga, à confusão. Poder-se-ia dizer, também, que é o equivalente moderno e brasileiro do que os filósofos e a pedagogia tradicional chamam de emoções e paixões. É a *Khora* de Platão, isto é,

o princípio fundamental de desordem do mundo, o contrário do *logos*. Na fala das crianças, bagunça é:

- a) o que leva o aluno a ir ao diretor;
- b) a briga em que os alunos se machucam;
- c) a quadra que mata e quebra o braço⁶²;
- d) o que provoca *a coisa dura de agüentar na escola*⁶³: a professora que dá carão, que manda para a diretoria, que suspende, expulsa;
- e) o que explica por que há alunos que não conseguem aprender:

PESQUISADORA: ... E aqueles que não conseguem. Por que eles não conseguem aprender?

– *Porque são bagunceiros.*

– *Não prestam atenção. E ficam conversando.*

PESQUISADORA: – E quando o aluno tem dificuldade. Não tá aprendendo, o que a professora faz?

– *Manda pra diretoria.*

– *Deixa de castigo.*

PESQUISADORA: – Deixa de castigo. Por que não tá aprendendo?

– *Deixa ele até...*

PESQUISADORA: – Mas por que não tá aprendendo?

– *Tá bagunçando.*

- f) o que a professora diz aos pais para se queixar do aluno que não faz o dever de casa:

– *Às vezes a professora pede o número da casa da pessoa e aí ela conversa.*

– *Ela fala: olha, ele tá **bagunçando**, tá fazendo isso, tá fazendo aquilo. Aí ela fala: não fez atividade, **bagunça demais**. Um monte de coisa.*

- g) a explicação utilizada pela professora para dar conta do fracasso do aluno (na opinião dos alunos):

⁶² As crianças que participaram de grupos focais nesta escola referiram-se a um acidente ocorrido na quadra de esportes da escola, quando houve a morte de uma criança e ferimentos graves em outras.

⁶³ Conforme pergunta feita aos alunos nesses termos.

PESQUISADORA: E como que ela trata o que não sabe?

– *Ela fala: olha, sabe porque vocês não sabem? Porque vocês não prestam atenção, eu tô falando aqui e vocês tão aí bagunçando, conversando, não prestam atenção. Por isso que não sabem das coisas.*

h) o que explica porque o aluno tira nota ruim (na opinião dos alunos); aliás, existe uma equivalência entre não aprender a ler e bagunçar:

PESQUISADORA: E aqueles que tiram mais nota baixa. Porque também acontece, né?

– *Porque eles são muito bagunceiros, não prestam atenção (...).*
– *Na tarefa, não faz o trabalho, falta e não faz.*

Assim, é bagunceiro quem não faz, é o aluno ruim e fracassado. No outro pólo, encontra-se o bom aluno, bem-sucedido, que faz o trabalho:

PESQUISADORA: Como ele consegue chegar a essas notas altas?

– *É porque a gente prestava atenção, a gente não faltava. Os trabalhos, a tarefa, a gente fazia, fazia tarefa de casa, prestava atenção [no] que ela tava falando.*

PESQUISADORA: – E se não aprender a ler, o que acontece?

– *As pessoas bagunçam com ela.*

Nessa organização do mundo, quem fracassa tem a culpa do seu fracasso. Na percepção dessas crianças, tanto a professora como os próprios alunos consideram que a causa do fracasso é a bagunça. Há que entender o que isto significa: a fonte do fracasso é um comportamento socioético, não é um distúrbio da atividade cognitiva. Entretanto, essa interpretação tem pelo menos o mérito de destacar, sem sabê-lo, a questão da mobilização intelectual do aluno.

Não parece haver, ainda, no imaginário das crianças, qualquer relação entre sucesso/fracasso e presença/ausência escolar. Falta-se às aulas:

- por causa da chuva – conforme captado pelas entrevistas e grupos focais, a professora também falta por isso e, quando o faz, ninguém a substitui;
- por não gostar do estudo e preferir ficar brincando na rua;
- quando se acorda muito tarde;
- por ter dor de cabeça, estar doente.

Em suma, ler e escrever é o que se aprende na escola e que faz sentido para esses alunos. Desde o primeiro dia, vai-se à escola para aprender a ler e escrever. Lêem baixinho e alto – dizem que preferem alto. Quem não aprende a ler é quem bagunça – na opinião dos alunos e da professora. Dizem que gostam de ler. Lêem livros, que podem pegar na biblioteca. Podem ir à biblioteca com a professora e *quando a gente tá fazendo um trabalho*.

A biblioteca é vista como um lugar para encontrar *livros para fazer um trabalho*. Mas também um lugar onde se encontram historinhas – portanto, é também um lugar de prazer. O problema é que parecem ser poucos os alunos que lêem por prazer. Esses alunos podem aceder a livros que dão prazer, mas parece que poucos o fazem. Daí a questão da relação com o livro, a leitura e a escrita.

Por que aprender a ler e escrever? As crianças respondem:

- *Para assinar o registro de entrega de uma coisa;*
- *Para assinar a carteira de identidade;*
- *Para ajudar alguém.*

PESQUISADORA: – Quem?

- *A irmã com cinco anos, que está a fim de aprender a ler e escrever...*

Em outras palavras, os alunos não encontram no seu meio ambiente a leitura e a escrita como objetos de desejo. A vida fora da escola parece tão pobre em objetos de leitura-escrita como é a vida escolar em objetos intelectuais. Mas o paradoxo é que, conforme eles mesmos dizem, vão à escola para aprender a ler e escrever. Valorizam, na escola, dão sentido a uma atividade que não encontra suporte sólido fora da escola. Uma hipótese a ser considerada é a de que ler e escrever são atividades que simbolizam o *se tornar grande*. São marcos de um avanço rumo à situação de *grande* – e o respeito que a acompanha – mais do que atividade valiosa pelas suas próprias características. Isso permitiria explicar, pelo menos em parte – pois há também o problema dos métodos e condições de ensino/aprendizagem – porque fracassam na atividade, como mostrou o SAEB, apesar de conferirem sentido a essa

atividade e, ainda, porque atribuem tal sentido, apesar de ela não pertencer mesmo a seu universo adulto cotidiano⁶⁴.

OS CONTEÚDOS DO ENSINO NA 4ª SÉRIE

A investigação, no tocante aos conteúdos previstos para a 4ª série do ensino fundamental, foi feita sob dois aspectos: quanto à complexidade, ou dificuldade, e quanto à extensão, ou quantidade. Perguntou-se aos professores se os conteúdos da 4ª série estavam adequados, ou se estavam aquém ou além da capacidade dos alunos que estudavam nessa série.

Nota-se na tabela 8.1 que, quanto à complexidade ou dificuldade, 64% dos professores consideraram que os conteúdos estão adequados à 4ª série, 26% consideraram que não estão adequados por estarem ALÉM (19%) ou AQUÉM (7%) da capacidade dos alunos e 10% não souberam informar. No que se refere à extensão ou quantidade, os conteúdos foram considerados adequados por 59% dos professores, não adequados por estarem ALÉM ou AQUÉM da capacidade dos alunos por 30% dos professores e 11% não souberam informar.

TABELA 8.1 – Avaliação quanto à adequação dos conteúdos da 4ª série na opinião dos professores

Como você avalia os conteúdos previstos para a 4ª série do ensino fundamental?	Quanto à complexidade ou dificuldade		Quanto à extensão ou quantidade	
	Nº	%	Nº	%
Estão adequados	785	64,0	720	59,0
Não estão adequados, estão ALÉM da capacidade dos alunos	238	19,0	296	24,0
Não estão adequados, estão AQUÉM da capacidade dos alunos	82	7,0	76	6,0
Não sei informar	122	10,0	129	11,0
Total	1.227	100,0	1.221	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

⁶⁴ Repetem-se aqui essas afirmações, que, se forem verificadas com outros dados, poderiam passar a ser perguntas muito importantes no que se refere ao objeto desta pesquisa: Por que fracassam na atividade de leitura-escrita, como mostrou o SAEB, apesar de conferirem sentido a essa atividade e, ainda, por que conferem sentido a essa atividade apesar de ela não pertencer mesmo a seu universo adulto cotidiano?

Observa-se que um número significativo de professores considerou que os conteúdos previstos para a 4ª série não estão adequados a esta série. Tal fato talvez explique as respostas dos docentes se os conteúdos previstos eram ou não cumpridos. Nesse sentido, 45,5% dos professores afirmaram que os conteúdos eram cumpridos e 34,6% assinalaram que não. Em princípio, pode-se atribuir esse não-cumprimento dos conteúdos previstos às dificuldades encontradas pelos professores e alunos em função de não estarem adequados à série à qual se destinam.

Em relação à maneira como esses conteúdos são trabalhados com os alunos, a cópia parece ser uma das estratégias de ensino utilizada com maior frequência pela maioria dos professores, já que 69,6% alegaram empregar este recurso diariamente e, apesar da aparente limitação de recursos didáticos, 70,8% consideraram que as atividades realizadas com os alunos são boas e interessantes.

O DEVER DE CASA⁶⁵

Relativamente ao dever de casa, a maioria dos alunos (91,7%) afirmou que costuma fazê-los com regularidade. Também foi perguntado aos alunos sobre o grau de dificuldade desses deveres, quando se observou que 51,2% dos alunos consideram os deveres difíceis, mas conseguem fazê-los e 40,5% os consideram fáceis. Chama a atenção o fato de 4% dos alunos terem afirmado que seus professores não passam dever de casa⁶⁶.

É importante ressaltar que há pais que não vêem muito sentido na própria idéia de existir dever para casa: *é muito difícil [meu filho] pegar no caderno. Eu já pergunto: tem dever pra quê?*⁶⁷. Mas de um modo geral, preferem que exista, chegam a formular explicitamente que o dever, além de ajudar no rendimento escolar, ajuda a desenvolver o sentido de responsabilidade: a criança aprende que tem um trabalho a cumprir e a separar horário de estudo de horário de lazer⁶⁸. E controlam se a professora está passando *dever*.

⁶⁵ A pesquisa registrou nomes equivalentes: “de casa”, “tarefa”, “tema”.

⁶⁶ Este tópico será retomado no capítulo 9.

⁶⁷ Grupo Focal com pais em escola do Distrito Federal.

⁶⁸ Fonte: Grupo Focal com pais em escola do Paraná.

- Já tem três dias que não tem para casa, sabe?
- A minha [filha] já tem bastante tempo que não tem para casa.
- A minha tem, mas só tem para casa porque trocou de professor. [Grupo Focal com pais em escola de Minas Gerais].

Ao mesmo tempo, os pais esperam que, se a professora passa *dever*, ela deve corrigi-lo – na proporção em que o solicitou:

Quando tem [dever] a semana inteira, ela não corrige todo dia, deixa pra corrigir na 6ª feira. Agora, uma sala que tem 30 alunos, né, deixar pra corrigir o para casa de 30 alunos, tudo no mesmo dia! Ela vai pegar o caderno e aí ela vai olhar um por um pra ver se está certo?

[Grupo Focal com pais em escola de Minas Gerais].

Reclamam quando as condições para fazer o *dever* não lhes parecem justas:

Tava dando o para casa que precisava do livro, e deu para outros alunos e não deu pra eles, então ficou terrível, então simplesmente o aluno ficou sem fazer o para casa, levou o para casa, mas não sabia porque não tem o livro.

[Grupo Focal com pais em escola de Minas Gerais].

O dever é importante, mas, claro, tem que haver um nível de dificuldade em que a criança consiga fazer sozinha, né? [Grupo Focal com pais em escola do Paraná].

Mesmo porque os pais podem ter tanta dificuldade quanto os filhos – vejam-se as palavras dos pais quando admitem que não sabem fazer o *dever*:

– *Eu já tive algumas tarefas assim, que foi complicado (...), [A escola] que tirei [foi] coisa básica, né?(...). A gente aprendeu de um modo... (...). Quer ensinar pra seu filho? Ele diz: assim, mas a professora disse que não é assim (...), como que você vai explicar?*

PESQUISADORA: Mas a escola cobra que vocês ajudem?

- *Cobra.*
- *Eu também, eu faço assim com as minhas [filhas], quando elas chegam com alguma coisa que eu não sei resolver, eu falo: não deixe em branco, pede pra professora explicar de novo, diz que você não entendeu e nem a mãe.*
- *Eu tive também dificuldade de ensinar conta de subtração pra minha filha.*
- *Ah, eu também.* [Grupo Focal com pais em escola do Paraná].

Essa dificuldade dos pais, às vezes, é subestimada pelas professoras. Uma mãe reclama do que a professora lhe disse:

– ... daí ela falou assim: (...) você tem que saber (...), como que você não sabe? [Grupo Focal com pais em escola do Paraná].

Do mesmo modo, há pais que parecem não aceitar a dificuldade do filho:

Ele não é mudo, não é surdo, será possível que ele não tá compreendendo ali o que a pessoa tá falando? (...). Então ele tem que aprender, se quer aprender, se tá na escola, ele tem que aprender, ele tem! [Grupo Focal com pais em escola de Sergipe].

Quando têm dificuldade para ajudar o filho, os pais podem ignorar que há dever:

– *O pai que acha que não sabe aquela matéria, então ele nem olha o caderno, não!* [Grupo Focal com pais em escola no Rio Grande do Sul].

Ou então podem mobilizar ajudantes:

– *Não sou eu [que ajudo], é minha cunhada, que sabe mais do que eu. Aí tá tudo certo, eu coloco numa banca também, eles... (...) fazem na banca também.* [Grupo Focal com pais em escola no Rio Grande do Sul].

Às vezes os pais que têm dificuldade para ajudar contam com outros filhos:

– *Quando ele não sabe me pergunta, quando eu não entendo também... eu peço a minha filha pra ensinar ele.* [Grupo Focal com pais em escola de Sergipe].

– *Eu particularmente sento [com meu filho que está com dificuldade], converso, procuro ajudar, se eu não puder ajudar eu procuro quem possa ajudá-lo, porque eu já tenho... o meu filho mais velho já tá na 4ª série, né?* [Grupo Focal com pais em escola de Roraima].

Essa ajuda familiar pode ser triangulada:

– *Tento ajudar, só que a minha filha tem aquele problema de não pedir ajuda, mesmo que ela precise, né? Ela não... ela chega e quer fazer da maneira dela, mas eu digo: não, você tem que chegar pra mim, mesmo que eu não saiba. Mas eu vou pedir ajuda de quem saiba, do meu outro filho que já é... já tá mais entendido, né? Ele já passa prá mim e eu já passo pra ela, aí fica mais fácil.* [Grupo Focal com pais em escola de Roraima].

Na visão de alguns pais, até um analfabeto poderia ajudar com o *dever* porque perceberia se o material está completo ou não; se não estivesse, perguntaria porque não estava; se fosse porque o filho não soubesse fazer, procuraria um coleguinha ou outro alguém pra ensinar e se os pais não fazem isso, é falha dos pais⁶⁹. Há, nesse sentido, uma certa sensação de culpa, às vezes verbalizada da seguinte forma:

– *Eu sou negligente, dificilmente olho o caderno dele.* [Grupo Focal com pais em escola de Roraima].

– *Eu confesso que sou meio relapso em relação a isso.*

– *Eu também.*

– *E eu...* [Grupo Focal com pais em escola no Rio Grande do Sul].

Ou então a dificuldade da criança é sentida como negligência da professora, que falha quando não explica de novo à criança que disse não ter entendido:

– *A gente, sem querer querendo, vê outras coisas também. Inclusive o aluno diz: eu não entendi, professora. [Ela responde:] Te vira! Esse é um profissional só por ser, porque ele tem obrigação também (...). Agora isso aí também é um ato de chegar na escola e conversar com o orientador, com a direção, com alguém, e comentar: olha, está acontecendo assim, assim, com tal profissional, isso não é uma queixa, é pra que as coisas melhorem.* [Grupo Focal com pais em escola no Rio Grande do Sul].

Às vezes há cobrança para que haja melhor dosagem da quantidade de *dever* que se passa para as crianças, para que elas possam, também, brincar:

⁶⁹ Conforme GF realizado com pais em escola do Rio Grande do Sul.

Porque, às vezes, eu acho que eles já levantam muito cedo, aí chegam aqui, tem muita lição, e é muita lição, muita lição pra fazer em casa. Então, eu conversei com as professoras que, pelo menos uma vez ou duas na semana, deixasse eles brincarem, assim... que não desse lição, porque eles sentem (...), também precisam brincar, né? Eu comentei assim, isso com as professoras, porque é complicado, chega em casa meio-dia, almoça e vai fazer a lição... a tarde se foi... [Grupo Focal com pais em escola de São Paulo].

Além de dosar o *dever* em quantidade, os pais alertam para a necessidade de que o *dever* seja também fácil para os pais, para que possam ajudar a criança. E que a professora corrija os *deveres* para, entre outras coisas, os próprios pais poderem ajudar o filho:

Os deveres são ótimos, é... é... a gente tem mais facilidade de... ler, pra poder responder pra eles... isso é normal. Agora tem uns... que quando a gente faz... (...) ... ensina eles... a professora não corrige se tá certo ou se está errado ... (...). Aí a gente fica em dúvida, entendeu? [Grupo Focal com pais em escola no Sergipe].

De forma bastante explícita, relaciona-se o interesse dos pais ao interesse da criança, mesmo quando o pai é analfabeto:

Eu acho que [o dever que se passa na escola] tá bom e ... não é exagerado. E, pelo menos, a criança chega em casa, pelo menos a minha, chega em casa já vai fazer a lição dela, ela nem tira a roupa e já vai logo fazer a lição. E a gente tem que incentivar, mesmo que o pai não saiba ler nem escrever, mas tem que pegar o caderno pelo menos pra olhar, porque a criança sente que o pai e a mãe tá tendo interesse, tá incentivando, então em casa é como se tivesse na escola e a criança sente firme que o pai tá tendo interesse (...), então (...) a criança tem mais interesse de aprender. [Grupo Focal com pais em escola de Sergipe].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas constatações podem ser feitas com base nos dados apresentados neste capítulo. Aparentemente, a relação que os alunos desenvolvem com o que aprendem, ou deveriam aprender, não se baseia na sua compreensão, mas, sim, na sua execução. Em certo sentido, esta relação é reforçada pela própria escola, que valoriza o que o aluno faz, independentemente de ter compreendido o que e por que o faz.

Essa falta de compreensão com o que aprendem parece refletir-se na realização dos deveres de casa e, apesar de os professores alegarem que os alunos são capazes de fazê-los sozinhos, a maioria necessita recorrer a alguém da família para ajudar. Entretanto, essa ajuda nem sempre resulta em algo que efetivamente leve o aluno a uma melhor condição de aprendizagem, na medida em que parte dos pais também tem dificuldade de ajudá-los – seja por falta de tempo, seja por não compreenderem a importância dessa atividade ou mesmo por não saberem como proceder.

PARTE IV

*Ler e escrever, na escola e em
outros lugares*

9. AS CAPACIDADES DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS

As pessoas, desde muito cedo são desafiadas a ler o mundo. Tanto o pequeno mundo ao seu redor, como, sob certas condições pessoais e sociais, o que existe muito além do seu próprio entorno. Uma dessas condições é que sejam bem-sucedidas em adquirir habilidades suficientes para empreender leituras cada vez mais amplas do mundo, para ultrapassar as leituras imediatas, superficiais, que, de qualquer maneira, podem fazer daquilo que lhe está mais próximo – física e culturalmente. Instituições escolares foram construídas, em especial nos últimos séculos, para sistematizar esse aprender básico e ampliá-lo para uma parte daquelas mencionadas condições.

Este ler o mundo, a partir também de certas condições, pode levar a escrever o mundo; na maioria dos casos, reiterando o que já foi escrito, o que já se condensou na história. Em casos mais raros, permitindo contribuir para interferir ou participar da história que está para ser escrita.

Imersos nessa perspectiva estão o que se poderia desenhar como sendo os vários níveis de escopos das instituições escolares no que se refere à construção de capacidades – ou competências – de ler e escrever. Na escola que dá os fundamentos – por isso chamada de básica – se trata de estimular a criança (até o início da adolescência) a constituir competências instrumentais para ler o mundo por meio de um sistema socialmente consagrado de códigos, sinais, por via dos diversos meios que portam mensagens e dos sistemas instituídos de comunicação social. Portanto, ao contrário do que se propugnava – ou ainda se pratica – espera-se da escola fundamental que não apenas atribua a capacidade – delimitada e limitada – de entender e empregar as técnicas da linguagem

escrita, como a de *desenvolver habilidades de uso social da leitura e da escrita e o gosto pelo convívio com o material escrito (...) que circula na sociedade, em diferentes gêneros e diferentes portadores* (SOARES, 2005). De onde a crescente adesão à idéia de que não basta alfabetizar – como se imagina que se deva fazer nas séries iniciais – mas de desenvolver competências de comunicação por meio do letramento⁷⁰.

Tal é, dentro de seus próprios limites, o que procura verificar o SAEB ao aferir as capacidades em língua portuguesa e estabelecer as escalas de desempenho que descrevem o estágio alcançado por alunos de educação básica.

A esta abordagem segue-se outra mais amplamente disseminada no mundo: a das competências-chave observadas no Pisa. O Pisa parte de uma noção envolvente das competências. Antes de mais nada, elas devem capacitar e fortalecer a autonomia das pessoas para empregarem conhecimentos com os outros, interativamente, seja usando linguagens, símbolos e textos, seja empregando conhecimentos e informações e, em especial, usando as tecnologias, pois as pessoas percebem-se no mundo por meio de instrumentos cognitivos, socioculturais e físicos. Esse resultado, por sua vez, molda como entendem o mundo e como se tornam competentes para viver nele, lidando com mudanças, transformações e respondendo aos desafios a longo prazo, com o que abrem novas possibilidades nos modos como as pessoas percebem e se relacionam com o mundo.

Dessa acepção deriva o delineamento da competência-chave relacionada à habilidade para usar a linguagem, os símbolos e textos interativamente: que se refere ao uso efetivo das competências em linguagem escrita e falada, computação e outras habilidades matemáticas, em múltiplas situações. É uma ferramenta essencial para se situar e bem atuar na sociedade, como nos postos de trabalho e para participar de um efetivo diálogo com o outro. Termos como capacidades comunicativas ou letramento estão associados a essa competência-chave (Pisa, 2005^a).

⁷⁰ A ser entendido como “o estado ou condição de um indivíduo que não só sabe ler e escrever – não só é alfabetizado – mas também sabe (e tem prazer em) exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive”. Ver SOARES (2005).

A presente investigação alinha-se com essas concepções e abordagens e procura identificar, no específico contexto das escolas focalizadas no Projeto da Pesquisa e em seu conseqüente desenho metodológico e operacional, em que termos ocorre e se processa a aquisição dessas competências comunicativas. E o faz, seguindo uma abordagem própria, porém correlata, em que procura situar os indicadores de sucesso do aluno na busca da aquisição das competências em leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto na sua adesão a critérios exógenos – como aos que demarcam as escalas de desempenho esperado pelas políticas educacionais mais amplas e expressas na métrica de aferição do SAEB, por exemplo – quanto nas representações que os próprios atores escolares constroem de seu cotidiano e das aprendizagens que acreditam ter adquirido.

Esta abordagem é tratada, como se fez no capítulo 2, sobre o marco teórico desta pesquisa e, de modo mais aprofundado, por Charlot, quando salienta que aprender requer, além do processo formal de orientação docente/escola para aquisição das habilidades correspondentes, sobretudo o empenho em dedicar-se a este processo e o desfrute do prazer em conquistar o domínio das competências cognitivas. É também a posição que se adotou, por exemplo, em um evento no Canadá em que se afirmou que alguém bem-sucedido é aquele que extrai prazer daquilo que faz (CTREQ, 2004).

É também uma linha de abordagem incorporada na Nota de Iena, do Conselho Econômico e Social da República Francesa, sobre o sucesso escolar. A excelência, no entanto, não deve se limitar, num contexto de rápida multiplicação dos conhecimentos, à simples assimilação dos saberes. A noção de excelência deve, pois, ser redefinida como a ambição de tirar o melhor partido possível das aptidões de cada um e de criar as condições para otimizar as capacidades do jovem. Implica, ainda, rechaçar os mecanismos de fracasso escolar por meio da compensação das desigualdades (...), por meio de uma pedagogia renovada: valorização das diferentes aptidões, métodos progressivos de aquisição de competências, trabalho coletivo, reconhecimento do empenho e do sucesso, enfim restauração do prazer de aprender (AZÉMA, 2002).

Além disso, corresponde também a um intento de compreensão mais ampla da produção escolar. Intento este que permeia recentes discussões críticas sobre as pesquisas relativas à efetividade escolar, centradas no escopo de não apenas testar empiricamente as relações funcionais – eventualmente estruturais – entre as aquisições cognitivas e os insumos e características dos processos de produção escolar, mas de buscar entender os nexos estruturais que permitiriam intervir sobre eles (GOLDSTEIN e WOODHOUSE, 2000).

UMA VISÃO GERAL DAS AQUISIÇÕES EM LEITURA E ESCRITA

Para cada escola da amostra, tem-se um valor de referência⁷¹ para o estágio de domínio das competências em língua portuguesa, tal como registrado pelo SAEB, a que se atribui a denominação de Proficiência da Escola. Procurou-se associar esse valor às freqüências de respostas à indagação do Questionário de Alunos a respeito do que o aluno considera como seu desempenho – se lê e/ou escreve *bastante*, *só um pouco* ou *quase nada*, para obter uma imagem do grau de correspondência entre aquele valor (medida exógena, objetiva) e estes últimos (medida de auto-avaliação – subjetiva, portanto).

É sabido que ler e escrever são competências notavelmente distintas e decorrem de processos também diferentes; e que, em poucos casos, tem sido observada uma correspondência muito acentuada entre a capacidade de ler e a de escrever. Por esta razão, testaram-se os vários pares possíveis de respostas, inclusive as extremas de *Lê quase nada* e *Escreve bastante* ou *Lê bastante* e *Escreve quase nada*. Além disso, examinando os microdados diretamente, verifica-se que há um forte viés de concentração de respostas em *Lê/Escreve bastante*; assim como é pouca, estatisticamente, a relação entre as tendências desses atributos.

⁷¹ Utiliza-se a expressão “valor de referência” porque o efetivo de alunos testados de que se extrai o escore, não corresponde rigorosamente a uma amostra representativa daquela escola.

TABELA 9.1 – Saber ler – Saber escrever: auto-avaliação dos alunos por UF

UF	Saber ler				Saber escrever			
	Bastante	Quase Nada	Só um pouco	Total	Bastante	Quase nada	Só um pouco	Total
AM	1.432	14	474	1.920	1.606	8	301	1.915
DF	1.306	8	243	1.557	1.401	5	152	1.558
MG	1.830	26	367	2.223	2.003	13	212	2.228
MT	941	10	232	1.183	1.040	8	138	1.186
PR	1.350	10	249	1.609	1.446	6	158	1.610
RN	575	52	305	932	681	29	226	936
RR	674	8	182	864	770	2	94	866
RS	1.408	8	205	1.621	1.516	4	102	1.622
SE	1.214	12	337	1.563	1.262	10	291	1.563
SP	2.615	82	774	3.471	2.788	38	623	3.469
Total	13.345	230	3.368	16.943	14.513	143	2.297	16.953

Ler: Qui-quadrado=455,4, graus de liberdade=18, p=0,001.

Escrever: Qui-quadrado=465,3 graus de liberdade=18 p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

No entanto, ainda quando uma inspeção mais ligeira já possa sugerir que os alunos – e de certo modo também seus professores⁷² – tendem a sobreestimar os resultados de aprendizagem que eles alcançam, verifica-se, recorrendo àquelas medições do SAEB, que a distribuição das proporções da condição de *Lê bastante* e *Escreve bastante* se mantém consistente com as variações da Proficiência Relativa (razão entre a Proficiência em Português na UF pela média dessa proficiência no conjunto das localidades da amostra), constatada pelo SAEB, como se pode ver na tabela 9.2, que sumariza esse exame⁷³.

⁷² Veja-se adiante a avaliação dos professores quanto à proporção de alunos que dominam a leitura/escrita ou que não as dominam “como deveriam”.

⁷³ Em face da concentração de frequência dos que *Lêem/Escrevem bastante*, é de se pensar que as outras duas respostas seriam mais verossímeis. Ou seja, quem declara ter adquirido pouca ou nenhuma capacidade de ler e escrever está identificando uma situação não controversa ou nuançada. Já o *bastante* pode incluir uma escala mais ou menos larga de gradações de capacidade que “satisfaz” quem o declara.

TABELA 9.2 – Relação proporção ler ou escrever bastante no alunado de 4ª série com proficiência em Português no SAEB por UF

	Escreve Bastante	Lê Bastante	Proficiência da UF	Proficiência Relativa
AM	83,1	74,6	166,8	0,9792
DF	89,7	84,3	182,3	1,0700
MG	89,5	82,3	171,0	1,0036
MT	88,3	79,5	156,5	0,9182
PR	90,0	83,9	184,1	1,0803
RN	73,9	61,7	149,2	0,8759
RR	88,2	78,0	168,3	0,9875
RS	93,5	86,8	179,3	1,0525
SE	80,1	77,7	159,6	0,9369
SP	81,3	75,4	172,5	1,0122
Total (abs)	14.513	13.345	Média: 169,0	1,0000

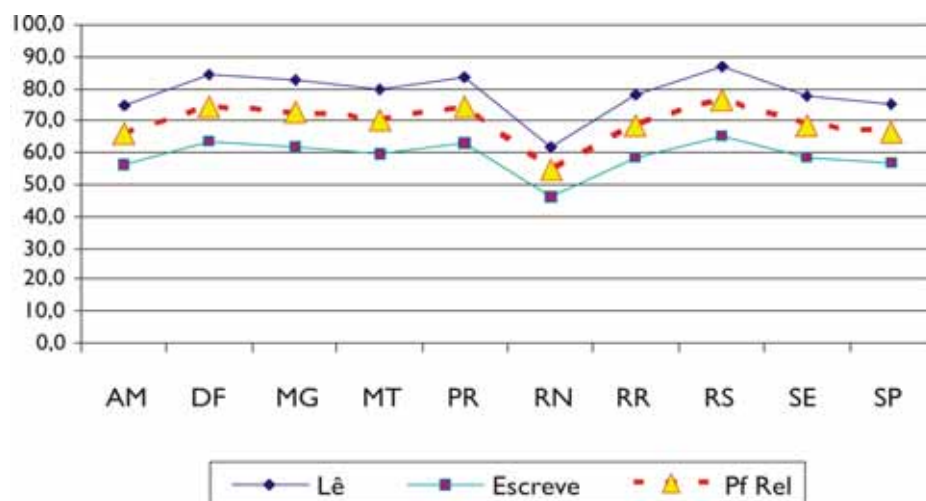
Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Ajustando a expressão de valor da proficiência para funcionar como referencial dos indicadores de auto-avaliação no caso, os que se atribuem *ler/escrever bastante*, obtém-se ilustrativa mostra gráfica do forte nexos entre os valores observados na avaliação sistêmica e na auto-avaliação; o que anima a empregá-la, nas análises subseqüentes, como medida do sucesso escolar, pelo menos tal como ele é **percebido** pelos alunos. Mas, como se argumenta adiante, com a ajuda de algumas outras variáveis de reforço na especificação desse resultado de aprendizagem.

Com o intuito de minorar o eventual viés decorrente dessa concentração, experimenta-se neste estudo criar um gênero de variações do tipo/ideal do aluno bem-sucedido nas aprendizagens da 4ª série do ensino fundamental. Bem-sucedido não é apenas o que é agraciado – segundo as escalas normativas de desempenho cognitivo, com os níveis mais elevados de aferição de suas habilidades – talvez seja o aluno com desempenho até não tão próximo ao desejável na avaliação exógena, mas o que se reconhece como sujeito capaz de transitar do estado de não-

domínio de um saber para o de domínio. Com esta capacidade revelada, pode-se mobilizar mais vigorosamente para aprender; pois, reconhece-se mundo afora, que é missão da escola básica não apenas estimular a aquisição do saber, obter o domínio das competências em relação ao saber-objeto, mas também o aprender a aprender e, como nas concepções fundamentais do Pisa, usar o conhecimento interativamente, tornando-se parte de uma comunidade desejosa de aprender.

GRÁFICO 9.1 – Comparativo entre os valores de auto-avaliação pelos alunos e da aferição de proficiência em Português pelo SAEB



Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nessa óptica, o experimento consistiu em associar o atributo *ler/ escrever bastante* manifestado na auto-avaliação de resultados de aprendizagem com dois outros atributos de aluno que podem aproximar a situação de sucesso escolar. O primeiro deles refere-se ao modo como considera os encargos de estudo em casa, ou fora da sala de aula: (a) fáceis; (b) difíceis, porém factíveis e (c) difíceis, não consegue fazer; e, ainda o evento de que (d) a professora não passa deveres. E, complementarmente, como avalia sua facilidade/

dificuldade para entender as aulas⁷⁴. Essa tríplice condição – mesmo quando cotejada com as demais tríades possíveis – revelou bom nível de significação e, novamente, consistência com a distribuição dos valores de referência da proficiência das escolas em Português; no caso, uma distribuição interessante das situações de melhor, médio e inferior sucesso entre as escolas (e grupos de escola por Unidade Federada), que mostram proficiência maior, igual ou inferior à média do conjunto escolar amostrado.

Com isso, criou-se uma subpopulação de referência – com os valores discriminadores de:

- (1) *bem-sucedidos* (“Lê/escreve bastante” + tarefas fáceis + entende as aulas sem dificuldade);
- (2) *medianamente sucedidos* (“Lê/Escreve só um pouco” + acha as tarefas difíceis mas consegue fazer + entende as aulas com alguma dificuldade) e
- (3) *malsucedidos* (“Lê/Escreve quase nada” + acha as tarefas difíceis e não consegue fazer + entende as aulas com muita dificuldade).

Conquanto essa composição faça reduzir o contingente de alunos representados para cerca de um quarto do total da amostra, ela facilita distinguir, com nitidez um pouco mais acentuada, as características e os fatores comportamentais que afetam o desempenho dos alunos – e por aí, como eles sentem os resultados da aprendizagem. E mediante outro arranjo posterior, essa composição facilita, também, associar esta mesma subpopulação com as características dos professores e com os fatores escolares influentes sobre o rendimento.

⁷⁴ Feitos os testes, este segundo atributo mostrou substituir com vantagem o uso da resposta relativa à disposição com que vai à escola (“vai com muita vontade”), também disponível e com distribuição consistente, e apontada em vários estudos como um fator positivo (motivação/mobilização) de predição de bom desempenho.

CARACTERÍSTICAS DOS TIPOS/IDEAIS

Como em outras partes do mundo, a nossa amostra sugere que as garotas tendem a se sair melhor do que os rapazes na vida escolar, conforme a tabela 9.3.

TABELA 9.3 – Percentuais da condição de sucesso, segundo o sexo

Sexo/Sucesso dos alunos	Bem-sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Feminino	72,9	26,6	0,5	100,0
Masculino	22,1	37,7	40,2	100,0
Total	67,7	32,0	0,3	100,0

Qui-quadrado= 60,5, graus de liberdade=2, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Os dados também mostram que alunos na idade apropriada à série são mais bem-sucedidos. Ou, de modo diverso, que os alunos vítimas de reprovações ou interrupções no percurso escolar não se mostram tão aptos a obter bons resultados na 4ª série.

TABELA 9.4 – Percentuais da condição de sucesso, segundo grupos de idade

Idade/Sucesso dos alunos	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
10 anos	73,4	26,5	0,5	100,0
Maior que 10 anos	38,7	40,8	20,4	100,0
Menor que 10 anos	77,8	21,5	0,3	100,0
Total	67,6	32,0	0,4	100,0

Qui-quadrado= 106,3, graus de liberdade=4, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

E o que ocorre quando sexo e idade são confrontados? Reforça-se o argumento: as meninas com idade apropriada levam vantagem, favorecidas, também, pelo trajeto sem acidentes que lhes é mais frequente (tabela 9.5):

TABELA 9.5 – Sexo e idade por condição de sucesso

Sexo e Idade/Sucesso dos alunos	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Feminino : 10 anos	77,8	21,7	0,5	100,0
Feminino : maior que 10 anos	63,7	35,8	0,5	100,0
Feminino : menor que 10 anos	79,3	20,1	0,6	100,0
Masculino : 10 anos	68,1	31,9	0	100,0
Masculino : maior que 10 anos	54,5	45,2	0,3	100,0
Masculino : menor que 10 anos	76,2	23,8	0	100,0
Total	67,7	32,0	0,3	100,0

Qui-quadrado=151,2, graus de liberdade=10, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Uma variante desta constatação, sem empregar este grupamento de atributos na formação da subpopulação, pode ser vista na relação entre o índice relativo de reprovação na escola e a auto-avaliação de leitura e escrita tomando-se dois locais – Paraná e Mato Grosso – com alta e baixa proficiência relativas em língua portuguesa:

TABELA 9.6 – Paraná : condição de leitura por índice relativo de reprovação na escola (%)

Você sabe ler?	Reprov>Mediana 2005	Reprov<Mediana 2005	Reprov=Media na 2005	Total
Bastante	18,4	80,3	1,3	100,0
Quase Nada /Só um pouco	19,7	78,8	1,5	100,0
Total	18,6	80,0	1,3	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

TABELA 9.7 – Paraná : condição de escritura por índice relativo de reprovação na escola (%)

Você sabe escrever?	Reprov>Mediana 2005	Reprov<Mediana 2005	Reprov=Mediana 2005	Total
Bastante	18,3	80,3	1,3	100,0
Quase nada /Só um pouco	20,7	78,7	0,6	100,0
Total	18,6	80,1	1,3	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

TABELA 9.8 – Mato Grosso: condição de leitura por índice relativo de reprovação na escola (%)

Você sabe ler?	Reprov>Mediana 2005	Reprov<Mediana 2005	Reprov=Mediana 2005	Total
Bastante	23,2	68,4	8,4	100,0
Quase Nada /Só um pouco	32,6	62,8	4,5	100,0
Total	25,1	67,3	7,6	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

TABELA 9.9 – Mato Grosso : condição de escritura por índice relativo de reprovação na escola (%)

Você sabe escrever?	Rep>Mediana 2005	Rep<Mediana 2005	Rep=Mediana 2005	Total
Bastante	24,3	67,9	7,8	100,0
Quase nada /Só um pouco	30,1	63,7	6,2	100,0
Total	25,0	67,4	7,6	100,0

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Uma ilustração ainda mais eloqüente é a relação, em um local como São Paulo, da condição de leitura e escrita, na auto-avaliação do aluno, com o percurso escolar e a idade. Vê-se que uma maior proporção, entre aqueles sem percalços e na idade apropriada, tende a ler e a escrever bastante; proporção esta que diminui um pouco entre os que chegaram sem percalços, porém em idade mais elevada. E ela piora para os que sofreram atrasos, com idade mais ou menos elevada (ver tabela 9.10).

TABELA 9.10 – São Paulo : condição de leitura e escrita por faixa etária e percurso com atraso (REA) ou sem atraso (NREA) (%)

Condição de leitura e escrita/ faixa etária e percurso REA ou NREA	REA: 8-10 anos	REA: 11 anos e mais	NREA: 8-10 anos	NREA: 11 anos e mais	Total
Ler/escrever quase nada	58	32	5	5	100
Ler/escrever só um pouco	20	39	34	7	100
Ler/escrever bastante	18	12	59	11	100
Outras	22	27	41	10	100
Total	19	18	53	10	100

Obs.: REA = alunos que declararam já haverem sido reprovados, ou expulsos, ou que abandonaram a escola. NREA = alunos que declaram não haverem estado em nenhuma das condições mencionadas.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Ao cabo, confirma-se aqui, novamente, o que é sugerido por outras pesquisas a respeito do fato de que reprovações e quebras no percurso escolar não favorecem, de modo algum, a aquisição de competências cognitivas; ao contrário, tendem a afetar a auto-estima e a desestimular a aprendizagem.

FATORES DE DESEMPENHO

Outro foco de análise deve ser o das características do aluno ou do seu comportamento que podem funcionar ora como estímulo ora como entrave para o processo de aprendizagem. Algumas delas, como fatos da vida, podem operar como *proxies*⁷⁵ de algum condicionante de certa relevância neste caminho.

O questionário dos alunos oferece uma primeira pista interessante a respeito do apoio familiar à aprendizagem, embora seja algo que muito diagonalmente a afeta: o dispor de livros para si. Há aqui duas formas de abordagem desses fatos da vida: se, por algum motivo, a criança acabou ganhando um livro – indicando talvez que a família ou amigos a estejam estimulando a ler, a aprender, a ver o mundo; e

⁷⁵ *Proxy*, entre outros significados, é procuração ou procurador. Variável *proxy* é aquela que substitui uma outra, cuja operacionalização apresente dificuldades ou impossibilidades.

outra, mais proativa, quando a criança chega a pedir que lhe dêem um livro e tem seu desejo atendido ou não, ou simplesmente não pede ou não se sente estimulada a pedir que a presenteiem⁷⁶.

A mais simples – mostrando, no sombreamento da tabela 9.11, a densidade de associação do evento com o sucesso – sugere que há elevada chance de o estímulo funcionar: pelo menos duas vezes mais probabilidade do que haver recusa ou infreqüência do estímulo (ver tabela 9.12). E a tendência parece se acentuar – mesmo quando não adianta pedir⁷⁷, quando se relaciona o estímulo à proatividade do aluno em pedir que lhe comprem um livro:

TABELA 9.11 – Frequência com que o aluno ganha livros por condição de sucesso do aluno (%)

Você costuma ganhar livros de presente ? / Sucesso aluno	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Não	58,2	41,3	0,5	100,0
Sim, algumas vezes	67,0	32,6	0,4	100,0
Sim, muitas vezes	84,2	15,7	0,1	100,0
Total	67,6	32,0	0,4	100,0

Qui-quadrado=149, graus de liberdade=4, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

⁷⁶ Houve elevado volume de respostas em relação ao efetivo amostrado. A acuidade e a fidedignidade da resposta, na idade desses alunos, pode não ser ideal; mas estimula a refletir sobre o que isso pode significar para a mobilização para a aprendizagem, este, sim, um fator comprovadamente influente sobre o sucesso escolar.

⁷⁷ O valor do Qui-quadrado e a presença de poucas células com valor teórico de rechaço (<5) podem ser tomados como indicativos de que o evento mereceria um aprofundamento de observação e análise em pesquisas ulteriores.

TABELA 9.12 – Frequência com que o aluno solicita e adquire livros por condição de sucesso do aluno (%)

Você já pediu alguma vez para um adulto comprar um livro que você queria ler? / Sucesso do aluno	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Já pedi, mas o livro não foi comprado	56,2	43,2	0,6	100,0
Já pedi, o livro foi comprado	79,5	20,4	0,1	100,0
Não pedi porque não adiantava, não ia ser comprado mesmo	57,6	41,6	0,8	100,0
Nunca pedi porque não pensei nisso	57,8	41,7	0,6	100,0
Total	67,7	32,0	0,4	100,0

Qui-quadrado=229,4, graus de liberdade=6, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Sabe-se, apesar desse número de respostas, que é pouco freqüente, na maioria dos domicílios, haver maior disponibilidade de materiais de leitura de boa qualidade; do mesmo modo, as bibliotecas públicas são insuficientes e nem sempre satisfatórios o acesso a elas e a presteza de seu atendimento. Assim, espera-se – apesar das reiteradas manifestações de dificuldades de várias ordens – que a escola possa oferecer meios para ampliar o acesso aos livros. E talvez para estimular seu uso – o que é um desafio mais complicado.

Nas entrevistas com professores – exploradas adiante – é possível constatar que para seu *métier* eles encontram sérias limitações nas bibliotecas e salas de leitura – ou nas caixas de livros – de suas escolas. Por isso, é relevante saber o que o aluno pensa do que lhe é oferecido, quando o é. Mas, e se houver livros e os professores não despertarem seu interesse e gosto⁷⁸?

⁷⁸ Tanto quanto para o quesito anterior, há a mesma proporção de células com valor teórico de recusa, mas o resultado instiga a avançar na pesquisa deste fator.

TABELA 9.13 – Opinião sobre os livros utilizados em sala de aula por condição de sucesso do aluno (%)

Qual a sua opinião sobre os livros usados em sala de aula? / Sucesso do aluno	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Bons	58,1	41,6	0,3	100,0
Muito bons	73,5	26,3	0,2	100,0
Muito ruins	52,3	46,2	1,5	100,0
Ruins	57,9	40,8	1,3	100,0
Total	67,6	32,1	0,3	100,0

Qui-quadrado=107,2, graus de liberdade=6, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Sempre é possível questionar se os critérios com que os alunos avaliam o que lhes é oferecido – principalmente quando se leva em conta as precariedades do entorno social em que vivem – seriam os mais apropriados. Entretanto, o que se pode esperar neste tipo de instrumento de observação é uma aproximação razoavelmente aceitável do evento. Não deixa de ser interessante notar que os alunos mais bem-sucedidos manifestam até algum entusiasmo – afinal a proporção da apreciação *muito bons* salta bem acima da proporção com que estão representados no efetivo observado – 73,5% *versus* 67,6% – e, ao cabo, dá para pensar que apreciam mais do que desapreciam o que lhes está dado julgar.

Essa apreciação também deve ser considerada em cotejo com o que dizem os professores a respeito dos hábitos de leitura de seus alunos – ou a falta desses hábitos. Por toda parte, seja nas melhores escolas ou não, seja nas cidades mais afluentes ou menos, os professores supõem que a falta de interesse pela leitura e/ou a falta de estímulos para ler e escrever em casa constituem fatores notavelmente limitantes da aquisição dessas habilidades – e também da aquisição do gosto por conquistá-las. A ponto de haver uma generalizada preocupação com o fato de que os jovens de hoje detestam livros e preferem ver televisão e dispendem horas e horas em jogos eletrônicos.

Será que isso tem a ver com a disposição com que vão à escola e se dedicam ao exercício das habilidades de comunicação?

TABELA 9.14 – Disposição para ir à escola por condição de sucesso do aluno (%)

Vontade de ir à escola/condição de sucesso	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Muita vontade	72,6	27,1	0,3	100,0
Nenhuma vontade	65,5	31,0	3,4	100,0
Pouca vontade	35,4	64,4	0,2	100,0
Total	67,7	32,0	0,4	100,0

Qui-quadrado=296, graus de liberdade=4, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

O contraste entre os valores de muita e pouca vontade nos casos de bem e medianamente sucedidos parece dispensar maiores comentários. Mas, de modo algum se pode ignorar a incidência de *nenhuma vontade* entre os bem-sucedidos. Isto estaria sugerindo que as escolas não estão trabalhando adequadamente os seus atrativos e os seus estímulos; o que pode ter a ver com as constatações das pesquisas sobre violência nas escolas, com as dificuldades para alcançar seus objetivos ou, até mesmo, conflitos entre o que os alunos esperam da escola e o que ela lhes está oferecendo.

Isto se reflete no que se faz (ou se pode fazer) com o que se adquire na escola. Aqui novamente se depara com a ambigüidade. Tomando em consideração o que dizem os professores sobre a capacidade de seus alunos irem além de copiar e de garatujar algumas frases pouco conexas – ou seja, de *produzir um texto* – não seria muito esperar que uma grande parcela dos alunos de 4ª série escrevesse bem em qualquer lugar, a qualquer hora e a qualquer pretexto. O sentimento de dificuldade para escrever apropriadamente – que, em suas falas, associam com *aparecer bem no filme*, ou não passar vexame quando o fazem – pode redundar em pouco uso efetivo do *escrever fora da escola*, como o mostra a tabela 9.15:

TABELA 9.15 – Escrever além da escola por condição de sucesso do aluno (%)

Você costuma escrever coisas que não são tarefas da escola? / Sucesso aluno	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Não	63,3	36,4	0,3	100,0
Sim	70,6	29,0	0,4	100,0
Total	67,7	31,9	0,4	100,0

Qui-quadrado=24,8, graus de liberdade=2, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Note-se que entre os que não escrevem além da escola há uma proporção apreciável dos que se avaliam como bem-sucedidos. Olhando de outro ângulo, dois terços destes últimos escrevem fora da escola e um terço não; e entre os medianamente sucedidos, os que, sim, escrevem e os que não escrevem estão em igual proporção. Em suma, ninguém se sente muito à vontade para escrever onde quer que seja.

Entretanto, é preciso lembrar que não se lê ou se escreve em abstrato. As capacidades de comunicação são meio para aprender e dizer o que se aprendeu, usar o que será preciso para viver interativamente. Assim, a escola conduziria a aquisição da lecto-escrita em função dos saberes que por ela circulam. Aqui cabe indagar se esses saberes em transação percorrem de um a outro pólo: a escola, o docente e o aluno – e vice-versa.

Conseqüentemente, não seria de admirar que cerca de 25% do alunado das 4^{as} séries se constitua de pessoas ainda com muita dificuldade para o uso das habilidades de comunicação. Ler implica compreender o que se está comunicando e escrever implica ter algo compreendido que comunicar. Aprender, internalizar os saberes que se transacionam nas relações escolares coexiste com a habilidade de usar os códigos de comunicação. Daí ser preciso que os professores, pais e a comunidade de alunos compartilhem, de modo sistematizado, as atividades de circulação dos saberes. Um indicador disto poderiam ser os meios de cooperação e de interestimulação.

A tabela 9.16 mostra que os alunos bem-sucedidos declaram necessitar de ajuda. No entanto, os demais, sobretudo os medianamente sucedidos, por várias razões, dependem da ajuda familiar, porém, esta não parece suficiente para suprir as suas necessidades.

TABELA 9.16 – Necessidade de auxílio para fazer o dever de casa por condição de sucesso do aluno (%)

Quem é a pessoa que MAIS te ajuda nos deveres que a professora passa para fazer / Condição de sucesso	Bem-Sucedido%	Medianamente Sucedido%	Malsucedido(%)	Total%
Minha mãe ou madrasta	68,1	31,4	0,6	100,0
Meu pai ou padrasto	60,5	39,5	-	100,0
Minha irmã ou irmão	52,4	47,6	-	100,0
Outra pessoa da família	49,7	49,7	0,5	100,0
Outra pessoa fora da família	47,4	50,4	2,2	100,0
Eu não preciso de ajuda	85,9	14,1	-	100,0
Eu preciso, mas ninguém me ajuda	63,1	35,4	1,5	100,0
A professora não passa dever de casa	69,2	23,1	7,7	100,0
Total	67,8	31,8	0,4	100,0

Qui-quadrado=300, graus de liberdade=14, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nas entrevistas, professores costumam queixar-se de que ou as famílias não cooperam com as atividades escolares de seus filhos, ou não têm condições de ajudá-los apropriadamente. Não é difícil entender que aí está uma fonte profunda de dificuldades: proporções majoritárias das gerações brasileiras anteriores receberam pouca ou nenhuma escolaridade, e de qualidade precária. Nos grupos focais com os progenitores, isto transparece de modo muito evidente. Têm dificuldade de ajudar; com frequência nem de tempo dispõem, quando voltam, cansados, do trabalho. Tampouco os domicílios oferecem condições de tranquilidade para tanto: muita gente convivendo, ruídos, TV ligada em alto volume, outras crianças brincando ruidosamente pela casa. E as escolas não têm espaço ou meios para proporcionar algo que possa suprir essa falta de suporte domiciliar e familiar – ou não há escolas de tempo integral, ou as poucas existentes no local se mostram insuficientes ou pouco eficientes.

Segundo a tabela 9.17, as expectativas de sucesso dos professores em relação aos alunos, dos pais e dos próprios alunos para consigo se desvanecem, conforme mostram abundantemente as pesquisas. As

expectativas dos docentes e, em particular, a sua percepção dos discentes, têm relação direta com o aproveitamento. Assim, os resultados mostram uma atração entre as variáveis, que pode ser vista como uma via de mão dupla: por um lado, as expectativas do professor podem ter impacto sobre o rendimento; por outro lado, tais expectativas podem espelhar atitudes e comportamentos dos alunos.

TABELA 9.17 – Expectativa do professor, na visão do aluno, por condição de sucesso do aluno (%)

A sua professora acha que você pode aprender? / Condição de sucesso	Bem-Sucedido %	Medianamente Sucedido %	Malsucedido %	Total %
Não	38,5	61,5	-	100,0
Não sei	48,3	50,5	1,2	100,0
Sim	71,3	28,5	0,2	100,0
Total	67,6	32,1	0,4	100,0

Qui-quadrado=141,8, graus de liberdade=4, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

É importante que, mesmo em face das inúmeras restrições de meios, de condições e relacionamentos, haja esperança de que, ao final, as coisas dêem certo. Este otimismo esperançoso parece sustentar a faina escolar mesmo quando a realidade do cotidiano teima em desmenti-lo. Alunos supõem que os professores esperam o seu êxito. Assim, a tabela 9.18 confirma os dados da anterior no que tange à promoção com associação significativa entre as variáveis.

TABELA 9.18 – Expectativa do professor, na visão do aluno, por condição de sucesso do aluno (%)

A sua professora acha que você vai passar de ano? / Condição de sucesso	Bem-Sucedido	Medianamente Sucedido	Malsucedido	Total
Não	33,0	64,0	3,0	100,0
Não sei	52,0	47,4	0,6	100,0
Sim	78,3	21,6	0,1	100,0
Total	67,6	32,0	0,4	100,0

Qui-quadrado=346,4, graus de liberdade=4, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Por sua vez, a tabela 9.19 indica uma relação expressiva entre a condição de sucesso e a expectativa de “passar de ano”. Cabe, entretanto, assinalar que 22,2% dos alunos que não esperam ser promovidos se encontram na categoria “bem-sucedidos”. Desse modo, a sombra da dúvida atinge mesmo um grupo relativamente elevado de discentes “bem-sucedidos”. Pode-se cogitar que “passar de ano” não depende apenas deles próprios e que precisam estar atentos para o fato de que os meios de avaliação empregados pelas escolas podem ser arbitrários, tanto quanto costumam ser pouco acurados e dependentes dos humores dos conselhos de classe, entre outros aspectos.

TABELA 9.19 – Expectativa de aprovação do próprio aluno por condição de sucesso do aluno (%)

Na sua opinião, você vai passar de ano ? / Condição de sucesso	Bem-Sucedidos	Medianamente Sucedidos	Malsucedidos	Total
Não	22,2	73,5	4,2	100,0
Sim	69,9	29,9	0,2	100,0
Total	67,6	32,0	0,4	100,0

Qui-quadrado=209,2, graus de liberdade=2, p=0,001.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Lamentavelmente, o sucesso não está somente em aprender, em tomar gosto pelo estudo, em adquirir as capacidades, mesmo quando apenas em parte. É também vencer as barreiras do formalismo escolar, que, do ponto de vista convencional, têm seu ápice no passar – ou não passar – de ano. Note-se, ainda que os exames nacionais (SAEB, Prova Brasil) e internacionais (Pisa, por exemplo) questionam esse mesmo ponto de vista, colocando a questão da aprovação em um novo patamar.

10. LER E ESCREVER NA VISÃO DOS ALUNOS, PROFESSORES E FAMÍLIAS

Após uma leitura extensiva das falas dos alunos de 4ª e 2ª séries do ensino fundamental, conforme grupos focais realizados com os mesmos, fica uma forte impressão: a de que as escolas não estariam conseguindo demonstrar aos seus alunos as possíveis finalidades (e utilidades) da leitura e da escrita. E, com isto, mobilizá-los para adquiri-las além de cumprir uma rotina, de fazer sua obrigação. Há poucos exemplos explícitos de que o aluno tem seu próprio juízo de para que servirá ler e escrever.

Conquanto não se possam mensurar freqüências, parece nítida a escassez de casos em que os alunos manifestem preferência pessoal, de gosto estético ou de atitude lúdica pela leitura ou escrita. Chama especialmente a atenção quando, numa 4ª série de escola rural do Distrito Federal, uma criança afirma que:

– Eu gosto muito da escrita, é importante para mim. Eu gosto muito de fazer poesia (...) e eu gosto de fazer carta.

PESQUISADOR: Carta?

– É, de amor (...) eu gosto de fazer carta de amor. [Grupo focal com alunos do Distrito Federal].

Talvez não por acaso também em Brasília tenha havido este trecho de diálogo entre o pesquisador e alunos:

– Se a gente for, tipo assim, trabalhar de secretária, a gente tem que anotar as coisas, então a gente precisa saber escrever (...). Talvez eu vou querer ser escritora.

PESQUISADOR: Ah, então escrever vai ser muito importante na vida de

vocês? E pra que mais que a escrita é importante? porque vocês acham que é importante?

– *Porque eu quero ser escritora também.* [Grupo focal com alunos do Distrito Federal].

Como já se havia notado em entrevistas com professores e diretores, há alunos que manifestam pouca disposição para ler e escrever. E a suspeita de que é difícil estimular os alunos volta à baila quando se explicita uma recusa mais radicalizada de desenvolver essas capacidades. Mesmo que possa ter sido um caso absolutamente isolado, possivelmente provocado pelo modo de conduzir o evento, é significativo que tenha surgido este diálogo:

PESQUISADOR: Você gosta [De Ler]?

– *Eu odeio.*

PESQUISADOR: – E você?

– *Hã?*

PESQUISADOR: – Você gosta de ler?

– *Não sei ler (...)*

– *Sabe sim(....)*

– *Eu não gosto mais ou menos, (...) eu odeio por causa que os textos que a professora passa tem uma, assim, uma folha. Aí passa lá mais uma, mais uma, mais uma, chega vem grossinho (...) até acabar o caderno.*

PESQUISADOR: – E você gosta de ler?

– *Eu gosto. Às vezes, a gente lê, a professora fala se (...) [está] bom ou ruim, aí a gente melhora.*

PESQUISADOR: – Ah! E você, gosta de ler?

– *Eu gosto (...), eu gosto muito.*

PESQUISADOR: – E você?

– *Não.*

PESQUISADOR: Não gosta?

– *Eu odeio.*

[Grupo focal com alunos do Distrito Federal].

Uma especulação: talvez o tipo de empenho e de esforço que os professores utilizam para manter em certo ritmo as atividades em classe possa parecer cansativo (como na menção acima ao “grossinho”) ou repressivo. De qualquer modo, isto estaria refletindo algum

descontentamento provocado pelo estilo de docência ou uma certa falta de capacidades específicas dos professores para estimularem a leitura e a escrita nessa fase da escolarização.

De modo correlato, em praticamente todos os locais de realização desta pesquisa, é reiterado um senso *utilitário* dessas capacidades por parte dos alunos. E talvez se possa intentar uma distinção deste tipo mais geral de motivação: uma variante mais forte, presente em quase todas as falas, nos vários centros urbanos, de que a leitura e a escrita são necessárias para se ter um trabalho (ou emprego); outra, quase tão repetida quanto esta, é a de que são necessárias para facilitar o cotidiano.

No primeiro caso, tem-se o reconhecimento e a subsequente representação, ainda na infância, de que essas capacidades vêm se tornando requisito indispensável para o acesso a empregos, inclusive àqueles mais modestos:

PESQUISADOR: – Por que assim?

– *Porque é ruim, a pessoa quer fazer o nome e a pessoa não sabe.*

– *Uma assinatura.*

– *Também a pessoa quer... trabalhar ...*

– *A pessoa quer fazer uma assinatura, a pessoa não sabe.*

– *E também não pode entrar sem saber ler...*

– *Até o... o gari, né? A pessoa tem que... fazer...*

[Grupo focal com alunos do Rio Grande do Norte].

Ou, como em outro caso, até se avança rumo a uma ambição maior:

– *Professora (...), ler é tudo, porque hoje ler é uma coisa que, se a senhora não sabe ler, a senhora não pode nem arrumar um emprego de andar de carroça. Até [para] isso tem que ter o 1º grau, né, professora? E também tem, você não pode ser um jornalista porque você não estudou. Tem que muito estudar e aprender a ler, pra aprender a falar as coisas muito certas, não pode falar as coisas erradas. Essas coisas. Ai eles aprendem a falar em várias línguas, é... só isso, professora.*

[Grupo focal com alunos de Sergipe].

Vale notar que há uma outra maneira de relacionar essas capacidades e emprego; agora num sentido mais específico, de instrumentalidade para o exercício de uma ocupação – também nos limites das vivências do entorno familiar e social:

– *Quando a gente for trabalhar. Por exemplo, se vai trabalhar de faxineiro e tem um produto pra colocar no pano, e vai que você coloca o produto errado?*

[Grupo focal com alunos de Mato Grosso].

A outra representação – ainda ligada a emprego – muito repetida, é a da utilidade para a vida social cotidiana: entender o entorno, utilizar os meios de vida, comunicar-se quando preciso:

– *Ler, pra gente, significa [que é] muito importante, porque vai ser alguém na vida. E não vai roubar, e não vai ser nada de errado, não vai fazer nada de errado. Porque quando... sustentar o filho, quando for comprar o leite, não vai saber a validade, porque não vai saber ler, não vai saber a marca do leite.*

[Grupo focal com alunos de Sergipe].

E também no uso que se pode fazer no jogo da sedução:

– *É pra gente ser feliz, e a mulher chegar e perguntar: “O que tá escrito ali? Vamos ver se você sabe ler!”* *Aí [se] a gente bambeia, aí ela vai dizer que a gente não sabe ler...*

[Grupo focal com alunos de Mato Grosso].

Ou, na percepção do aluno de área urbana mais fluente, que se move a distâncias mais longas e eventualmente vai a restaurantes:

É muita coisa, porque a gente vai pra algum lugar – por exemplo, eu tô saindo aqui da Palmeira e vou lá pra Porto Alegre (...). Como a gente vai saber pegar o ônibus pra Porto Alegre? Como é que a gente vai chegar num restaurante e pegar o cardápio e não saber ler – que é isso, gente?

[Grupo focal com alunos do Rio Grande do Sul].

Uma derivação desse senso utilitário tem um significado mais sutil, de resistência aos riscos do exercício de papéis subalternos na sociedade em que os letrados adquirem melhores condições de vida e de supremacia sobre os não-letrados:

– *Aí, se a gente não sabe ler, a gente não vai ganhar um bom emprego, é importante a gente saber ler porque também chega uma pessoa com uma folha e pede pra gente assinar, a gente não sabe ler o que tá pedindo pra gente assinar, aí a gente assina sem saber ler e tem muitas pessoas que não lêem pra gente assinar (...).*

[Grupo focal com alunos de Minas Gerais].

Ainda que esses móveis mais concretos tenham predominado nas falas dos alunos, aqui e ali revelou-se uma representação induzida pela escola ou por professores. Os valores que o discurso docente atribui aos resultados da escola também reaparecem no modo como alguns alunos respondem à indagação a respeito do significado de ler e escrever.

– Trabalho, arrumar um bom trabalho, ajudar a nossa família, ajudar aos pobres, ir pra igreja, os pobres, ajudar os nossos pais. [Grupo Focal com alunos do Rio Grande do Norte].

Mas o gosto pela aquisição das habilidades de leitura e escrita parece vir mesmo de seu emprego na vida familiar e social. É o que se afirma na literatura especializada e o que se infere da leitura dos depoimentos de alunos, independentemente de onde eles se encontrem. Pode parecer algo dramático, mas reflete bem este senso de relevância da aprendizagem o modo como uma garota relata a sua experiência e é secundada ao final por outra colega:

PESQUISADOR: Vocês já precisaram escrever alguma coisa fora daqui?

– Já, já.

PESQUISADOR: – Contem aí uma situação (...).

– O meu pai não sabe escrever e ele manda eu escrever pra ele.

PESQUISADOR: – Ah! E você ajuda?

– A minha mãe não sabe escrever, aí o meu pai passa uma tarefa, ela não sabe, aí ela manda eu ajudar ela.

PESQUISADOR: – E você ajuda a sua mãe? Ajuda o seu pai?

– Eu ajudo ele, e ele também tá me ajudando.

PESQUISADOR: – Na hora que você está ajudando ele, também tá se ajudando – Como assim?

– Eu posso aprender mais e (...), aprendendo, ele tem orgulho. Quando eu passo de ano, ele vê que tá bom.

(...).

– Eu também ajudo muito a minha irmã quando ela tá com dificuldade. Porque tem coisas que ela não se lembra da 4ª série, aí sempre eu ajudo com os trabalhos dela. Ajudo em casa, eu sempre ajudo meu pai, minha mãe, irmã. E também no colégio, um ajuda o outro quando precisa.

[Grupo focal com alunos do Amazonas].

Mesmo quando parece esgotar-se no aproveitamento lúdico – no caso a brincadeira de imitar o noticiário da TV – o gosto adquirido pelo ler e escrever está presente e se revela:

PESQUISADOR: Fora da escola escrever tem utilidade pra vocês?

– *Tem, muitas vezes a gente não tem nada pra fazer, aí a gente vai lá e pega o caderno, aí vai e começa a escrever. Por exemplo, às vezes a mãe compra um caderno só pra escrever em casa. Eu pego meu livro da escola e leio em casa mesmo. É o Jornal Nacional.*
[Grupo focal com alunos de Mato Grosso].

E não é muito diferente – embora mais favorável à situação de estímulo – quando o lugar é mais bem dotado de outros meios, inclusive o acesso ao computador e à internet, como é o caso deste aluno da 2ª série:

– *... pra quando quiser ler alguma coisa interessante, aí lê e faz a coisa que é pra fazer (...). As coisas que vê no jornal, na revista, eu adoro (...). Às vezes, quando eu vou jogar no computador, tem que escrever tudinho em letrinha, bem que (...) tem uma borracha pra apagar se tem uma letra errada ...*
[Grupo focal com alunos do Rio Grande do Sul].

As crianças também mostram que diversificam o uso da leitura e escrita quando o dominam e tomam gosto:

PESQUISADOR: Escrever tem alguma utilidade na vida de vocês fora daqui?

– *Tem.*

PESQUISADOR: – Vocês usam isso para alguma coisa?

– *Usa.*

PESQUISADOR: – Para quê?

– *Para escrever quando tem um aniversário, um convite.*

PESQUISADOR: – Convite chamando.

– *Escrever carta.*

– *Carta.*

PESQUISADOR: – Carta, isso...

– *Bilhete.*

PESQUISADOR: – E o que mais?

– *Ler jornal, para ver o dia a dia.*

[Grupo focal com alunos do Amazonas].

Tanto quanto numa região mais afluyente, quando outras tarefas, familiarmente úteis e típicas das camadas médias, são também motivos para as crianças empregarem e experimentarem o valor de suas habilidades:

– *Pra gente anotar, por exemplo, telefone de alguém que ligou. Por exemplo, [se] o pai não está em casa, aí tem que anotar...*

PESQUISADOR: – O que mais?

– *Anotar recado pra se lembrar, senão a gente esquece (...).*

– *Pra escrever a listinha do supermercado.*

[Grupo focal com alunos do Rio Grande do Sul].

COMO OS PROFESSORES AVALIAM AS CAPACIDADES DOS ALUNOS

Considerando que as expectativas dos professores tendem a influenciar o aproveitamento dos alunos e que, segundo pesquisas das últimas décadas, esta é uma rua de mão dupla (os alunos refletem as expectativas do docente, mas também as influenciam), cabe indagar sobre as relações entre o nível de capacidade de leitura avaliado pelos professores e a auto-avaliação da mesma capacidade pelos alunos.

A primeira pergunta deseja saber o que ele pensa, a partir de uma afirmação reiterada pelos meios de comunicação, isto é, que cerca de 55% dos alunos da 4ª série não possuem as capacidades de leitura exigidas para essa série (tabela 10.1). Confrontados com o dado da avaliação externa, 53,1% dos respondentes concordaram que a maioria dos seus alunos não tem as devidas capacidades em leitura.

Ao cruzar esses dados com os tipos ideais de alunos, construídos com base na sua auto-avaliação conforme foi explicado anteriormente, encontra-se uma coincidência maior das respostas entre professores e alunos, conforme a diagonal que se esboça entre as áreas hachuradas da tabela. A apreciação pode variar segundo se trate de professores que atendem predominantemente alunos “bem-sucedidos” ou “malsucedidos”. Portanto, os docentes de alunos no primeiro caso têm um juízo mais positivo que os seus colegas, cujos alunos se enquadram como “malsucedidos”. Não é de desprezar o indício de que uma

proporção maior de professores de alunos “bem-sucedidos” declara não saber informar, ou seja, corresponde a mais do dobro dos “malsucedidos”. Como existe certa relação entre as variáveis, pode-se interpretar que as avaliações de docentes e discentes se inclinam a coincidir em linhas gerais, o que sugere (mas não evidencia) que as expectativas positivas dos professores podem ser um fator relevante para criar um clima melhor de relações pedagógicas e de mobilização para a aprendizagem.

TABELA 10.1 – Nível de capacidade para a leitura por condição de sucesso do aluno (%)

As pesquisas que dizem que a maioria dos alunos da 4ª série não sabem ler adequadamente para esse nível de escolaridade refletem a condição dos seus alunos?	Tipos Ideais de Alunos			
	Bem-sucedidos (1)	Medianamente sucedidos (1)	Malsucedidos (1)	Total (2)
Não, a maioria dos meus alunos possui as devidas competências em leitura	49,1	41,6	31,2	42,1
Sim, a maioria dos meus alunos não tem as devidas competências	45,3	53,5	66,2	53,1
Não sei informar	5,7	5,0	2,5	4,8
Total (1)	100,0	100,0	100,0	100,0

Notas: (1) As células hachuradas mostram onde há mais densidade de significado, medida pelo indicador PEM do Modalisa. (2) – O total desta célula perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Outra pergunta do questionário procurou saber se, na opinião dos professores, os alunos das suas respectivas escolas sabem escrever como eles esperam (tabela 10.2). Neste caso, os professores foram mais favoráveis na sua avaliação: para 54,6% a maioria dos seus alunos sabe escrever como deveria (comparados com 42,1% dos que teriam as devidas capacidades de leitura). O otimismo é surpreendente, pois as capacidades de escrita dependem intimamente das de leitura e poderia ser atribuído à menção, na pergunta anterior, do resultado do SAEB. Entretanto, se mantém a relação entre a avaliação dos professores e a

tipologia dos alunos, reforçando a sugestão de que os juízos dos grupos docente e discente sobre o aproveitamento, também na escrita, se encontram relacionados entre si. Mais uma vez, as expectativas, numa rua de mão dupla, podem levar a tais avaliações.

TABELA 10.2 – Avaliação da capacidade para escrever por condição de sucesso do aluno (%)

Avaliação da capacidade em leitura/condição de sucesso dos alunos	Bem-sucedidos	Medianamente sucedidos	Mal-sucedidos	Total(1)
Mais da metade dos meus alunos sabe escrever como deveria	61,1	55,5	41,2	54,6
Menos da metade dos meus alunos sabe escrever como deveria	33,2	40,1	54,8	40,6
Nenhum aluno meu sabe escrever como deveria	0,7	1,1	2,4	1,2
Todos os meus alunos sabem escrever como deveriam	5,0	3,3	1,6	3,5
Total	100	100	100	100

Nota: (1) – O total desta coluna perfaz 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES E CONDIÇÃO DE SUCESSO DOS ALUNOS

É também importante saber como o perfil da escola e dos professores se relaciona, de um modo ou de outro, com os resultados obtidos pelos alunos na sua aprendizagem. Por um lado, algumas características dos professores indicam possibilidades de encaminhamento favorável das atividades escolares; por outro, alguns padrões de conduta revelam, com certa aproximação, fatores importantes no processo de ensino-aprendizagem que, ao cabo, conduzem ao maior ou menor grau de sucesso dos alunos, tal como visto nos argumentos até aqui expostos.

A teia de relações construída em torno dos tipos/ideais de alunos “bem”, “medianamente” ou “malsucedidos” nos mostra algumas dessas características, que, oferecem *pistas* para um posterior aprofundamento dos fatores de sucesso. Desde logo, a tradição se mantém: a maioria

esmagadora dos docentes nesta fase do ensino fundamental é do sexo feminino (sem surpresas).

No entanto, verifica-se que já não estamos lidando apenas com pessoas muito jovens. Os sistemas escolares cresceram muito rapidamente até o início dos anos 1990 e, em seguida, passaram a se expandir de modo mais lento, por isso incorporando menores contingentes de profissionais ao longo da década. A própria melhoria dos fluxos escolares levou a uma mobilidade intra-sistema, com professores antes alocados às séries iniciais – que agora detêm menor proporção de alunos – atendendo ao crescimento da demanda das séries finais do ensino fundamental e no expandido ensino médio. Assim, não é surpreendente a constatação de que a idade média dos que atendem os alunos desta amostra se situa em torno dos 40 anos.

Tem a ver com sucesso? Poderia se esperar que professores com mais idade e, portanto, mais experiência afetassem positivamente o rendimento escolar. As características observadas, entretanto, não apontam nessa direção. É pequena a variação de idade média entre os que lecionam para alunos “bem-sucedidos” (39,6 anos) e para os demais (40,0 e 41,6 anos para os dois outros estratos)

Ao contrário do que se supõe, a experiência contaria pouco? Aparentemente sim, é o que dizem os dados: a significância é baixa, dado o qui-quadrado verificado. Está em torno de 15 anos de tempo de magistério a medida desse traço profissional, e se mostra consistente com a sua idade média⁷⁹. Assim, não se constata umnexo entre o tempo médio de vida profissional e o maior ou menor sucesso dos alunos.

Esta constatação pode ter alguma implicação sobre outra característica – que em vários estudos aparece como *fator* de explicação dos resultados de aprendizagem: a formação acadêmica/profissional. Nos três tipos

⁷⁹ Os poucos estudos empíricos sobre docentes que dão atenção a este aspecto aventam duas possibilidades explicativas: muitos docentes ingressam na carreira após se licenciarem (15 anos de estudos); e muitos provêm, nas últimas ondas de acesso, de camadas sociais em que a idade média de conclusão do ensino médio e da educação superior é mais avançada (até porque incluem alguns anos de repetência e/ou atrasos de escolaridade). Como, aliás, já se verificou nos dados sobre os alunos da amostra (capítulo 4).

ideais, os professores dispõem, em média, de cerca de 16 anos de estudos. Variações entre os graus de adequação dessa trajetória de formação praticamente não mostram ser expressivas. Afinal, os resultados sugerem que a titulação dos professores teria pouca relação com suas qualificações profissionais e, menos ainda, com suas competências específicas para o exercício da docência com efetividade (tabela 10.3).

TABELA 10.3 – Condição de sucesso do aluno segundo a formação escolar do professor (%)

Formação escolar dos professores/ condição de sucesso dos alunos	Bem-sucedidos	Medianamente sucedidos	Mal-sucedidos	Total (1)
Pós-graduação	37,1	48,2	14,7	100,0
Ensino superior com formação pedagógica (Licenciatura)	32,0	46,9	21,0	100,0
Ensino superior sem formação pedagógica	31,3	41,8	26,9	100,0
Ensino médio com formação pedagógica	36,6	46,0	17,3	100,0
Ensino médio sem formação pedagógica	37,5	56,3	6,3	100,0
Ensino fundamental	31,3	43,8	25,0	100,0
Total	33,8	47,0	19,3	100,0

Nota: (1) – O total de cada célula pode perfazer 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

Nas entrevistas e grupos focais aparecem com certa constância referências à rotatividade no trabalho docente. A julgar pelas respostas ao questionário, este seria um fenômeno senão freqüente, pelo menos não raro. Profissionais com 15 anos de carreira estão na atual lotação escolar e na série em que lecionam há um tempo equivalente a um terço daquela trajetória. Onde terão estado nos dois terços anteriores?

Estudos em outros países mostram que há um conjunto mais amplo de competências docentes que direciona o professor para determinados níveis e modalidades de educação e ensino (educação infantil, fundamental, de adultos) ou para certos níveis ou ciclos de estudos. Com base em freqüentes constatações de pesquisa, existe consenso

quanto à especificidade – além das competências gerais de docência – de habilidades, condutas e senso de desafio e de criatividade para atender aos alunos das fases elementares de escolarização formal; em especial na alfabetização, ou letramento.

Assim, quando se observa que um terço do percurso de vida profissional dos professores ocorre, numa dada escola amostrada, exatamente na mesma série, seria legítimo esperar que esse fator fizesse alguma diferença na construção do sucesso dos alunos. Apesar de tal expectativa, os dados não mostram qualquer impacto da familiaridade com a escola e da experiência de docência na série sobre o sucesso escolar aqui observado (tabelas 10.4 e 10.5).

TABELA 10.4 – Tempo de docência na escola por condição de sucesso do aluno (%)

Há quanto tempo você leciona nesta escola?/ Condição de sucesso do aluno	Bem-sucedidos	Medianamente sucedidos	Mal-sucedidos	Total (1)
Até 2 anos	31,0	33,7	35,1	33,0
De 3 a 5 anos	23,0	27,4	24,6	25,4
De 6 a 8 anos	12,5	10,4	7,3	10,5
Mais de 8 anos	33,5	28,4	33,1	31,0
Total (1)	100,0	100,0	100,0	100,0
Tempo médio na escola (anos)	5,8	5,3	5,5	5,5

Nota: (1) – O total pode perfazer 100 por arredondamento.

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

TABELA 10.5 – Tempo de experiência na 4ª série por condição de sucesso do aluno

Quanto tempo de experiência de ensino você tem na 4ª série?/ Condição de sucesso do aluno	Bem-sucedidos	Medianamente sucedidos	Mal-sucedidos	Total (Nº)
Até 2 anos	144	194	69	407
De 3 a 5 anos	100	161	54	315
De 6 a 8 anos	56	78	27	161
Mais de 8 anos	94	124	63	281
Total	394	557	213	1.164
Experiência média na série (anos)	5,0	4,9	5,5	5,1

Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental.

AS PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Percorrendo as transcrições de entrevistas – agrupadas por temas – com docentes, especialistas e gestores escolares, verifica-se que seus temas e significados em geral se mostram consistentes com o que foi mostrado pela análise das informações processadas a partir dos questionários. Embora expressas sob formatos diferenciados em cada região ou por tipos de escolas e de profissionais, há grande concordância em que os níveis de aquisição das capacidades de leitura e escrita por parte dos alunos de 4ª série estão aquém do desejável. São realmente poucos os casos em que docentes afirmam que seus alunos conseguem bom desempenho, enquanto alguns diretores preferem declarar que, pelo menos em geral, os alunos de suas escolas se encontram em situação de regular a boa.

Ainda assim, deve ser observado que os termos em que essas apreciações são vertidas sugerem haver, outra vez de modo muito geral, dificuldade por parte dos educadores de realmente avaliar as aquisições de competências e identificar com objetividade os fatores que estimulam ou obstam tais aquisições. Por um lado, sente-se haver algum temor ou cautela em emitir opinião sobre isso; talvez lhes pareça estar falando – bem ou mal – do trabalho dos demais professores, de colegas. E isto não seria muito bem aceito. Ademais, fica até claro, em vários casos, que também se trata de preservar a imagem da escola. Por outro lado, no entanto, nota-se que em poucos casos se tem à mão resultados de avaliação sistemática, formalizada, embora os professores tenham apreciações profissionais, de vivência, com alguma consistência. Daí por diante, rareiam os meios de afirmar-se algo peremptório sobre o rendimento do aluno; em vários casos repete-se a situação em que um diretor de escola afirma, sem aqueles propósitos antes mencionados, que não tem como avaliar o domínio de leitura dos alunos de seu estabelecimento:

PESQUISADOR: – Como você avalia o nível de leitura dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental desta escola, especificamente os de 4ª série?

– *Na verdade fica difícil, não tenho como mensurar. Só o professor em sala de aula, por ter contato direto.*

[Entrevista com diretora de escola no Amazonas].

Também precisa ser salientado que há diferenças notáveis entre profissionais de diferentes escolas e, ainda, entre os educadores das várias localidades da amostra. Se, em alguns casos, parece haver uma atitude evasiva, em outros a fundamentação da apreciação se mostra muito mais explícita e espontânea:

PESQUISADOR: – E como você avalia o nível de leitura dos alunos aqui da escola e, mais especificamente, os de 1ª a 4ª série?

– *Avalio em termos de qualidade? É aquilo que eu te falei, as crianças aqui lêem muito pouco, elas têm pouco acesso à leitura, em casa não têm revistas, não têm jornais, a comunidade não dispõe de outdoor, não dispõe de propagandas expostas, então, as crianças lêem muito pouco aqui, lêem pouco. E eu acho que na escola também lêem pouco (...), embora a escola seja esse meio de comunicação que eu te falei, que é aqui que eles encontram respaldo, né, pra muita coisa. Mas, ainda, eu acho que é bem fraco o nível de leitura das crianças e não só na 4ª série, eu joga até lá pra 8ª e 7ª.*
[Entrevista com professora do Rio Grande do Sul].

Tanto quanto se travam discussões intensas sobre o apuro na construção de instrumentos de aferição de aprendizagens nos grandes sistemas de avaliação educacional, é preciso questionar os critérios ou elementos de juízo e as evidências factuais em que se assenta a visão que os professores têm do estado de aprendizagem ou de domínio de capacidades de seus próprios alunos. Não se trata apenas de vir a fazer um julgamento que, ao cabo, influirá decisivamente sobre a trajetória escolar dos alunos, promovendo-os para a série seguinte, fazendo-os repetir, estimulando-os ou desmotivando-os para avançar na aprendizagem. Mais do que isso, é como organizam seu trabalho em face dessas apreciações; se elas servem para identificar os obstáculos e potencialidades dos seus alunos para eleger as melhores estratégias de ensino-aprendizagem.

PESQUISADOR: Como você avalia o nível de leitura dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental desta escola, mais especificamente o da sua série, que é a 2ª, e também o da 4ª?

– *Olha, se eu avaliasse a minha turma baseado na pesquisa que a colega da UNESCO que esteve comigo na semana passada, e eu pedi pra ela o que tinha achado, ela disse*

que achou bem avançado o nível de leitura das crianças; mas, assim no geral de 1ª a 4ª série, seguindo até a 5ª, eu vejo defasagem porque eles não têm hábito de ler, porque, como a gente falou, literatura pra eles não é de grande acesso, é um ou outro, né? Nós temos patrocinado até encontros de literatura aqui, tem tido projetos de literatura, de poesia, de cântico, isso tem nos ajudado bastante, né, trazido pessoas que vendem livros e a gente dá aquele incentivo. A gente tenta passar pra eles o livro de um real, aquele pacote todo motivando, mas não são todos que tem condição de chegar com um real. E daí eu vejo que a leitura precisa de mais, eles precisam de mais, tem professor aqui de 5ª série que reclama; eles, na 5ª série, não dão conta de dominar a leitura como a gente gostaria que fosse.

PESQUISADOR: – E o nível de escrita na sua série, como é que você avalia?

– Na minha série (...), eu tô trabalhando na produção de texto, leitura, essa coisa toda pra motivá-los a escrever, e eu vejo ainda que precisa muito, eles escrevem sem noção de pontuação. Eles sabem até te dizer o que é um ponto de interrogação, pra que serve, exclamação, mas na hora de colocar, por eles não terem leitura, vivência, têm muita dificuldade de escrever, tanto na minha série de 2ª, como eu vejo as outras colegas reclamando. [Entrevista com professora do Distrito Federal].

Conquanto esta fala possa parecer um encaminhamento tecnicamente frágil, ela revela um nível de percepção de elementos importantes do processo de aprendizagem que nem sempre são encontrados em outros lugares. Neste caso, se trata de um professor de 2ª série de uma escola situada na capital da República, é verdade que em zona rural (tal como é definida formalmente) e com proficiência em língua portuguesa superior à mediana de sua Unidade Federada (uma das mais elevadas do país). A docente, indagada sobre como atua para superar as deficiências de seus alunos, declara que parte justamente das constatações feitas em seu diagnóstico, e que tenta estimular principalmente a aquisição do hábito de ler, de aproveitar a leitura, de buscar informação onde estiver, dadas as carências de seus alunos:

Eu, no meu caso, sou uma dessas que ... eu não vou mentir (...), eu leio mesmo é nas coleções, é nos livros pra planejar, sabe? Quando eu leio algo de enriquecimento, são livros espirituais, religiosos, não fico lá lendo muita coisa, não, não vou mentir. [Procuro animá-los:] Lendo, eu faço, eu tenho a leitura, a gente lê junto com eles, leio todos os dias na sala de aula, histórias, reportagens, romances, a gente lê poesias, todos os dias a gente lê com eles para adquirir o hábito, né, quando eles trazem de casa o livro, né, muitas vezes o livro velhinho, que a gente não sabe nem de onde vem (...).

[Entrevista com professora do Distrito Federal].

É claro que esse padrão de trabalho não é único, variando muito, segundo as capacidades realmente desenvolvidas pelos muitos e diferentes tipos de professores que foram encontrados nos vários sítios da pesquisa.

Talvez mais preocupante seja a evidência de que para muitos – e a julgar pelas entrevistas, em quase todos lugares da amostra – falta realmente formação pedagógica básica que lhes permita minimamente compreender como se dá o processo de aprendizagem, e que os problemas não se restringem às limitações impostas pela pobreza de seus alunos e pela escassez de meios de sua escola. Um dos técnicos entrevistados relata, nestes termos, uma das dimensões da atuação dos docentes que se repete em vários outros lugares:

– Quando a gente chega na sala de aula com o aluno, a gente não é preparado para se confrontar com certos tipos de problemas que, quando chegamos na sala de aula, encontramos. Então, essa prática a gente tem que aprender no dia-a-dia. Ir se aperfeiçoando com um cursinho, com uma coisa, com outra, com uma leitura no livro, experiência de um colega com outro, porque, às vezes, a gente passa por uma experiência que a gente diz: – O que é que eu faço? – Mas, aí, outro colega já passou por aquela experiência e se saiu bem, então, a troca de experiência é muito válida.

[Entrevista com coordenador pedagógico de escola de Sergipe].

AS PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS

Um mote de observação seria o de como os pais percebem a vida escolar de seus filhos (a atual) tendo a sua própria (passada) como referência. Um quinto dos casos em que diferenças relevantes foram admitidas ocorrem em Roraima e no Rio Grande do Sul. Tomando a proporção de repetências em cada escola como indicador de sucesso/fracasso tal como o perceberiam os pais, a metade dos que encontram diferenças entre a escola do passado e a atual tem seus filhos em escolas cuja repetência é menor do que a mediana naquela cidade. No entanto, é nos casos em que os pais se revelam modestos que se reclama ser a escola atual menos satisfatória do que “em seu tempo”, e há um modo muito comum de expressar esse fato, como este:

– Ele tá na 4ª série, o irmãozinho dele também tá na 4ª série. E aí, a irmãzinha dele vai mais adiante, ela vai. Custa, mas consegue. Porque, minha filha, eu ensinei sete meninos da escola. Agora vocês estão falando “antigamente” (...). Mas, então, o que eu aprendia “antigamente” (...) na 3ª série, (...) os meninos hoje, na 5ª série, não sabem?

Esta mãe considera que pode ajudar sua prole nos deveres de casa:

– Eu posso acompanhar, eu acompanho, eu adoro escrever, ler essas coisas (...). Aí, no que eu posso; no que eu não posso, [eu não acompanho], entende? (...). Eu falei com eles: vamos fazer a inscrição no bolsa-escola? Se vocês estudarem, aí vai ter os presentes.

Ou seja, há um empenho para que os filhos possam permanecer na escola, sugerindo a bolsa-escola como estímulo adicional importante, além de que, na medida do possível, ela usa seu próprio saber para ajudar.

Os pais reconhecem que a escola, embora diferente daquela de seu tempo, precisa ser preservada, mesmo quando seus filhos estão em conflito com a professora:

– É por que são quatro horas que eles passam com ela, na responsabilidade. Quatro horas, assim, que ela é a mãe, ela é tudo ali dentro. Então eles têm que respeitar, têm que obedecer. Eu também [acho] que um castiguinho não ia fazer mal a ninguém. (...) ficar de joelho lá, já fiquei quantas vezes em grão de milho na escola! (...). Hoje não pode, hoje não pode, eu sei que as leis mudaram, eu sei. Mas você vê alunos avançarem nos professores, de deixar marca roxa, que eu já vi. E não poder tomar atitude nenhuma, nenhuma! Por que hoje o ensino tá diferente!

Além disso, há um momento para confrontar a ineficácia da escola:

– O meu filho mesmo passou pra 2ª série e não sabia escrever quase nada e foi pra 2ª série assim mesmo. Daí reprovou a 2ª série, agora tá de volta, agora acho que ele vai conseguir passar. E a minha filha também tá na 2ª série e não sabe, não sabe ler nada e dão a tabuada. Assim, uma criança vai conseguir fazer a tabuada de nove? Jamais vai conseguir! [É] totalmente diferente de quando eu estudava.

Esta contrariedade se confirma mesmo quando, entre os pais, há alguns que também são professores, e entra em pauta a divergência entre aprender e ser promovido revelada pelas políticas de promoção

automática, aceleração ou de organização por ciclos que parecem não ser bem compreendidas pelos atores:

– *Assim, olhando para o lado da Pedagogia, o que falta em nós, profissionais, é saber casar o conteúdo com o tema, porque o conteúdo não pode ser mais visto como para o aluno aprender o conteúdo puramente. Ele tem que estar inserido num contexto. É aí quando eu te coloco que tem que vir essa informação mais atual, que é para tornar mais interessante o ensino do conteúdo. (...).*

– *Casar essas duas coisas é o que eu acho que é o que está faltando. Por isso que caímos naquele debate do construtivismo, que ninguém deu conta de dar (...). Porque a gente, mesmo como profissional, não está preparado para certas novidades de ensino (...).*

– *Mas eu vejo, também, que a necessidade que os professores (...) [têm] de estar passando o aluno, entende? Porque a própria [Secretaria de] Educação cobra isso, de não deixar mais o aluno, fazer tudo para o aluno passar, a recuperação do aluno, você tem que vir, tem que dar, o aluno tem a 1ª chamada, 2ª chamada (...). Porque antes, no nosso tempo, o aluno não deu conta, reprova! E hoje em dia, não, o professor é muito cobrado de estar realmente passando a criança. Então, eu acho que perde muito nessa necessidade do professor estar passando a criança, a real função dele é [ver] que, realmente, será que aquele aluno está preparado para enfrentar uma 5ª série? Será que ele está preparado para enfrentar uma 6ª série? Então é muito fácil empurrar o aluno para uma série. E a necessidade realmente do aluno, foi alcançada? Por isso que existem muitos e muitos alunos que saem e vão fazer o vestibular, chegam lá, reprovam! Fazem dois, três, quatro, porque não tiveram um [ensino] fundamental bom!*

Um rastreamento complementar dessas manifestações dos pais também mostra poucas diferenças no que se refere ao que eles acham que pode ser feito, embora haja amplo consenso tendo em vista que grande parte dos alunos enfrentam muitas dificuldades de aprendizagem. Em todas as cidades, sem exceção, os pais manifestam exigências de políticas públicas que tragam realmente resultados palpáveis quanto à qualidade do ensino. Mas não atribuem culpa apenas às escolas e docentes, assumindo que parte das falhas se deve, também, à insuficiente atenção das famílias às tarefas escolares de seus filhos e ao acompanhamento de sua vida na escola.

Um aspecto a ser destacado nessas discussões é o de que os pais têm muita preocupação com o baixo rendimento – em especial na leitura e escrita – nas séries finais do ensino fundamental (4ª e 8ª séries), porém não concordam que seus filhos sejam promovidos sem recuperação ou sem a superação de suas falhas.

II. O QUE FAZER DIANTE DAS DIFICULDADES DE LEITURA DOS ALUNOS?

Um dos temas mais freqüentes nas discussões públicas a respeito do estado dos alunos da 4ª série do ensino fundamental tem sido o de seu baixo desempenho em leitura e escrita. Lamenta-se que, aos dez anos de idade, eles sejam incapazes de ler e interpretar adequadamente um pequeno texto e de relatar com clareza e de modo razoavelmente correto algumas idéias minimamente articuladas. Conquanto nem sempre se dê a mesma atenção aos indicadores de domínio de capacidade em matemática – até porque muitos pensam que apenas alguns “realmente dão para a coisa” –, eles também deveriam ser vistos como sinal de que os alunos teriam dificuldades em articular bem as suas idéias e compreender muitas coisas ao seu redor⁸⁰.

A constatação das dificuldades pode ser reveladora da existência de um problema muito mais geral: o de que uma parcela importante dos alunos percorreu toda uma etapa do processo – ou vários anos de estudos – e não conseguiu adquirir uma parcela mínima dos perfis de capacidades cognitivas e de aprender previstas para serem obtidas. Com isso, ficam comprometidos não só o seu letramento como o domínio de várias outras competências em ciências, em socialização, no saber a respeito de seu entorno social e, pior, o seu potencial para as aquisições educativas das etapas subseqüentes.

⁸⁰ Lembre-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental divulgados pelo MEC afirmam ser: “... importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.” (BRASIL, 1997).

Aqui importa verificar como os professores das escolas pesquisadas percebem a extensão desse problema; se é como eles imaginam e agem para enfrentá-lo. Até porque os dados até agora compulsados sugerem que há um modo próprio, não tão variado, de percepção dessas questões, como se elas estivessem circunscritas à aquisição das técnicas básicas de leitura e escrita e não tanto em uma escala mais ampla de constituição das competências cognitivas e sociais cujo domínio é almejado pelo sistema educativo.

Além dos dados já mostrados, outra fonte se encontra nas entrevistas dos professores, diretores e demais educadores atuantes nas escolas da amostra. Na seção anterior, viu-se como eles percebem o exercício da leitura e da escrita de seus alunos; a partir daqui se tentará compreender onde identificam os focos de dificuldades no letramento e na aprendizagem e de que modo imaginam e atuam para enfrentá-las e, eventualmente, superá-las.

ENFRENTANDO O TAMANHO E A HETEROGENEIDADE DAS TURMAS

Viu-se anteriormente que as escolas lidam hoje com menos pressões do que no passado para dar acesso às crianças dos seus arredores e, num aspecto pelo menos, encontram menores problemas: o do tamanho das turmas. De modo geral, as pesquisas disponíveis no Brasil sugerem que turmas entre 25 e 35 alunos não constituiriam obstáculos de monta para o trabalho dos professores. A situação ficaria difícil a partir de 40-45 discentes. No entanto, deve ser levado na devida conta o fato de que o trabalho com turmas numerosas em parte é condicionado pela capacidade profissional tanto dos professores quanto dos demais agentes da gestão escolar e, em especial, da combinação entre qualificações e meios de ensino disponíveis.

Certamente é com esta cautela que deve ser entendida uma afirmativa muito freqüente nessas entrevistas: a de que se torna difícil enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com tantos a serem cuidados e com as tão grandes diferenciações de aprendizagem com que chegam à 4ª série. Em especial é difícil lidar com o fato de que muitos entre os

alunos ainda não se encontram “suficientemente alfabetizados”. Ante a necessidade de superar esse tipo de entrave, uma professora afirmou:

Aqui a gente sugeriu ter um apoio extra-sala, né... pra ajudar nessa superação. Porque se está com a sala cheia, pra trabalhar alfabetização com esses alunos ali, junto com os outros, é muito complicado. Eu acho que teria que ter uma sala de superação pra esses alunos.
[Entrevista com professora de Mato Grosso].

E a queixa se repete em contextos variados:

...ficam turmas aqui de 34, 35 alunos, a gente fica recebendo e por isso que tá sendo construído essas novas salas, porque fica sendo um trabalho muito difícil para o professor, com uma turma muito numerosa. Quando deveria ter 20, 25 alunos, ele tem 35, inclusive com crianças com algum tipo de deficiência.
[Entrevista com coordenador do Rio Grande do Norte].

Mesmo em São Paulo, onde a relação “tamanho da turma” versus “meios de ensino” é explicitada:

É difícil trabalhar com essas deficiências no contexto que nós temos. Com uma sala com 40 alunos, sem estrutura, sem material didático, sem material de apoio... Uma sala com 20 alunos, perfeitamente dá pra trabalhar, dá pra recuperar. Mas, nesta nossa realidade é impossível. A gente recupera alguns, todos procuram, aí inviabiliza...
[Entrevista com professora de São Paulo].

A questão se acentua quando se leva em conta que o tamanho da turma se alia à heterogeneidade, exigindo muito mais qualificações técnico-pedagógicas para lidar com estratégias variadas de atendimento (talvez até mais profissionais trabalhando em cada turma) e, por certo, uma melhor dotação de meios didáticos.

A diversidade implica mais tempo de dedicação docente para o segmento “mediano”:

...e tem a falta de tempo do professor pra preparar essas atividades que devem ser diferenciadas. Então, às vezes...[por exemplo:] hoje eu tenho uma atividade pra esse tipo de aluno, consegui preparar uma pra esse, mas não consegui preparar pro outro aluno. Então tudo isso atrapalha.
[Entrevista com professora de São Paulo].

Assim, há o risco de prejudicar os que poderiam seguir mais facilmente adiante:

...[uma pena é o aluno] estar bem mais adiante e até fica meio esperando pelos outros, porque fica difícil trabalhar uma turma em que uns andam mais rápido, outros são mais lentos, então, tem que fazer aquele jogo, né, voltar, procurando mudar um pouco. Se tenta de uma maneira e não consegue, tenta de outra forma, né? [Entrevista com professora de Porto Alegre].

EM BUSCA DE SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS E DA EFETIVIDADE DA ESCOLA

Em face das realidades observadas, vê-se que o repertório de soluções não é muito rico. A leitura de dezenas de entrevistas passa a impressão de que os professores ficam até algo perplexos ante as dificuldades decorrentes dessas combinações de características das turmas de 4ª série (e também das de 2ª). Não é difícil imaginar o cenário quando se leva em conta a configuração dos fluxos escolares que ainda temos em nosso sistema. A maior parte dos docentes precisa atender turmas das séries iniciais, ainda muito numerosas, mesmo onde se tenta implantar o regime de ciclos. Com o passar dos anos, as turmas seguintes vão se compondo pela mistura de alunos provenientes das várias turmas anteriores e que, como regra geral, mostram diferentes níveis de rendimento e diferentes proporções de repetentes ou “defasados”. Se cada aluno leva mais de um ou dois anos em média para vencer uma série, a composição da 4ª se fará com segmentos de alunos com variados graus de aprendizagem e de quatro a sete anos de vida escolar. Um exemplo se projeta na fala a seguir:

Na minha opinião é juntar todas as armas pra ensinar esses alunos e não permitir que ele passe para a 5ª dessa forma, até porque é a última chance que ele terá pra se alfabetizar. Também temos problema com a questão da idade. Temos faixas etárias muito misturadas: um aluno de 10 anos pensa totalmente diferente de um aluno de 15 anos. [Entrevista com professora do Amazonas].

Uma professora sugere desistir já na 2ª série e, ao que parece, é partidária de se criar uma turma com alunos “residuais”:

Vou ser bem sincera, no início do ano eu procuro dar mais atenção pra estes alunos mas, com o passar do tempo, se percebo que eles não querem, deixo de lado. É até feio um educador falar isso, mas é a realidade. Pois eu acredito que tudo na vida tem que se querer. (...). Aí é que eu falei com essa menina, comecei um trabalho diferenciado. Quando houve essa mudança, misturaram todos os alunos. Tem duas 2^{as} séries, daí nós juntamos os alunos do mesmo nível.
[Entrevista com professora do Amazonas].

Nessas situações, quase sempre se acredita que, depois de algumas tentativas internas da escola, é preciso recorrer à família, por vezes “chamando-a às falas”:

Olha, a gente procura, assim, chamar a família, né? Procura chamar a família na escola, conversar, procurar ajuda dos dirigentes da escola, da coordenação...
[Entrevista com professora do Distrito Federal].

Uma professora lembra que a ajuda da família pode ter limites muito concretos:

Chamar a mãe, conversar, expor tudo direitinho, pedir pra ajudar, é assim. Difícilmente eu peço algo particular, porque a gente sabe que tá caro, é difícil, mas [a gente] dá sugestões de como ajudar em casa também.
[Entrevista com professora de Minas Gerais].

De fato, embora a participação da família no processo educativo se mostre um fator importante no desempenho dos alunos e, afinal, no sucesso escolar, segundo grande parte das pesquisas (DESLANDES, 2001), há quem se acautele em preconizá-la como parte das soluções para as deficiências do ensino. Como se revela na expressão “tá caro, é difícil”, não se pode, de fato, menosprezar as limitações que os modos de vida urbana, em especial nos assentamentos mais pobres, impõem ao papel que tiveram as mães das camadas sociais médias na educação de seus filhos em tempos passados. Tampouco uma considerável maioria das mães – personagens importantes das correlações de desempenho e fatores de antecedentes socioeconômicos do aluno – dispõem, elas mesmas, de competências cognitivas, habilidades de orientação educativa, tempo e disposição prática para acompanhar de modo eficiente as tarefas de seus filhos. Assim, conforme os relatos, esses apelos à família tendem a surtir pouco resultado.

LETRAMENTO, LEITURA E BIBLIOTECAS

Sendo as capacidades de leitura e escrita o foco dominante das considerações dos fatores de sucesso e fracasso escolar, atenção específica teria que ser dada ao papel das bibliotecas – ou, de modo mais amplo, à disponibilidade de livros e de outros materiais de leitura e comunicação – nos processos de desenvolvimento da aprendizagem. No Brasil, por várias décadas se manteve formidável esforço de investimentos na produção e aquisição de livros didáticos e de leitura para alunos e escolas, que se traduziu na compra de dezenas de milhões de exemplares de livros e em sua distribuição aos alunos, às bibliotecas escolares, às salas de leitura e aos “cantinhos de leitura” nas salas de aula.

Os dados mostram – como foi antes mencionado neste estudo – que em 2005, quase a metade das escolas urbanas brasileiras declararam dispor de bibliotecas de algum porte e com alguma condição de funcionamento – proporção que chega a 77% na região Sul.

TABELA 11.1 – Proporção de escolas com ensino fundamental dotadas de bibliotecas – 2005

Proporção de escolas com ensino fundamental dotadas de bibliotecas – 2005	Escolas com bibliotecas	Total de escolas	Proporção (%)
Brasil	34.834	72.314	48,2
Norte	2.362	5.150	45,9
Nordeste	9.297	23.984	38,8
Sudeste	12.067	26.820	45,0
Sul	8.261	10.658	77,5
Centro-Oeste	2.847	5.702	49,9

Fonte: MEC/INEP.

Também se mostrou, em capítulo anterior, que os diretores e professores entrevistados manifestam contrariedade com a sua falta e quase sempre alguma insatisfação ora com a disponibilidade e qualidade dos acervos, ora com a ineficiência de seu funcionamento. Certo que também há uma certa proporção de casos em que os educadores estão bem servidos e satisfeitos. E seja mencionado, também, que este foi um tema muito presente nas entrevistas; na avaliação que se faz do uso da

biblioteca ou da sala de leitura foram detectadas quase 700 ocorrências, correspondentes a manifestações de 145 professores, diretores ou técnicos.

Procurando-se indagar acerca da relação entre esta disponibilidade, quando há, obviamente, e sua serventia para as atividades de ensino em geral e de aprendizagem da leitura e escrita em especial, desde logo é preciso reiterar que parte apreciável dos professores se queixa de que as bibliotecas, quando existentes, acabam por servir pouco aos propósitos de desenvolvimento das habilidades de leitura:

Olha, o uso da biblioteca na nossa escola foi agora a partir de agosto, (...) porque a gente não tinha biblioteca, a gente tinha uma sala de depósito de livros. Agora que a gente está se organizando melhor e eu acredito que o trabalho vai fluir melhor porque as crianças gostam muito de ler.

[Entrevista com professora de Minas Gerais]

Bom, agora ela está excelente apesar de estar faltando ainda espaço, porque a gente não tinha nenhum espaço, era muito pequenininho, agora o espaço ficou legal, o que está faltando mais pra gente é livro didático, livros de literatura.

[Entrevista com professora de Minas Gerais]

Entre as razões mais comuns, destaca-se a de que os livros seriam pouco adequados às necessidades do processo de ensino em curso nas escolas; ou que predominariam os livros-texto (vários alegam que na biblioteca só há “livros didáticos”) ou os “paradidáticos”, que agradam a relativamente poucos.

Infelizmente não [temos acesso a bibliotecas] porque nós somos um bairro periférico e a biblioteca que eles usam é apenas a biblioteca da escola. E de certa forma, ela não é adequada ao nível de alunos que nós temos, porque os livros que temos aqui são os que recebemos do Ministério da Educação, então são livros didáticos. Nós não temos o livro paradidático, não temos livros de instrução, não temos literatura infantil, não temos textos jornalísticos, nós não temos textos epistolares. O que acaba dificultando ainda mais o aprendizado das crianças.

[Entrevista com supervisor de Roraima]

Em outros lugares, os professores se dão por atendidos, embora se possa indagar o que eles considerariam satisfatórios se vivenciassem a

docência em escolas mais bem equipadas de bibliotecas e meios de apoio à leitura.

E aqui se começa a indagar novamente se as competências docentes disponíveis seriam suficientes para melhor utilizar uma biblioteca com bom acervo e atendimento profissional apropriado; note-se que os termos da equação se modificam – não seria apenas uma sala com um acervo bibliográfico dado. Qual seria o impacto de uma biblioteca para o domínio da comunicação se o ambiente de uso fosse o sugerido por esta declaração registrada numa escola urbana do Norte/Nordeste:

...a gente tem a biblioteca, onde a gente leva os alunos, hoje a biblioteca tá funcionando, mas fazia muito tempo que não funcionava. Tem armário cheio, até serve pra gente, paradidático, livro de literatura, a gente leva pra sala de aula, trabalha com os alunos e devolve. Esses livros, até não ficam nem na biblioteca, porque tem muita gente, tem muito aluno que pega emprestado e não devolve. Então é responsabilidade nossa trabalhar e devolver.

Por isso, em contraste, é animador ver como uma diretora que finalmente recebeu sua dotação de biblioteca, faz planos para melhor aproveitar estes “novos” meios disponíveis para que seus alunos possam “fazer trabalhos” e “ter gosto” para ler jornais e muito mais coisas:

Graças a Deus, a gente tem os recursos das verbas. É o que assim, que me entristecia muito, por a gente ter uma escola bem localizada, uma demanda muito grande e a gente não tinha uma biblioteca. Então, os meus dois mandatos, pra mim eu senti que eles foram um pouco, frustrados, por eu não ter meu sonho realizado, que seria uma biblioteca. Então agora, graças a Deus, a gente (tem) uma biblioteca para nossos alunos. Agora o que eu gostaria mesmo era a gente poder receber “muuuitos”, que tivesse assim uma doação de livros organizados, coleções, né? Não é um livro ou dois não, pra gente poder, a gente ter coleções de 35 livros pra gente poder colocar na mão dos nossos meninos, quanto mais coleções, novas, atualizadas, seria melhor (...). E também já estamos fazendo trabalhos, assim, de ensinar a eles terem gosto pra ler o jornal, também está [existindo] esse trabalho, sabe? Então eu acho que tá tendo muito sucesso, a gente tá muito feliz.

[Entrevista com professora de Minas Gerais]

PARA ALÉM DE GUTEMBERG: AS ESCOLAS SABEM DAS TIC?

Uma outra dimensão da relação docência *versus* meios seria o enorme campo de possibilidades pedagógicas proposto pelo uso em educação das tecnologias de informação e comunicação. Surpreende – e muito – não ver senão raras menções a isto nas entrevistas. Se, como vimos, quase a metade das escolas dispõe da “segunda idade das comunicações” – da Galáxia Gutenberg – expressa nas bibliotecas, também não é tão pequena – dadas as realidades de nosso país – a proporção de escolas que dispõem pelo menos de salas de televisão e vídeo (afinal com preços tão cadentes): 40% e 46%. Agora o que chama a atenção é que, entre 2003 e 2005, a proporção de escolas com ensino fundamental com acesso à Internet tenha ascendido de 33% para 44% e que, além disso, um terço delas esteja dotada de laboratórios de informática.

Numa rara manifestação, uma professora conta que seus alunos navegam:

(...) Se eles tem conhecimento, é porque eles ouvem, eles participam de conversas, às vezes, com o pai ou a mãe, eles vêem na Internet ...

Há, também, outras poucas menções, todas relativas ao acesso a informações pelos docentes. E isto se mostra consistente com os dados obtidos nos questionários, em que se constata que apenas 5% dos professores navega na Internet em seu tempo livre. Porém, em nenhuma se faz menção ao emprego desse recurso como parte das atividades de ensino, com o aluno como sujeito partícipe de um projeto de ensino apoiado em TIC.

A indagação que surge, então, é a de se os professores e diretores não foram suficientemente instigados a falar sobre isso; ou se, na pior das hipóteses, eles não estão muito atentos.

PEDAGOGIA CRIATIVA, DOCÊNCIA REFLEXIVA E CLIMA ESCOLAR

Muitos professores, como se evidencia à larga, apresentam como resposta às dificuldades enfrentadas por seus alunos um discurso daqueles que “estão nas apostilas” largamente difundidas nos treinamentos; uns

poucos sugerem estar em busca daquelas mais criativas. Em vários depoimentos, a primeira conduta fica evidente, como neste:

É procurar chegar na deficiência, né? Usar os recursos na medida da necessidade. Eu, no início do ano, recebi uma criança que não era nem do nível de primeira, pode-se dizer. E hoje ela já tá lendo com certa dificuldade, quer dizer, para o avanço dela.
[Entrevista com professora do Distrito Federal].

A primeira coisa é tentar estimulá-los, trazer mais próximo, né, tentar colocar a escola mais próxima da realidade deles. Porque, com isso, eles vão saber lidar mais fácil do que deixando a idéia muito distante do que eles vivenciam.
[Entrevista com professora de Minas Gerais].

Eu procuro... já fiz isso algumas vezes: ir na casa do pai para conhecer o aluno, a realidade da casa, que eu tenho certeza que tem algo a ver com isso.(...). Primeiro, ele tem que dar uma atenção especial. O professor tem que dar uma atenção especial e, depois, ele tem que comunicar a escola, a direção, a administração para que esse aluno tenha um atendimento extra. No caso aqui da escola nós temos um projeto de reforço.
[Entrevista com professora de Roraima].

Incomum, talvez porque mais difícil de se revelar nos modos convencionais de pesquisa, é quando se sugere que há uma reflexão prévia sobre o que pode ser feito. Em poucas (ou raras) escolas se desenham estratégias para melhorar o ensino, sendo mais comum querer planejar a escola ou elaborar seu projeto político-pedagógico sem, por conseguinte, eleger estratégias para implementá-lo. Em Roraima, numa mesma escola, duas professoras, uma de 2^a, outra de 4^a série, relatam uma conduta parecida:

Buscamos soluções... fazemos diagnósticos, né? E procuramos trabalhar atividades que desenvolvam aquele lado onde ele tem maior problema. Se é da escrita, é na escrita; se é da leitura, na leitura.
[Entrevista com professora de Roraima].

Fazer uma avaliação sobre tudo o que foi feito, o que foi desdobrado na hora do aprendizado da criança, né? Porque aquilo que, às vezes, você aprendeu de uma forma, ela aprendeu de outra forma, mas aprendeu, então que olhasse as diferenças. E trabalhar junto, já faz diferença assim.
[Entrevista com professora de Roraima].

Nesse sentido, tem sido reiterado que trabalhar com metas de aprendizagem claramente definidas e discutidas com os alunos funciona como uma boa ferramenta de motivação e mobilização para eles se empenharem com mais vigor e mais ordenadamente em seus próprios planos de aprendizagem (AJAR e DASSA, 1997; FRYEDENBERG, AILEY e RUSSELL, 2005). Tal como parece ser o caso acima e o que se depreende das falas de professores:

Explico de uma maneira mais fácil, ou então eu boto o próprio coleguinha que entendeu pra conversar com ele, pra ensinar pra ele, porque a linguagem deles, vamos dizer, são iguais, idênticas, né? E ele, às vezes, entende mais o coleguinha do que eu. Eu junto muito aquele que sabe mais com aquele que sabe menos. (...). Conversar com esses alunos, falar da importância da leitura e da escrita, analisando assim, avaliando o porquê o aluno deixou de aprender, mas ele deve superar a deficiência(...). Incentivando ele a ler, cobrando dele a leitura, o que ele entendeu, né? Mandando ele produzir outro texto, aquele mesmo texto de outra forma, entendeu?

[Entrevista com professora do Rio Grande do Norte].

Esse aluno nosso aqui. Ele vem com “n” problemas e ele vem, assim, com problemas que a gente, conversando, a gente vai descobrindo. É a questão mesmo da relação familiar, é a questão mesmo da necessidade de materiais, da fome mesmo... Claro que a gente tem aluno que tem uma condição melhor, mas, a maioria é aquele aluno que tem deficiências nesses aspectos e que, se o professor não tiver o conhecimento desses dados, se ele não chegar até o aluno, ele vai passar por cima disso e achar que o aluno é, simplesmente, indisciplinado e que a culpa é só dele e tal. Então, deve ter uma preparação maior. Eu não vejo muito, assim, o pessoal chegar com essa preparação, não.

[Entrevista com professora de Sergipe].

Contudo, é preciso ter cuidado para não fantasiar as potencialidades de cada professor, atuando solitariamente com seus alunos em um dado momento, mesmo que ele possa repetir – e até expandir – sua criatividade a cada ano letivo. É o que mostram outras tantas pesquisas e se extrai do aviso deste professor:

Olha, quando esses alunos trazem deficiência desde lá do início, fica um pouco complicado para que a gente resolva tudo isso. Não adianta você, em um ano, querer resolver um problema que foi construído durante três anos. Então o que a gente procura fazer é tentar amenizar.

[Entrevista com professora de Roraima].

Insistindo no que foi afirmado anteriormente em relação à capacidade de trabalhar com turmas numerosas e heterogêneas, o desempenho do aluno está relacionado com as competências cognitivas e profissionais dos docentes. Porém, isto, deve-se reconhecer, não depende necessariamente do seu nível de titulação.

Nos depoimentos, aparece aqui e ali uma referência mais explícita a esse nexos, especialmente quando as soluções didáticas que os professores constroem e de que se orgulham são atribuídas ao que se aprende no ensino normal. Nesse caso, a base para sua criatividade é atribuída a um percurso formativo um tanto incomum:

Se eu contar, você vai achar muito engraçado. Eu fiz, eu sempre quis fazer magistério. Acabei, assim, terminei o colegial e fui fazer vestibular, prestei vestibular, entrei em educação física. Quando eu terminei, eu resolvi fazer o magistério – voltei para o segundo grau. Eu entrei no segundo ano, porque eu havia feito um colegial comum e eu ganhei, entre aspas, um ano e fiz mais três, com habilitação em pré-escola. Terminei isso, fui fazer a complementação pedagógica e fiz provisão após a complementação.

Por isso, essa professora tem um papel também diferenciado na sua escola: *ela, como gosta muito da parte pedagógica, então ela ficava junto aos professores, junto à coordenação e, juntas, faziam todo um trabalho de imediato sanar qualquer problema que tivesse.*

Cabe destacar, neste como em outros depoimentos semelhantes, a expressão da competência mais do que a da titulação e da qualificação. Vale dizer, o educador consegue (1) amalgamar os conhecimentos e as qualificações com entusiasmo, (2) ter gosto pelo que faz e, em especial, uma atitude de comprometimento com os resultados de seu ofício:

Eu acho que é vocação, já desde criança, né? Eu tenho gosto pela educação, pela arte de ensinar, tá comigo. (...). Olha, na escola normal, assim, a gente não tem preparo nenhum. É o dia a dia, é a convivência, é o estar em sala de aula que vai aprimorando a sua prática, né? Aquilo que você aprendeu lá que vai aprimorando, né.

[Falando de coisas que o próprio professor pode fazer:] No ano passado, eu tive uma turma, e quando cheguei aqui os alunos disseram: “eu não sei ler, não gosto de ler, não quero ler”. Falei: “não, não é por aí não! E na 2ª série? Na 2ª série você precisa de ler, você precisa saber ler. E aí?” E eu fui pegando, comecei com formaçãozinha de palavras

e depois fui pras frases, e fui tentando, e quando cheguei ao final do ano a maioria dos meus alunos que disseram pra mim, no início do ano, que não liam, estavam lendo.

E em outro caso:

Como a gente é professora (...), a gente não vai ganhar prêmio, não vai passar de professor, a gente não vai passar disso. Você vai ser orientador, você vai ser sempre professor! Então não adianta, enriquecer não vai também. O salário tá uma vergonha, porque a educação, a segurança, a saúde, que deveriam ser prioridades, não são. E é uma coisa que eu gosto de fazer, aquele retorno que eu tenho, a gente não alcança 100%, a gente nunca alcança, mas quando chega a 70%, já é uma satisfação pessoal. Coisa que eu gosto realmente. Desde os 14 anos, eu dava aula particular na minha casa, para crianças e para adultos, à noite, também. Pra mim, acho que... que é uma coisa que foi a melhor opção. [Entrevista com professora do Amazonas].

Outra dimensão, interligada a essas, é revelada em vários depoimentos e poderia ser denominada “senso de pertencimento”. Em geral se expressa em um saudável “corporativismo” quando o professor se anima em falar de “sua escola!” e de como, malgrado as precariedades da infra-estrutura, enfrenta o risco do fracasso – de ver certo percentual de alunos não conseguindo superar os obstáculos da aprendizagem.

A formação da “massa crítica” com esses ingredientes faz surgir o que se tem denominado de “clima escolar favorável à aprendizagem”. Repetindo, uma parte devida à sinergia entre qualificações e compromisso com resultados; outra, porém, atribuída a outra sinergia, mais pessoal, também presente nas falas anteriores, entre competências e atitudes proativas de busca do sucesso e de obtenção de uma “taxa de retorno afetivo” pelo que foi possível alcançar. Isto foi reconhecido, recentemente, num estudo latino-americano por meio da constatação de que “o ambiente emocional é favorável à aprendizagem (...) e ‘pesa’ mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos” (CASASSUS, 2002, p.157)⁸¹.

⁸¹ Esta constatação coincide com os registrados no relatório do Pisa 2003, mencionado como sete variáveis que compõem o fator «aspectos relevantes do clima escolar», encabeçados pelo indicador « índice de percepção pelos dirigentes do moral e do comprometimento dos professores ».

Por último, até para destacar sua importância, vale mencionar também que foram escassas as referências dos educadores da amostra à relação de seus planos de ensino com atividades culturais para além dos muros da escola. Escolas brasileiras organizam visitas a museus, teatros e exposições ou eventos de arte, como foi mostrado nas alternativas de uso do tempo fora da escola pelos alunos da amostra. Estas, no entanto, são ocorrências episódicas e em poucos casos integradas aos planos de ensino em comunicação e expressão.

Mas a escola parece insistir em esgotar-se para dentro de seus próprios muros, os de alvenaria (reforçados pelos medos da violência urbana) e os de seu imaginário (ameaçado pela educação difusa cada vez mais ampla). As falas docentes e mesmo o que os alunos conseguem expressar a respeito de sua visão da escola parecem mostrar que ainda se pensa a educação como monopólio da instituição escolar, digamos, tradicional ou convencional. E no entanto, desde o Relatório Faure, passando pelos eventos de Jomtien e Dakar, se vem insistindo em que a escola não consegue mais, na sociedade do conhecimento, cumprir, por si só, as imensas tarefas educativas do presente (não se está falando mais do século vindouro). Como resultado, recomenda-se que se amplie o campo das instituições educativas, e que várias instituições se sinergizem na formação e no desenvolvimento humano.

De certo modo, é isso (ou não fazer esse alargamento) que alimenta o que os professores vêem como desinteresse dos alunos pela leitura, propensão ao conflito, à briga de rua, como falta de respeito pelos professores, como descaso para com os compromissos discentes. As fontes e os modos de aprender já estão, em grande parte, nas ruas, nos *cybercafés*, nos *shoppings*, nos grandes espetáculos musicais e nas *raves* e bailes *funk*. Questões relevantes para a vida da criança, do pré-adolescente, já não ficam circunscritas aos livros-textos ou aos materiais paradidáticos, à discussão em linguagem formal e supostamente culta das aulas e preleções. Recebem mais atenção e maior veiculação quando cifradas nas novas grafias dos *messengers*, dos *orkut*, dos torpedos nas telinhas dos celulares, nas letras das canções *pop*, *funk*, *rap* e *hip-hop*. A essas mensagens nossos alunos ficam mais atentos e as aprendem e reproduzem com incrível facilidade e rapidez. A leitura do mundo está solta no mundo.

PARTE V

O que aprendemos?

12. O OLHAR DOS OBSERVADORES DE CAMPO

Este capítulo tem como base os relatórios elaborados pelos coordenadores das equipes de campo dos locais em que se realizou a pesquisa. Tais relatórios, num total de dez, são a consolidação, pelos dez coordenadores desses trabalhos, dos relatórios preliminares elaborados pelos diversos componentes de suas respectivas equipes, quer assistentes ou auxiliares de pesquisa.

As categorias de leituras foram: condições de infra-estrutura da escola pesquisada; desenvolvimento das aulas: planejamento didático, uso da cópia e relações professor-aluno; culpabilização e absenteísmo.

AS CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS

Entende-se por infra-estrutura o conjunto dos aspectos físicos, materiais e de recursos disponíveis em uma escola e que, além de permitirem o seu funcionamento, podem, direta ou indiretamente, refletir-se no desenvolvimento das atividades escolares.

BIBLIOTECAS

Um dos aspectos mais citados relativos à infra-estrutura refere-se à existência ou não de biblioteca ou sala de leitura nas escolas. Poucas das escolas observadas não possuíam biblioteca ou, ao menos, uma sala de leitura; no entanto, raras faziam uso desse espaço. Os motivos para esse uso reduzido eram os mais diversos, e iam desde o fato de permanecerem fechadas a maior parte do tempo até a precariedade dos livros e acomodações. Existem exceções, conforme se observa no relato a seguir.

Além de uma biblioteca bem estruturada (ambiente amplo, livros catalogados, dez mesas circulares com cinco cadeiras cada, climatizada, com iluminação natural e artificial), a escola conta também com uma agradável sala de leitura (com tapete, almofadas e um bom acervo de livros de história e revistas). Os alunos gostam de ir para a sala de leitura. (Escola de Roraima).

Outro aspecto assinalado é que, quando há biblioteca, não há alguém responsável que possa auxiliar os alunos em suas pesquisas.

A biblioteca, sala de leitura da escola, era muito pequena, com mesas praticamente coladas umas nas outras, o que visivelmente mostrava que não havia circulação de pessoas no recinto. Havia livros para professores e livros para alunos. Os primeiros eram livros antigos sobre a História do Brasil, Geografia, contos. Os livros para as crianças eram apenas amostras que ficavam deitadas nas estantes. As crianças não freqüentavam a biblioteca, que nem tinha mesmo um funcionário para orientar alunos ou emprestar livros. Enfim, a biblioteca assemelha-se mais a um depósito de material muito bem guardadinho. (Escola do Paraná).

Apesar de a escola ter uma biblioteca, esta fica fechada durante o período de aulas porque não tem um bibliotecário, sendo utilizada pelos alunos para fazerem consultas rápidas, solicitadas e indicadas pelas professoras durante o horário de aula. No horário contrário (vespertino) a biblioteca é utilizada como um espaço para aulas de reforço, já que a escola não dispõe de outro espaço para esta finalidade. (Escola do Distrito Federal).

Os livros, apenas os didáticos e paradidáticos, estão colocados de qualquer modo em prateleiras de ferro, sem catalogação. A pessoa que toma conta não é bibliotecária, não sabe dar informação sobre os livros existentes no acervo. Também não há cadeiras e mesas, ou seja, parece um depósito de livros e não biblioteca, local de estudo e pesquisa. (Escola de Roraima).

Alguns relatos que fazem referência à utilização da biblioteca indicam que ela é muito mais um espaço para o desenvolvimento de atividades artísticas ou lúdicas do que propriamente para leitura e pesquisa. Observa-se, assim, que os recursos oferecidos por uma biblioteca, por mais precária que esta seja, quase não são utilizados. Em síntese, as bibliotecas escolares pouco têm contribuído para a formação do leitor.

O uso da biblioteca faz parte das atividades diárias da escola. Cada turma tem uma aula semanal na biblioteca, que é dada pela professora eventual. Nas “aulas de biblioteca”, as crianças fazem atividades livres do tipo colorir, desenhar, ouvir contos, fazer reconto de histórias e de filmes, assistir a filmes e posteriormente ilustrar suas passagens, entre outras coisas. A professora da turma não acompanha essa atividade. Durante o período em que as crianças ficam na biblioteca (aproximadamente 50 minutos), a professora fica na sala de aula, fazendo alguma atividade. As crianças demonstraram gostar muito dessa atividade e da liberdade que experimentam, sentam-se em grupos, trocam materiais, podem conversar entre elas. Elas se mostram muito motivadas, quando têm “aulas de biblioteca”. Eu perguntei aos alunos o que mais lhes agradava na escola e responderam que, primeiro, era o recreio e, depois, as aulas de biblioteca. (Escola de Minas Gerais).

CONSERVAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

As condições de conservação dos espaços físicos das escolas também foram objeto de atenção dos pesquisadores. Algumas escolas encontram-se em estado de conservação relativamente precário, com paredes pichadas, portas e janelas danificadas, iluminação insuficiente, porém essas escolas não constituem a maioria.

A escola apresenta muitos sinais negativos e de depredação, como vidros quebrados, paredes muito rabiscadas (mesmo as do bloco novo), e o péssimo estado de conservação do bloco antigo e dos banheiros. O refeitório, por exemplo, está interditado, porque uma parte do telhado desabou. A coordenação funciona onde era o banheiro dos funcionários. (Escola de Mato Grosso).

Ao chegar à escola, a pesquisadora teve um certo estranhamento, já que os muros do lado externo estão sujos e cobertos com pichações. E, ao entrar na escola, a sensação foi a mesma, já que todo o interior do prédio é cercado por grades e, até chegar ao pátio, têm-se três portarias gradeadas. Assemelha-se muito aos presídios. A pintura do prédio também não é atrativa, já que a maioria das paredes está suja e descascada. (Escola de Minas Gerais).

Chama a atenção o fato de que o estado de conservação dessas escolas não está relacionado, necessariamente, com sua localização, isto é, a escola se situar numa região de periferia ou num bairro de classe média ou alta não é um fator determinante para sua conservação. Na realidade, a grande diferença parece estar na forma como essas escolas

são geridas. O relato que se segue é um exemplo concreto de como a gestão pode contribuir para a vida da escola. O citado estabelecimento, apesar de fazer parte de uma região metropolitana, está situado numa área relativamente afastada dos grandes centros urbanos, à margem de uma rodovia, e apresenta boas condições.

A construção é antiga, mas bem conservada. Entrada de aspecto agradável, pátio grande gramado e bem arborizado, todo cercado, com um portão principal para pedestres, com porteiro eletrônico e outro, ao lado, para carros. No pátio interno, existem mais três prédios pequenos, que formam uma espécie de meio círculo, unidos ao prédio central por corredores cobertos. Todos estes pintados na cor branca, com uma barra azul abaixo, com aberturas também pintadas de azul, em bom estado, aparentando pintura nova. Paredes limpas e sem pichações. Aparentemente, não há vidraças quebradas e os prédios estão em bom estado de conservação. (Escola do Rio Grande do Sul).

A SITUAÇÃO DOS BANHEIROS DAS ESCOLAS: UM DADO QUE SE IMPÕE À PESQUISA

A conservação e o uso dos banheiros é uma situação excepcional que parece independe do estado geral em que se encontram as escolas observadas. Na maioria das escolas, quando não estão interditados, estão em condições de uso muito precárias ou sem as necessárias condições de higiene:

Os banheiros da escola são limpos, porém danificados em função do tempo de uso. São banheiros separados, feminino e masculino, pequenos, com portas estragadas e com muitas muriçocas, pois é freqüente a presença desse tipo de inseto nesta região. Na escola não é realizada nenhuma fiscalização periódica. (Escola do Distrito Federal).

Os banheiros destinados aos alunos situam-se no primeiro andar dos prédios das salas de aula. Têm um estado de conservação precário, cada um é equipado com quatro cabines e faltam portas à maioria delas. Também não vi nenhum material destinado à higiene pessoal dos alunos, tais como sabonetes ou papel higiênico. (Escola de Minas Gerais).

Os banheiros destinados aos alunos estão depredados e em condições inadequadas de manutenção e higiene, a exemplo da água que escorre diretamente para o chão. O banheiro de uso dos professores é mantido com a porta fechada à chave e encontra-se em condições razoáveis de uso. (Escola do Amazonas).

Os banheiros da escola estão em situação lastimável, pois não há portas, papel higiênico, água, descarga, nem torneiras, que parecem ter sido removidas. (Escola de Mato Grosso).

Os banheiros eram a parte mais prejudicada da escola. Na ocasião, eles estavam sem abastecimento de água e suas paredes, bem como sanitários e pias, estavam em estado bem precário. (Escola de São Paulo).

Além de representarem um risco potencial à saúde dos alunos, as condições dos banheiros também refletem o nível precário da educação oferecida pelas escolas da amostra.

O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

O desenvolvimento das aulas pode ser considerado como um dos focos principais das observações realizadas, pois na sala de aula se dá o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Entretanto, esse processo não se restringe apenas à apreensão dos conteúdos formais, mas envolve também a aquisição de conceitos (ou preconceitos), valores, idéias e comportamentos resultantes das relações que se estabelecem entre os principais atores que lá estão, professor e alunos, e que transcendem a mera exposição do conteúdo de determinada disciplina.

PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Um dos aspectos primordiais para que uma aula transcorra sem muitos sobressaltos é o seu planejamento. Uma aula planejada antecipadamente, além de evitar o desperdício do tempo, possibilita ao professor maior capacidade de mobilização dos alunos, maior clareza na exposição dos conteúdos e, principalmente, permite que o aluno possa acompanhar a aula de forma segura, na medida em que os conteúdos já conhecidos fazem uma ponte de ligação com os que serão aprendidos.

Em algumas escolas foram observadas aulas que denotavam haver planejamento e preocupação com a atratividade do que era proposto aos alunos:

Nesta escola pode-se constatar um planejamento mais sistematizado do trabalho didático, articulando as diversas áreas do conhecimento. A professora adotava uma postura democrática, estimulando a participação dos alunos e promovendo atividades diversificadas e mais interessantes. (Escola de Sergipe).

As aulas de português, no conjunto, são dinâmicas e criativas. O professor faz muito uso da lousa e do giz, mas também propõe atividades de escrita instigantes e enriquecedoras. Um exemplo disso foi o trabalho de produção de texto, que consistiu tanto em produzir uma variedade de textos, tais como poesia, notícia de jornal, receita culinária, HQ, quanto recriar entre si as várias modalidades textuais propostas. Tal atividade permitiu o uso da criatividade e do poder de inventividade dos alunos. (Escola de São Paulo).

Mas, na maioria das salas de aula observadas, ou dos professores observados, não parecia haver preocupação com o planejamento e este, quando havia, era pouco estimulante, limitando-se quase que exclusivamente a seguir o livro didático, tornando as aulas enfadonhas e de pouco interesse:

Parecia não ter havido nenhum planejamento de atividades durante todo o período observado. Em geral, a professora chegava em sala e folheava os livros (velhos e sem capa), aparentemente escolhendo o que ‘passaria’ para os alunos naquele dia. (Escola do Amazonas).

As aulas são monótonas, sem alegria, sem novidades, sem recursos. Não houve, no período das observações, nem uma aula com material/recurso diferenciado como jogos, brincadeiras, etc. (Escola do Rio Grande do Sul).

O HÁBITO DE COPIAR

Entre os recursos utilizados pelos professores para desenvolverem suas aulas, a cópia aparece como o mais freqüente. São muitas as justificativas para o uso quase exclusivo desse procedimento, e as mais citadas foram a carência de livros didáticos ou similares e/ou a inexistência de outros recursos didáticos (cartazes, mapas, vídeos) que pudessem ser empregados em substituição ou como complemento à cópia.

As aulas de português restringem-se a exercícios copiados do quadro – ensino da gramática. Raras leituras em pequenos grupos e uma única leitura em voz alta, a pedido da observadora. (Escola de Roraima).

Os alunos se mostravam muito participativos e interessados no que a professora propunha. Os alunos reclamavam apenas quando a atividade se mostrava enfadonha, como, por exemplo, um exercício extenso de cópia da lousa. (Escola do Distrito Federal).

Outro aspecto específico relativo à metodologia foi a cópia do quadro. As crianças perguntavam: Quantos quadros? A professora enchia um quadro que as crianças tinham que copiar. Quando elas terminavam, a professora enchia outro quadro, e assim por diante, diversas vezes a cada dia. (Escola do Rio Grande do Sul).

Observa-se, assim, que a cópia é um recurso amplamente difundido a que os professores recorrem com grande frequência e regularidade. Em princípio, o emprego freqüente desse recurso pode ser entendido muito mais como uma consequência do que como algo planejado ou intencional. Em primeiro lugar, como resultado da falta de material instrucional diversificado à disposição dos professores, conforme foi constatado em várias escolas. E, em segundo lugar, porém de constatação mais difícil, das limitações dos próprios professores, seja por uma formação que não lhes possibilitou a aquisição de estratégias de ensino diversificadas, seja pela falta de motivação devido às condições de trabalho em que se encontram.

A cópia, obviamente, tem uma finalidade, e não deixa de ser necessária para que as crianças possam desenvolver a escrita adequadamente, tanto em termos de caligrafia quanto de correção ortográfica. No entanto, quando excessiva, além de desmobilizar os alunos, acarreta um duplo desperdício do tempo de aula: o tempo que o professor utiliza para escrever no quadro de giz, somado ao tempo que os alunos utilizam para copiá-lo. Um período que, dependendo da extensão do texto, pode vir a consumir quase uma aula inteira.

AS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Provavelmente, este é um dos temas mais estudados na área da educação por vários motivos, que não caberia, no momento, enumerar. No entanto, convém assinalar que um desses motivos, senão o principal, é que essas relações podem ser altamente relevantes para o desempenho do aluno.

O clima de uma sala de aula é, basicamente, definido pelo professor na medida em que ele detém o controle de todo o processo – metodologias, conteúdos, avaliações etc. – e estabelece as formas como estas relações se darão. Pode-se dizer que uma sala de aula é, portanto, um espaço de ação e reação. Porém, há que se considerar que as ações e reações não são unidirecionais ou exclusivas, ou seja, as ações não cabem apenas ao professor, e muito menos os alunos são unicamente sujeitos que reagem. É um processo de duas vias e ambas podem exercer alguma influência recíproca em dado momento.

Um exemplo mais claro de como esses processos de controle, de empatia e de ação e reação acontecem pode ser constatado nos dois relatos que se seguem. O primeiro é de um observador que esteve em duas escolas diferentes e comparou as posturas dos professores acompanhados.

Nas turmas que acompanhei, essas diferenças ficaram claras. A postura da professora D, que grita com os alunos, tentando se impor pela força (enquanto eles não param de conversar, ela não pára de copiar textos no quadro de giz). Sua sala se volta totalmente para o quadro, sem variar o tipo de conteúdo nem a abordagem, e permitindo poucas vezes a participação deles, sem contar que a docente abandonava os alunos que conversavam durante a leitura, preocupando-se somente com os que liam. (...). O resultado disso é a falta de motivação das crianças e, conseqüentemente, o baixo desempenho escolar. (Escola de Mato Grosso).

A professora S tem uma postura completamente diferente, pois demonstra clara preocupação tanto com o desempenho escolar de seus alunos quanto com seus problemas familiares. Em sala sua postura é calma, ela usa um tom de voz baixo e sereno e transmite confiança aos alunos, que acompanham suas orientações atentamente (poucas vezes S teve que levantar o seu tom de voz). No início, achava que o comportamento era natural da sala, porém a situação mudou em uma aula de educação artística (que é dada por outra professora), onde os alunos passaram a falar alto e a correr pela sala, mostrando que a professora não tem o mesmo controle que S. Outro aspecto positivo da professora é que ela não se omite diante das dificuldades dos alunos, tenta ajudá-los da melhor maneira e não se envergonha em reconhecer quando não consegue ajudar alguns deles. (Escola de Mato Grosso).

O segundo relato é de um observador que permaneceu em uma única escola e, portanto, ficou com a mesma turma e com os mesmos alunos

durante todo o período de observação. A única variação ocorrida em sala de aula foi a presença dos docentes, já que cada disciplina era ministrada por um professor diferente.

Por exemplo, com a professora de português e com a professora de história, os alunos são provocadores, conversadores, brincalhões e, muitas vezes, desrespeitosos. É visível a dificuldade das professoras no manejo da classe. As ameaças aos alunos são freqüentes: “Acho que vocês vão levar bilhete na agenda”. A professora de história tenta manter-se calma, fala baixo, porém é bastante discriminadora e está sempre lembrando aqueles alunos que vão mal.

Já com a professora de matemática, os alunos mudam de atitude. Agem de forma cortês e respeitosa. A professora dá instruções bem claras, solicitando que as crianças copiem as contas do quadro, pois irão realizá-las, juntos, assim que terminem de copiar. As crianças copiam em silêncio e fazem perguntas para a professora com tranqüilidade. Ela é firme e afetiva, chama as crianças pelo nome no diminutivo como, por exemplo, Luizinho. Normalmente faz com os alunos as contas de multiplicação no quadro, em voz alta e com todos participando. Ela vai fazendo a operação e tomando a tabuada, esperando que eles respondam, e vai dizendo “muito bem”, “certo”, “ótimo”, “isso mesmo” e, simultaneamente, realizando junto com eles, no quadro, cada operação. Não os apressa, mas também não lhes dá folga. As crianças vão respondendo em coro e, à exceção de uns poucos, todos participam com entusiasmo. (Escola do Rio Grande do Sul).

Outro aspecto inerente às relações professor-aluno refere-se às formas de tratamento dadas aos alunos e que, muitas vezes, independe do clima geral da sala. Um dos grandes equívocos da educação tradicional reside no argumento de que todos os alunos devem ser tratados igualmente. O argumento em si é justo quando se atém à igualdade de direitos entre todos, sem levar em consideração o nível socioeconômico, a cor ou o sexo do aluno, isto é, o aluno não pode e não deve ser discriminado devido à sua condição social ou étnica.

Entretanto, o argumento assume um caráter discriminatório se aplicado a alunos cujos desempenhos e ritmos de aprendizagem são diferentes. Alunos com dificuldades para compreender um novo conteúdo, por exemplo, podem requerer ou necessitar de um grau maior de atenção e, ao não terem, são discriminados:

Em sala de aula é possível notar que alguns alunos são preferidos, elogiados, e que outros recebem mais olhares de reprovação. A percepção do pesquisador indica que bom comportamento associado a bom desempenho escolar torna os alunos preferidos. O oposto também é verdadeiro: baixo desempenho e mau comportamento fazem a professora preterir-los. (Escola de São Paulo).

Algumas formas de discriminação explícita foram observadas em sala de aula. As mais freqüentes diziam respeito ao desempenho e ao comportamento dos alunos. Os relatos mostram que as discriminações relacionadas ao desempenho, quando ocorriam, estavam associadas a uma ou mais variáveis – como o sexo ou o nível socioeconômico – que, no entender dos professores, eram as principais causas de melhor ou pior desempenho :

Há evidências de que alguns alunos sejam preteridos a outros no relacionamento com a professora. Uns, que segundo sua opinião são terríveis e não querem nada com nada, recebem olhares de reprovação. Já as meninas são destacadas pela professora em termos de aprendizagem e boas notas. (Escola do Amazonas).

Embora afirmasse gostar dos alunos e se esforçasse por tratá-los bem, houve situações em que a professora fez uso de rótulos, tratamentos diferenciados e expressões inadequadas de tratamento verbal dirigidas, principalmente, aos alunos que apresentavam pior desempenho e também aos indisciplinados. (Escola do Distrito Federal).

CULPABILIZAÇÃO E ABSENTEÍSMO

O último item desta análise refere-se às questões da culpa (ou responsabilidade) relacionadas ao baixo desempenho dos alunos, da rotatividade e das faltas dos professores. Os relatos, apesar de poucos, em nada diferem dos resultados obtidos nos questionários.

Impressionou-nos como nenhum professor duvida do sistema educacional, das políticas públicas, da maneira de avaliar e da maneira de ensinar. Os únicos responsáveis por tudo o que acontece na escolarização dos alunos são os próprios alunos ou suas famílias. O professor não se implica nesse processo, nenhum deles, absolutamente nenhum, como pudemos constatar nas entrevistas. (Escola de Minas Gerais).

Queixou-se de que as crianças são muito mal-educadas, que as famílias deixam tudo por conta da escola e que é complicado para ela (...). (Escola de Mato Grosso).

Todos [os professores] também são unânimes na demonstração da preocupação com a ausência de acompanhamento dos pais. Afirmam estar convictos de que sem o acompanhamento constante dos pais ou responsável, o desenvolvimento educacional das crianças está comprometido, ou prejudicado. (Escola de Roraima).

Outro aspecto registrado nos relatórios de observação refere-se às substituições de professores. Essas, mesmo quando se fazem necessárias, criam problemas de continuidade do planejamento didático. Na realidade, o maior reflexo dessas substituições se dá sobre os alunos, já que terão que passar por novo processo de adaptação, que envolve aspectos metodológicos e, principalmente, afetivos.

Parece que são dois os grandes problemas da turma: a falta de disciplina dos alunos e a perda de autoridade por parte da professora. Parece que eles não reconhecem nela, seja por ser substituta, seja por ter dificuldades de impor limites, uma figura que imponha respeito. (Escola de Mato Grosso).

Quanto ao absenteísmo docente, além dos dados já analisados, o seguinte relato é ilustrativo:

Durante os 15 dias de observação, verificou-se que as atividades nessa escola não cobriam o tempo destinado ao trabalho didático. No dia 21 de setembro, a professora da sala observada faltou, e os alunos foram dispensados após a chegada da diretora. Quando a pesquisadora chegou para fazer a observação, os alunos estavam dispersos pelo pátio, questionando a presença da professora. Até às 8 horas, nem a diretora nem a professora da sala estavam presentes, e depois de alguns minutos a zeladora comunicou o recado de que a professora havia tido uma torção no pé, e que não poderia vir dar aula.

A pesquisadora ficou com os alunos, entretendo-os com a leitura de textos e histórias, até que a diretora os dispensou quando chegou na escola, às 9 horas.

No dia 23 de setembro, os alunos foram liberados, pois a escola reuniu os professores para discutir o calendário das provas e as atividades da gincana que seria realizada durante a semana da criança.

Nos dias 27 e 29 de setembro, os alunos também foram liberados pela professora, antes do término das aulas, devido a problemas de indisciplina. (Escola de Sergipe).

13. SUCESSO E FRACASSO: A PERSPECTIVA DE ALUNOS, PAIS E EDUCADORES

Esta parte do trabalho se preocupa com as diferentes visões do sucesso e do fracasso escolar pelos educadores, pais e alunos. Busca-se, assim, captar não a realidade em si do sucesso e do fracasso, mas, sim as percepções dos atores que necessariamente fazem parte da comunidade educativa.

As representações do sucesso e do fracasso escolares pelos atores envolvidos podem ser comparadas a imagens refletidas por diferentes espelhos em um jogo complexo. Conforme a posição do ator e do espelho e as próprias características deste último, diferentes serão as imagens refletidas. Isto significa que as representações, isoladamente ou em conjunto, não são a verdade sobre o sucesso/fracasso, mas diversas perspectivas do mesmo processo, como se uma casa fosse vista de dentro e de fora sob variados ângulos. Ao tratar dessas múltiplas imagens, é importante lembrar de início que, conforme o capítulo anterior, parte considerável dos alunos pesquisados sofreu percalços em sua trajetória escolar. Portanto, as percepções dos diversos atores envolvem a experiência própria de passar pelo fracasso, seja sob a forma de reprovação, abandono ou evasão.

O SUCESSO NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES

A perspectiva dos educadores, de certa forma, é a dos arquitetos e mantenedores da escola. Suas respostas às entrevistas geralmente se referem ao não alcance dos objetivos educacionais por eles fixados.

Um primeiro grupo de pesquisados destacou que o sucesso é o atingimento dos objetivos em geral. Outro grupo se referiu especificamente à aprendizagem e ao domínio de conhecimentos e habilidades, como os chamados 3R (ler, escrever e contar). O aluno *ler bem, ler muito e ter vontade de ler, acertar as suas tarefas, estar alfabetizado ao fim do primeiro ano e ter embasamento para a série seguinte* foram algumas das respostas mais recorrentes. Este grupo sugere que parte dos professores encarou os objetivos como o carro-chefe do planejamento escolar. Parece ter-se firmado a visão de que se deve trabalhar com objetivos e métodos e não, conforme a didática tradicional, tendo como centro os conteúdos programáticos, que são meios para alcançar os objetivos. Desse modo, o sucesso é atingir as marcas estatuídas pela escola. Essas marcas podem ser de caráter geral, de natureza predominantemente informativa ou de natureza predominantemente formativa.

Outro grupo de educadores definiu o sucesso como se sair bem em situações competitivas que atestem de alguma forma a efetividade da escolaridade: *ser aprovado numa seleção pública, entrar no mercado de trabalho, concorrer com os alunos do ensino particular* foram algumas das expressões utilizadas. Assim, para este grupo, sucesso ou fracasso não se afirmam pelos critérios e pelo credenciamento das escolas, mas no seu contexto social, com seus processos competitivos.

Entretanto, o mais amplo leque de respostas enfatizou a formação de valores e atitudes, aparentemente alvo prioritário de atenções nas primeiras séries do ensino fundamental e talvez subestimado nas últimas: *o aluno estar preparado para a vida como um todo, formar o cidadão, formar atitudes, tornar-se uma criança independente, formar valores em vez de transmitir informações* foram modos específicos de definir o sucesso. Nesse campo, foram destacados a curiosidade, o interesse e a *capacidade de continuar aprendendo*, como, por exemplo, *ter vontade de buscar, aprender e saber o que faz; o aluno sair da escola valorizando o estudo, a independência, a realização no que aprende, o desenvolvimento integral, a criatividade e o desenvolvimento do relacionamento social*. A criança bem-sucedida é também vista como *aquela que tem vontade e busca*:

É aquela criança que realmente tem vontade e que busca, independente do que é, da sua capacidade ou não. (...). Se você tem facilidade financeiramente, psicologicamente e também não tem interesse, você não é [bem-sucedido]. (Professora do Distrito Federal).

O sucesso também foi visto como o processo em que se proporcionam situações a partir das quais os alunos aprendam a vencer dificuldades. Sob este prisma, uma parte ponderável dos professores vê a educação em uma perspectiva mais ampla, como uma plataforma necessária à continuação dos estudos e à vida. Portanto, a formação importa mais para os primeiros anos do ensino fundamental, encarados como estratégicos e geradores de repercussões a longo prazo.

Ainda outro grupo, em contraste, caracterizou o sucesso como a aprovação, em particular o alto índice de aprovação; a promoção e o alcance de determinado nível de aproveitamento (o que implica o alcance de objetivos). A seriação é subjacente a esta perspectiva, como mostram algumas respostas: *passar de ano com conteúdo e formação, conseguir passar pelas etapas que têm que ser passadas, preparação para a série seguinte e embasamento adequado de um ano para outro. Por outro lado, alguns pesquisados interpretaram a desseriação como promoção automática, declarando que agora não tem mais reprovação.*

Outros educadores também definiram o sucesso como a satisfação do aluno com a escola, a sua autogratificação, o seu gosto de estudar. Em outras palavras, o sucesso se concretiza como um conjunto de sentimentos agradáveis, que são despertados pelo processo educativo e que o enriquecem. O sucesso é *sentir-se bem na escola* :

O sucesso pra mim é quando o aluno fica satisfeito... (...). Você vê aquele brilhinho nos olhos deles de felicidade, que conseguin alguma coisa. (Professora de Minas Gerais).

Desse modo, as respostas permitem distinguir alguns grupos. Para um, nitidamente majoritário, o sucesso é o atendimento de expectativas prévias estabelecidas pela escola, consubstanciadas em objetivos formativos e informativos. O atingimento desses objetivos gera boas notas e aprovação. Certamente, essas expectativas se definem em grande parte com base nos limites, possibilidades e resistências dos alunos, porém fica claro que, para os educadores, existem padrões prévios aos quais os discentes devem ajustar-se, apesar da singularidade de cada um.

Em linha diferente, outro grupo definiu o sucesso como a satisfação do aluno e, ainda outro se referiu à satisfação do docente e do aluno, às expectativas positivas do professor e à manifestação dele a fim de frisar a importância da criança. No caso dos dois primeiros emerge a educação como processo de preparação para a vida social, submetida às exigências da sociedade, tal como interpretadas pelos educadores. O sucesso dá maior ênfase à escola e aos educadores que o arquitetam: o aluno deve atingir padrões mínimos, mais ou menos consensuais. Em contraste, os demais educadores emprestam maior ênfase ao aluno como sujeito e centro do processo educativo. A sua satisfação e valorização constituem medidas do sucesso.

O FRACASSO PARA OS EDUCADORES

Visto um lado da medalha, passa-se ao seu reverso. Indagados sobre o que é o fracasso, um numeroso grupo de pesquisados encarou-o precisamente como o avesso do sucesso: a falta ou insuficiência da aprovação e o não atingimento dos objetivos: *estar na 4ª série sem saber ler, escrever e contar, não alcançar requisitos básicos daquela série, ser analfabeto, não acompanhar a turma e não conseguir atingir as metas.*

Outro grupo apresentou indicadores estatísticos usuais do fracasso: alto nível de reprovação, de evasão, de transferências e absenteísmo. Este último é ao mesmo tempo um sintoma e um fator do fracasso, sem indicar quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha.

Um terceiro grupo incluiu em suas falas um importante personagem, que reaparecerá reiteradas vezes: os *pais descompromissados e despreparados*. Nesse sentido, pode-se interpretar que os professores querem a mobilização da família, que a literatura mostra como elemento essencial, particularmente nas histórias de êxito paradoxal (cf. CHARLOT, 2000).

No entanto, embora atribuam grande responsabilidade à família, o que coincide com as pesquisas relativas ao impacto sobre o rendimento (cf. CASASSUS, 2002), parte dos educadores assinala mazelas do magistério, do currículo e da organização escolar, como, por exemplo, *escolas sem recursos para a criança carente; professores despreparados; os alunos com dificuldade vão sempre para a escola mais fraca; o professor vem trabalhar*

sem alegria; o professor dá aula de cuspe e giz; o professor dá aula de mau humor, dá aula sem planejamento. Em algumas falas, considerou-se diretamente que o fracasso do aluno é também o fracasso do professor:

Quando o aluno não adquire as habilidades, a gente considera que (...) o educador falhou, porque o aluno é o espelho do professor, então quando o aluno não adquire sucesso escolar, o professor também se sente atingido, principalmente porque é como se ele não conseguisse... (Professora de Roraima).

Vários respondentes perceberam o hiato entre o mundo do aluno e o da escola, o que evoca as teorias da reprodução e o conceito de capital cultural como pré-requisito exigido pelo currículo. Reconheceu-se que o mundo mudou e que oferece mais atrações do que a escola, em um movimento de dessintonia. Por outro lado, o professor não aproveita a bagagem do aluno e, com isso, *a criança não tem prazer de estudar, de chegar na escola... e tem baixa auto-estima. O professor age como um burocrata que cumpre uma rotina:*

Você não aproveita nada de bagagem de aluno nenhum (...). Vai só dando aquilo. E você parece que... quando a gente vê, a pessoa só tá querendo seguir a meta do planejamento. (Professora de Minas Gerais).

No que se refere aos alunos das camadas sociais desprivilegiadas, o fosso entre a escola e a criança remete ao conceito de marginalização cultural e às teorias da reprodução. Cabe ao aluno galgar a escada, com as suas próprias pernas, para alcançar o nível que a escola fixou. No entanto, se isso se refere aos alunos menos favorecidos, a crise da escola é abrangente para todas as camadas sociais, que, conforme Bauman (2006), passa a ser um conflito permanente com a máquina de esquecer em que se converteu a nossa modernidade, sofrendo a concorrência do rádio, da televisão, da Internet, dos jogos eletrônicos, que consideram as crianças como *cérebros disponíveis*, disponíveis para o consumo, e o vórtice de cores, imagens e sons, em contraste com a figura estática do professor diante do quadro de giz.

As diferenças entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental, com a difícil ponte da 5ª série (ou sexto ano, no caso do ensino fundamental de nove anos), também são destacadas, indicando que a

organização curricular pode funcionar na expectativa de que a mão se ajuste à luva e não o contrário: com a multiplicidade de professores, perdem-se os vínculos com os alunos, situação que gera angústia nos discentes da 4ª série, conforme detectado nos grupos focais.

Se existe a constatação desse distanciamento, outros respondentes assinalam que o fracasso é a falta de interesse, o desestímulo e acaba por se tornar uma farsa: *O professor brinca de ensinar e o aluno, de aprender.*

Vários destes aspectos são fatores do fracasso ou, ao mesmo tempo, fatores e efeitos do fracasso, como definiu um professor: *O aluno não consegue aprender, perde o interesse e vai para as drogas e a criminalidade.* (Professor do Rio de Janeiro).

A perspectiva dos educadores sobre o fracasso foi reiterada pelas explicações sobre as diferenças entre alunos com maior e menor dificuldade. O primeiro fator foi a situação socioeconômica da família e do aluno. Seguiu-se a falta de apoio familiar por diversas ordens de problemas, não só de caráter socioeconômico. Outro grupo responsabilizou o aluno, o que encontra correspondência na internalização da culpa por este: eles diferem em inteligência inata, QI, interesse, maturidade e dedicação. Alguns apontaram o estado emocional das crianças. Após este amplo leque de fatores extra-escolares, surgiram os intra-escolares, com destaque para a falta ou má qualidade da educação infantil, a linha do professor e as turmas superlotadas.

A contradição entre os dois grupos de fatores levantados é sugerida pela crítica de professores às diversas bolsas concedidas pelos governos para a população de baixa renda: exige-se que a criança vá à escola, porém a escola está *despreparada para receber os alunos dos programas de bolsas*. A pobreza faz os alunos terem mais dificuldades, reconhece-se, porém, quando ela é minorada por programas sociais e a criança vai à escola, esta se confessa sem condições de receber os excluídos.

Como na definição do sucesso, se delinearão dois grupos: um voltado para os padrões de expectativas da escola: o fracasso é não chegar lá, ou seja, não alcançar as marcas mensuráveis segundo escalas. Enquanto isso, outro grupo abre a caixa preta e aponta fatores intra-escolares e o desajustamento da escola em relação à realidade do aluno. Tal hiato

incluir, segundo as já aludidas teorias da reprodução, a transmissão e a avaliação pela escola de uma cultura que não é socialmente neutra. Ora, se ocorre o reconhecimento de pelo menos uma parte dos educadores de que existe um fosso entre a escola e os alunos e que esta não raro contribui para o desinteresse dos estudantes, o que pensam os discentes a respeito do sucesso e do fracasso, eles que, segundo várias teorias educacionais, devem ser o foco da escola e os sujeitos do processo educativo?

O FRACASSO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Pode-se afirmar que, se a escola deseja transferir a culpa pelo fracasso aos alunos, nisto consegue ter amplo êxito, pelo menos nas séries iniciais do ensino fundamental. Com maior freqüência, as falas atribuem a responsabilidade aos próprios discentes e às suas famílias. Os pais *não ajudam* ou a criança *não aproveita*. Por exemplo, *fica brincando* e muitas vezes, como conseqüência, não estuda em casa, freqüentemente por não ter *copiado* os deveres, o que é considerado muito importante para a aprendizagem.

É digna de nota a alta freqüência com que os alunos se referem às cópias, que parecem ser tarefas exigidas e, certamente, não incluídas entre as mais atraentes. Quando há indisciplina, manter os alunos copiando é um meio de entretê-los com tarefas repetitivas. Trata-se de uma conhecida técnica de disciplinamento praticada com alunos de baixo *status* socioeconômico, ao contrário dos de alto *status* (METZ, 1979; GOMES, 2005):

Quando passa texto todo mundo fica quieto, fazendo. (Alunos de São Paulo).

A maior parte dos alunos pareceu ver no sucesso uma questão de dom e vontade do aluno: aquele que é exitoso presta atenção, raciocina, faz todas as tarefas, se esforça e é disciplinado. Esses também são mais inteligentes, mais espertos, mais rápidos e recebem ajuda em casa. A inteligência é encarada como uma característica inata, chegando um pesquisado a dizer que os bem-sucedidos *têm um pedaço de cérebro a mais*.

Apesar das explicações baseadas no dom, diversos alunos arrolaram algumas técnicas e hábitos para favorecer o sucesso, como: copiar e ler até aprender, pedir à professora que explique de novo, ler em casa e ler bastante para entender as palavras difíceis.

A essas virtudes dos exitosos se contrapõem os defeitos dos fracassados: não têm força de vontade, ao contrário, têm preguiça; só querem brincar; são desinteressados; vão para a escola brincar ou mais freqüentemente para promover desordem, distraindo e prejudicando os colegas. Eles *bagunçam muito*, não prestam atenção às aulas, *ficam desenhando, conversando, mexendo o tempo todo no celular*, distraem-se à janela, não copiam e provocam a professora o tempo todo para saírem da sala e andarem pela escola. Mais ainda, tentam envolver os colegas na bagunça, incomodam, batem, falam com os outros:

*... Ele [colega] fica brincando na sala de aula, incomodando, falando com os outros...
... Fica andando pela sala quando a professora sai, fica batendo nos outros..., xinga....*
(Aluno do Rio Grande do Sul).

Para ajudar a criança que tem mais dificuldade de aprender, além de conversar com os pais (mais uma vez a missão estratégica da família), é preciso:

Avisar pra ela prestar atenção (...), perguntar o que acontece em casa, o que está acontecendo com ela, porque também pode estar fazendo bagunça... (Aluno do Rio Grande do Sul).

Alguns alunos, concentrados e fiéis aos seus objetivos, *não dão confiança, então eles [os bagunceiros] não se metem*. No entanto, outros entram no clima e se estabelece a desordem na sala de aula, dificultando a aprendizagem, já que a ordem é condição prévia para aprender, conforme mencionado anteriormente. Desinteresse, desatenção e indisciplina andam de mãos dadas num círculo vicioso ou numa espiral descendente que leva ao absenteísmo, à reprovação e até à desistência da escola. Com efeito, as piores coisas apontadas na escola são a violência dos próprios colegas: brigas, agressões físicas e moleques bagunceiros. Assim, parte dos colegas incomoda, muitos são acusados de violentos e são

por isso detestados, confirmando pesquisas anteriores (CASASSUS, 2002; ABRAMOVAY e RUA, 2002). Esses fatos se inserem no clima da escola, que tem reconhecido impacto sobre o rendimento escolar.

Por outro lado, se muitos pesquisados atribuíram o fracasso a si ou aos colegas, outro grupo assinalou falhas dos professores e da escola. Além da falta de material didático, houve menções a professores que gritam, castigam (tiram pontos, privam do recreio e da merenda e até espancam) alunos. Quando o professor não gosta do aluno, encaminha-o para reforço, segundo alguns, o que pode valer uma surra em casa, pois se trata de indicativo de insucesso. Ademais, houve menções a professores que faltam, a outros que não voltam atrás nas explicações (sobretudo quando o aluno não presta atenção) e ainda a outros que não passam dever de casa.

No entanto, é mais amplo o rol de características positivas dos docentes diante das dificuldades: eles explicam; repetem; chamam os pais; pedem o apoio da família; dão atenção individual; ficam atentos a quem tem mais dificuldades; ajudam quando o aluno *não consegue fazer o dever; ficam explicando depois da hora; checam os deveres; conversam; chamam ao quadro; pedem aos colegas (também alunos) para ajudarem; colocam os discentes com dificuldade à frente da sala e coíbem violências*. Certos professores *explicam, brincando e, então, não há quem não aprenda*.

É importante notar que o sucesso e o fracasso, representado por notas altas ou baixas no boletim, não ocorre sem conseqüências para numerosos alunos. No caso das primeiras, os discentes recebem prêmios, como aumento da mesada, passeios e presentes (celulares, sapatos, tênis, livros, etc.). A família fica feliz e os alunos bem-sucedidos recebem carinhos e elogios. Ao contrário, quando as notas são baixas, tendem a receber castigos físicos e outros, que vão da surra à privação de brincadeiras e presentes e à redução da mesada. A família fica triste, os pais brigam e geralmente o pai é mais rigoroso do que a mãe: o primeiro bate e a segunda briga ou o primeiro briga e a segunda conversa e manda ou ajuda a estudar. Os colegas lhes dão apelidos depreciativos, mas a maioria, segundo várias falas, quer recuperar-se. Em alguns casos, o aluno sai da escola, e em vários outros se desenha o claro retrato da negligência familiar: notas altas ou baixas não importam.

Assim, nas referências mais freqüentes os alunos se culpam, se referem a dons inatos e tratam a distração e o desinteresse como fatores e não como efeitos do fracasso, sem perceberem que se trata de uma rua de mão dupla ou, como foi citado, de um círculo vicioso ou espiral descendente. Se, por um lado, os alunos não se indagam sobre os porquês do desinteresse, da desatenção e da bagunça, por outro lado, parece despontar em alguns uma consciência crítica a respeito do papel da escola e do professor. São patentes as opiniões referentes às atitudes dos professores, com muito maior freqüência exprimindo juízos positivos; entretanto, também são expressos julgamentos que traduzem a responsabilidade ou co-responsabilidade dos docentes pelo fracasso. Estas percepções certamente se transformam ao longo da adolescência, com menor internalização da culpa e tensão com a escola.

Raras vozes discordantes admitem que existem aqueles que prestam atenção, mas que não conseguem aprender. Então, o professor deve ter paciência e dar atenção. Um grupo atribui as notas baixas à tensão e ao esquecimento (*dá um branco*), ao passo que outro aponta a cola como um fator de notas altas. Também admitem que alguns experimentam dificuldades nos deveres. Então, pedem aos colegas para copiar dos seus cadernos (esta é uma luz sobre os dados quantitativos a respeito da ajuda nos deveres). Alguns destes explicam, quer dizer, em vez de darem o peixe, ensinam a pescar. Outros simplesmente deixam copiar e outros, ainda, não o permitem.

Essas diferenças se distinguem também por sexo. As meninas têm mais facilidade do que os meninos, porque *elas querem ser mais do que eles*, elas têm mais interesse nos estudos do que os meninos:

Os meninos só pensam em brincar, jogar bola... (Alunos do Rio Grande do Norte).

Essas diferenças têm preocupado os educadores, uma vez que, pelo menos em certos países, o desempenho dos meninos é sistematicamente menor que o das meninas ou, como no Brasil, os primeiros alcançam maior rendimento em matemática, ao passo que as meninas o fazem em linguagem. A feminilização do magistério, evidenciada por esta e outras pesquisas, parece criar um clima facilitador da identidade com as

meninas e o oposto com os garotos, o que não significa que o melhor êxito escolar conduza ao alcance da paridade dos gêneros na população economicamente ativa (cf. UNESCO, 2004; GOMES, 2005). Trata-se de questão complexa, a ser debatida.

O SUCESSO E O FRACASSO NA PERSPECTIVA DOS PAIS

Se a crítica aos docentes começa a emergir da fala dos alunos, as falas dos pais foram predominantemente críticas. Um grupo comparou a escola de hoje com a escola que freqüentaram ou a que teriam acesso. Trata-se de uma imagem envolta em saudosismo que, à semelhança de outros países (p. ex., DUBET, 2002), é uma imagem idealizada do passado, como a de um ilusório paraíso perdido. A escola de antigamente era de difícil acesso. Além do trabalho infantil, as distâncias e a falta ou insuficiência de transportes tornavam-na valorizada pelos alunos, que tinham maior empenho e eram mais respeitosos. Os conteúdos eram lecionados mais cedo, os professores eram mais rígidos e, desse modo, se aprendia mais. Hoje, há falta de amor em ser professor, o magistério é menos atencioso, perdeu a autoridade e passou a sofrer violências dos alunos.

A imagem evocada é a do professor como sacerdote do saber, ao passo que a urbanização e a industrialização tornaram a profissão uma carreira nas burocracias públicas, norteadas por outros valores e escalas de recompensa, como Pereira já constatara (PEREIRA, 1963, 1967). Em outras palavras, para um grupo ponderável havia outrora maiores dificuldades e mais elevado rendimento, ao passo que hoje as facilidades não são valorizadas nem aproveitadas.

São numerosas as referências dos pais aos professores, porém, ao contrário dos alunos, em sua maioria são desfavoráveis. De modo geral, os pais não definem o sucesso e o fracasso, mas se referem aos fatores e condições. Foi assim que, em freqüentes manifestações, reclamaram das ausências dos docentes, deixando os alunos sem aula; da mudança de professores na mesma turma; da falta de apoio pedagógico no contraturno; do despreparo dos profissionais face à nova mentalidade das crianças; da desatenção; da falta de apego e da rejeição do aluno; da

necessidade de pagar aulas particulares ou ensinarem em casa para a criança poder aprender e de outros aspectos. Num caso relatado, a filha fez exames médicos para diagnosticar problemas de aprendizagem, numa das menções que se inserem na tendência de “medicalizar” o fracasso. Todavia, o problema se resolveu com a mudança de professor:

O professor achou que ela tinha problemas e passou para o psicólogo, que passou para a junta médica, e todos falaram que a criança não... tinha problema algum. Só foi trocar de professor, a criança, né... Ela [a professora] gritava muito quando ela era pequenininha, cinco anos e pouco, então, eu achava que ela tinha problema. (Pai do Distrito Federal).

A passagem para as séries finais do ensino fundamental, com a mudança do professor de turma para vários professores para os componentes curriculares, ensejou críticas à impessoalidade da escola e à fragmentação das relações docentes – discentes. Tal fato também foi observado por docentes, como já referido:

No ano que vem ninguém vai se interessar por ti [pai relata fala ao seu filho], tu vais ficar sozinho. ...Uma professora para cada disciplina. (...) A professora, nem vai olhar direito. (Pai do Rio Grande do Sul).

Por outro lado, verificaram-se muitas avaliações positivas do corpo docente, como a de mestres que *trabalham com empenho, não por dinheiro* e a de professores sem estresse, que fazem uma boa escola.

A instituição escolar foi objeto de comentários, geralmente relativos às suas insuficiências, como a falta de higiene, de biblioteca e de laboratório de informática. Os dados antes apresentados sobre as escolas sugerem que parte ponderável dos pais tem razão. Também foram referidos casos de discriminação, assim sintetizando a responsabilidade pelo fracasso: *Se a criança recusa a escola, é porque esta não trata ela bem.*

O currículo foi também objeto de comentários negativos, como, por exemplo, de que o ensino deve ser contextualizado para atender às novas condições da vida e da sociedade. O construtivismo recebeu críticas contundentes, em coerência com a valorização da escola de outrora. Igualmente, os ciclos foram alvo de observações depreciativas. A aprovação sem condições só retarda a reprovação para a 2ª ou a 4ª série.

Uma das mães citou o caso de um aluno repetente pela terceira vez na 4ª série porque não aprendera nas séries anteriores. Outra mencionou que o filho era analfabeto na 4ª série. Para outros, ainda, os ciclos constituem uma aprovação facilitada: *O aluno leva na brincadeira porque sabe que não vai ser reprovado*. Por sua vez, o professor é incentivado pela administração a aprovar.

Esta avaliação mais uma vez se relaciona com a escola de antigamente e com a expectativa de o aluno estar alfabetizado ao fim da 1ª série ou logo depois, não até a 4ª ou depois dela. A bagunça é atribuída às facilidades de hoje, o que mostra a seriedade que implica a desseriação. Conforme Crahay, a escola se fundamenta num contrato social em que os atores – família, educadores e alunos – têm expectativas mútuas sobre normas e papéis sociais (CRAHAY, 1996). A sua mudança é, portanto, longa e trabalhosa. A sua ruptura súbita costuma levar a interpretações equivocadas de muitos atores, que interpretam a progressão continuada e os ciclos como promoção automática, desmontando a precária ordem da escola, conforme pesquisa das pesquisas no Brasil (GOMES, 2004). Mais ainda, as impressões de impotência dos professores diante dos alunos, em face da certeza da aprovação, patenteia o uso da avaliação do rendimento como forma de coerção e disciplinamento.

Outro tema das falas dos pais foi a família. Como se expôs anteriormente, os professores atribuem grande parte do fracasso à família, especialmente de camadas sociais menos favorecidas. Um grupo de pais reconheceu a relevância do apoio familiar (*apoio na escola e em casa*), a importância de ter livros em casa, de a família ter hábitos de leitura, de alimentar bem as crianças e de oferecer-lhes carinho. Chegou a haver menção à exigência escolar de pré-requisitos oferecidos em casa, vislumbrando o papel do capital cultural. Ainda foi mencionado o hiato entre gerações como um dos fatores para dificultar a participação familiar. Por isso, um grupo observou que a escola espera da família o que ela não pode dar, seja por falta de tempo, seja por falta de escolaridade dos pais. Em outras palavras, se a literatura destaca amplamente o papel da família, esta passa por transformações, ou conta com determinadas dificuldades que impedem o exercício satisfatório e pleno do seu papel nos termos das expectativas manifestadas pelos educadores.

Por outro lado, outro grupo de pais, bastante amplo, da mesma forma que grande parte dos professores e dos próprios alunos, culpou esses últimos pelo fracasso. A *falta de vontade de aprender, a preguiça e a rebeldia dos adolescentes* fazem eco à falta de atenção e interesse destacados pelos outros pesquisados. O fracasso, da mesma forma, também foi atribuído a fatores inatos, como a *burrice e a hereditariedade*:

Eu tenho um [filho] de oito [anos]... e ele tem mais interesse do que um que já tem 11 anos, que repete ano e ano na mesma série. Então, eu acho... que já vem mesmo da natureza, já da cabeça dele. (Entrevista com mãe, em Sergipe)

Por seu lado, uma das mães inclui na sua fala sobre a responsabilidade do fracasso tanto a família quanto a escola: *Todos têm capacidade mental, mas o estímulo da família, dos colegas e professores faz a diferença. (Grupo focal com pais em escola de Sergipe).*

As perspectivas dos três grupos, portanto, revelam, em parte, um jogo de transferências mútuas em que a corda arrebenta do lado mais fraco: os educadores culpam a família e, também, a escola. Os pais assinalam em grande maioria fatores intra-escolares das deficiências de aprendizagem, tendo como foco o próprio professor e recusando implicitamente a visão de muitos educadores de que o sucesso é o atingimento de objetivos e metas pré-fixados pela escola. Em parte, contudo, os pais culpam os filhos pela falta de vontade ou de dom. Quanto aos alunos, a parte mais fraca, em processo de amadurecimento, em grande parte internalizam a dura responsabilidade pelo seu fracasso, conforme as expectativas da maior parte dos educadores e de parte considerável dos pais. Assim, cada espelho apresenta uma imagem do fracasso que tende, comodamente, a afastar de si a responsabilidade. O denominador comum vem a ser o bode expiatório, isto é, o aluno, quando não se enquadra nas exigências da escola, e, em muitos casos, a família, especial e enfaticamente dos estratos sociais menos favorecidos.

ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS DOS EDUCADORES PARA SUPERAÇÃO DO FRACASSO

Se o fracasso escolar é patente, como os educadores lidam com os alunos que têm dificuldade de aprender? Entre as medidas mais frequentes, em coerência com a definição do fracasso, estão as de chamar

os pais, pedir-lhes apoio e atraí-los para a escola por meio de atividades diversas, a exemplo de semanas a eles dedicadas e eventos culturais e esportivos.

Numerosas, contudo, são as abordagens e estratégias intra-escolares. Um grupo enfatizou o relacionamento com o aluno: uns colocam os alunos com dificuldades na frente da sala de aula; outros tomam conhecimento da vida de todos e conversam com eles; outros chamam a atenção e outros ainda dispensam elogios e procuram elevar a sua auto-estima. Na área do currículo foram mencionadas a diversificação metodológica e a aproximação entre a escola e a realidade discente. As estratégias envolvem com frequência oferecer maior atenção, sobretudo individual, criar programas de reforço no contra-turno ou aos sábados, apoiar com monitoria e fazer recuperação paralela. Do ponto de vista das técnicas e recursos, os professores afirmam que mudam os exercícios, praticam a repetição, usam jogos e cartazes, promovem brincadeiras e atividades esportivas, organizam excursões, montam peças teatrais, contam histórias e preparam material de acordo com o aluno. Um profissional declara que usa um caderno individual de avaliação, com planejamento segundo o tipo de dificuldade apresentada. Em outras palavras, tentam tornar a escola atrativa para a criança, ou seja, em vez de esperarem que a criança vá à escola, criam modos de a escola ir à criança. Todavia, alguns professores declaram que aplicam sanções, como a privação do recreio e da merenda (já mencionadas), sem indicar os seus efeitos.

No caso do absenteísmo discente, as providências variam conforme a área geográfica. Afirma-se haver controle de frequência e, conforme o número de faltas e a sua gravidade, tomam-se sucessivas ações. A primeira medida é o professor ou a secretaria ou, ainda, a direção contatar os pais por meio de bilhete, carta, telegrama, telefone ou colegas vizinhos e irmãos dos faltosos. Alguns professores informaram que, falhando estes meios, vão à casa do aluno. Em várias Unidades Federativas há visitantes escolares, que agem quando se esgotam os recursos da escola. Por último, se recorre ao Conselho Tutelar, especialmente onde existe uma ficha específica de controle de frequência.

Quanto aos programas sociais de bolsas, as informações indicam que reduzem efetivamente o absenteísmo e o abandono (a criança vai até doente, tendo às vezes que ser levada ao hospital), mas não a reprovação.

Se os problemas são reconhecidos, os sujeitos da pesquisa também apontam soluções. Os educadores propõem com maior frequência medidas relativas à escola, apesar de muitos terem destacado as origens sociais e a família como fontes de problemas educacionais. Ainda assim, numerosos pesquisados consideram que o fracasso pode ser revertido com o reforço dos pais em casa, o acompanhamento às famílias e a vaga *colaboração da sociedade e da comunidade*. Quando o rendimento dos filhos é insuficiente ou existem problemas de comportamento, uma das providências mais apontadas é chamar os pais à escola. Para alguns, a família acha que tudo cabe à instituição escolar e, por isso mesmo, é preciso trabalhar com a constelação familiar para exercer satisfatoriamente o seu papel. Outro grupo considera necessário abordar os problemas pela raiz, revertendo o quadro de desemprego, ajudando as famílias desestabilizadas e coibindo a violência doméstica.

Quanto aos fatores intra-escolares, os maiores protagonistas são o professor e a equipe escolar. O fracasso é gerado por professores desestimulados e aulas desinteressantes. Para mudar esta situação, aponta-se a necessidade de orientar os docentes a se dedicarem mais, receberem melhor formação inicial e continuada e de trocarem experiências, além de serem alvo de apoio do grupo técnico-pedagógico. Foi também ressaltada a importância de equipes coesas; de profissionais de apoio, como psicólogos, e da atuação dos diretores para dedicarem atenção aos problemas de docentes e discentes. Mais uma vez se requerem diretores líderes e apoiadores, não burocratas, para que os professores, igualmente, trabalhem interdisciplinarmente no contexto de uma rede de auxílio mútuo:

Eu acho que o foco... principal é o trabalho coletivo dentro da escola. A gente percebe que, quando o professor trabalha sozinho, ele... e seu aluno, ele se priva de muita coisa. Então, assim, a troca de experiência dentro da escola, o trabalho coletivo, você planejar junto. O que meu aluno está precisando hoje? (...). Então, você faz um trabalho coletivo em cima dessa linha... (Professora do Distrito Federal).

No que concerne aos currículos, os entrevistados salientam a necessidade de rever o projeto pedagógico, de oferecer assistência mais individualizada aos alunos, de utilizar novos métodos e técnicas, de procurar outros meios para o aluno se interessar e entender os conteúdos programáticos e de oferecer mais atividades culturais. Alguns pesquisados fazem críticas à má implantação dos ciclos.

Sob o ponto de vista do relacionamento, são mencionadas como medidas de reversão do fracasso a elevação da auto-estima dos professores e alunos e o incentivo a esses últimos. A auto-estima parece haver se incorporado à linguagem dos educadores, assim como, de certo modo, as expectativas positivas em face do rendimento discente. Cabe ao professor, o ator mais próximo, envolver-se com a criança e passar a saber mais sobre a sua vida.

No campo da gestão, técnicos e diretores devem ajudar os professores a encontrar novas alternativas. Portanto, o foco da gestão deve ser o aluno. Em torno dele devem girar os meios.

Surpreendentemente, apesar das notórias falhas das instalações e equipamentos das escolas, como se depreende do seu perfil estatístico, as menções aos recursos materiais não tomaram a cena. Desse modo, as respostas sugerem que a luta contra o fracasso deve travar-se, sobretudo, nas áreas do currículo e das relações sociais, estas envolvendo as famílias, as equipes escolares e os alunos. A teia de relações sociais, o incentivo, o apoio em casa e na escola e a elevação da auto-estima são vistos como chaves para mudar a situação. Em outras palavras, a perspectiva dos educadores acentua a relevância dos aspectos psicossociais e socioculturais.

Coerentemente, os educadores, quando indagados sobre como a situação de sucesso pode ser mantida, também salientam mais os aspectos intra-escolares que os extra-escolares. O trabalho coletivo dos educadores foi um dos aspectos destacados, isto é, o sucesso depende do professor, mas, sobretudo, do conjunto de educadores. Bons profissionais, com melhores salários, gosto pela profissão, trabalhando com prazer e empenho constituem condições reiteradamente mencionadas.

Sob o ângulo do currículo, educadores frisaram que é preciso trazer a atualidade aos alunos e construir uma escola voltada para eles. A

instituição escolar não é mais uma fonte avançada de informações, assim cabendo-lhe, antes de tudo, promover a formação, já que a família deixa lacunas.

No relacionamento social, novamente foram citados o incentivo aos alunos, a elevação da auto-estima e a atenção do professor, especialmente na difícil transição para a 5ª série. Cabe dar afeto e não despejar conteúdos.

A gestão não merece maior ênfase, exceto no que se refere à criação e manutenção de equipes coesas. No entanto, um educador declara que *os municípios não têm estrutura para atender à educação infantil e ao ensino fundamental.*

Apesar da preocupação maior com a escola em si mesma, o relacionamento com a família é alvo de numerosas declarações. O trabalho da escola, incentivando os pais e fazendo que os familiares dos alunos se sintam à vontade no estabelecimento escolar, constitui condição indispensável para o êxito. Alguns aspectos extra-escolares igualmente foram citados, a exemplo do combate ao trabalho infantil e do esforço conjunto da sociedade e dos governos em favor da educação.

Ainda no capítulo das soluções, foi perguntado aos educadores o que pediriam aos governantes para ampliar as oportunidades de sucesso dos alunos. O foco das atenções recai mais intensamente sobre as condições de trabalho, valorização, remuneração e carreira do magistério, já situado antes como o principal protagonista do processo. A melhoria e o aumento das oportunidades da formação inicial e continuada constituiu, do mesmo modo, uma prioridade. A auto-estima docente também foi destaque (*ninguém elogia ninguém*).

A esses aspectos sucede a gestão: verbas de manutenção das escolas, agilidade no provimento de bens e serviços, mais recursos e apoio à escola, condizentes com as bolsas de natureza social, foram algumas medidas propostas, inclusive alertando que maior atenção à escola diminuiria a violência. Em seguida, os educadores pesquisados pedem melhores instalações, equipamentos e materiais. Os laboratórios de informática, as quadras esportivas e, em particular, as bibliotecas são as reivindicações mais freqüentes para tornar as escolas mais atraentes para os alunos. Na área da assistência ao discente, são solicitados melhores transportes e merenda escolar.

Essa ênfase nos recursos materiais nas solicitações que formulariam aos governantes faz sentido, porque a autonomia da escola, apesar da lei, é em geral muito limitada. Ela depende de suprimentos fornecidos a conta-gotas ou a passo de tartaruga, em intermináveis peditórios às secretarias de Educação. Para suprir essas falhas, há evidências de pesquisa a fim de que, quando a escola tem diretores com boa capacidade de liderança, recursos comunitários sejam levantados não raro com muito engenho e arte para cobrir as lacunas do financiamento público. Com isso, as famílias e as comunidades que podem menos dão menos e as que mais podem dão mais, levando a rede escolar a ser menos equitativa (cf. GOMES e MALDI, 2003; FARENZENA, 2005).

No âmbito das condições extra-escolares, diversos educadores pediram melhores distribuição de renda e condições socioeconômicas, mais empregos para as famílias, melhor saúde pública e controle da natalidade. Em crítica às políticas sociais de governos recentes, foi frisado que as bolsas para famílias de baixa renda são numerosas, mas, em contraste, falta apoio ao trabalho em sala de aula. Isto resulta freqüentemente em violências, tornando o professor o *bode expiatório do fracasso*. Também foi assinalada a distorção de as bolsas serem utilizadas por alguns pais para comprar bebida, enquanto aos alunos falta material escolar.

PROPOSTAS DOS PAIS

Os pais foram também solicitados a propor soluções para o fracasso. Ainda que tenham reconhecido a responsabilidade familiar e a necessidade do trabalho entrosado com a escola, a quase totalidade das sugestões concerne à própria instituição escolar, seguida dos professores. Quanto à primeira, melhores instalações, biblioteca, quadras esportivas, computadores, espaços de lazer, segurança e melhoria da merenda são pontos reiterados para tornar a escola um foco de atração e não de repulsa dos alunos. O escasso período letivo, a participação de psicólogos nas equipes, a oferta de cursos profissionalizantes e maior atenção às escolas de periferia são outras sugestões. Aqui merece destaque a aguda questão da equidade e do oferecimento de uma educação pobre para os menos favorecidos.

Os professores são alvo de numerosas falas. Ressalta-se que o bom professor, com esforço, pode transformar o desinteresse do aluno. Por isto mesmo, é necessário haver para o professor melhores remuneração, condições de trabalho e formação. Dado justamente o seu papel crucial no processo educativo, algumas críticas foram formuladas a respeito de docentes, como a falta de deveres de casa e a escassa responsabilidade, mesmo daqueles que *passam o ano inteiro de atestado e que deveriam ser remanejados*.

Em convergência com a posição dos mestres, os pais assinalam a necessidade do apoio da família em favor do êxito escolar. Mais do que isto, alguns atribuem falhas da escola à falta de participação dos pais, para exigirem um trabalho melhor. No entanto, é assinalada a dificuldade de participação dos pais nas reuniões em virtude do trabalho e outras limitações.

Observando e cotejando as sugestões dos grupos envolvidos, fica claro que há consenso quanto à importância dos fatores intra-escolares, em particular do papel do professor, inserido numa equipe. Apesar das mútuas indicações de responsabilidade (ou acusações de irresponsabilidade), pais e educadores concordam que ambos são co-responsáveis e precisam entrosar-se. Tanto de uma parte dos educadores quanto dos pais há consciência de que a escola para as novas gerações não pode ser como antes, a despeito das manifestações saudosistas já citadas. A escola de hoje concorre com fontes ricas e dinâmicas de informação, de modo que ela precisa ser modelada de forma a atrair os discentes. Certamente esta é uma contradição com a perspectiva de que a vítima do fracasso é culpada por sua falta de interesse, atenção e disciplina. Vislumbram-se, pois, novas funções sociais para a escola.

Maior atenção do professor ao discente, o seu envolvimento, a relevância da auto-estima e dos incentivos tanto para o grupo docente quanto para o discente e o destaque à figura do professor pelos pais sugerem que o fracasso é visto por educadores e pais como resultado de uma rede sutil de relações dentro e fora da escola.

A escola carece de recursos materiais – concordam também os dois grupos. Os docentes não situam tais recursos em primeiro plano, a não ser quando se trata de fazer solicitações aos governantes. O seu papel é

o de proporcionar meios para que se construa uma teia de relações sociais e um clima escolar favoráveis ao sucesso. Porém, há concordância de docentes e pais quanto à falta de meios financeiros e de agilidade no atendimento às necessidades, carência de quadras esportivas, bibliotecas e laboratórios de informática. Entretanto, esses são meios para atingir um fim: atrair e incentivar os alunos que agora, levando as suas diferentes bagagens, são compelidos por lei a freqüentar a escola e estimulados pelo mercado de trabalho a estudar cada vez mais, na corrida inflacionária dos diplomas, para obterem emprego e trabalho, que não crescem no mesmo ritmo da procura.

Assim, existe mais consenso que dissenso entre os consultados, e este se esboça em torno de novas demandas dos alunos e novas necessidades de atuação escolar. Em meio às menções de castigos físicos e outros às crianças em situação de fracasso, surge das vozes dos educadores, da escola e da família a constatação de que existe um hiato a ser transposto: é como se a erosão distanciasse cada vez mais as duas margens do rio. A escola se afasta da criança e estabelece exigências prévias a que o alunado, progressivamente mais heterogêneo, deve ajustar-se. Entretanto, esta fórmula já parece desgastada no mundo de hoje. É preciso uma educação cativante, que aproveite a riqueza da nossa diversidade criadora, incluindo em especial a cultura, o esporte e o lazer. É preciso conhecer a realidade da criança e desenhar o currículo na medida das suas novas necessidades. Mais uma vez, a luva deve ajustar-se à mão, em vez do contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro 13.1 sintetiza as principais tendências identificadas nas falas da pesquisa e as áreas de consenso sobre as percepções do sucesso escolar pelos diversos atores. Em primeiro lugar, cabe lembrar que existe pluralidade de percepções e não singularidade, com divergências e convergências entre elas. Conforme já assinalado, as visões dominantes dos educadores são as de encarar o sucesso como o atingimento de objetivos pré-estabelecidos, formativos e informativos. Trata-se, ainda, de alcançar marcas e sair-se bem em situações competitivas. Essas visões correspondem a uma educação de fora para dentro, em estreita relação

com a sociedade, para atender a padrões prévios. Nada mais próximo da definição do fato social como externo e coercitivo e das relações entre educação e sociedade da concepção clássica de Durkheim (1963, 1969), em pleno início do século XX. Essas tendências têm como foco a pluralidade dos alunos e uma relativa uniformidade que a escola deve fazê-los atingir. Por seu lado, uma visão secundária dos educadores valoriza a satisfação do aluno e o gosto pela escola. O foco, na aparência, é o aluno como sujeito, em vez de objeto, inclinando-se não pela pluralidade coletiva, que deve atingir marcas intencionalmente estatuídas, mas para a singularidade e a subjetivação do aluno. As modernas tendências psicopedagógicas e a pedagogia do diálogo parecem incidir na visão desse grupo nitidamente minoritário.

QUADRO 13.1 – Síntese da caracterização do sucesso pelos atores escolares pesquisados

VISÕES	ATORES ESCOLARES		
	EDUCADORES	ALUNOS	PAIS
DOMINANTES	Alcance dos objetivos. Sair-se bem em situações competitivas. Formação de valores e atitudes. Aprovação e promoção.	Dom, inteligência, vontade, atenção, disciplina.	Escola de hoje diferente da de antigamente. Fatores intra-escolares. Família é importante, mas expectativas da escola podem não ser correspondidas.
	FATORES: Pais comprometidos e preparados. Redução do hiato aluno-escola. Escola dotada de recursos. Interesse do aluno. Estímulo do aluno.		FATORES DO ALUNO: dom, vontade, esforço, disciplina.
SECUNDÁRIAS	Satisfação do aluno. Gosto pela escola. Experiências gratificantes na escola.	Apesar da atenção, pode não ocorrer aprendizagem.	

Observação: As áreas sombreadas indicam áreas de relativo consenso entre os atores.

Ademais, várias respostas se concentram não na definição, porém nos fatores do sucesso. Apesar de indicarem vários elementos intra-escolares, as falas se referem intensamente à família, aos pais compromissados e preparados e o contrário para o fracasso. O *background* sociocultural dos discentes seria o maior responsável pelo êxito, em outras palavras, os herdeiros (BOURDIEU e PASSERON, 1964) tendem a ser os exitosos. Em contraponto, um grupo aponta um hiato entre a escola e o aluno, referindo-se às origens sociais e também às diferenças entre gerações e ao mundo novo, onde a escola já não é uma das fontes dominantes de informação nem conta com a legitimidade dos tempos passados. Ela tem a sua autoridade contestada e enfrenta a máquina de esquecer, isto é, a concorrência da mídia e outros recursos, onde tudo é passageiro e quase nada é estável.

Ainda outras tendências consideram o sucesso como resultado da escola com recursos e do interesse e estímulo do aluno. Ou seja, grande parte do sucesso se deveria ao *background* familiar e ao interesse do discente. Se o aluno quer estudar, em princípio tem aberto o caminho para o êxito. Assim, aliam-se em certa medida uma explicação reprodutivista e outra volitiva, individual. Os insumos são também enfatizados pelas vozes de educadores, alunos e pais, especialmente as instalações, biblioteca e laboratório de informática em particular, símbolo da modernidade e porta para a inclusão digital e, sob certos aspectos, para a inclusão social (cf. SORJ, 2003).

A perspectiva dos alunos, por sua vez, internaliza sua responsabilidade pelo sucesso. As visões dominantes atribuem o êxito ao dom, à inteligência, à vontade, à atenção e à disciplina. Uma visão secundária constitui nota dissonante: pode haver atenção – e também ordem –, porém estas não são suficientes para assegurar a aprendizagem. Algumas falas levantam a lebre: as dificuldades atingem mesmo os alunos atenciosos e bem-comportados. Como esta perspectiva de alunos das séries iniciais do ensino fundamental poderá modificar-se na adolescência?

A visão dos pais contrasta as facilidades da escola de hoje, não raro desvalorizada pelos seus filhos, com a escola de antigamente,

que em outro contexto, se afigura mais rigorosa e, até, mais eficaz. Com isto, os sujeitos da pesquisa salientam diversos fatores intra-escolares favoráveis ao êxito, a começar pelo professor. Os pais concordam que o papel da família é importante, como frisam os educadores, todavia, em face da realidade por eles vivida, as expectativas da escola com muita freqüência não podem ser correspondidas. Suas condições de vida, seu nível de escolaridade e suas novas formas de composição e recomposição (cf. MEDEIROS e OSÓRIO, 2001; SOARES e IZAKI, 2002; SAMARA, 2004) constituem obstáculos à ação conjugada encarecida pela escola. Em um diálogo ininteligível, os pais tendem a antepor uma visão idealizada e saudosista da escola, que não existe mais, enquanto os educadores buscam apoiar-se num modelo de família conjugal nuclear ou extensa que também já não existe mais, se é que algum dia existiu na sociedade brasileira tal como a concebem (cf., p. ex., AZEVEDO, 1966). Parece que ambos os grupos vivem do passadismo imaginário, em vez de enfrentarem a realidade concreta. E assim, uns tendem a culpar os outros pelo que esperam, pelo que devia ser, mas não é.

Ainda assim, apesar de todas as suas dificuldades, é em casa que a criança encontra mais ajuda quando tem problemas na escola. Professores superestimam a capacidade de os alunos fazerem os seus deveres sozinhos, enquanto, na verdade, eles precisam de ajuda. Em outras palavras, conforme o quadro teórico já apresentado no presente trabalho, os pais reconhecem fortes obstáculos à mobilização da família. Por outro lado, embora esses aspectos sejam relevantes, os pais tendem a atribuir elevada responsabilidade ao aluno pelo sucesso, sob a roupagem do dom, da vontade, do esforço e da disciplina. Sob este aspecto, encontra-se convergência entre os pontos de vista dos educadores da escola e dos pais, que, por sua vez, parecem interiorizados pelo aluno: ele é exitoso é porque tem qualidades, se esforça, se concentra e se integra à ordem escolar. Por isso mesmo, se falha, é o culpado. Se os adultos, educadores na escola e em casa, assim pensam, assim certamente deve ser para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, isto é, para a geração imatura, como referia o clássico Durkheim (1967). Outra vez surge a pergunta: como

o processo de autonomização desses alunos, na adolescência, afetará essa perspectiva? Como se formarão o mal-estar na escola, o afastamento, a insatisfação, o aborrecimento do adolescente ou que nome se possa dar nos mais diferentes idiomas?

Se essas são as percepções do sucesso, o que fazer para gerá-lo e mantê-lo? As visões dominantes dos educadores focalizam as relações sociais, a mobilização da família e o apoio ao aluno. O sucesso parece nascer mais das interações sociais do que dos recursos à disposição da escola: eles propõem chamar os pais, aumentar a atratividade da escola, dedicar mais atenção aos alunos com dificuldades, trabalhar em equipe e incentivar os discentes. Parte dos pesquisados detectou raízes mais profundas da crise e dos desencontros. A escola não é mais a mesma fonte de informações de outros tempos. Seu papel precisa ser redefinido. Vislumbra-se, entre outros aspectos, a maior necessidade de atrair e cativar os alunos, bem como de exercer um papel mais visível na formação de atitudes e valores. Se a família, como a sociedade, muda, as funções da escola também precisam mudar.

As menções dos educadores à sua própria valorização, à carreira, aos salários e aos recursos materiais aparecem repetidamente nas solicitações aos governantes. No conjunto, entretanto, os fatores intra-escolares tendem a levar a palma sobre os extra-escolares. Por sua vez, a família reconhece a sua co-responsabilidade, difícil de exercer satisfatoriamente, e apresenta uma série de recomendações ou sugestões em que, uma vez mais, predominam os fatores intra-escolares.

Assim, os principais pontos de convergência dos atores da pesquisa, no tema deste capítulo são:

1. o aluno é em grande parte o responsável pelo seu êxito e culpado pelo seu fracasso, ou seja, a vítima se transforma em réu, ainda que muito [*nem tanto*] amada (MELLO, 1982);
2. ainda assim, a fina tessitura das relações sociais na escola está intimamente ligada à geração do sucesso e do fracasso,

destacando-se o incentivo, o afeto, as expectativas positivas e o encorajamento;

3. a família e a escola são co-responsáveis pela educação das novas gerações.

Nesse processo, é mais freqüente que a escola estabeleça padrões prévios para o aluno atingir. Age mais de fora para dentro que de dentro dos sujeitos para fora. Trabalha ou atua muito mais com a pluralidade que com a singularidade. Por fim, como um furtivo raio de sol, as imagens são invadidas por uma constatação preliminar: existe um fosso entre a escola e o aluno. Por isso, a escola precisa mudar: a luva deve ajustar-se à mão e o sapato ao pé, em vez do contrário.

Além das percepções dos vários atores pesquisados, é interessante sintetizar o que dá certo, também conforme as diversas perspectivas (Quadro 13.2). Nelas poderíamos encontrar a receita ou os segredos para o sucesso escolar. No entanto, não há mistérios, nem soluções altamente complexas e caras. Seria possível escrever novo capítulo, relacionando as visões dos pesquisados com a literatura internacional. O empenho profissional (e a valorização do magistério); a persistência; o cálido e encorajador relacionamento professores-alunos; o levantamento da auto-estima; a aproximação da escola em relação à vida da criança, isto é, a transposição do fosso entre escola e realidade discente; a transformação da escola de um lugar aonde se vai por obrigação por outro, atrativo e prazeroso, são denominadores comuns amplamente reiterados (cf., p. ex., BROPHY, 1999; WALBERG e PAIK, 2000; REDDING, 2000; BRASLAVISKY, 2005). O impacto negativo do absentismo dos professores e da troca de docentes na mesma turma também não são novidades (cf., p. ex., SCHIEFELBEIN, WOLFF E SCHIEFELBEIN, 1998; SCHEERENS, 2000). Igualmente, há muito tempo existem evidências de que a distribuição espacial dos alunos na sala de aula está relacionada ao aproveitamento: os professores se relacionam com maior freqüência e atenção com os alunos que se sentam à frente, ao passo que os repetentes muitas vezes são relegados às últimas fileiras, diminuindo as suas possibilidades de sucesso (BROPHY e GOOD, 1974).

QUADRO 13.2 – Síntese das ações dos professores favoráveis ao sucesso e conducentes ao fracasso, segundo os atores escolares pesquisados

ATORES ESCOLARES	AÇÕES FAVORÁVEIS AO SUCESSO	AÇÕES CONDUCENTES AO FRACASSO
EDUCADORES	<p>Amar a profissão, gostar do trabalho. Bom relacionamento professor – alunos. Expectativas positivas do professor em relação ao aluno. Demonstrar que a criança é importante. Resgatar auto-estima. Saber da vida dos alunos. Conhecer o aluno como um todo. Aproximar-se da cultura e da realidade do aluno. Repetir quantas vezes for necessário. Ter paciência. Diversificar metodologias. Mudar exercícios. Trabalhar com a parte oral. Utilizar cartazes, vídeos. Atividades culturais e esportivas, inclusive artes e excursões. Atividades esportivas e culturais para os pais. Aulas de reforço. Recuperação paralela.</p>	<p>Despreparo. Mau humor, falta de alegria, aulas improvisadas, trabalho só por dinheiro. Não aproveitar a bagagem do aluno. Separar as turmas por aproveitamento. Farsa: professor fingir que ensina, enquanto aluno finge que aprende.</p>
ALUNOS	<p>Explicar, repetir quantas vezes necessário. Corrigir até aluno aprender. Dar atenção individual ao aluno. Conversar com os pais. Dar atenção a quem tem mais dificuldades. Ajudar o aluno quando não consegue fazer o dever. Ir às carteiras. Estar com o aluno depois da hora, para explicar. Passar e checar deveres. Explicar brincando. Chamar para conversar. Chamar ao quadro. Pedir a colegas para ajudarem. Colocar alunos com dificuldade na frente da sala.</p>	<p>Mandar alunos para a secretaria (ou não mandar, apesar de os bagunceiros atrapalharem). Não gostar do aluno. Gritar, castigar fisicamente ou não. Passar deveres com pouca frequência. Ignorar violências. Não voltar atrás nas explicações. Trabalhar só por dinheiro.</p>
PAIS	<p>Ter amor à profissão. Trabalhar com empenho. Apego e interesse pelos alunos. Acompanhamento sem pressão excessiva. Atividades atraentes. Oferecer lazer, artes e profissionalização. Utilizar quadras esportivas, biblioteca e computadores, tornando a escola mais atrativa.</p>	<p>Desvalorização (do magistério) . Absenteísmo. Troca de docentes nas turmas. Impessoalidade no tratamento com os alunos. Falta de atenção aos alunos. Pouco respeito. Estresse. Despreparo para a nova mentalidade das crianças. Turmas superlotadas. Menor atenção para escolas de periferia.</p>

Observação: As áreas sombreadas indicam áreas de relativo consenso entre os atores.

Isto não significa que a pesquisa seja desnecessária, mas que os decisores educacionais, nos níveis da sala de aula, da escola e dos sistemas educacionais, não conhecem ou, se conhecem, não praticam a teoria.

Recorrendo a um lugar comum, o Quadro 13.1 mostra a parte emersa do *iceberg*. Na parte imersa, como base, estão políticas públicas sólidas e coerentes para formar e apoiar especialmente os professores, os mais citados na pesquisa. Aqui, sim, se concentra a maior parte dos custos educacionais necessários. Todavia, por outro lado, nunca se pode perder de vista que comportamentos positivos na sala de aula dependem de atitudes que, por sua vez, se fundamentam em valores. Cultivar tais valores, que norteiam as práticas, não é fácil, nem simples – e, o que é pior, o dinheiro não os compra nem os modifica, ainda que possa facilitar alguns processos. Aqui se entra na área mais sutil do processo educativo, ao do relacionamento social, que deixa transparecer em muitas falas dos atores o anseio por uma educação humanística.

Que a escola precisa mudar constitui um refrão ao longo da história. Não há, porém, nenhum determinismo, mas um feixe de possibilidades. Isso está evidenciado na pluralidade das visões dos autores, umas dominantes, outras secundárias. Dessa forma, parafraseando o lema da Década Internacional da Promoção da Cultura e da Violência em Benefício das Crianças do Mundo, a escola, como a paz, está em nossas mãos.

PARTE VI

Concluindo

14. IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A apresentação do Relatório da Pesquisa sobre Sucesso e Fracasso Escolar no Ensino Fundamental, projeto desenvolvido pela UNESCO/Brasil com apoio do MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, possibilitou o levantamento de um valioso conjunto de informações sobre o que ocorre nas escolas de ensino fundamental em nosso país.

Os dados coletados a partir de uma amostra que, expandida, representa mais de 600.000 estudantes da 4ª série e 1.330 professores, animam-nos a realçar a importância de certas evidências reveladas ou indicadas pelas informações colhidas. Seguramente, além da importância intrínseca que o estudo tem para o conhecimento da realidade vivida em cada escola pesquisada, as constâncias de certas revelações poderão contribuir para que formuladores e decisores de políticas educativas se inspirem, na busca de proposições que possibilitem a emergência de um sistema de educação voltado para o sucesso e não para a perpetuação do fracasso, como parecem indicar vários elementos contidos no estudo ora finalizado.

As observações aqui destacadas, à guisa de conclusões e implicações para as políticas educacionais, não pretendem dar uma resposta cabal a todas as questões que preocupam políticos, educadores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade brasileira. Todos estão cientes das dificuldades vividas pelos sistemas educativos em várias partes do mundo, especialmente porque a educação está sendo chamada a resolver problemas que, muitas vezes, estão fora de seu âmbito e que são afetados pelos processos político-econômicos vigentes em muitos países, e para

os quais as soluções dependem de outras mudanças que demandam décadas e que podem ser, em muitos casos, insolúveis a curto prazo, como, por exemplo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, os choques culturais e econômicos decorrentes dos vários processos de globalização que emergem neste novo milênio.

Por outro lado, a indicação de um elenco de sugestões e recomendações, a par de ser um recorte que pode ser visto como uma simplificação da complexidade do real educativo, pode dar a impressão de que as questões são relativamente simples de serem resolvidas, bastando somente a vontade de efetivá-las. Na realidade, para as questões educacionais não há verdades nem dogmas inflexíveis. Sempre estaremos buscando aproximações e propostas que nos conduzam a uma situação melhor do que aquela que desejamos modificar, tendo claro que são múltiplas as soluções, dependendo dos contextos nos quais estejam inseridos os distintos atores sociais vinculados ao mundo escolar.

Ao publicar seu estudo sobre os rumos da educação no novo milênio (DELORS, 2001), a UNESCO revelou a importância fundamental que assume a educação no século XXI. Por isso, destacou que além das funções tradicionais exercidas pelos sistemas educativos de preparar as crianças e os jovens para o **aprender** e o **fazer**, e que devem prosseguir como importantes para os sistemas escolares de qualquer lugar, as vertiginosas mudanças ocorridas e consolidadas ao longo do século XX estão a exigir novas funções para o processo formativo. É importante que essas mudanças incorporem as dimensões vinculadas ao preparo para o **conviver**, em um mundo cada vez mais dominado pela violência e pelas desigualdades e, ao mesmo tempo, por novas possibilidades vinculadas ao florescimento de potencialidades do **ser**, que ocorrem como fruto da grande ampliação de novos saberes e novas tecnologias que permitem que cada um exercite suas potencialidades e habilidades.

As conferências internacionais de educação, com suas conclusões e recomendações firmadas também pelo Brasil ao longo das últimas décadas, revelam que existe uma disposição de dar às atividades educativas a devida importância que elas têm para a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária para todos. A efetivação desta precedência da política educativa num contexto de dificuldades financeiras, representa uma decisão política difícil que muitos países, inclusive o nosso, não conseguem implementar satisfatoriamente. As metas previstas para a erradicação do analfabetismo, a ampliação da jornada escolar, a melhoria das condições para a formação e o desempenho docentes, entre outras, vêm sendo postergadas em muitos países em desenvolvimento.

Educadores e formuladores de políticas têm insistido na importância de se construir um sistema de educação de qualidade para todos e democrático em sua estrutura. Uma das primeiras providências deveria prever a modificação dos critérios tradicionais de financiamento da educação pelo setor público. Em primeiro lugar, surge a consideração de que educação não é gasto e, sim, investimento. Este pode ser bom ou mau, dependendo de como e em que é utilizado. A extensão territorial, as dificuldades de acesso a informações e o despreparo de muitos agentes públicos para lidar com isenção e zelo pelos recursos recebidos têm produzido, segundo se observa nos registros da imprensa diária, uma quantidade imensa de desvios e má utilização de fundos, que poderiam estar sendo mais bem empregados caso existisse um planejamento de maior prazo e com maior estabilidade das normas a serem seguidas.

Os dados coletados por esta investigação sobre sucesso e fracasso escolar indicam que o Brasil tem um longo caminho a percorrer, caso queira efetivamente transformar em prioridade os enunciados já estabelecidos na Constituição e nas principais leis do país. Os dados da pesquisa nos permitem avançar sugestões e recomendações que, a médio e longo prazos, poderiam contribuir vigorosamente para a efetivação de um sistema de educação básica de melhor qualidade para todos.

AS IMAGENS DA PESQUISA

As imagens dos diversos atores escolares revelaram a identificação do bom aluno com a obediência, denotando o caráter hierárquico da

instituição. A visão tradicional da escola é a do âmbito onde adultos e jovens se encontram compulsoriamente para a transmissão de cultura. Não sendo, porém, os jovens destituídos de percepção crítica, daí resultam encontros mais ou menos tensos entre duas gerações, uma criando a sua própria cultura e a outra elaborando a cultura para os jovens, como se fosse uma panela de pressão que pode explodir em certas circunstâncias (cf. WALLER, 1967). Não havendo ordem, não há processo educativo e aprendizagem. Daí, certamente, a valorização da obediência. Quem não faz o que a escola manda, não passa. Então, estuda-se para passar ou para aprender?

Por sua vez, o bom professor é aquele que tem compromisso com os alunos, isto é, valoriza-se, em primeiro lugar, a sua dedicação. Mais abaixo na escala vêm capacidades como o domínio dos conteúdos e a didática. O que significa isso? Que, antes de tudo, o bom professor é devotado, independentemente da sua competência técnica? Transparece na visão de uma parte dos respondentes que o afeto, a atenção e o empenho são características do docente que “dá certo”. Com efeito, parece que a semente do fracasso é lançada muito cedo na escola – e está relacionada à afetividade e à valorização do aluno pelo professor, evitando situações humilhantes ou depreciativas. Na mobilização de corações e mentes, os primeiros seriam mais importantes que as últimas? Esta valorização decorreria da fragilidade e do caráter recente das ciências da educação? Prevalece o modelo do sacerdote ou do profissional? Estas indagações surgem a partir das inúmeras respostas encontradas na pesquisa e cabe aos investigadores prosseguir nas pistas levantadas. De qualquer modo, a figura do professor que emerge dos dados é a de uma pessoa integral, que une afeto e cognição.

O bom gestor, por sua vez, não é, primordialmente, quem lidera a equipe escolar ou tem determinadas capacidades técnicas ou, ainda, que alcança certas metas mas, sim, aquele que é democrático nas suas decisões. Democrático é o que consulta a todos? É o que faz a vontade de todos ou, não podendo, faz a vontade dos atores mais influentes da escola? Parece haver prevalência do adjetivo sobre o substantivo, ou seja, em primeiro lugar se valoriza a forma como são tomadas as decisões e depois, possivelmente, as decisões em si.

Nesta teia de relações sociais em que as qualidades pessoais são destacadas, entre elas o afeto e a dedicação, eis que o aluno assume a culpa pelo fracasso. Afinal, se ele não é obediente, nem esforçado, a responsabilidade é dele. É menos desonroso falhar pelo esforço insuficiente do que pela incapacidade inata ou a falta de “dom”. Aprender ou não, passar ou não, depende em grande parte da vontade de empregar esforços, é algo que nasceria dele mesmo, ligado a dons inatos e a influências socioculturais, como as da família. Em outras palavras, “a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada” (MELLO, 1982). A educação escolar assume todas as cores de um processo afetivo na medida em que a criança, na visão de educadores e de pais, é responsável pelo seu próprio fracasso. Não há nada tão exitoso como a internalização do fracasso: a escola e a família são, afinal, absolvidas e consideradas inocentes. Porém, elas também se acusam: a escola culpa a família pela sua desestruturação, pelo seu desinteresse, pela incapacidade de assistir, incentivar e apoiar o estudo. Os deveres de casa, na sua perspectiva, podem ser feitos independentemente pelo discente. A família, por sua vez, assinala uma série de falhas da escola, particularmente dos professores, entre elas a básica, isto é, o absenteísmo. Se não há docente na sala de aula, obviamente não há educação. Por outro lado, embora a expectativa da escola seja a de que o aluno cumpra as suas tarefas sem ajuda externa, na hora das dificuldades ele recorre mais freqüentemente à própria família, apesar de todas as suas limitações, como o nível de escolaridade da geração anterior. Nesse caso, os irmãos entram também como fontes de ajuda, certamente por terem alcançado ou estarem alcançando o avanço nos estudos, como geração de novos tempos.

A corda, portanto, arrebenta do lado mais fraco, conforme já foi ressaltado. É o que tende a ocorrer em instituições hierarquizadas, com normas compulsórias. Todos querem se eximir de culpa, esta recaindo sobre a chamada “geração imatura”, pelo menos nas séries iniciais do ensino fundamental: ela aceita como verdadeiro o diagnóstico do seu fracasso. A autonomização da adolescência e a revolta contra determinadas normas, segundo a literatura, quebra a imagem inocente. Ao contrário do suposto, esse jogo de empurra, em que os fortes “ganham” e os fracos perdem, precisa se transformar em relações positivas para a vitória e não para a derrota de todos.

E o que seria a vitória, ou melhor, o famoso sucesso escolar? Para a minoria é a satisfação do aluno, o gosto pela escola, a realização, numa perspectiva aparentemente humanística. Entretanto, a visão dominante é a do alcance de objetivos formativos e informativos que o sistema escolar considera necessários à preparação das novas gerações. Esta é a perspectiva de fora para dentro. A escola existe para socializar, então é legítimo estabelecer marcas: os que as atingem são bem-sucedidos, os que não as alcançam fracassam.

Ainda outras visões destacam as explicações da inocência: o sucesso provém do dom, da inteligência, da vontade, da atenção, do esforço e da disciplina. Nisso, para os pais, a escola “de antigamente” é saudosa por ser mais exigente. Esse é o paraíso imaginário do qual grande parte das famílias foi excluída: é provável que tenham fracassado e atribuído a culpa a si mesmos, como o fazem com os seus filhos. Por terem alcançado apenas o seu modesto nível de escolarização.

A pesquisa revelou, por outro lado e de maneira bastante evidente, que os conceitos de **sucesso** e **fracasso** estão, nas visões dos pais, alunos e professores, vinculados a questões importantes como valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e comportamentos, ou seja, a temas que tocam nas visões e expectativas que todos têm com respeito à vida do ser em formação. Assim, enquanto o sucesso é desejado e buscado como símbolo de realização pessoal, o fracasso ajuda a estigmatizar e sedimentar a história de vida daqueles que provavelmente não “darão certo”. As famílias e os professores, principalmente, expuseram tais situações ao longo de toda a investigação e supõe-se que isto seja suficiente para indicar a relevância de a escola ser repensada para produzir o sucesso como aspiração de todos, enquanto a persistência da construção do fracasso só agrava as dificuldades e angústias vividas pela sociedade com respeito ao futuro das crianças.

Nas entrevistas realizadas, chamou ainda a atenção dos pesquisadores a frequência com que professores, diretores e técnicos se referem à questão da família dos alunos: muito do que acontece de bom ou de ruim na escola é explicado em função do contexto familiar. Esta visão de que o sucesso ou o fracasso podem ser explicados pela origem familiar

do estudante é dominante no que concerne ao acompanhamento mais próximo do aluno por parte dos pais, embora questões ligadas ao papel do professor, como será visto adiante, possam também ser importantes no prosseguimento da carreira escolar.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE ESCOLAR PARA OS ALUNOS

Embora todos reconheçam a importância da educação na construção da história de vida pessoal de cada um, não se pode, entretanto, afirmar que uma boa educação escolar resolverá todos os problemas sociais que perpassam a vida contemporânea. No entanto, podemos afirmar, sim, que um bom sistema educativo pode beneficiar a consolidação de outras políticas sociais, na medida em que seus efeitos, por fornecerem informações e orientações que moldam a maneira de sentir e agir do indivíduo, se revelam altamente eficazes nas políticas de emprego, renda, saúde, segurança, higiene, entre outras. É importante reiterar que a educação, por si só, não é solução para os problemas sociais mais graves, mas a manutenção de um sistema arcaico e excludente seguramente vai potencializar as dificuldades sociais e, no limite, exigir, por exemplo, que recursos públicos sejam aplicados em outras ações que impeçam o domínio da violência como norma de convivência social.

Os dados levantados pela investigação esclarecem a importância que os alunos atribuem à atividade escolar, ao ressaltarem que os três principais motivos que os levam a ir para a escola são: (1) **aulas** (85,2%), (2) **professores** (55%) e (3) **amigos** (43,1%). Nessa mesma direção, outra questão levantada a respeito da vontade com que iam para a escola, 81,5% responderam que iam para a escola com **muita vontade**, o que não deixa de ser um dado relevante em face dos múltiplos mecanismos que interferem nos processos de reprovação e abandono escolar. Aliás, alunos já reprovados ou que abandonaram a escola são mais velhos e são os que revelam percentual maior de nenhuma ou pouca vontade de ir à escola. Este dado confirma que os processos de reprovação e abandono contribuem para estigmatizar e desinteressar o aluno das atividades da sala de aula.

Os dados da pesquisa revelam, ainda, que os alunos têm plena consciência do significado que a escola representa em suas vidas. Expressam que gostam de brincar e ler, mas quando provocados, mencionam que escola é lugar para estudar e aprender. Quem não sabe é **ruim**, justamente porque não sabe ler e escrever. Aliás, o aprender está associado também a prestar atenção e obedecer, ou seja, não é apenas uma atividade, mas também um comportamento que se reporta à sua relação com a instituição e a professora. Os alunos também verbalizam que estão na escola para **aprender muitas coisas e para aprender a estudar**.

Talvez esta atitude ajude a explicar as muitas reclamações da escassez, e por vezes inexistência, tanto de materiais didático-pedagógicos diversificados quanto de lugar adequado para armazená-los. Ainda assim, 68,4% dos professores avaliam o livro didático que usam em sala de aula como bom/muito bom. Mas também não deixa de ser expressivo o fato de que 20% o consideram ruim/muito ruim. Além disso, chama a atenção o fato da responsabilização contraditória pela escolha do livro didático: enquanto 17,3% dos professores dizem não saber quem fez tal escolha, 42,2% dos técnicos e 45,4% dos diretores dizem que foram os próprios professores que escolheram os livros didáticos utilizados no ano da pesquisa (2005). Por outro lado, apenas 8,6% dos professores responderam que, sim, foram eles mesmos que fizeram essa escolha.

O livro didático pode ser considerado como parte da infra-estrutura pedagógica das escolas, assim como certos equipamentos de que a escola precisa para bem funcionar no mundo contemporâneo. Entre os equipamentos mencionados nas entrevistas, o computador aparece como aquele de que se necessita com muita frequência. Mas não é só informática, os entrevistados mencionam, também, itens como retroprojeter e máquina fotocopadora.

A CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS

A história da educação nos indica que os países que construíram sistemas educativos altamente eficientes foram aqueles que, a partir de determinado momento, tiveram a clarividência de adotar medidas que

garantissem a manutenção de uma política educacional estável, de largo alcance, com a progressiva eliminação (ou incorporação ao sistema regular de ensino) de programas e projetos de caráter emergencial. Esta orientação, adotada e mantida por longo tempo, trouxe certamente, maior estabilidade à escola e a todos os agentes que gravitavam ao seu redor. As dificuldades surgidas ao longo do tempo nos países desenvolvidos, por exemplo, são equacionadas a partir de uma sólida base, já construída, sem a necessidade de reformular todo o sistema.

No caso brasileiro, a estabilidade e a continuidade da política educacional tornam-se, além disso, um desafio político ímpar na medida em que a ausência de uma tradição consolidada que priorize a educação como relevante, remete-nos, com frequência, a discussões desgastantes sobre os investimentos no setor, sobre a duração da jornada escolar, o regime de trabalho dos professores, etc. Por outro lado, a condição de país federado impõe que todos os entes executem atividades de educação pública em suas respectivas esferas de atribuições, cabendo à União nobre função de coordenação e articulação das demais instâncias, visando ao cumprimento das metas fixadas para determinados períodos.

Em relação à educação básica, a pesquisa revela ainda uma imensa gama de situações indicativas de descontinuidades e de pouca articulação de todos os agentes que poderiam atuar com eficácia para o sucesso escolar. Professores que permanecem pouco tempo na escola, redução das atividades pedagógicas ao que é feito na sala de aula, ambientes inadequados, pouca participação de pais e outros agentes comunitários no cotidiano escolar são reveladoras de uma ausência de elementos indispensáveis para o sucesso escolar.

A continuidade e a estabilidade da política educacional devem considerar como questão-chave para a melhoria da qualidade educativa do país a plena profissionalização do professor e do gestor educacional. Isto significa o direcionamento dos recursos para investimentos capazes de assegurar a permanência desses profissionais numa única escola e a disponibilidade de meios que lhes permitam dedicação plena à unidade escolar. Os dados da pesquisa revelam os papéis relevantes do professor e do gestor na maior ou menor participação da família na vida da escola,

no melhor aproveitamento escolar do aluno etc. O bom professor é aquele que tem compromisso com os alunos, isto é, valoriza-se, em primeiro lugar, a sua dedicação. Investir na sua profissionalização, em termos de formação continuada, com incentivos para seu aprimoramento pessoal e profissional, com planos de carreira que estimulem a sua permanência na função, seguramente representam garantias dos retornos almejados. Por outro lado, há fortes indicações de que a falta de uma atenção maior aos aspectos da função de gestão na escola e diante dos compromissos com a sua gestão democrática, parece haver certa indefinição a respeito das decisões que devem ser adotadas nas escolas e as formas como as mesmas são estabelecidas.

A valorização do professor, com a clara definição de suas atribuições e compromissos profissionais, possibilitará, ainda, o combate a um mal recorrente nos registros das pesquisas e desta, que estamos examinando, em especial: o absenteísmo, que alguns estudos mencionam ser revelador de desinteresse, ausência de perspectivas e indicativo de incapacidade para construir uma imagem profissional que estimule a busca de novos desafios e novas possibilidades para o prosseguimento na carreira. Na verdade, a questão do absenteísmo docente nos remete ao tema mais geral da carreira docente e suas repercussões em torno da construção de uma escola voltada para o sucesso do aluno e não para o seu fracasso.

Com relação aos aspectos da formação e experiência de trabalho, a pesquisa revelou que, em termos gerais, ao longo dos últimos anos, vem aumentando a qualificação do pessoal técnico e da gestão, embora os dados questionem a relação mais próxima entre formação escolar do docente e desempenho do aluno em seu processo de aprendizagem. É importante registrar e reiterar, no entanto, que a permanência do professor por mais tempo numa escola significa melhor aproveitamento do aluno em suas aprendizagens básicas.

A maior tentação ao oferecer contribuições para as políticas públicas é a de simplificar uma realidade altamente complexa. Um dos resultados ingênuos (ou maliciosos) é isolar alguns fatores e apresentá-los numa folha de receituário. Na verdade, passa-se a lidar com sombras da realidade ainda mais tênues do que as que desfilavam na parede da

caverna de Platão, enquanto se está acorrentado e de costas para a luz. É importante ter consciência da complexidade do real e da precariedade relativa do nosso conhecimento, o que conduz à humildade de propor caminhos, geralmente estreitos e pedregosos, não auto-estradas por onde se deslize facilmente. As realidades se assemelham a teias ou redes em que fatores ou aspectos se influenciam uns aos outros. Os sistemas educacionais podem também ser comparados a cebolas, em que cada casca esconde outra casca, até se chegar ao seu suposto âmago. Afirmar que A causa B é apenas um recorte microscópico da realidade. Na verdade, há muito mais que de A a Z, enquanto freqüentemente existem ruas de mão dupla entre estas “letras do alfabeto”.

Assim, ao tentar oferecer contribuições para a ação, promovendo o enlace indispensável das teorias e práticas (afinal, não há nada mais prático que uma excelente teoria), é preciso ter em vista que não há receitas salvadoras, como também não se pode vitimar um ator escolar, como o aluno ou o docente ou o diretor, culpando-o pelo fracasso. O bode expiatório é uma perigosa sombra na parede da caverna, que esconde as demais. Portanto, pode-se puxar o fio desta meada especial por vários meios. Múltiplas são as soluções, mas, como os meios são escassos, cumpre estabelecer prioridades. E, ao construir escalas de prioridade, depara-se sempre com uma limitação: cada medida, cada estratégia, cada ação é necessária, mas não suficiente. Mais ainda, se tudo for prioridade em cada circunstância, nada será prioritário. Esta, na linguagem de Machado de Assis, é uma verdade acaciana, isto é, tem a reiteração das coisas óbvias. Ainda assim, o Conselheiro Acácio tinha as suas razões, pois é fácil ficar cego para o óbvio e ver os pormenores, muitas vezes porque são mais atraentes que o evidente. Na linguagem bíblica, é o mesmo que ver o cisco no olho do outro e não enxergar a trave que se encontra no próprio olho.

Tendo em vista estas considerações de prudência, o que fazer diante desse quadro, que na verdade é uma multiplicidade de quadros, com nuances por região, por nível socioeconômico, por escola e até por turma? Os atores pesquisados não se furtaram a apontar soluções. Numa visão de conjunto, pais e outros atores indicam a necessidade de equipamentos e instalações indispensáveis, como computadores,

bibliotecas e quadras de esporte. É claro que tudo isto custa dinheiro e representa símbolos da modernidade. Porém, indica o que os atores entendem como o mínimo que uma escola deve ter. É outra verdade acadiana. Sabe-se, contudo, que não basta ter, é preciso usar, numa sincronia entre música e dança, de modo que todos se beneficiem dos recursos. Indo mais fundo, também não é suficiente a unidade escolar ter recursos e saber usá-los. É preciso que a escola seja, do mesmo modo que o famoso documento preconiza, como o quarto e mais importante pilar da educação, aprender a ser.

Neste plano do ser, os participantes da pesquisa apontaram um universo de valores, atitudes e condutas. Apontaram a dedicação do professor, o amor à profissão, o bom relacionamento docente-discente, o resgate da auto-estima, as expectativas positivas, o uso de recursos e metodologias diversificados e, sobretudo, no plano curricular, as pontes entre o mundo do aluno e o mundo da escola. E, ainda, o envolvimento dos pais. Todos são fatores sutis, das filigranas do relacionamento entre personalidades diversas, que custam dinheiro indiretamente. O dinheiro pode ser bem empregado e levar a essas características, por exemplo, pela formação inicial e continuada, ou o contrário. Em outras palavras, o dinheiro é necessário, mas está longe de ser suficiente. Tanto pode faltar dinheiro, como este pode ser contraproducentemente empregado.

Das críticas formuladas emergem algumas questões aparentemente simples: é preciso reduzir o absenteísmo docente, evitar a mudança de professores nas turmas e reduzir o fosso entre a escola e o mundo do aluno, quando este não é um herdeiro de capital cultural apreciável. A problemática remete à estruturação da carreira do magistério com base em critérios efetivamente relacionados com o êxito dos alunos. Se o centro da escola é o aluno, a visão da carreira não pode ser cartorial.

Como base, a formação inicial e continuada de docentes precisa enfrentar esses desafios. Algumas “receitas” de como não fazer a formação docente são: 1) começar do zero a cada novo plano e projeto; 2) ver a formação isolada de outras dimensões da profissão docente, como salários, condições de vida e trabalho, carreira etc; 3) ver os professores como receptores passivos, em vez de buscar a sua

participação no planejamento; 4) ignorar a experiência prévia dos professores, em vez de partir dela; 5) voltar-se para os professores individualmente e não para equipes ou escolas; 6) realizar-se fora do local de trabalho, em vez de ser levada à escola como local para formação; 7) centrar em cursos curtos, deixando de lado trocas horizontais, discussões de equipes, observação de turmas etc.; 8) orientar-se para a correção de erros e destacar as fraquezas, em vez de estimular e fortalecer pontos positivos; 9) ser acadêmica e teórica, em vez de considerar a prática como matéria-prima; 10) focalizar a perspectiva do ensino, em vez da aprendizagem. Tais “receitas” já foram formuladas há bastante tempo, quando se tratava da concretização dos propósitos de Jomtien (TORRES, s/d.), se bem que as práticas ainda se encontrem distantes.

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1 – Composição inicial e final da amostra (2005)	67
TABELA 2.2 – Amostra da pesquisa em relação ao universo	68
TABELA 2.3 – Total de questionários respondidos	69
TABELA 3.1 – Escolha dos livros didáticos na escola	86
TABELA 3.2 – Escolha e avaliação do livro didático em uso pelos professores de 4ª e de 2ª séries do ensino fundamental	87
TABELA 3.3 – Frequência de uso de livro didático e proficiência	104
TABELA 4.1 – Intensidade das disparidades na escolarização na 4ª série do ensino fundamental	114
TABELA 4.2 – Alunos de 4ª série, segundo eventos na trajetória escolar	115
TABELA 4.3 – Ocorrências na trajetória escolar de alunos da 4ª série por Unidade Federada (%)	116
TABELA 4.4 – Tempo de ausência escolar (%)	118
TABELA 4.5 – Atividades dos alunos fora da escola, por sexo	121
TABELA 4.6 – Atividades dos alunos fora da escola, por UF	122
TABELA 4.7 – Fruição de opções de lazer e cultura pelos alunos	124
TABELA 4.8 – Atividades culturais (ordem decrescente)	125
TABELA 4.9 – Perfil da vida cultural por Unidade Federada	126

TABELA 4.10 – Distribuição dos grupos de alunos atores dos eventos da trajetória escolar, entre cada “tipo ideal” de escola (em números absolutos de alunos)	130
TABELA 4.11 – Proporção de grupos de alunos atores dos eventos da trajetória escolar, entre os tipos ideais de escola (%)	131
TABELA 4.12 – Distribuição dos grupos de alunos atores dos eventos da trajetória escolar, por tipo ideal de escola (%)	132
TABELA 4.13 – Distribuição do alunado (%) por tipo ideal de escola	133
TABELA 5.1 – Distribuição dos professores e gestores segundo a autoclassificação da cor/raça (%)	136
TABELA 5.2 – Distribuição dos professores segundo a formação escolar	137
TABELA 5.3 – Distribuição dos professores por Unidade Federada, segundo a formação escolar (%)	139
TABELA 5.4 – Distribuição dos professores por nível de formação, segundo a classificação das escolas em relação à mediana (%)	140
TABELA 5.5 – Distribuição dos gestores (diretores e técnicos) segundo o nível de formação escolar	141
TABELA 5.6 – Ocorrências de substituição de professores	146
TABELA 5.7 – Distribuição dos professores, por tempo em que lecionam nas suas escolas, segundo a classificação das mesmas (%) ..	147
TABELA 5.8 – Absenteísmo de professores e gestores (%)	149
TABELA 6.1. – Autopercepção do bom aluno, por idade, segundo a obediência à professora	156
TABELA 6.2 – Principais características de um bom aluno, conforme alunos, professores, diretores e técnicos (%)	157

TABELA 6.3 – Principais características de um mau aluno, conforme alunos, professores, diretores e técnicos (%)	158
TABELA 6.4 – Principais características do bom professor, conforme professores, diretores e técnicos (em ordem decrescente de respostas)	160
TABELA 6.5 – Características de um bom diretor, conforme diretores, em ordem decrescente de respostas	161
TABELA 6.6 – Características de um bom técnico, conforme técnicos, em ordem decrescente de respostas	162
TABELA 6.7 – Auto-avaliação dos alunos (em ordem decrescente de respostas)	163
TABELA 6.8 – Grau de dificuldade dos alunos para entenderem as aulas	164
TABELA 6.9 – Percepção dos alunos sobre a opinião das professoras a respeito da sua própria aprendizagem	165
TABELA 6.10 – Opinião dos alunos sobre culpa quando o discente não passa de ano	165
TABELA 6.11 – Opinião dos alunos sobre o tratamento dispensado pela professora aos repetentes	166
TABELA 6.12 – Opinião dos alunos sobre o tratamento dispensado pela professora aos repetentes segundo a sua condição de reprovação (%)	166
TABELA 6.13 – Distribuição dos professores, diretores e técnicos por condição de aprovação ou reprovação quando estudantes (%)	167
TABELA 6.14 – Opinião dos professores, diretores e técnicos sobre a atenção dispensada ao aluno reprovado (%)	167

TABELA 6.15 – Opinião dos professores, diretores e técnicos sobre o principal responsável quando o aluno não é promovido	168
TABELA 6.16 – Representações sobre sucesso/fracasso dos alunos pelos professores, diretores e técnicos	170
TABELA 6.17 – Distribuição dos alunos segundo a ajuda para os problemas escolares	171
TABELA 7.1 – Motivos para ir à escola (respostas múltiplas)	176
TABELA 7.2 – Distribuição dos alunos segundo a vontade de ir para a escola	177
TABELA 7.3 – Distribuição dos alunos, por faixa etária, segundo a vontade de ir para a escola (%)	177
TABELA 7.4 – Distribuição dos alunos por trajetória escolar segundo a vontade de ir para a escola (%)	179
TABELA 7.5 – Avaliação das escolas segundo seus atores (%)	184
TABELA 7.6 – Como professores, diretores e técnicos se sentem em relação aos seus trabalhos (%)	189
TABELA 7.7 – Vontade de ir trabalhar na respectiva escola segundo professores, diretores e técnicos (%)	189
TABELA 7.8 – Disposição para trabalhar, segundo o estado de satisfação profissional (%)	190
TABELA 8.1 – Avaliação quanto à adequação dos conteúdos da 4ª série na opinião dos professores	205
TABELA 9.1 – Saber ler – Saber escrever: auto-avaliação dos alunos por UF	219

TABELA 9.2 – Relação proporção ler ou escrever bastante no alunado da 4ª série com proficiência em português no SAEB por UF	220
TABELA 9.3 – Percentuais da condição de sucesso, segundo o sexo	223
TABELA 9.4 – Percentuais da condição de sucesso, segundo grupos de idade	223
TABELA 9.5 – Sexo e idade por condição de sucesso	224
TABELA 9.6 – Paraná: condição de leitura por índice relativo de reprovação na escola (%)	224
TABELA 9.7 – Paraná: condição de escritura por índice relativo de reprovação na escola (%)	225
TABELA 9.8 – Mato Grosso: condição de leitura por índice relativo de reprovação na escola (%)	225
TABELA 9.9 – Mato Grosso: condição de escritura por índice relativo de reprovação na escola (%)	225
TABELA 9.10 – São Paulo: condição de leitura e escritura por faixa etária e percurso com atraso (REA) ou sem atraso (NREA) (%)	226
TABELA 9.11 – Frequência com que o aluno ganha livros por condição de sucesso do aluno (%)	227
TABELA 9.12 – Frequência em que o aluno solicita e adquire livros por condição de sucesso do aluno (%)	228
TABELA 9.13 – Opinião sobre os livros utilizados em sala de aula por condição de sucesso do aluno (%)	229
TABELA 9.14 – Disposição para ir à escola por condição de sucesso do aluno (%)	230

TABELA 9.15 – Escrever além da escola por condição de sucesso do aluno (%)	231
TABELA 9.16 – Necessidade de auxílio para fazer o dever de casa por condição de sucesso do aluno (%)	232
TABELA 9.17 – Expectativa do professor, na visão do aluno, por condição de sucesso do aluno (%)	233
TABELA 9.18 – Expectativa do professor, na visão do aluno, por condição de sucesso do aluno (%)	233
TABELA 9.19 – Expectativa de aprovação do próprio aluno por condição de sucesso do aluno (%)	234
TABELA 10.1 – Nível de capacidade para a leitura por condição de sucesso do aluno (%)	242
TABELA 10.2 – Avaliação da capacidade para escrever por condição de sucesso do aluno (%)	243
TABELA 10.3 – Condição de sucesso do aluno segundo a formação escolar do professor (%)	245
TABELA 10.4 – Tempo de docência na escola por condição de sucesso do aluno (%)	246
TABELA 10.5 – Tempo de experiência na 4ª série por condição de sucesso do aluno	246
TABELA 11.1 – Proporção de escolas com ensino fundamental dotadas de bibliotecas – 2005	258

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 3.1 – Situação física das escolas da amostra à época do SAEB 2003	82
GRÁFICO 4.1 – Alunos da 4ª série com idade igual ou superior a 11 anos que sofreram percalços na trajetória escolar	112
GRÁFICO 4.2 – Atividades de lazer mais freqüentes entre os alunos ..	123
GRÁFICO 4.3 – Oportunidades de lazer e cultura desfrutadas pelos alunos da 4ª série	124
GRÁFICO 4.4 – Vida cultural por UF – Análise Fatorial de Correspondência (AFC)	127
GRÁFICO 6.1 – Principais características do bom professor, conforme professores, diretores e técnicos	160
GRÁFICO 9.1 – Comparativo entre os valores de auto-avaliação pelos alunos e da aferição de proficiência em Português pelo SAEB ..	221

LISTA DE QUADROS

QUADRO 13.1 – Síntese da caracterização do sucesso pelos atores escolares pesquisados	302
QUADRO 13.2 – Síntese das ações dos professores favoráveis ao sucesso e conducentes ao fracasso, segundo os atores escolares pesquisados	307

LISTA DE SIGLAS

AL	Alagoas
AM	Amazonas
CO	Centro-Oeste
DF	Distrito Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
PR	Paraná
RN	Rio Grande do Norte
RM	Região Metropolitana
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SE	Sergipe
SP	São Paulo
UF	Unidade Federada

NOTA SOBRE OS AUTORES

VERA ESTHER JANDIR DA COSTA IRELAND é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra. Formada em Letras e em Psicologia. Docente da Universidade Federal da Paraíba. Psicanalista da Sociedade Psicanalítica da Paraíba (Círculo Brasileiro de Psicanálise). Foi Secretária Adjunta de Educação e Cultura do Município de João Pessoa. Publicou livro de Alfabetização de Adultos e artigos na área de Educação – a exemplo, o intitulado “A Escola e a Criança Desenquadrada”, publicado recentemente pela Casa do Psicólogo em coletânea organizada. Pesquisa em curso: “Relação Escola e Família: representações sobre o dever de casa”. Consultora da UNESCO. Seus trabalhos mais recentes buscam interface entre educação, antropologia e psicanálise.

BERNARD CHARLOT é Doutor em Educação. Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe e Professor emérito em Ciências da Educação da Universidade de Paris 8. Escreveu 12 livros, organizou mais 5, publicou muitos artigos e capítulos em outros livros. Entre essas obras, cabe destacar “Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização” (ARTMED, 2005). Consultor de organismos nacionais e da UNESCO.

CANDIDO ALBERTO GOMES é professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília e autor de mais de 150 publicações, ao todo em nove idiomas. Seus livros mais recentes são “A educação em novas perspectivas sociológicas” (4ª ed., Ed. Pedagógica e Universitária) e “Educadores brasileiros do século XX” (Universa e LiberLivro). Além de assessor legislativo concursado do Senado Federal, tem sido consultor de vários órgãos públicos e organizações internacionais.

DIVONZIR ARTHUR GUSSO é economista, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Postos anteriores: Coordenador-Geral da Área de Educação e Cultura do IPEA, Presidente do INEP e Diretor de avaliação da CAPES. Últimas publicações: Capítulo 14 “Agentes da Inovação: quem os forma, quem os emprega?” em DeNegri et al (Org.). **Tecnologia, exportação e emprego**, Brasília, IPEA, 2006; Gusso et al (Org.) **Promoção de comércio exterior. Experiências e Aprendizagens**, Brasília, IPEA/APEX-Brasil, 2004; Revisão Técnica e Relatório final: “As aprendizagens: condições, encaminhamentos e perspectivas das mudanças educacionais”, em Werthein & Cunha (Orgs.) **Educação e Conhecimento. A experiência dos que avançaram**, Brasília, UNESCO/MEC, 2004. Pesquisas em curso: “Mobilidade Internacional de Força de Trabalho Altamente Qualificada: caso do Brasil” e “Formação de agentes da inovação: oportunidades e riscos em políticas públicas” do programa de trabalho da Diretoria de Estudos da Produção, Tecnologia e Inovações, do IPEA.

LUIZ CLÁUDIO RENOULEAU DE CARVALHO é Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, onde também exerceu docência. Psicólogo. Foi consultor de vários organismos nacionais e internacionais, como a UNESCO.

MARIANA FERNANDES é formada em Estatística pela Universidade de Brasília e mestranda na ENCE (Escola Nacional de Ciências Estatísticas) em estudos populacionais e pesquisas sociais. Consultora de organismos internacionais como a UNESCO e o IPEA.

RIDHA ENNAFAA é Doutor em Educação pela Universidade de ParisV – Sorbonne. Professor na Universidade de Paris 8 (França) e Diretor do Observatório da Vida Estudantil (OVE). Pesquisador na Unidade de Pesquisa ESSI (ESCOL-CRES Centre de recherche sur l’enseignement supérieur – Centro de Pesquisa do Ensino Superior). Membro da EAD – Equipe de Recepção do Doutorado da

Universidade Paris 8. As temáticas de suas pesquisas e publicações são: Evolução comparada de sistemas de ensino; Desigualdades de acesso ao ensino superior; Avaliação e diagnóstico comparado dos sistemas educativos (França, Europa, Maghreb, Africa francófona e lusófona, Brasil); População estudantil: trajetórias e condições de vida, seguida de cohortes; Pedagogia universitária; Ensino à distancia: novas tecnologias; Diagnóstico das políticas educativas: Ensino fundamental e médio – Programa “Educação Para Todos”. Consultor da UNESCO.

WALTER GARCIA é formado pela Universidade de São Paulo. Foi coordenador de Educação do CNPq e consultor de Educação do PNUD e da UNESCO. É consultor de vários organismos nacionais e internacionais, dentre os quais a UNESCO. É editor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam *et alii*. *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2005.

ABRAMOWICS, J e MOLL, J. (org). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, M. H. S. *O Estado da Arte da pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.

AJAR, Djavid & DASSA, Clément. Une évaluation de l'impact du diagnostic structuré et instrumenté sur les apprentissages réalisés dans le contexte de l'enseignement collectif. *Revue Canadienne de l'Éducation* 22, 1 (1997): 46-66.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1974.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, C. H. e LUZIO, N. *Fracassados aos 7 anos?* In: http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/artigo_02_05_imp.htm. Acesso em 6/5/2005.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 2003 (6ª edição).

AZÉMA, Claude (rapporteur). Notes de Ièna. Informations du Conseil Economique et Social, *Favoriser la Réussite Scolaire*, (Numéro 115), Paris, Vendredi, 4 Octobre 2002.

AZEVEDO, Thales. *Cultura e situação racial no Brasil*. Rio: Civilização Brasileira, 1966.

DESLANDES, Rollande. A Vision of Home-School Partnership: Three complementary conceptual frameworks, in SMIT, F., K. van der Wolf & SLEEGERS, P. (Eds.). *A Bridge to the Future – Collaboration between Parents, Schools and Communities*. (Holanda), ITS Stichting Katholieke Universiteit to Nijmegen, 2001.

BAUDELLOT, Christian e Establet, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971. Tradução em espanhol: *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. *La vie en miettes*. Paris: Payot, 2006.

BECKER, Howard S. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Nova Iorque: The Free Press, 1963.

BEILLEROT, Jacky *et al.* *Savoir et rapport au savoir*. Paris: Éditions Universitaires, 1989.

BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996.

BOIMARE, Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.

BOUVEAU, Patrick e ROCHEX, Jean-Yves. *Les ZEP, entre école et société*. Paris: CNDP-Hachette, 1997.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *A educação no Brasil na década de 90*. Brasília: INEP/MEC, 2003a.

_____. *Sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB*. Brasília: INEP, 2002b.

_____. *Relatório Nacional SAEB 2003*. Brasília: junho de 2004.

BRASLAVSKY, Cecilia. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Ed. Moderna, 2005.

BROPHY, Jere. *Teaching*. Genebra: International Academy of Education and UNESCO International Bureau of Education, 1999. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>.

BROPHY, J. e GOOD, T. *Teacher-student relationships: causes and consequences*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

BRASIL. Secretaria de Inclusão Educacional – SECRIE. Escola de todos. Disponível na World Wide Web: http://www.mec.gov.br/acs/doc/aprs_escola.ppt. Acesso em 21/01/04.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*, Cadernos de Pesquisa nº 110: 143-155, Julho de 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educ. Soc. [online]. dez. 2001, vol.22, nº 77, p. 231-252. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em: 09/10/2002.

CASASSUS, Juan. *A Escola e a Desigualdade*. Brasília, INEP/Plano Editora, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A Mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHARLOT, Bernard. *L'École en mutation*. Paris: Payot, 1987.

_____. A Etnografia da escola, in: *Em aberto*, nº 53, jan.-mar. 1992 (INEP).

_____. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Collin, 1992.

COULON, Alain. *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris: P.U.F., 1993.

CRAHAY, Marcel. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Ago 2006. doi: 10.1590/S0100-15742006000100010

CTREQ – Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. *La Plénière sur la réussite éducative – Synthèse de la clôture*, Québec, 2004.

CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio: Francisco Alves, 1975.

DELORS, Jacques – *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DREEBEN, Robert. *The nature of teaching: schools and the work of teachers*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co., 1970.

DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Eds. du Seuil, 1996.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1963.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURKHEIM, Émile. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

FERREIRA, Maria Cristina et al. *Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México*. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Feb 2005. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-79722002000300006

FARENZENA, Nalú (org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília: INEP/MEC, 2005.

FREMPOING, G. Xin MA & E. Archampong. *Improving Reading Skills: Policy Sensitive Non-School and Family Factors. Final Report*, Quebec, Human Resources Skills and Development Canada, Janeiro 2006.

FRYEDENBERG, Erica; AILEY, Mary & RUSSELL, Jean. Motivation and engagement, in *Schooling. Issues Digests*. Sydney, The Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST), 2005. Cf.o site: <http://dest.gov.au/schools/publications/digest>.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNCAO, Ada Ávila. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Educ. Pesqui. [online]. maio/ago. 2005, vol.31, no.2 [citado 16 Junho 2006], p.189-199. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

GATTI, B. A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação, para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar – Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Ed. Record, 2003.

GOLDSTEIN, Harvey e WOODHOUSE Geoffrey. *School effectiveness research and Educational Policy*. Oxford Review of Education, Vol. 26, N^{os} 3&4: 353-363, 2000.

GOMES, Candido Alberto *et al.* *A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 11-34, jan./abr. 2006.

GOMES, Candido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio, nº 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Ago 2006. doi: 10.1590/S0104-40362005000100002.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GOMES, Candido Alberto e MALDI, Rita Morgana Nogueira. O financiamento do ensino médio público ao nível escolar: o patinho feio ainda à espera de se tornar cisne. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 11, nº 40, p. 314-331, jul./set. 2003.

HATCHUEL Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La découverte, 2005.

IRELAND, Vera Esther & CARVALHO, Luiz Cláudio R. *Violência Institucional e fracasso escolar*. Trabalho apresentado no II Congresso Ibero-Americano Sobre Violência nas Escolas; Unesco: Unama:UCB. 2005

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. *Educ. Pesqui.*, jul./dec. 2001, vol. 27, nº 2.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, Alexis N. *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Ed. Du Progrès, 1984. Em espanhol: *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MAURY, Sylvette e CAILLOT, Michel (org.). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Fabert, 2003.

MEDEIROS, Marcelo e OSORIO, Rafael. *Arranjos domiciliares e arranjos nucleares no Brasil: classificação e evolução de 1977 a 1998*. Brasília: IPEA, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

METZ, Mary Haywood. *Classrooms and corridors: the crisis of authority in desegregated schools*. Berkeley: University of California Press, 1979.

MOSCONI, Nicole; BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Formes et Formations du Rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000.

MRECH, Leny Magalhães (org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

NIZET, Jean e HIERNAUX, Jean-Pierre. *Aborrecimento dos jovens na escola*. Porto: Rés, s/d.

PARO, Victor H. *Reprovação escolar? Não, obrigado*. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.pro.br/reprovnao.htm>. Acesso em 10 maio 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) (2000). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2002 (2ª edição, 1ª reimpressão).

PEREIRA, Luiz. *O professor primário metropolitano*. Rio: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, 1963.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira/Ed. da Universidade de São Paulo, 1967.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 52, n. 126, p. 244-258, abr./jun. 1972.

REDDING, Sam. *Parents and learning*. Genebra: International Academy of Education and UNESCO International Bureau of Education, 2000. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>.

RIORDAN, Cornelius. *Equality and achievement*. 2ª ed. Upper Sagraus de Liberdadee River, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita. *O que mudou na família brasileira? (Da colônia à atualidade)*. *Psicologia USP*, v. 13, nº 2, 2002. Disponível em http://www.scielo.php?pid=S0103-65642002000200004&script=sci_arttext Acesso em: 25 nov. 2004.

SAVIANI *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas,SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Veleida Anahi da. *Les univers explicatifs des élèves: une question-clef pour la rénovation de l'enseignement des Sciences, Recherche auprès d'élèves brésiliens du premier et second degré*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris: Université Paris 8 Saint-Denis, 2002.

SILVA, Veleida Anahi da. *Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques: l'élève entre deux mondes*. Paris: Anthropos, 2004.

SOARES, Sergei e IZAKI, Rejane Sayuri. *A participação feminina no mercado de trabalho*. Rio: IPEA, 2002.

SCHEERENS, Jaap. *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2000.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; WOLFF, Laurence; SCHIEFELBEIN, Paulina. *Cost-effectiveness of education policies in Latin America: a survey of expert opinion*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, 1998.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio: Zahar; Brasília: UNESCO – Brasil, 2003.

TORRES, Rosa-María. *The learning of those who teach*. S/l.: UNICEF, UNESCO, s/d.

TRAGTENBERG, Maurício – Textos Político-Pedagógicos – In Memoriam. *A Escola como organização complexa*. http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm. Acesso em 25 de fevereiro de 2007.

UNESCO, 2005 *EFA Monitoring Report Special Theme – Early Childhood Care and Education (ECCE) – Outline for Consultation (Draft)* [18 November 2005].

UNESCO. *Relatório de monitoramento global de EPT 2003/4: educação para todos: o salto para a igualdade*. São Paulo: Moderna, 2004.

WALBERG, Herbert J. e PAIK, Susan J. *Effective educational practices*. Genebra: International Academy of Education and UNESCO International Bureau of Education, 2000. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>.

WALLER, Willard. *The sociology of teaching*. Nova Iorque: Wiley & Sons, 1967.

WAISELFISZ, J.J. *Qualidade e Recursos Humanos nas Escolas*. http://www.fnde.gov.br/home/fundescola/estudos_pesquisas/serie_estudos_nr14.pdf

WAISELFIZ, Jacobo. *Tamanho da turma: faz diferença?* Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.