

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

**Formação de Professores e
o Fracasso Escolar na 5a. Série
do Período Noturno**

Ana Maria da Costa Santos Menin

Marília
1994



MFN
2991

CLASS: 370.71
M545f
TOMO: 561

SVE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

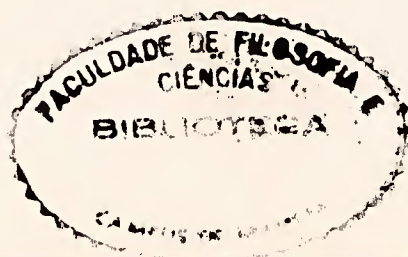
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

DE MARÍLIA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FRACASSO
ESCOLAR NA 5ª SÉRIE DO PERÍODO NOTURNO**

ANA MARIA DA COSTA SANTOS MENIN

MARÍLIA - 1994



1410000561



t. 561

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

DE MARÍLIA

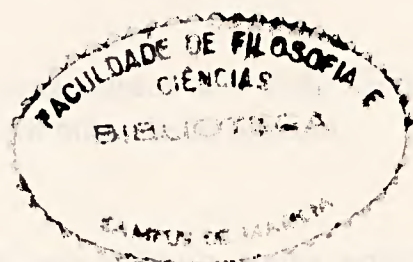
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FRACASSO
ESCOLAR NA 5ª SÉRIE DO PERÍODO NOTURNO**

ANA MARIA DA COSTA SANTOS MENIN

**Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação, à Faculdade de
Filosofia e Ciências de Marília -
UNESP, sob orientação da Professora
Doutora Raquel Volpato Serbino.**

MARÍLIA - 1994





**Dedico esse trabalho aos
meus filhos pela paciência,
pelo apoio e pelo empenho em
compreender as minhas
ausências. A vocês: Eduardo,
Roberto e Fernando.**

AGRADECIMENTOS

À Profª.Drª. Raquel Volpato Serbino, pela confiança, amizade, não poupando esforços, dedicação e palavras de encorajamento em todos os momentos da orientação desse trabalho.

À Plácida L.V.A.da Costa Santos e a João Gonzaga da Silva, pessoas muito especiais. Acreditaram em mim desde o início.

Ao Francisco, que em seu silêncio soube entender a minha necessidade de caminhar. Meu carinho, meu respeito, minha gratidão.

A meus pais, irmãos, cunhados, sobrinhos... Enfim, a toda minha família, histórias particulares em minha história de vida.

À Arilda I.M.Ribeiro, pelas tardes, madrugadas e finais de semana em que esteve comigo digitando esse trabalho, fazendo críticas, dando sugestões, mas principalmente acreditando na minha capacidade em produzi-lo. Pelo seu companheirismo, meu carinho e meu abraço.

À Silvana P.B.G.Vidotti que esteve comigo na elaboração de todos os gráficos e tabelas desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP-Marília. Especialmente ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr. pelas sugestões, acompanhamento e estímulo durante todo o processo percorrido até aqui.

Ao Jair Carlos da Silva que participou da coleta de dados junto às escolas de Marília.

Aos professores sujeitos dessa pesquisa pelo seu tempo, pela sua amabilidade. Sem eles esse trabalho não se concretizaria.

A meus colegas e amigos da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP- Presidente Prudente, que acompanharam parte da minha trajetória compartilhando das minhas angústias, ajudando-me a não desanimar.

Ao Alberto A.Gomes. Amigo e colega. Caminhamos juntos.

Aos Profs.Drs. Lafayete I.Salimon, Leny Rodrigues Martins Teixeira e Maria do Rosário M. Magnani pelo tempo que dedicaram a esse trabalho, dispensando a ele uma leitura criteriosa da qualificação até a conclusão.

À Margareth e Maria Inês do Programa de Pós-Graduação de Marília. Sempre amigas.

À Sueli e Nair, do Dpto. de Educação, UNESP-Pres. Prudente. Amizades recentes.

À D.Aparecida, pessoa muito querida. Sem pertencer a uma escola, permitiu que eu pudesse realizar esse trabalho garantindo a organização e o perfeito funcionamento da minha casa. A senhora esteve presente em todas as minhas ausências.

Finalmente a todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho chegasse ao seu término.



SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

1. Um pouco de cada um.....	1
2. Caminhar é preciso. Comecei a caminhar.....	4
3. No meio do caminho, novas direções.....	5
4. Escolhi um caminho.....	7
5. O meu jeito de caminhar.....	11
5.1 Como identifiquei a bibliografia.....	13

CAPÍTULO I

O que já existe publicado sobre o tema em discussão.....	16
1. O fracasso escolar.....	18
1.1 A escola: desmistificá-la para entendê-la.....	18
1.2 Democratizar a escola ou o ensino?.....	20
1.3 A escola e o fracasso. De quem?.....	26
2. A formação do professor.....	32
2.1 O professor: quando tudo começou.....	32
2.2 As fontes: o professor construindo a história de sua formação.....	38
2.3 Quebrando pedras, limpando caminho: o ser professor em formação.....	45
3. O ensino de Português nas 5 ^{as} séries do período noturno.....	58
3.1 Um pouco sobre o que já está escrito.....	58
3.2 Noturno: período, ensino ou curso?.....	63
3.3 O período noturno: um pouco de sua história.....	64
3.4 A 5 ^a série noturna: a grande ausente dos debates e pesquisas.....	71
3.5 O aluno da 5 ^a série noturna.....	73
3.6 O ensino de Português na 5 ^a série noturna.....	77
O que li e conclui.....	81

CAPÍTULO II

A evasão e repetência: o que buscava e o que encontrei.....	97
1. Os números de São Paulo e do Brasil.....	104
2. Os números: retrato da evasão e retenção na Delegacia de Ensino de Marília.....	109
3. As escolas: como foram selecionadas.....	116
4. Cada escola uma história.....	118
4.1 Entre a evasão e a retenção: a primeira escola.....	118
4.2 Com uma retenção noturna de 43,33%: a segunda escola.....	119
4.3 Com uma evasão noturna de 74,76%: a terceira escola.....	121
4.4 Com baixo índice de retenção noturna, 6,06%: a quarta escola.....	122
4.5 Com zero de retenção no período diurno e noturno: a exceção.....	124
5. O que analisei e conclui.....	125

CAPÍTULO III

O que os professores pensam, sentem e dizem.....	127
6. Os professores: quem são?	129
6.1 As entrevistas: o professor, sua formação, seu trabalho, sua vida.....	131
7. O que os professores pensam, dizem e sentem.....	134
7.1 O momento de cada professor.....	134

CAPÍTULO IV

Palavras finais e não últimas.....	147
------------------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	164
--------------------	-----

ANEXOS

ÍNDICES DE TABELAS

- TABELA 1 - 5ª série noturna - São Paulo (1983-1986)
TABELA 2 - Índice de evasão e retenção - 5ª série noturna
Delegacias de Ensino da Divisão Regional de Ensino de Marília -
1990
TABELA 3 - Índice de Evasão - 5ª à 8ª séries noturnas
Delegacia de Ensino de Marília - 1990
TABELA 4 - Índice de Evasão e Retenção. Escolas da Delegacia de Ensino de
Marília - 5ª série diurna e noturna - 1990

ÍNDICES DOS GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Índice de evasão - Delegacia de Ensino de Marília,
5ª série diurna e noturna, 1990.
GRÁFICO 2 - Índice de retenção - Delegacia de Ensino de Marília,
5ª série diurna e noturna, 1990.
GRÁFICO 3 - Índice de evasão - Município de Marília,
5ª série diurna, 1990.
GRÁFICO 4 - Índice de evasão - Município de Marília,
5ª série noturna, 1990.
GRÁFICO 5 - Índice de evasão - Município de Marília,
5ª série diurna e noturna, 1990.
GRÁFICO 6 - Índice de retenção - Município de Marília,
5ª série diurna, 1990.
GRÁFICO 7 - Índice de evasão - Município de Marília,
5ª série diurna, 1990.
GRÁFICO 8 - Índice de retenção - Município de Marília,
5ª série diurna e noturna, 1990.

ÍNDICE DOS QUADROS

- QUADRO 1 - Escolas Selecionadas
QUADRO 2 - Categorias da percepção de professores quanto à sua prática

RESUMO

O trabalho: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FRACASSO ESCOLAR NAS 5as. SÉRIES DO PERÍODO NOTURNO teve por objetivo relacionar o fracasso escolar e o ensino de Português nas 5^{as}. séries noturnas, com a formação do professor. Foi realizado por meio de levantamento bibliográfico dos temas citados, da análise de dados sobre os índices de evasão e retenção da Delegacia de Ensino de Marília e do levantamento da percepção que professores de Português das 5^{as}. séries noturnas têm, sobre as dificuldades e problemas enfrentados no ensino dessa disciplina. São apresentadas ao término do trabalho, sugestões para melhorar a qualidade de ensino de Português oferecido no período noturno, pela via da formação de professores.

ABSTRACT

The dissertation: Teachers' Formation and the school failure in the 5th series of the nocturno period had for objective to correlate the school failure and the teaching of Portuguese in the 5th series of the nocturno and the formation of the teacher. It has been carried out through bibliography survey of the named subjects by the analysis of the data about evasion and retention of the Delegacia de Ensino de Marília and the perception that Portuguese teachers of this series have about difficulties and problems faced in teaching this discipline.

At the end of the dissertation, suggestions have been presented, through the formation of the teachers, in order to improve the quality of the Portuguese teaching offered in the nocturno period

INTRODUÇÃO

JOSEF VON STERN, 1948

" Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência de dominação do capital e servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que damos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão dependentes servis dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um conjunto de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre. A educação, portanto, mais do que qualquer outro tipo de instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens - a roda do leme da maquinaria social ... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres."

Horace Mann, 1848

*"Eu tropeço no possível
e não desisto de fazer a
descoberta do que tem dentro
da casca do possível."*

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

*"Cada idéia que vem, já vem partida e
entre a idéia de ouvir e fazer cada música
nova é divertida até quando me começa a
doer mas parece que é coisa decidida eu
não sei porque tem que ser assim: cada uma
palavra é a minha vida cada acorde
é um pouco de mim."*

Joyce

1. Um pouco de cada um...

Cada idéia que vem já vem partida ou multiplicada porque os caminhos para torná-la real dividem-se e transformam-se em outros tantos.

Cada uma palavra é a minha vida. Pois, palavra por palavra, ao longo de anos, primeiro sem um objetivo específico, depois, pensando transformar simples indagações em um trabalho acadêmico, foi sendo construída aos poucos esta dissertação.

Foi o tempo do momento, quando decidi a educação por profissão. Foi o tempo do momento, quando optei pela sala de aula como espaço de estudo, pesquisa, crescimento e experiências contínuas para o caminho de uma prática conseqüente.

Esse tempo que foi meu, agora passo a compartilhá-lo nesse texto.



Esse tempo começou no momento da inscrição para o vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) em 1970; quando, entre uma folha amarela que identificava os inscritos para o curso de Direito, optei pela cor de rosa, utilizada por aqueles que optaram pelo curso de Letras. Optei pelo ensino, pelo magistério e pela certeza de uma carreira feita de grandes momentos, mas também de grandes decepções e frustrações. Momentos de silêncio, marcados por interlocutores que, na maioria das vezes, não estavam dispostos a ouvir, a dialogar, a refletir. Apenas falavam.

Graduei-me em Letras e posteriormente fiz a complementação pedagógica e habilitações do curso de Pedagogia em: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Fiz cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de especialização, além de um número considerável de cursos oferecidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Participei ainda de treinamentos oferecidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e CENP às assistentes pedagógicas (A.P.) das Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo.

A recuperação histórica vem justificar minha opção pelo ensino e a certeza de que estaria presente e permanente em mim a busca constante de uma prática que não se acomodasse às dificuldades apresentadas no dia-a-dia do professor.

Minha busca levou-me a trilhar caminhos diversos resultantes de várias trajetórias.

Um desses caminhos tem início lá-na-minha-vida-de-professora, no 1o. Grau, trabalhando com crianças de nove a dez anos e jovens adolescentes de catorze a quinze anos. Caminhar é movimentar. Um movimento interno de indagações, de insatisfações, de respostas incompletas para perguntas muito



complexas.

Sentimentos que se instalaram a partir da avaliação sobre meu curso de graduação; inadequado e incompleto. Inadequado porque não me preparou para o enfrentamento das questões educacionais iniciadas e efetivadas no dia-a-dia da sala de aula. Incompleto porque nenhuma formação termina ao final do último ano da graduação. Há o fim de um período, de um tempo, e o começo de outro.

Esse contínuo movimento levou-me da sala de aula para a direção da escola. Daí para a assistência pedagógica de Português na DE Marília, entrelaçando minha atuação em cursos para professores já em serviço, de Ciclo Básico (CB), de terceira à oitava série do 1º grau e também de 2º grau. O trabalho realizava-se preferencialmente em escolas da rede pública estadual. Porém fui chamada para encontros com professores da rede particular.

De repente no meio de toda essa trama, outra trajetória se alia às demais: o trabalho na Universidade - formação de professores. Eis o grande momento. O espaço para se discutir a prática pedagógica. O cotidiano escolar. As possibilidades de mudanças. A luz.

Irrompe assim, uma questão forte, a questão das políticas públicas na área da educação. O momento para pensá-las a partir da dimensão histórica, sócio-econômica e política em que essa educação se insere e, concomitantemente, os minúsculos pontos que formam a trama desse acontecer marcados por contrapontos, por acertos, desacertos, mas sobretudo acontecendo, existindo.

Foi assim que perguntas e dúvidas começaram a surgir, acompanhando o meu cotidiano escolar. Encontrar as respostas se fazia necessário.



2. Caminhar é preciso. Comecei a caminhar.

Discutir os acertos e desacertos da escola, o papel do professor e o que ensinar foram indagações que a mim começaram a ser feitas pelas dificuldades que vinha encontrando no exercício de minha prática pedagógica ao longo dos anos em escolas públicas. Eu as conheci em múltiplas facetas: diferenciadas em seus objetivos, alunado e cursos; de periferia, rural, agrícola ou central; somente de 1º grau ou voltada para o ensino de 1º e 2º graus. A escola era meu lugar de trabalho, portanto deveria ser meu espaço de discussão e busca de mudanças.

No entanto, aos poucos, meus estranhamentos tornaram-se pontos de reflexões, mas também um certo desencanto com o ser professor, por perceber uma certa acomodação, um certo descompromisso da parte dele para com a educação, para com o ensino, para com o aluno e principalmente, para consigo mesmo.

Incursionei por outros caminhos, mas era dentro da sala de aula que me renovava e me encontrava. Lá era o meu ambiente de trabalho e, também meu "laboratório de pesquisa". Isto porque as trocas, as experiências, e o conhecimento do outro, que se davam a partir desse contato diário, levavam-me a conhecer muito melhor o aluno trabalhador, que buscava na escola encontrar novos caminhos de realização pessoal e profissional.

As questões muito amplas e abrangentes, voltadas para a escola pública enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento elaborado, foram substituídas por outras que, naquele momento, a mim pareciam mais significativas.



3. No meio do caminho, novas direções...

Por que a mudança?

Dediquei maior tempo de minha vida profissional ao período noturno. Com isso, conheci e vivi de perto as frustrações de um alunado com problemas particularmente alarmantes.

Esses problemas diziam respeito ao excessivo número de alunos matriculados no início de cada ano letivo nas 5^{as}.séries do período noturno e a sua permanência na escola. Há superlotação das classes, principalmente nessa série, porém ao término do primeiro bimestre o número de alunos reduz-se à metade.

A questão que aqui se coloca, não é apenas a de ter as vagas oferecidas preenchidas, mas de dar condições a estes alunos de permanecerem na escola.

No entanto, ao longo do período que estive na docência em escolas de 1º e 2º grau na rede pública estadual percebia sempre a mesma situação de classes que não comportavam o número de alunos que lhes eram destinadas.

Era angustiante para alguns de meus colegas e eu, não podermos chegar ao fundo da classe e participarmos das atividades dos alunos, auxiliando-os quando necessário. Era angustiante não poder dispor as carteiras de forma diferente, possibilitando trabalhos em grupo. Quando o número de classes de 5ª série era muito grande demorava-se para relacionar o aluno à sua classe respectiva.

O período noturno e as 5^{as}.séries sempre foram o centro de minhas preocupações. Ali estavam reunidos alunos trabalhadores e alunos que, por terem atingido a 5ª série com catorze anos de idade, devido a inúmeras retenções, sentiam-se contrangidos ao compartilharem a mesma sala com crianças



de onze anos no período diurno.

Tentando administrar essas adversidades, está o professor, especialmente o de Português, por ser o que possui maior número de aulas nessa série, encontrando-se diariamente com o aluno, por ser responsabilizado pela forma correta ou incorreta através da qual o aluno se expressa verbalmente ou através da escrita. Assim precisava saber: O que é o período noturno para ele? Por que ele dá aulas no noturno? Quem é e o que ele pensa ou espera desse aluno do noturno? Como é a sua relação como esse aluno? Como trabalha? Como foi sua formação? O que é ser professor para ele?

As dificuldades geradas pela superlotação das classes, inviabilizando um trabalho dinâmico, crítico, criativo e integrado pelo professor de português estariam provocando a evasão?

Utilizando-se de dispositivos legais para não permitir o desdobramento das classes estaria a Secretaria da Educação (SE) apostando no esvaziamento que anualmente se dá a partir do segundo bimestre? O que levava o diretor das unidades escolares a acatar com tranquilidade as determinações da SE e, sem questionar, esperar pela evasão natural? De onde vinha tanta certeza? Qual seria a causa de um índice tão alto de evasão? Por que a evasão era muito maior no período noturno do que no diurno? Quem é este aluno do noturno? Qual o tratamento, em termos de ensino, oferecido pela escola, a este aluno?

À medida que essas questões foram amadurecendo, aumentava meu nível de insatisfação, exigindo que eu me debruçasse mais e mais sobre elas, na busca de respostas e explicações.

Tentei primeiramente, discutir com meus colegas nas escolas onde atuava. Além de não receber respostas que me satisfizessem, não havia muito interesse em "perder tempo com discussões que não levavam a nada".



Passei dessa forma aos livros que, acentuaram em mim a necessidade de orientação para meus estudos.

Decidi-me então pela pós-graduação. Aprovada na seleção, dei início aos cursos oferecidos. Tinha a certeza de que aí encontraria interlocutores para uma discussão ao mesmo tempo ampla e particularizada dos problemas que me preocupavam.

Foi decisivo meu encontro com a Profa. Raquel Volpato Serbino, uma vez que, durante nossa conversa comecei a visualizar alguns possíveis caminhos, algumas direções que mais tarde seriam tema desse trabalho.

Cursei disciplinas onde discutiu-se com profundidade, a escola, sua trajetória e seus problemas, identificando-a como instituição com características diferenciadas em cada momento histórico, em cada governo. Percebi que a escola brasileira desenvolveu-se oscilando e acompanhando orientações e normas ditadas por pessoas, nem sempre comprometidas com a educação.

Aos poucos, realizando leituras, tendo à disposição uma bibliografia específica, fui encontrando respostas e fazendo novas perguntas. Assim este estudo começou a ser delineado com dupla função:

1. atender às exigências do Programa de Pós-graduação para obtenção do Título de Mestre;

2. esclarecer-me sobre os problemas relacionados à 5a.série do período noturno e à formação do professor de português que trabalha nesse período.

4. Escolhi um caminho...

Qual minha preocupação? O que marcaria a trajetória de minha pesquisa? Minhas interrogações seriam transformadas em objetivos resultantes de reflexões na busca de novos caminhos. Foi assim que fixei como objetivos deste

estudo:

1. identificar e caracterizar as inter-relações entre fracasso escolar/formação de professor/ensino de português/5ª série do período noturno;
2. caracterizar o professor de português que atua nas 5as.séries do ensino noturno e suas percepções sobre o trabalho que ali realiza;
3. propor via formação de professores, alternativas de enfrentamento dos problemas que permeiam o cotidiano das aulas de português, nas 5ª séries do período noturno em nossas escolas públicas.

O fracasso escolar traduzido pelos altos índices de evasão e retenção em nosso país já é crônico; apesar dos inúmeros estudos realizados e políticas educacionais empenhadas na tarefa de reverter este quadro, o número de alunos evadidos ou retidos se mantém constante.

A atenção de pesquisadores e administradores escolares esteve por longo tempo voltada para o fracasso escolar nas séries iniciais de escolarização, onde as perdas superavam os índices de 50%.

Com base em estudos houve investimento em algumas políticas públicas resultando, em alguns casos, na queda desses índices. Como exemplo dessa intervenção temos a implantação do Ciclo Básico (CB) no Estado de São Paulo.

Contudo, o aumento da demanda por escolarização e a conseqüente expansão das vagas provocou crescimento considerável no número de matrículas nas 5ªs.séries do 1º grau.

Concomitantemente pode-se observar que os índices de retenção e evasão apresentam-se preocupantes agora, ao nível das 5ªs.séries. A exemplo do que sucede nas séries iniciais, com altos índices de retenção nas duas primeiras



seguidas de certa estabilização nas 3^{as}. e 4^{as}.séries, o fenômeno se repete. Agora, nas 5^{as}.séries, principalmente no período noturno, na 6^a.série é significativa a proporção de mal sucedidos. Geralmente os que ultrapassam a 6^a série, concluem o 1º grau, pois que na 7^a e 8^a série são baixos os índices de retenção e mesmo de evasão.

Essa situação, mais marcante no período noturno, caracteriza novo ponto de estrangulamento, de descontinuidade, de ruptura, provocando uma dicotomia no 1º grau, dividindo-o em dois blocos: um, das quatro séries iniciais e o outro, das quatro séries finais. Entre os dois blocos está a 5ª série, diferenciada da 4ª e das séries anteriores pelo número de disciplinas que traz em sua grade curricular, por um número maior de professores e pela organização dos horários das aulas.

A intensa seletividade que marca a trajetória do aluno pelo sistema escolar brasileiro força estudiosos e administradores da educação a buscar medidas para garantir sucesso aos alunos que conseguem chegar à 5ª série transpondo barreiras. É fundamental possibilitar-lhes a conclusão do 1º grau de ensino.

Esta necessidade assume relevância especial ao se considerar o período noturno que recebe alunos, com vivências, expectativas e histórias de vida diferenciadas.

Este alunado é, na sua maioria, composto por jovens trabalhadores oriundos dos cursos de suplência, ou de inúmeras repetências, ou ainda, de um longo período afastados da escola.

De modo geral tais alunos engajam-se no mercado de trabalho impelidos pela necessidade de contribuir no orçamento doméstico.

As circunstâncias acima relacionadas apontam para a necessidade



de se ajudar o aluno do período noturno a obter sucesso. Se conseguir ultrapassar as barreiras da 5ª série, esse aluno certamente concluirá o 1º grau de ensino que, em tese, deve instrumentá-lo mais adequadamente para, enquanto cidadão, exercer sua profissão. A compreensão de simples mensagens sutilmente embutidas em avisos colocados nos quadros da empresa poderão ser melhor compreendidas por um trabalhador que tenha a formação de 1º grau completa.

Não se tem dúvidas de que o professor carece de formação especializada para trabalhar com eficiência no período noturno. Este, por suas características, exige um ensino específico, um trabalho docente especializado que assegure acesso ao conhecimento para o aluno trabalhador. A competência para tal trabalho especializado o professor deverá adquirir em cursos de formação regular ou continuada.

Minha experiência como professora de Português propiciou-me compreender esta disciplina como nucleadora e facilitadora nas demais disciplinas do currículo. Por ser seu objeto de estudo, a língua falada e escrita, possibilitará ao educando comunicar-se: expressar seu pensar, compreender o pensar alheio, reformulando-se incessantemente num processo contínuo de mudança. Assim, o aprendizado de Português é requisito indispensável para se aprender História, Matemática, Geografia, Artes, Ciências. Um bom professor de Português favorecerá o sucesso do aluno nas 5ªs.séries, facilitando maior entendimento, diálogo e interação com textos, livros, colegas e professores nas diversas disciplinas. Assim, o professor estará possibilitando ao aluno a continuidade da alfabetização que deve ser processada em todo o ensino de 1º grau: tornar o aluno capaz de ler, compreender, interpretar e agir sobre o mundo em comum-unidade e em cooperação.

As dificuldades com que me defrontei no meu fazer pedagógico

cotidiano induziram-me a buscar esclarecimentos sobre questões que tratam de forma inter-relacionada à formação do professor de português para enfrentar o fracasso escolar nas 5as.séries do período noturno.

5. O meu jeito de caminhar.

Precisava optar por um caminho para realização do meu estudo. Este deveria atender os objetivos a que me propunha e a necessidade de envolver-me com o universo sobre o qual deveria me debruçar. Alicerçar-me em estudos já realizados seria o pré-requisito. Os números referentes à realidade escolar na região que delimitei para este estudo seriam o retrato, o ponto de partida para o diagnóstico, não o de chegada. Interessava-me muito adentrar à escola, precisava conversar, sentir e analisar o discurso do professor de Português que trabalha com o período noturno. Estudar o fracasso escolar somente através dos índices de evasão e retenção não seria suficiente. Minha busca levou-me à LÜDKE e ANDRÉ que discutindo abordagens qualitativas de pesquisa em educação, afirmam:

"Se quisermos estudar o problema da evasão e da repetência no 1º Grau a nível estadual, não há melhor meio de se conseguir uma visão geral do problema do que efetuando um levantamento junto aos estabelecimentos da rede escolar. Porém, se quisermos saber o que se passa dentro da sala de aula que acaba contribuindo para aumentar a evasão e a repetência não é exatamente o levantamento que irá nos ajudar, mas um outro tipo de estudo, que permita compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microsocial."

(LÜDKE e ANDRÉ, 1986:p.7)

Em minha pesquisa precisava reunir os achados teóricos, números referentes ao fracasso escolar e as relações que acontecem na sala de aula a partir do trabalho do professor.

Minha convicção sobre a propriedade da escolha da abordagem qualitativa para analisar os dados obtidos acentou-se frente cinco características básicas dessa abordagem:

"1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento;

2. os dados coletados são predominantemente descritivos;

3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;

4. o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;

5. a análise de dados tende a seguir um processo indutivo."

(BOGDAN e BIKLEN apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:p.190).

A abordagem qualitativa foi então o caminho que escolhi para discutir os dados levantados em três etapas:

1. levantamento bibliográfico para identificar e caracterizar estudos relacionando: fracasso escolar/formação de professores e ensino de português nas 5^{as}.séries do período noturno.

2. levantamento de dados:

2.1. levantamento de dados sobre evasão e retenção junto a Divisão Regional de Ensino (DRE) de Marília, Delegacia de Ensino (DE) Marília e escolas da cidade de Marília, construindo, a partir desse material, as tabelas e os gráficos presentes nessa pesquisa.

2.2. seleção para estudo detalhado das escolas usando como critério os índices do fracasso escolar:

2.2.1. os índices mais altos e os índices mais baixos.

2.3. levantamento de informações sobre as escolas selecionadas retiradas do Plano Anual Global.

3. levantamento da percepção dos professores de Português das 5^as.séries do período noturno sobre o tema: **Formação de Professores e o Fracasso Escolar nas 5^as.séries do Período Noturno**, usando:

3.1. questionários com questões fechadas; (ANEXO 1)

3.2. entrevistas semi-estruturadas. (ANEXO 2)

5.1. Como identifiquei a bibliografia.

O caminho para o esclarecimento de minhas perguntas iniciou-se por levantamentos bibliográficos, sustentáculo teórico da investigação científica.

Nessa fase do trabalho, localizei bibliografia cujo estudo me permitiu relacionar: fracasso escolar/formação de professores/ensino de Português na 5^a série do período noturno.

Iniciei esse levantamento indo a bibliotecas de diferentes instituições, atividade que demandou tempo longo e um afã laborioso, porém frutífero. Foram meses e meses de dedicação.

Lancei mão dos catálogos da Bibliografia Brasileira de Educação

(INEP) v. 28 - no. 2 - Julho/Dez. -1983; v. 29 - no. 1/2 Jan/Dez. - 1984 e dos catálogos de teses da ANPED 1989 e 1990, onde identifiquei as teses e dissertações específicas.

Estive pesquisando junto às bibliotecas da Fundação Carlos Chagas, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Na UNESP utilizei as bibliotecas dos Câmpus de Assis, Marília e Presidente Prudente. Recorri à bibliotecária da UNESP - Presidente Prudente-, e, através do COMUT¹ ou por outras vias, pude receber 90% das teses de doutorado, dissertações de mestrado e textos que solicitei.

Delimitei para o meu levantamento bibliográfico o período compreendido entre 1980 e 1990. Com referência aos anos anteriores, pude utilizar alguns estudos já realizados:

- "estado da arte" sobre Fracasso Escolar, referente ao período entre 1971-1981, realizado por BRANDÃO et al, (1983);
- "A produção do fracasso escolar" de PATTO (1990), onde recuperei as raízes históricas do Fracasso Escolar;
- "Formação de Professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico", referente ao período compreendido entre 1960 e 1980, realizado em colaboração entre a Fundação Carlos Chagas e a Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação -REDUC (1991).

Procedi a revisão dos seguintes periódicos nacionais:

1. Cadernos Cedes (UNICAMP)
2. Cadernos de Pesquisa (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS)
3. Didática (UNESP)

¹ COMUT- programa de comutação bibliográfica. Serviço que as bibliotecas possuem para a recuperação de artigos científicos nacionais e internacionais.



4. Educação e Sociedade (UNICAMP)
5. Em Aberto (INEP)
6. Leitura: Teoria e Prática (ALB)
7. Revista ANDE (CORTEZ)
8. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP).

Localizei nos fichários das bibliotecas livros e textos referentes ao tema úteis para meu estudo.

Também constituíram preciosa fonte de informações, os documentos publicados pela CENP/SE do Estado de São Paulo.

As leituras realizadas após o levantamento bibliográfico passaram por duas etapas: a primeira, quando selecionei textos e obras relativas ao tema em estudo; a segunda, quando localizei, anotei comentários, reflexões e citações importantes para o trabalho, constituindo-se no suporte teórico-metodológico sem o qual não seria possível a realização deste trabalho.



C A P Í T U L O I

O QUE EXISTE PUBLICADO SOBRE OS TEMAS EM DISCUSSÃO



"Daí também que não seja a escola a que se encontra em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que."

Paulo Freire



1. O fracasso escolar.

Falar sobre o fracasso escolar implica falar sobre a escola. Nesse momento em que abro esse capítulo discutindo esse tema, a partir de reflexões sobre a escola, estou marcando posições enquanto educadora. Ao citar determinados autores em detrimento de outros, firmo concepções sobre a instituição escolar que temos.

As palavras de Paulo Freire são um alerta para a escola que precisamos ter, a serviço de uma maioria trabalhadora, no momento em que a antiga classe média volta a buscar a escola pública, por não ter condições de pagar a escola particular, mas também, porque começa ser questionada a qualidade de ensino oferecida nessas instituições particulares de ensino.

Conhecer a escola se faz necessário.

1.1 A escola: desmistificá-la para entendê-la.

Enquanto instituição voltada para o ensino formal, a escola não pode ser considerada como entidade separada daqueles que dela participam, uma vez que, mudanças no homem provocam transformações na escola. Como em um movimento de troca, as mudanças que ocorrem nos indivíduos interferem, também, na escola.

A escola, por essa razão, não pode fechar-se aos apelos da sociedade devendo manter-se ativa e participante sempre que solicitada.

Ao abrir suas portas para todos, a escola encontrou uma forte barreira a seus propósitos, o de democratizar-se além das vagas, pois, ao tratar igualmente seu alunado, provoca e mantém desigualdades alimentadas em seu interior.



BRANDÃO adverte que:

"manter a escola como está, (sem questionar seus pontos críticos) é contribuir para que o índice de evasão e repetência seja mantido, ou o que é pior, cresça."

(BRANDÃO, 1987: p.95)

Em palestra proferida na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Câmpus de Presidente Prudente - a Professora Raquel Volpato Serbino (1993) afirmou que para melhorar a escola e lutar pela qualidade do ensino, pressupõe-se conhecê-la, entendendo seus problemas, suas expectativas, sua clientela. Ao responder perguntas sobre a escola que temos e a que queremos, sobre o tipo de aluno, de cidadão que queremos formar, teremos mais claramente indicado os caminhos para a realização escolar.

A ausência de uma crítica mais profunda faz manter a escola tal como está. Em decorrência, coloca-a e ao aluno, em situação de embate com desencontro de objetivos, princípios e metas.

Suprimir a escola seria o caminho?

Suprimi-la sem substituí-la é abandonar totalmente a criança à alienação.

De acordo com BRANDÃO

"O que se deve, então hoje, chamar de seus anseios não é o desaparecimento puro e simples da escola, mas a criação de novas instituições pedagógicas que possam desempenhar ao nível ético e sócio político, o papel crítico que a escola soube desempenhar ao nível ético."

(BRANDÃO, 1987: p.99)



A crítica sistemática às atividades escolares encontraria sem dúvida, soluções para essa crise apontada por Freire na introdução desse capítulo.

Democratizar a escola em termos do acesso e permanência do aluno não é mais proposta apenas de estudiosos e pesquisadores, mas necessária para que ela desempenhe os papéis que lhe cabem na sociedade.

Para PENIN

"o empenho em democratizar a escola vem se manifestando tanto por aqueles que dela são excluídos quanto por educadores ou outros grupos que propugnam sua obrigação de oferecer educação a todas as crianças e jovens."

(PENIN, 1989:p.3)

1.2 Democratizar a escola ou o ensino?

"Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social, não como simples variável pedagógica."

Azanha

Dar ou não dar educação ao povo, é uma discussão que vem sendo mantida há séculos. A medida que se educa, transformações são sentidas pelos que detém

o poder, por isso, constituem ameaça de ruptura social.

Já em 1757, Voltaire e Diderot manifestavam posições opostas sobre educação. Enquanto Voltaire aconselhava o rei da Prússia a manter o povo ignorante e não instruído, para ser facilmente guiado, Diderot defendia junto à imperatriz da Prússia a instrução para todos.

Voltaire temia a instrução das massas como perigosa à ordem social; Diderot, incentivava-a. Por essa razão, Voltaire defendia especialmente os interesses da alta burguesia e da nobreza ilustrada; Diderot, por sua vez, refletia as aspirações dos artesãos e operários.

Duas propostas estão presentes nas lutas pela educação dos trabalhadores no decorrer dos séculos: a luta pela democratização da instrução elementar contra a proposta de não se permitir que os trabalhadores fossem esclarecidos. Controlá-los, para mantê-los ignorantes e facilmente controláveis pela classe esclarecida. Ou, por outro lado, possibilitar-lhes o acesso ao conhecimento e fazê-los conhecedores de sua capacidade de luta.

Para PENIN

"A escola ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades de classe presentes no contexto social-primando os indivíduos pertencentes às camadas populares - é, também um espaço onde indivíduos que a ela pertencem podem se apropriar do saber escolar, utilizando-o em benefício do seu projeto social."

(PENIN, 1989: p.5)

Afirma ainda a mesma autora que tornar a escola popular não significa torná-la diferente das escolas das elites, nem tampouco significa deteriorar a

qualidade ou baratear conteúdo. Além do que, a escola popular pressupõe a democratização das relações recíprocas entre professores/alunos/corpo administrativo/comunidade. A própria gestão da escola precisa ser democratizada.

Assim, para LIBÂNEO

"o tipo de organização escolar, especialmente que formas de relações internas entre diretores, supervisores, professores, pais, alunos levam a atingir os objetivos políticos e pedagógicos, tendo em vista a democratização cultural científica."

(LIBÂNEO, 1986: p.9)

A história da educação brasileira gira em torno do binômio **libertar x reprimir**. Há no seu interior, implícita, uma proposta democrática/repressora. Ao mesmo tempo que facilita o acesso, dificulta a permanência, evidenciando as diferenças, cristalizando os rótulos, impondo e criando barreiras econômicas, sociais, administrativas e até mesmo lingüísticas.

A avaliação da escola popular e democrática feita por SOARES, é muito eloquente:

"essa escola para o povo é, ainda extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo qualitativo. Não só estamos longe de termos escolas para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo. O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares comprovados pelos altos índices de repetência e evasão mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola."

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais mas, de legitimá-las."

(SOARES, 1989: p. 5)

CARVALHO discutindo o papel da escola afirma que:

"há outro elemento contribuindo para o fracasso da escola, além das deficiências do indivíduo, classe social ou sistema social político e econômico. Esse elemento está na própria escola, com suas rotinas e procedimentos de ensino, os quais muito sutilmente contribuem para a seletividade através da marginalização e conseqüente fracasso escolar."

(CARVALHO, 1984: p.41)

Se a escola, funcionando em bases democráticas ensinasse devidamente a ler, escrever, calcular e falar, transmitindo conhecimentos básicos do mundo físico e social, a educação escolar poderia ser útil às camadas populares. Não como promotora de igualdade, já que a sociedade é estruturalmente desigual. Nem como força revolucionária, já que esta, além de não ser sua função, ultrapassa o movimento possível nesta sociedade; mas, fundamentalmente, como estratégia de melhoria de vida e pré-requisito para organização política.

A democratização na verdade foi da escola, não do ensino. Houve expansão das vagas em todo sistema, os períodos desdobraram-se em quatro, aumentou-se o número de salas de aula e de escolas, ficando possibilitado assim,

o acesso das classes sociais menos favorecidas. No entanto, a escola permaneceu seletiva quanto aos meios que mantém para assegurar a permanência do aluno que não corresponde aos padrões elitistas.

Refletindo sobre o ensino oferecido, percebo-o preso a metodologias, programas, conteúdos e formas de avaliar o aluno calcados em atitudes autoritárias. O funcionamento interno da escola não se reestruturou para assegurar sucesso ao novo alunado. Assim, a expansão quantitativa foi insuficiente para uma efetiva democratização da escola. A ampliação de vagas dentro do sistema escolar público ocorreu independentemente de um trabalho paralelo voltado para um ensino conseqüente e de qualidade.

Para BRANDÃO

"A expansão do sistema escolar foi o primeiro passo na desmistificação do acesso à escola como democratização do ensino, pois com ela expandiu-se também o fenômeno do fracasso escolar."

(BRANDÃO, 1987:p.8)

Ao dificultar-se a integração e permanência do aluno na escola, lhe é usurpado o direito à educação.

A seletividade promovida no interior da escola, principalmente em relação aos alunos oriundos das camadas populares, torna pública a contradição básica desta escola que se diz democrática: a de não cumprir seus objetivos com um determinado grupo de alunos.

"Não há edifício em pé quando suas bases se rompem, assim, não há sociedade intacta quando um elevado percentual de sua população é analfabeta e muitos não conseguem ir além da 1a. série do 1o. grau."

(BONAMIGO, 1987: p.18)

A ampliação do acesso à escola não assegurou a permanência do aluno. É preciso pensar também na formação do jovem que consegue permanecer na escola. Os índices de escolarização significam literalmente "sucesso escolar"? Os alunos que venceram as barreiras e concluíram sua escolarização, efetivamente aprenderam?

ARROYO (1991:p.78) diferencia "escolarização" de ensino: *"o que a nossa escola está fazendo? escolarizando ou ensinando?"* É significativo o contingente de alunos que saem da escola sem saber ler e escrever. O treino contínuo pode resultar em respostas imediatas e corretas, não em aprendizagem. Aprendizagem é resultado constante de um processo em que a estrutura cognitiva do aluno se vê em estado permanente de desacomodação/assimilação/acomodação dessa mesma estrutura, resultado de um movimento contínuo do agir, refletir, criticar e criar.

A simples escolarização provoca e contribui para agravar o problema do fracasso escolar.

RIBEIRO (1991) retoma essa relação da escolarização e ensino ao afirmar que o aluno sai da escola sabendo ler e escrever quando consegue escrever um bilhete para sua mãe ou procurar um anúncio de emprego no jornal e não apenas quando consegue desenhar seu nome.

O grande número de semi-analfabetos que anualmente sai de nossas escolas públicas é um reflexo dessa problemática. Fico me indagando sobre a responsabilidade que cada um de nós tem, enquanto professor e enquanto cidadão. Refletindo sobre essa questão BRANDÃO lembra que:

"nosso sistema público vem contraditoriamente gerando analfabetos e, sua absoluta incapacidade de reter a clientela não tem contrapartida nas preocupações e ações dos educadores, mas do

governo também."

(BRANDÃO, 1986:p.10)

Assim, ao estudar o fracasso escolar, devo considerar, a parcela de responsabilidade que cabe à escola.

Dessa forma:

" torna-se necessário não perder de vista o que constitui sua ação específica (da escola)- o ensinar e o aprender buscando compreender como esses fatores internos estão concorrendo para a reprodução das desigualdades sociais e que alternativas existem de modificá-las a partir dela."

(MELLO et al, 1983: p.73)

Manter a escola como está, sem questionar seus pontos críticos, é contribuir para que o índice de evasão e repetência seja mantido, ou o que é pior, cresça.

1.3 A escola e o fracasso. De quem?

POPPOVIC em estudo clássico sobre fracasso escolar, afirma que:

"O fracasso escolar é o problema mais agudo e sério da educação brasileira. É um problema complexo que reúne qualidades negativas em número assustador. Parece irremovível devido ao tempo em que está instalado entre nós. É maciço devido ao número avassalador de crianças que atinge. É antidemocrático devido sua incidência seletiva na população pobre. É elitista por afastar as crianças que mais precisam da escola. É precoce por atingir as crianças no primeiro ano que frequentam a escola. É cruel e humilhador para o aluno estigmatizado por não ser

capaz de atingir os padrões propostos pela instituição escolar. É caro para a família que arca com as despesas decorrentes. É antieconômico para o governo que tem um custo-aluno de dois anos de repetência, quando poderia pagar apenas um ano de aprendizagem na 1ª série."

(POPPOVIC, 1981: p.17)

No mesmo texto, POPPOVIC identifica nos estudos sobre fracasso escolar dois momentos distintos. O primeiro, até a década de 60, quando as causas do fracasso escolar estariam ligadas a fatores psicológicos, ou seja, o problema era particular, pertencia a cada aluno que não possuísse as habilidades necessárias para ser um bom aluno. Normalmente, estas crianças após "avaliação", via de regra, do professor, eram encaminhadas para classes especiais, de onde dificilmente saíam. O segundo momento, a partir da década de 60, quando grandes questões sociais determinaram mudanças no mundo. Com estudos realizados pela Sociologia da Educação percebeu-se a incidência do fracasso escolar entre a população empobrecida e em consequência, a criança empobrecida era aquela que fracassava na escola. Então a responsabilidade pelo fracasso escolar foi atribuída à pobreza.

A partir dos anos 70, os estudiosos passaram a focalizar a escola, procurando também, em seu interior, as causas do fracasso escolar.

Apesar dos estudos, os índices permaneceram altos. Culpar ora o aluno, ora a sociedade, ora a escola, em nada modificou a situação alarmante do fracasso escolar, uma vez que, suas causas não devem ser identificadas e analisadas isoladamente, mas dentro de um contexto mais amplo. A escola seletiva reflete a seletividade da sociedade.

O importante não é atribuir culpas ou identificar culpados. O fracasso escolar é resultado de um conjunto de situações geradas tanto pelo sistema sócio-

econômico como pelo próprio sistema educacional.

Nesse sentido, atribuir culpas não resolve nem elimina os altos índices do fracasso escolar.

Para BERNARDO (1990)

"Usamos, a exaustão, o modelo de bode expiatório no qual sempre há alguém responsável (ou até culpado) pelo que nos acontece. Não nos vemos como sujeitos dos acontecimentos, porém como vítimas irremediáveis de alguns vilões".

(BERNARDO, 1990: p.92)

Ao se atribuir a culpa a alguém busca-se uma causa única para um problema que está intra e extra muros escolares. Esse, um problema que deve ser tratado de forma global, como se do vértice de uma pirâmide fossem visualizados todos e um único determinante do fracasso escolar. Suas causas sob esta ótica, não poderiam ser estudadas e avaliadas de forma fragmentada mas, embricada.

Analisar as causas do fracasso escolar, ou simplesmente apontá-las, é uma discussão que vem sendo mantida por PATTO. Para a pesquisadora o fracasso é produzido dentro da escola através de práticas e procedimentos escolares em uso. No entanto, cumpre lembrar que a escola não é uma instituição isolada, e as práticas e procedimentos promovidos no seu interior, dentro de um contexto histórico-social devem ser vistos como luta constante de forças antagônicas, em processo de permanente troca.

BARRETO et al (1987: p.12) defendem a tese de que: *"o fracasso escolar não pode continuar sendo imputado ao aluno, mas sobretudo às maneiras de atuar da escola."*

O universo de pessoas que forma a instituição escola, é oriundo de diferentes camadas da sociedade, cada um com sua história de vida e de relações

em sua comunidade. Ficam reunidas em um mesmo ambiente e compartilham de um saber elaborado a ser socializado. Portanto a cada uma destas pessoas deverá ser dada a oportunidade e oferecidos os meios para construir seu conhecimento.

A discussão sobre os altos índices de evasão e repetência fornecidos por órgãos oficiais ou publicações diversas, foi objeto de importantes estudos, tais como o "Estado da Arte" realizado por BRANDÃO, BAETA e ROCHA abrangendo o período compreendido entre 1971 e 1981.

Esse trabalho teve por objetivo levantar a literatura nacional e internacional sobre o "fracasso escolar". As autoras traçaram um painel de amostragem com base em dados quantitativos referentes às publicações dos últimos 10 anos sobre o assunto. Nesse levantamento estavam incluídas dissertações de mestrado e teses de doutorado, inclusive do Brasil. A situação brasileira é analisada sob a luz das pesquisas internacionais sobre essa temática.

A partir do que já havia sido publicado sobre o fracasso escolar, foram identificadas as lacunas, tendo as autoras elencado problemas importantes que ainda não foram devidamente estudados.

Entre eles, destacam-se: 1º) a qualificação dos professores, não em termos de níveis e tipos de cursos realizados, mas com base no perfil do "professor que funciona" para os alunos oriundos das camadas populares; 2º) o estudo de práticas pedagógicas bem sucedidas, dentro e fora do sistema regular de ensino. Neste trabalho procuro contemplar alguns aspectos desses problemas.

Ao iniciar essa discussão, lancei uma pergunta: a escola e o fracasso. De quem? Considero temerário nesse momento, apontar a quem cabe a culpa pelo fracasso escolar. Isto porque, além de não acreditar em um único culpado, não estou nesse trabalho, buscando identificá-lo. Ao longo do que estive até o momento expondo, há uma série de situações promotoras do fracasso escolar. Na continuidade desse texto, serão apontadas as causas, identificadas as falhas que,



em seu conjunto contribuem para manter altos, os índices de evasão e retenção. Reconhecê-las, será um grande passo na busca de soluções para uma problemática que deve ser abordada por todos nós.

O que não podemos é

(...) acreditar que pelo fato de não podermos fazer tudo, não podemos nem somos obrigados a fazer nada."

Antony Flew

"Não há uma questão que tenhamos abordado no quadro da educação e da instrução a partir de 1935 que não venha a desembocar, cedo ou tarde, na questão da formação dos professores (...). As mais perfeitas reformas ficam sem conclusão se não há professores disponíveis, em qualidade e em número suficiente."

Jean Piaget

2. A formação do professor.

2.1 O professor: quando tudo começou...

"A razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem do não saber. Pensar, agir, ser livre e feliz constituem uma forma unitária de viver individual e politicamente. Ignorar, padecer, ser escravo e infeliz também constituem um modo unitário de existir. Por isso (...) não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo, para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância."

(CHAUÍ, 1989)

Poderia acrescentar ao pensamento de Chauí, o fato de que nada melhor para conservá-los na ignorância do que não se definir no Brasil, políticas públicas voltadas para a manutenção e busca constante de um ensino de qualidade. Para tanto dever-se-á investir naquele profissional que atua na escola, que trabalha e universaliza o conhecimento. A qualidade necessária, somente será alcançada, no momento em que for considerada prioritária a formação pré-serviço e em serviço desse profissional.

Nenhuma proposta de ensino resiste ou será bem trabalhada ou interpretada, se colocada em mãos de profissionais mal formados.

A conscientização dessa necessidade tem raízes na formação política dos cidadãos. O compromisso político da sociedade estabelecerá as bases para uma



política educacional comprometida com a qualidade do ensino e o sucesso do aluno.

O trabalho do professor ao longo do tempo vem demonstrando um descompromisso com sua função, com seu papel.

Assim é que para THEODORO DA SILVA,

" ... a clareza política sobre as muitas facetas do trabalho pedagógico serviu de critérios para a produção das mais expressivas classificações dos professores nas três últimas décadas: professor povo X professor policial (NILDECOFF, 1987), professor desobediente X professor obediente (GADOTTI, 1980), professor utópico X professor modelo (CHAUÍ, 1980), professor afetivo-doador X professor técnico-pedagógico (MELLO, 1982), professor patrão X professor professor (SNYDERS, 1988), professor gerente X professor intelectual (GIROUX, 1987)

(THEODORO DA SILVA, 1993: p. 67)

Para o autor, a vigência dessas classificações arroladas nesses estudos, demonstram que ao professor não cumpre apenas a tarefa de dispor e dinamizar o saber junto ao alunado. A ele também cabe refletir com maior abrangência, profundidade e criticamente a totalidade social buscando mudanças e transformações que somente ocorrerão a partir da consciência e análise crítica das contradições.

Essas considerações remetem ao tipo de formação que o professor recebeu e também, à própria história e origem da institucionalização dos cursos de formação de professores, as Licenciaturas no Brasil.

Com a criação da primeira Universidade Brasileira, em 1930, inicia-se concomitantemente a discriminação feita aos cursos de formação de professores, visto que, a Universidade do Rio de Janeiro foi constituída pelas faculdades já



existentes, de Medicina, Engenharia, e Direito. Com ausência, portanto, de um curso que desse suporte à formação de professores.

A partir de 1930, motivada pela necessidade de preparar o corpo docente para as escolas secundárias, surge a preocupação com os institutos de ensino superior para formar professores.

Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, se explicita uma idéia de Universidade que seria integrada em torno da Faculdade de Filosofia, também criada neste ano. A proposta foi implementada com vigor e deixou marcas profundas não só no sistema escolar mas no contexto geral da sociedade brasileira. Todavia, a condição de unir um país sem tradição cultural exige da Faculdade de Filosofia recém-criada, resultados a curto prazo. Cobra-se dela o caráter profissionalizante. Assim lhe é atribuída a função de formar professores para o antigo ensino médio: ginásio, clássico, científico, normal, etc... "*A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras muito cedo acabou sendo antes de tudo e eminentemente um Instituto de Educação. A formação de professores surge assim como um mal necessário.*" (FÁVERO, 1986: p.27)

Diferentemente de outros cursos dedicados à formação de profissionais liberais, as Licenciaturas tiveram por objetivo formar profissionais a curto prazo. Pautados em objetivos e prestígio diferenciados, as Licenciaturas e os Bacharelados trilharam caminhos opostos.

A significativa expansão quantitativa que se deu ao nível do ensino primário e médio entre 1950 e 1960, criou a necessidade de se improvisar professores e formar grande contingente deles.

De outro lado, os candidatos excedentes dos exames vestibulares eliminatórios exerceram no final da década de 60, grande pressão para que fosse ampliado o número de vagas no ensino superior.

Estes dois fatores, aliados, desembocaram numa política de expansão quantitativa dos cursos superiores que se caracterizou, principalmente, pela



autorização e instalação em todo território nacional de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e cursos de Licenciatura curta e plena. Essa expansão desenfreada se deu inevitavelmente em detrimento da qualidade: em curto espaço de tempo foram **improvisados** inúmeros docentes, prédios, bibliotecas e muitos outros recursos para todos os novos cursos de Licenciatura.

Ao longo dos anos, quando se pode contar com professores numericamente suficientes, deparou-se com o grave problema da formação insuficiente e inadequada.

Tentando contornar essa problemática, os responsáveis pela administração da rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, a partir de meados dos anos 70, tentaram uma política de centralização do planejamento didático.

À Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão normatizador da Secretaria de Educação, foi atribuído o poder de decisão acerca de currículos e programas, (objetivos, conteúdos, diretrizes metodológicas, normas de avaliação) que se consubstanciariam nos **GUIAS CURRICULARES** e posteriormente, já no governo de Franco Montoro, foram substituídas pelas **PROPOSTAS CURRICULARES**.

As constantes alterações havidas no caminho das propostas educacionais, fazem do professor, profissional da educação, implicitamente, um **tarefeiro**: mero executor de tarefas.

De acordo com MELLO

*" o professor deixou de ser um artesão autônomo
diante das decisões sobre o que ensinar e como
transmitir e avaliar o que ensina."*

(MELLO, et al, 1983: p.71)

Se o professor não mais cria seus próprios programas, se de autônomo



passa a executor de propostas, perde assim seu espaço no processo educacional e com isso sua identidade. Por essa razão, esvair-se-á também, o caráter profissional que lhe é atribuído de gestar seu próprio saber fazer. Ao cumprir ordens e programas sem conhecê-los delega a outros, funções que são suas.

Quando o professor implementa mudanças com as quais não concorda, obriga-se a realizar um trabalho com o qual não se identifica. Seu cotidiano denota alienação estereotipada, levando-o a dicotomizar seus comportamentos sociais e escolares.

Garantir a autonomia do professor na produção de seu saber fazer faz parte do processo de formação e dos princípios educacionais que nortearam seu curso.

Para PICANÇO necessário se faz definir esse profissional. Ao traçar o perfil do professor ter-se-á também, delineado o tipo de formação que se quer para este agente encarregado da educação e, segundo palavras da autora definir

"quem é esse agente encarregado da elaboração e da difusão dessa concepção superior de mundo, como deve ser sua formação e o que deve fazer para retirar os simplórios de sua filosofia permissiva do senso comum. Nesse sentido, o professor, expropriado do seu saber, não percebe que está exposto e faz cristalizar as concepções e princípios perpassados pelo senso comum."

(PICANÇO, 1982: p. 33)

Acredito que estamos ainda vivendo um momento de perdas, de falta de conscientização da necessária relação entre o domínio do saber e o fazer desse saber.

As várias propostas que nortearam a ação pedagógica dos professores nas últimas décadas contribuíram para diluir o saber fazer em saber executar.

Em um de seus estudos sobre formação de professores, as propostas de ensino norteadoras da ação pedagógica, FELDENS analisou o fio condutor dessas propostas em três décadas seguidas. Para a autora, permanece o estado de ruptura e descaracterização do trabalho do professor. De 1960 à 1980 cada década caracterizou-se por mudanças radicais no que tange a princípios norteadores dos projetos educacionais. Assim, tivemos

1. na década de 60 - os problemas educacionais poderiam ser solucionados com a modernização dos métodos;
2. na década de 70 - as soluções viriam através de experimentação, racionalização, exatidão e planejamento; garantindo a eficácia e neutralidade no trabalho do professor;
3. na década de 80 - os problemas seriam revistos a partir de determinantes políticos e históricos-sociais.

(FELDENS, 1984: p. 19)

Na passagem de uma década para outra, quase com a mesma e simples atitude de se fechar uma porta e abrir outra, derruba-se uma proposta e se faz emergir outra. Esquece-se dessa forma, a construção do conhecimento, do professor enquanto produtor de um conhecimento e o processo de crescimento pessoal pelo qual naturalmente ele passará. Esquece-se de sua história de vida e de suas experiências. Age-se simplesmente, com se fosse possível eliminar a memória, perder-se os registros, soterrar a história.

Assim como FELDENS, outros autores buscaram identificar e analisar a questão da formação do professor levantando dados, analisando períodos, propostas implantadas pela Secretaria de Educação, grades curriculares das Licenciaturas, na tentativa de localizar, através de pesquisas, as questões já

citadas, que discutem a trajetória da formação deste profissional do ensino.

2.2 As fontes: o professor construindo a história de sua formação.

Buscar novas práticas significa também, conhecer as já existentes, possibilitando rejeitá-las, repensá-las, até mesmo aceitá-las ou ainda adaptá-las.

Para traçar o caminho percorrido por essas práticas, e o papel da formação do professor como agente do ensino, importantes trabalhos foram realizados. São por isso merecedores de atenção especial nesse texto.

O "estado da arte" realizado por NEUBAUER DA SILVA et al (1991), sobre **"Formação de Professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico"**, permite o acesso à produção existente no país sobre esse tema. As autoras privilegiaram o período entre 1960 a 1980, resultando uma publicação dividida em três volumes.

O objetivo foi o de identificar os aspectos privilegiados, as diferentes perspectivas e possíveis lacunas dessa produção, com vistas a contribuir para o conhecimento e futuros estudos a respeito de como vem ocorrendo a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e as alternativas possíveis frente à situação atual.

O trabalho foi dividido em dois capítulos: um, de natureza mais descritiva, analisou cento e sessenta e quatro (164) resumos selecionados, procurando a partir daí, caracterizar os temas comumente encontrados, a periodicidade dessa produção e a sua distribuição geográfica; o outro, visava identificar as tendências teórico-pedagógicas que permeavam essa produção, ou seja, analisar criticamente o movimento de reflexão sobre a formação do educador e tecer algumas considerações finais sobre os resultados alcançados.

Os dois capítulos tiveram como eixo norteador encontrar respostas para as seguintes indagações: **quem forma o professor? como ele se forma? como tem**



sido sua atuação? quem é este professor?

Ao concluir esse trabalho, as autoras fizeram referência a uma questão de fundo que diz respeito ao fato de que, embora a produção analisada tenha caminhado no sentido de visar a formação e atuação profissional em suas relações com o contexto mais amplo em que ganham a vida, não chegaram a incidir sobre a figura do professor. Em grande parte da literatura analisada ele continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida.

Sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida, não constituem um conhecimento capaz de superar a perspectiva a-histórica com que se aborda o educador: é preciso ir além, entendendo as necessidades que o cotidiano lhe coloca e as implicações que estas acarretam para sua vida, seu pensar e seu atuar.

É importante propor mudanças na formação do professor, uma vez que parecem existir poucas chances de que os estudos realizados sirvam à implementação de políticas capazes de interferir na realidade concreta do nosso sistema educacional.

Tais reflexões levaram-me a buscar em CURY a recuperação do percurso realizado pelo professor e as perdas sofridas ao longo do caminho. O autor atribui essas perdas ao fato de ser o professor

"... paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando agora, quando muito, uma técnica sem competência, cuja formulação mais apropriada ou não de uma professora primária foi a de que somos feitores não só pelo papel de capatazes como de tarefeiros!"

(CURY, 1982:P.59)

Em 1987 o estudo coordenado por CANDAU - **Novos Rumos da**

Licenciatura - deu continuidade a um trabalho anterior: **Análise das Práticas da Formação do Educador: Especialista e Professor**. Esse estudo voltou-se especificamente para a análise das questões da formação do educador em geral, enfatizando a ótica das unidades de educação. Foi desenvolvido pelo Departamento de Educação PUC Rio de Janeiro, em convênio com o FINEP, no período de 1982-1984.

Sobre as Licenciaturas, foi priorizada a questão da formação pedagógica e o papel das unidades de educação no processo de formação de professor.

Em Novos Rumos da Licenciatura, ao mesmo tempo que dava continuidade ao trabalho anterior, orientava-se sob uma ótica diferente. Nesse trabalho atentou-se precipuamente para a perspectiva em que se colocam os profissionais envolvidos com as áreas específicas do conhecimento, não pertencentes às unidades de educação em relação à problemática das Licenciaturas. Tentou-se assim, detectar os pontos de confluência e de diferenciação entre a ótica desses profissionais e a dos pertencentes àquelas unidades.

A partir dessa preocupação de fundo, a pesquisa definiu-se por estudar as Licenciaturas, buscando:

- conhecer a percepção da problemática desses cursos que, os professores que atuam nas várias unidades envolvidas têm sobre a formação do licenciado, nas diferentes áreas de conhecimento, como também, a dos próprios licenciados;
- analisar algumas experiências desenvolvidas nas Licenciaturas fora do âmbito das unidades de educação, que visam a integração dos dois aspectos da formação do professor (pedagógica e área específica), buscando trabalhar o conteúdo específico, sob a ótica do ensino;
- oferecer subsídios para reformulação dos cursos de formação de



professor para o ensino de 1º e 2º graus à nível superior.

A pesquisa realizada por CANDAU trabalha com conclusões e estudos abordados em outras pesquisas, recuperando historicamente a origem dos primeiros cursos, chegando aos nossos dias quando demonstra os desafios enfrentados pelos mesmo cursos atualmente.

No item relativo à síntese da problemática identificada, CANDAU levanta uma série de questões, agrupadas em bloco, indicando as áreas das quais são oriundas. Essas questões incluem aspectos relativos à clientela dos cursos das Licenciaturas, à realidade do sistema escolar, à prática de ensino, a relação com as condições de trabalho e valorização profissional do magistério de 1º e 2º graus, a Licenciatura como locus de interdisciplinaridade e o modelo de universidade e Licenciatura.

A resposta a essas questões não foi o objetivo da autora, ficando aberta sua discussão para que, posteriormente, outros trabalhos venham fazê-lo. Não houve intenção de apresentar soluções, mas de instigar estudos que busquem respondê-las.

FELDENS em outro estudo (1990), analisou trabalhos a cerca do desempenho do professor. A partir desse tema central, a autora analisou quarenta e oito artigos e quarenta e duas pesquisas entre dissertações de Mestrado e teses de Doutorado.

Os artigos consultados foram agrupados em categorias denominadas:

- a) cotidiano escolar/dinâmica da prática pedagógica;
- b) professor pré-serviço (formação do professor);
- c) professor em serviço (aperfeiçoamento do professor);
- d) avaliação e eficácia.

As dissertações de Mestrado e teses de Doutorado tinham como temática:



- a) professor pré-serviço (formação do professor);
- b) professor em serviço (aperfeiçoamento do professor);
- c) atitudes e expectativas do professor;
- d) problemas;
- e) ideologia, educação e movimentos sociais;
- f) avaliação e eficácia.

FELDENS concluiu que, embora com uma aparente "qualificação" os estudos tenderam a fazer uso principalmente, de questionários, utilizando para isso uma abordagem quantitativa/racionalista.

Os estudos realizados por FELDENS tiveram como preocupação básica, a identificação e compreensão das crenças (valores, prioridades e expectativas) sobre a escola e ensino daqueles mais diretamente envolvidos na educação escolar ao nível de 1º grau - alunos, seus pais e professores.

A equipe de pesquisadores apoiou-se na preocupação com a freqüente crítica de que os padrões seletivos da escola que aí está, não parece corresponder às necessidades e aspirações dos brasileiros.

Esses estudos levaram FELDENS a concluir que:

a) estudos que desvelem representações das **realidades e culturas** da escola e do ensino e sua contribuição **para e nos** currículos e no ensino em programas de formação de professores;

b) uso **informado** de combinações **artesanais** de abordagens de pesquisa que se orientem para além do debate árido do quantitativo x qualitativo, de forma a se obter uma compreensão mais **globalizada** do fenômeno em estudo.

Outra grande contribuição, para o aprofundamento das discussões sobre formação de professores e para garantir a continuidade conquistada em encontros anteriores dessas discussões, através de grupos de trabalhos, vem ocorrendo bianualmente no Estado de São Paulo através do Congresso Estadual



Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE).

Reunindo em um mesmo local, Grande Hotel de Águas de São Pedro, sempre no mês de maio, agentes educacionais de todos os níveis, o Congresso tem buscado avançar nas discussões iniciadas anteriormente.

Já foram realizados dois: O primeiro em 1990, objetivando analisar multidisciplinarmente, com pesquisadores e profissionais a formação de educadores, levantando estudos, problemas e temas emergentes no Estado de São Paulo, visando definir propostas articuladas para a virada do século. Esse objetivo justifica-se pela própria natureza do Congresso que busca discutir a identidade e a formação desse profissional rumo ao século XXI.

O segundo, em 1992, testemunha em tempos de crise social, econômica da sociedade brasileira, o compromisso de cidadãos assumido pelos educadores paulistas.

Foi retomada a problemática da formação de educadores tendo em vista:

- analisar com dados de pesquisa e de experiências a formação e a prática atual dos professores em todos os níveis de ensino;

- propor alternativas que possibilitem promover a qualidade da escola pública democrática, considerando o papel e a força dos professores na construção da cidadania;

- sugerir indicadores que viabilizem um projeto de educação para o Estado de São Paulo, contemplando a formação do cidadão. (ANAIS DO CEPFE, 1992:p.2).

O terceiro Congresso, em fase de organização vem provar a importância desse evento para os trabalhos em andamento, para as discussões que já avançaram e para os caminhos que se descortinaram, a partir de sugestões apresentadas pelos grupos de trabalho (GT). Há a percepção de que somente no coletivo das decisões será possível manter a luta por um ensino de melhor



qualidade, através da capacitação pré e em serviço do professor.

Consultando o Documento Síntese das Propostas dos GTs. e relendo as propostas de cada um, chamou-me atenção especial o das Licenciaturas, isto porque, a proposta apresentada por este GT definiu uma primeira versão para o perfil do professor que desejava formar. Assim, este professor deverá ter:

- 1.conhecimento na área de formação.
- 2.autonomia intelectual para escolha de metodologias, procedimentos didáticos e paradigmas científicos;
- 3.compromisso de intervir na realidade. (Documento Síntese, 1992: p. 12)

Esse GT aponta também, para necessidade das Licenciaturas serem estruturadas a partir de um projeto pedagógico. Este projeto implicaria na criação orgânica de uma proposta de Licenciatura, supondo a participação de um grupo interdisciplinar, constituído por professores com o objetivo de direcionar as práticas e concepções sobre: qual o conhecimento a ser produzido? qual o conhecimento a ser ensinado? para quem se destina esse conhecimento? para que é ensinado? qual o conceito de cidadania subjacente a esse projeto?

Assim, o I CEPFE centrou suas discussões em torno da qualidade do ensino, da formação do professor e também no propósito de dar continuidade a esse processo, traçando as diretrizes de um projeto de educação continuada.

A formação continuada foi concebida no sentido de transcender as realizações de cursos esporádicos de trinta horas, aos quais o professor se submete, porque, ao seu término, recebe um certificado que lhe confere pontos e um pequeno acréscimo salarial.

Essa discussão, presente no GT:FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO, resultou em uma proposta ao final do II CEPFE

"Na formação do professor é possível distinguir três níveis que nem sempre são suficientemente percebidos.

O primeiro nível se dá no contexto social de origem, no qual o indivíduo se apropria de valores, saberes, normas, costumes, símbolos, representações de sua cultura, redefinidos pela ação da escola básica, que os reflete aos da classe hegemônica. O segundo nível é a escola profissionalizante dos 2º e 3º Graus, equivocadamente considerada como instância única de formação do professor pelo fato de conferir diploma. O terceiro é o do exercício docente, que pode ser considerado a nível privilegiado, pois vivendo/refletindo a relação com os alunos, com o conhecimento, com a realidade sócio-cultural o professor vai construindo e reconstruindo de forma crítica e solidária sua prática pedagógica social"

(Propostas dos GTs, 1992:p.34/5)

Se fosse possível ao professor realizar uma análise crítica de sua prática e de sua memória educativa, ter-se-ia estabelecida a relação teoria/prática e, dentre os níveis que interferem na formação do professor, o terceiro, apresentado pelo GT:FORMAÇÃO CONTINUADA, seria atendido. Nesse sentido, seria privilegiada a interpretação e a apreensão da realidade, historicizando o pensamento sobre os problemas de ensino na escola, com vista a reinventar uma prática coletiva. Transformando assim a prática solitária do professor, em prática solidária.

2.3 Quebrando pedras, limpando caminho: o ser professor em formação.

O professor contrói a sua história? limpa seu caminho? quebra as pedras encontradas? ou simplesmente passa por cima delas?

Como trilhar esse caminho será certamente ensinado nos cursos de graduação, o que fazer com as pedras fará parte do saber fazer a ser construído



pelo professor.

Avaliar o professor é de certa maneira avaliar também, o curso que o formou. Como afirma THEODORO DA SILVA:

"O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.). Esta dimensão volta-se a aspectos da formação profissional do professor de 1º Grau, solicitando-lhes uma avaliação daquilo que tiveram antes de iniciar a carreira e as suas sugestões para melhoria dos cursos de preparação dos professores."

(THEODORO DA SILVA, 1993:p.95)

Habilitar o professor ao longo de seu curso de graduação o prepararia para um trabalho competente.

Para MELLO

"a competência técnica realiza um dos sentidos políticos da prática docente exatamente aquele que diminuindo ou atenuando a seletividade procura em algum grau rever o sentido também político do fracasso escolar."

(MELLO, 1987: p.75)

Se para MELLO a competência técnica do professor interfere na revisão do fracasso escolar, penso que, preparar o professor para um competente exercício do magistério envolve pensar no tipo de curso que formou esse profissional para atuar em nossas escolas públicas. Esse, parece um problema crucial a ser enfrentado pelas Licenciaturas.

Os professores entrevistados para esse trabalho deixaram claras as

deficiências do curso que os formou, resultando em dificuldades a serem enfrentadas hoje, em sala de aula por falhas deste mesmo curso.

Essa competência, ao mesmo tempo "(...) inicia o processo de sua transformação em vontade política, a qual vai colocar em evidência (...) as condições de trabalho nas quais ele (professor) está envolvido." (MELLO, 1982: p. 145)

Essas condições envolvem muito de perto a prática pedagógica diária desse professor. Como avaliá-la sem escudar-se em *álibis*, desculpas ou transferência de culpas, requer formação sólida.

Para MELLO

"uma prática pedagógica ineficaz é resultado de uma formação questionável. Um professor despreparado tenta explicar o fracasso de seus alunos através de alibis como desnutrição, pobreza e incapacidade da clientela, quando não o apelo a uma prática profissional afetiva do gênero quando não se sabe o que fazer ama-se."

(MELLO, 1987: p.117)

Para BRANDÃO esses *álibis* são:

"Como escudos na incompetência em lidar com uma clientela peculiar que desafia a precária formação de um número cada vez maior de professores. Esta clientela chega à escola desafiando um sistema que se diz democrático mas ao mesmo tempo, desafiando o professor que se esconde sob a capa do autoritarismo, dissimulando na verdade, insegurança e má formação."

(BRANDÃO, 1986: p.12)

Ao adotar uma prática autoritária, o professor busca marcar posições,

delimitar campos, mostrar que ele **sabe** e que **domina a matéria**, a qual o aluno terá acesso pelas suas mãos. A **prova** é, nesse contexto, instrumento de poder e de autoridade.

Será que os atuais cursos de formação abordam de forma concreta a realidade escolar?

Entre a teoria gerada no interior das universidades e a prática efetivada nas salas de aula há um abismo.

Para THEODORO DA SILVA

"As debilidades e carências na fase de formação dão margem ao surgimento de um nefasto ponto de vista: de que a natureza da relação pedagógica é sempre pautada pelo inusitado, pelo imprevisível e, por isso mesmo, o curso de magistério e/ou a faculdade pode(m) no máximo dar uma visão geral e ligeira sobre os ossos do ofício. Isto parece querer dizer que, com ou sem preparo acadêmico prévio (teórico-prático) qualquer sujeito pode ser professor; abre-se aqui, mais uma vez, uma possibilidade de fortalecimento da dimensão afetiva - sentimental do ato de ensinar - se ela exclusivamente estiver presente na sala de aula, o ensino fluirá como uma decorrência."

(THEODORO DA SILVA, 1993: p.99)

SERBINO et al realizaram um trabalho junto a uma escola de 1o. grau e ressaltaram a presença de contradições no interior da escola, mais especificamente na sala de aula, locus da ação do professor.

"No movimento do processo de conhecer - refletir - agir, pudemos sentir e viver inúmeras das contradições da escola brasileira: entre os objetivos propostos e os realmente desenvolvidos em sala de

aula, entre o que se espera do aluno e o que ele espera da escola, entre o que se espera do professor e a sua formação e condições de trabalho, entre os objetivos da universidade na formação do professor e da realidade da escola de 1º e 2º Graus."

(SERBINO et al, 1986:p.133).

No interior das Licenciaturas encontros e desencontros marcam a trajetória de professores e alunos, partícipes de um mesmo ambiente escolar, mas com objetivos e expectativas opostos. Talvez essas contradições tenham início quando o aluno, ao optar pela Licenciatura, não conheça a natureza do curso que irá fazer.

Quando formado, ao engarjar-se no magistério, decepções, frustrações, surpresas são prontamente identificadas. O jovem professor que pensara poder aplicar imediatamente tudo que aprendeu no curso de graduação, afinal se dá conta de que teve um **curso ideal**, com um **conteúdo ideal**, para uma **realidade inexistente**. No descompasso entre a formação escolar e a realidade existente identifico a própria fantasia fomentando o ato de formar o professor.

Se este é um risco, buscar formas de evitar um curso calcado em utopias, seria o caminho. Assim a autora afirma:

"O processo de educação do educador é extremamente complexo e exige tomar as duas pontas da corrente para o encontro da escola com a sociedade, da organização teórica, com a ação pedagógica, da ação pedagógica com a prática social transformadora. Nesse caso, para uma realidade inexistente."

(NEUBAUER DA SILVA, 1989: p.46)

Nessa mesma linha em, *Novos Rumos da Licenciatura*, CANDAU discute no capítulo sobre os desafios dos cursos de Licenciatura o fato de o atual processo de formação de professores ser inadequado à escolarização das camadas populares.

Quando CANDAU faz referência à atuação do professor junto às camadas populares avalia o fato de que, ao tentar minimizar as dificuldades, o professor acaba proporcionando um ensino defazado, pobre e repetitivo. Ao invés de disseminar ou, pelo menos, tentar encontrar soluções para essas dificuldades, as faz crescer, enraizando, espalhando-as e finalmente acomodando-se cada vez mais na terra macia das concessões, dos pactos, da convivência silenciosa mas consciente.

O aceitar sem refletir, sem criticar, sem questionar o que é imposto, coloca o professor como que hibernando, à margem dos acontecimentos diários e das atividades da sala de aula. Precisamos acordar. Há os que se espreguiçam. Alguns já estão em pé!

MELLO discute a responsabilidade da relação direta entre a origem sócio-cultural dos professores e o ensino deficiente ou a queda da qualidade no ensino.

"Considerar a origem social do professor como determinante absoluto de sua educação precária, ou de suas expectativas inadequadas sobre o aluno, nega-se a influência que provavelmente possuem os cursos de formação. Afinal, é nesses cursos que o professor recebe ou deixa de receber conteúdos que supostamente o prepararia para o exercício profissional. Se ele está atuando precariamente é porque tais conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas a formação que está recebendo deve concorrer para isso em algum grau."

(MELLO, 1983: p.73).



É sabido que os cursos de formação de professores, muitas vezes apresentam um caráter superficial e academicista.

Para ZAIA BRANDÃO está cada dia mais presente no discurso dos professores **confessarem**, ao assumirem uma turma, o fato de não dominarem os conteúdos que deveriam transmitir.

"a agravante dessa situação é o fato de professores/educadores em sua maioria não terem sido preparados para uma auto-crítica e, portanto, nem mesmo dispõem de condições para perceber as lacunas e as incoerências das bases de sua formação."

(ZAIA BRANDÃO, 1982:p.55)

FELDENS ao discutir as tendências, a prática e o que entende que deve ser tratado com prioridade na formação do professor, condição para analisar as Licenciaturas no Brasil, tanto a nível pré como em serviço afirma que:

"a qualidade dos professores de uma nação é dependente em grande parte, do sucesso em atrair, selecionar e manter alunos qualificados nos programas de educação do professor. (...) Educadores de professores precisam preparar professores para trabalharem com uma população concreta que necessita de demanda às escolas. Esta população não é homogênea, com chances iguais de participar dos benefícios culturais, nem mesmo com condições semelhantes de nutrição, saúde ou ambiente social."

(FELDENS, 1984:p.19)



Por essa razão, o aluno precisa conhecer e compreender sua própria realidade sem o que, dificilmente poderá compreender uma realidade que não vivenciou. Ao professor caberá possibilitar o entendimento e conhecimento de ambas. Nesse sentido SEVERINO entende que a formação do professor deve firmar-se num tripé. Considera pois como fundantes no processo de formação do professor,

"o conteúdo, que diz respeito ao domínio do conhecimento; as habilidades didáticas, relativas à esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão e as relações situacionais, a percepção clara e explícita das referências existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educacional."

(SEVERINO, 1991:p.33)

Tal procedimento não dicotomizaria teoria e prática, uma vez que na universidade, a formação teórica deveria acontecer concomitantemente ao processo de reconhecimento do trabalho realizado nas escolas de 1º e 2º graus.

A divisão social do trabalho na escola provocou uma sistemática tal, cabendo aos técnicos pensar o ensino e aos professores expropriados de seu saber técnico, executarem o que não foi por eles pensado. Assim é reforçado o caráter anti-profissional que se imprime atualmente no magistério. O professor perdeu ou deixou de usar sua capacidade criativa, comprometendo sua autonomia intelectual.

LINHARES analisando a descaracterização histórica do homem e do trabalho realizado por ele, afirma:

"O capitalismo produziu, historicamente no Brasil, como na maioria dos países do terceiro mundo um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando decisões múltiplas que são

camufladas como processo de inclusão. Multiplicam-se entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudos, os cidadãos sem cidadania."

(LINHARES, 1991:p.2)

ZAIA BRANDÃO no artigo A formação dos professores e a questão da educação dos alunos das camadas populares afirma que:

"A luta pela competência técnica, pelo saber fazer, é uma das faces mais importantes da luta de classes na escola hoje. E para que ela seja mais inventariada, necessita passar pela mediação da ordenação do trabalho. Esse saber fazer não será de certo a reprodução do saber conteúdo, cuja vitalidade em parte, já se esvai e nem será a idealização do saber-conteúdo por isso. Por essa razão o saber fazer deve ser no seu vir-a-ser, a incorporação de algo novo, cuja vitalidade bem ou mal já está no próprio movimento social. O saber fazer implica a dialética entre o saber existente que não ignore igualmente a tensão entre o saber existente parcelarizado e a busca de um saber mais global."

(ZAIA BRANDÃO, 1987, p.57)

Para a autora a mediação da organização social do trabalho permite ver melhor os caminhos possíveis dessa apropriação do saber fazer. Lutar pelo saber fazer é uma luta solitária travada pelo operário para recuperar o seu meio de trabalho.

Nesse sentido e buscando também analisar o preparo do corpo docente BERNARDO afirma que:

"esse preparo tanto para si quanto para as escolas

que ensinam crianças e adolescentes é um campo concernente à competência universitária. O professor é um intelectual cujo trabalho consiste em divulgar o saber ou, preferencialmente mais do isso, em elaborar o saber com-os-outros. Em qualquer grau de ensino que ele trabalhe sempre irá estar com pessoas menos experientes em lidar com o chamado saber erudito, e, de alguma maneira, caberá sempre a ele iniciá-las na crítica dos dados da experiência."

(BERNARDO, 1986, p.30)

Torna-se necessário então, estabelecer propostas para a formação do professor relacionando-as ao projeto político mais amplo da sociedade. É preciso averiguar como a questão educacional se coloca face às condições sócio-histórico-econômicas objetivando esclarecer a ideologia que permeia o processo de elaboração das leis que regem as questões educacionais.

A formação do professor irá marcar sua opção de trabalho. Calcar atividades de ensino em atitudes baseadas em expectativas postas a priori, geram conseqüentemente a expectativa também do aluno. Ambas estão relacionadas a questão dos dons, aptidões, capacidade e preparo. Repensar essa postura faz parte de um trabalho que deve ser realizado intra-muros escolares e fora deles. Nesse sentido teoria e prática caminhariam juntas na formação do professor.

A atividade de vincular teoria e prática à praxis do professor faz estabelecer a relação entre conhecimento construído e prática transformadora, para o professor e para o professor em formação ao nível específico. Refletir e discutir sobre essas questões devem fazer parte da formação de ambos. Do contrário estaremos reforçando situações já postas por CARRAHER (1983), CARVALHO (1989), PENIN (1989) e PATTO (1991) ² quando as

² CARRAHER, Teresinha e SCHLIEMANN, Analucia. **Fracasso Escolar: uma questão social.** - CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão.** - PENIN,



pesquisadoras chamaram a atenção para dois pontos fundamentais:

1. a relação professor-aluno firmada a partir de expectativas que têm como referência: comentários de colegas, procedência social dos alunos e impressões resultantes dos primeiros contatos;

2. as falhas percebidas pelos alunos das Licenciaturas que os tornam inseguros no momento de elaborar seus planos de ensino.

Parece-me que, a partir das reflexões feitas até aqui fica impraticável discutir-se as mazelas do ensino em nossas escolas públicas, sem passarmos pela questão da formação do professor. Não nos é mais permitido escondermo-nos atrás de belas frases maternais ou simplesmente isentarmo-nos de culpas. Os dados alarmantes sobre o fracasso escolar estão aí para nos acordar. As reivindicações de pais, alunos e pessoas ligadas direta ou indiretamente à escola estão presentes nas conclusões das pesquisas sobre o fracasso.

Será que de alguma forma, o fato de não se pensar em continuidade na formação do professor provocou essa deterioração no ensino? Se a graduação foi o único momento pensado para preparação desse profissional, certamente o resultado seria o que temos hoje. Todo profissional deve atualizar-se, estudar permanentemente; por que não o professor?

A preocupação com a continuidade da formação desse profissional, no Estado de São Paulo, data da década de 80. Estabeleceu-se nesse momento entre SE e Universidades o que convencionou-se chamar de **Convênios**. Os primeiros cursos realizados tiveram o caráter de aperfeiçoamento com a duração de 30 horas, priorizando Português e Matemática.

Para THEODORO DA SILVA

"A formação contínua do professor é um processo que

Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.**



não pode ter um fim, considerando-se a natureza do trabalho pedagógico. Ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a cultura elaborada, renovando-a e renovando-se através dos diálogos travados com as novas gerações. Caso o professor pare de ler, de estudar, de interrogar, é bem provável que ele fique fora do seu tempo e por extensão fique também a sua escola e seus alunos."

(THEODORO DA SILVA, 1993,p.113)

Novos rumos acenam para um trabalho reunindo professores em serviço e em pré serviço, ambos com objetivos comuns: a busca por um ensino de qualidade para um aluno inacabado e incompleto, oriundo de uma realidade igualmente inacabada, portanto em processo constante de evolução.

A educação nesse contexto deve estar em atividade contínua, se refazendo, por isso mesmo, continuamente na práxis.

"Apesar da extensão da escola às camadas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos de ensino. A extensão de oportunidades e a transformação do sistema formal de ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria dos habitantes."

Beisiegel

3. O ensino de Português nas 5^{as}. séries do período noturno

Recuperar os escritos sobre um determinado tema dentro de um determinado período constituiu-se a primeira etapa dessa pesquisa. Por essa razão ao refletir sobre cada um dos temas pesquisados iniciei cada um deles resgatando os trabalhos publicados que encontrei até o momento presente. O registro dessas publicações me pareceram importantes, inclusive porque constatei a ausência de pesquisas relacionadas à "5^a série do período noturno", bem como "o ensino de Português na 5^a série desse período."

3.1. Um pouco sobre o que já está escrito...

Em 1989, FIKER publicou: **A escola noturna, a dupla condição do trabalhador-estudante**. O autor realizou a pesquisa observando alunos de uma escola pública de 1º grau, como estudo descritivo de suas características, anseios e necessidades, além do que, frente a informações disponíveis em relação ao período noturno e seus resultados, tentou compreender criticamente a escola noturna e a adequação à sua clientela.

Porém, ao analisar o período noturno não pode ser preterida a questão do trabalho, dupla condição de vida deste aluno-trabalhador. Assim, o autor examinou também aspectos que envolvem as relações entre escola e trabalho, na medida em que são temas que permeiam a problemática do período noturno.

Para FIKER, na conclusão da pesquisa, qualquer mudança que se faça nas escolas com classes de noturno devem necessariamente implicar em ações políticas no sentido da escola estar mais voltada para o interesse do trabalhador, recuperando dessa forma o significado do trabalho. Além disso, para o autor, a melhoria da qualidade de ensino depende também de melhores condições de trabalho e remuneração condigna aos professores e da democratização do sistema de ensino, superando os entraves burocráticos que caracterizam sua gestão.



Em 1989, FERRAZ publica: **O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na versão dos professores**. A autora realizou um estudo sobre as mediações pelas quais a construção da democracia pode ter lugar, ou seja, como se dá a transmissão de conhecimentos a alunos trabalhadores do 1º grau da 5ª à 8ª série. A autora utilizou o período noturno como "locus" da aprendizagem, focalizado sob o ângulo de quem dirige e não de quem recebe a ação educativa.

Detecta ainda, que o ensino se faz de forma desvinculada da realidade, porquanto toma como referência o aluno do curso diurno para quem são elaborados os planos e definidos os conteúdos.

Ao concluir seu trabalho, FERRAZ entende que de uma forma bem clara fica marcada a distância entre a realidade do aluno e os padrões ditados pela escola. Por essa razão não pode estar desvinculada da escola, a noção de trabalho, onde o aluno se apropria dos conhecimentos científicos e da ordem social, numa sociedade historicamente datada.

A adoção do trabalho como princípio unificador do conteúdo "no caso concreto de alunos-trabalhadores" pode revestir-se, inclusive, de um caráter indutor, no sentido de transformar a visão de mundo dos professores através do conhecimento crítico das formas atuais e históricas de organização social do trabalho e da concepção de uma sociedade não homogênea. Permite também, ao professor, reelaborar a própria concepção de trabalho, entendido não mais como apenas produção de idéias, que vão constituir patrimônio da humanidade a cujo acesso todos os cidadãos têm direito.

A autora defende, portanto, a pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos por entender que poderia fundamentar para os professores um caminho no sentido da transformação, resgatando a especificidade da educação escolar. Nesse sentido, ressalta ao mesmo tempo as conexões que a relacionam com a totalidade; recupera o papel do professor, colocando também o aluno como sujeito da aprendizagem; considera os

conteúdos escolares como os pólos determinantes porém não absolutos. Desta forma vê o conhecimento segundo uma perspectiva histórica e crítica, articulando-o à prática social global. configura, enfim, uma síntese entre continuidade e ruptura.

Também em 1989, SAMPAIO publica: **Ensino Regular em período noturno da rede pública do Estado de São Paulo - um estudo sobre seus problemas e tentativas de solução**. A autora faz uma reflexão aprofundada a respeito das condições que vêm viabilizando a educação formal na rede pública do Estado de São Paulo. Realiza inclusive a discussão sobre a função específica da escola parecer deslocada e secundária, para professores e diretores dessas escolas, sufocados pela falta de recursos indispensáveis à realização de seu trabalho.

Essa situação fica mais presente, ao marcar os entraves do período noturno, verificando-se a inexistência de um trabalho produtivo, conferindo a alunos-trabalhadores, uma característica marcante de fracasso escolar **garantido**.

A autora relata também que à medida em que os dados foram se articulando, outras frentes foram abertas ligadas a: questões gerais do período noturno, características da clientela e das relações trabalho-escola, mais diretamente ligadas ao trabalho pedagógico.

Como o campo de investigação tornou-se muito amplo, houve necessidade então, de fazer um corte, centralizando o estudo das recentes medidas oficiais para a melhoria do ensino em período noturno.

Assim, SAMPAIO priorizou em seu trabalho fazer um levantamento histórico e traçar o quadro atual do período noturno, seguido de um estudo das propostas de melhoria desse período basicamente contemplando o **Projeto Noturno e Calendário Alternativo** e por último realizando uma reflexão sobre o noturno e a ineficiência das propostas da SE.

Na conclusão de sua pesquisa, SAMPAIO adverte que tentar tratar a escola como apenas inadequada, e não como é, mergulhada nos problemas



sociais e econômicos leva a remendos tópicos. Compreende-la hoje, é retomar a sua função específica, como serviço à sua clientela real, exigindo um avanço significativo na reflexão e nos encaminhamentos propostos através de uma política educacional mais consistente indicando os caminhos para que a escola contribua, na construção da sociedade em que se deseja viver.

Fica claro, porém, que por enquanto, o aluno-trabalhador procura atendimento escolar e, na maioria das vezes tem sido expulso de um processo escolar de qualidade duvidosa.

Em 1982, TENCA, publica o artigo: **Cursos Noturnos- a pobre escolarização dos que trabalham**, analisando alguns fatores responsáveis pelos altos índices de repetência e evasão apresentados pelos alunos do período noturno da rede pública estadual de 1º grau.

Segundo a autora, esse período é marcado pela presença de um grande contingente de alunos de nível sócio-econômico mais baixo, embora esse fato não pareça, por si só, ser suficiente como justificativa para o fracasso verificado. Se comparado ao diurno, o período noturno sugere a existência de elementos presentes na própria estrutura e funcionamento da escola nesse período, dificultando ainda mais a trajetória escolar dos alunos mais pobres.

Analisar propostas que visem a melhoria do período noturno, implica fazer opções e projetos com efeitos a longo prazo. Porém, para a autora, deve ser possibilitado ao aluno-trabalhador, no mínimo, a conclusão da escolaridade básica em bases sólidas, garantindo a qualidade e aí sim a democratização do ensino.

Em 1989, a Revista Nova Escola publica o artigo: **A semente do fracasso: Ensino Noturno**. Nesse artigo é feita uma análise e avaliação do período noturno em âmbito nacional. Antemão sabe-se que ele não atende às necessidades de sua clientela e que órgãos oficiais tanto a nível federal quanto estadual não dão a necessária atenção a esse período. Nessa reportagem há uma denúncia feita junto aos órgãos governamentais sobre a ausência de dados



oficiais que permitam traçar um quadro preciso da situação, além da falta de uma política educacional para enfrentar o problema.

O período noturno é, ainda, a única possibilidade de estudo para milhões de adolescentes brasileiros. No Estado de São Paulo, segundo a Secretaria da Educação, dos 1.616.416 estudantes que em 1988 fizeram da 5ª à 8ª série, 35,14% cursaram o período noturno. (Revista Nova Escola, Abr 1989). O que se sabe porém é que menos da metade desses alunos foi aprovada. A maioria ficou retida ou evadiu da escola até o quarto semestre.

PEZZOLO, em 1989, publicou : **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. Nesse trabalho, a autora discorre sobre a realidade social do ensino noturno no Brasil. A pesquisa procurou qualificar a escola noturna e ouvir a representação que dela fazem os envolvidos nesse tipo de ensino.

Os principais pontos discutidos pela pesquisa foram: questionar as condições reais de funcionamento do período noturno; explicar as razões de sua existência; compreender as relações entre escola e atividade produtiva, especialmente porque o aluno que frequenta esse período é trabalhador.

Para a autora fica claro que a escola não paira acima do Estado nem acima dos que a "produzem" diariamente através da prática escolar no espaço pedagógico. Mantendo vivo o questionamento, e atentando para a contradição que a escola alimenta e reproduz, talvez seja possível despertar em cada pessoa a condição de educador, do educador que se educa e que educa a partir do compromisso assumido com a realidade histórica em que vive.

Dois outros trabalhos identificados analisavam a situação dos alunos de 3º grau estando assim fora do tema dessa pesquisa. Cito-os apenas como ilustração. O de FERREIRA (1989) e o de CASTANHO (1989).³

³ FERREIRA, Luiz Antonio. **O discurso poético do estudante universitário de curso noturno na cidade de São Paulo. Conservadorismo ou Renovação?** 1989. Dissertação de Mestrado. CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite: fim ou começo da jornada?** 1989.



Nos trabalhos citados e comentados encontro relevância e justificativa pela própria escassez de pesquisas e estudos sobre o noturno. Há unanimidade quanto à ausência de uma bibliografia mais extensa voltada para a discussão dessa temática. As inúmeras deficiências, dificuldades e problemas, tanto de ordem externa à escola como de ordem interna, reclamam uma maior produção nessa área.

Sabe-se que estamos diante de um período com características específicas e por isso mesmo avêssimo a modelos, padrões e planos importados de outro período. Sabe-se que, ao se avaliar o aluno do período noturno os critérios estabelecidos, devem ser específicos para este alunado. Basicamente o grande erro, a raiz da problemática do período noturno está exatamente em transportarmos para esse período toda a bagagem do período diurno. Como nos exercícios estruturais em que a ordem que prevalece é: siga o modelo. Assim se fez com o período noturno.

Interessante notar que ao se mencionar o noturno, ora o encontramos com a denominação de período, ora como curso, ora como ensino. Sua nomenclatura não está definida. Os trabalhos analisados, embora não tenham abordado essa questão podem despertar nossa atenção para o fato.

3.2 Noturno: período, ensino ou curso?

Como identificar o "noturno"? Qual nomenclatura melhor o definiria?

Nos documentos expedidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo encontrei: ora ensino; ora curso ora período. No documento sobre reestruturação da Escola Pública de 1º grau, em um mesmo parágrafo é possível constatar as três denominações. PEZZOLO, em seu trabalho utiliza ensino. Outros estudos, como os de TENCA (1982), FERRAZ (1989) usam como referência o "curso noturno". Já FIKER (1989) trata o período por Escola Noturna.



Cabe então perguntar se poderia haver relação entre a ausência de estudos e a indefinição do termo que nomearia o noturno? Ou, esta indefinição ocorre por conta da própria especificidade do noturno e da ótica sob a qual cada autor o analisa?

Não visualizo, na prática, curso ou ensino noturnos. Tanto um quanto outro devem possuir grade curricular, organização, estrutura, metodologia e sistema de avaliação próprios. Não há um ensino voltado para o noturno, uma vez que não há preocupação com metodologia que garantiria um ensino de qualidade voltado especificamente para esse período. Não há um curso noturno porque a escola está estruturada organicamente para funcionar em três períodos, não havendo calendário escolar, distribuição de horários das aulas, número de aulas-dia, funcionários distribuídos atendendo as necessidades pelos períodos de funcionamento da escola, presença do diretor e do assistente do diretor durante todo o período. Enfim, o funcionamento diário da escola está voltado para atender as solicitações do diurno ficando o noturno, geralmente acéfalo. Muitas vezes nem a secretaria da escola permanece aberta.

Historicamente o noturno nasceu como as Licenciaturas, para atender as necessidades emergentes, criando nas escolas um clima de animosidade, fazendo com que o alunado, professores e funcionários desse período se sentissem como intrusos na escola.

Tendo em vista tais considerações, optei por usar o termo **período noturno**. Entendo que realmente temos escolas funcionando em três períodos e um deles é o noturno.

3.3 O período noturno: um pouco de sua história.

As primeiras referências sobre o período noturno no país datam do Império. Há registros do funcionamento de escolas nesse período entre 1869 e 1880 nas províncias do Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio



Grande do Norte, Parayba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná.

Nessa época o período noturno que estava associado ao adulto analfabeto tornou-se legal através do Decreto número 7242 de 19 de Abril de 1879.

De lá para cá, leis e decretos regulamentaram o período noturno, que atualmente é destinado não só ao ensino regular, como também aos cursos de Suplência I (1ª à 4ª séries) e Suplência II (5ª à 8ª séries).

Essas medidas vieram facilitar o acesso ao sistema escolar da população de baixa renda, defasada em sua escolarização já que não conseguiu atendimento na idade adequada.

Em 1987, para atender à pressão dos alunos concluintes dos cursos de Suplência II, são criados ainda no interior do Estado, cinquenta e seis cursos de Suplência de 2º grau.

No entanto, sempre que avaliado em termos de rendimento escolar, o período noturno tem sofrido críticas por se considerar desperdício os gastos do Estado com a manutenção de milhares de classes à noite, para se obter como resultado rendimento muito baixo.

Em 1972 a 5ª série noturna já se constituía um problema em termos de aproveitamento uma vez que *"nem a metade dos alunos desta série conseguiu ser aprovada. Em 1971 houve 55,8% de aprovações, em 72 o índice percentual é de apenas 47,4%"* (ATPCE/CLE, Cadernos de Pesquisa, ago 1988). Dez anos mais tarde a 5ª série apresenta um índice de perdas que chega à 62,6% significando uma promoção de apenas 37,4%. Considerando-se a média do Estado, as perdas chegam a 68,19%, ou seja, apenas 31,81% dos alunos foram considerados aptos para prosseguirem seus estudos na 6ª série. Nessa mesma época, a 5ª série diurna aprovava para 6ª série 57,23% dos alunos matriculados. (ATPCE/CLE, Cadernos de Pesquisa, ago 1988).

O panorama assustador preocupou naquele momento e continua



preocupando atualmente professores, especialistas, bem como outros segmentos da população.

Quando se discutiu o Documento 01/83, para reorientação das atividades da SE, em todas as escolas da rede oficial de ensino e em todos os órgãos da estrutura da SE (São Paulo, 1983), foram apresentadas sugestões para o período noturno: idade mínima para cursar o noturno, adequação do conteúdo à realidade do aluno, reestruturação do curso, aumento de dias e anos letivos.

Em 18 de Setembro de 1985, dia nacional de debate sobre Educação, foi elaborado um documento síntese, reservando um espaço, dentro do item Escola e Trabalho, para discutir o período noturno. Estavam ali colocadas as propostas sobre a redistribuição da carga horária-semanal do período noturno, redução do horário escolar, aumento do período letivo, a reorganização dos cursos ou a diferenciação do currículo do diurno e noturno.

Os representantes do Estado de São Paulo fizeram a proposta de que fosse garantida a existência do período noturno, com reformulações necessárias incluídas numa ampla reestruturação técnico - administrativa e pedagógica.

Duas propostas voltadas especificamente para o período noturno devem ser lembradas: o **Projeto Noturno** e o **Calendário Alternativo**.

O **Projeto Noturno** elaborado pela ATPCE (Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - pretendia a reformulação pedagógica do período noturno, em cento e quinze escolas do Estado em 1984, ampliado para toda a rede em 1985. Caracterizava-se por ser um projeto-piloto, atingindo a cento e cinquenta e duas escolas do Estado.

O Projeto Noturno basicamente partia das especificidades da clientela e o dever de assegurar a ela um ensino regular e de boa qualidade. Isso significava melhorar o funcionamento das escolas e as condições de estudo dos alunos. Medidas imediatas deveriam ser tomadas: modificações no funcionamento da escola quanto a horários, seriação e formas de conduzir o



processo escolar. As modificações seriam condicionadas ao conhecimento da realidade e à participação dos envolvidos no processo: alunos, professores, direção, supervisão, DEs e órgãos centrais da SE. Há uma expectativa de que as escolas façam propostas corajosas marcadas pela utopia, sem perder de vista a especificidade da escola, enquanto espaço educativo. Na distribuição e produção do conhecimento essa especificidade se explicita, implicando na relação educadores-educando, como forma de realização e integração social da pessoa.

Essa medida provou que as escolas conseguem mobilizar-se, quando lhes é possível uma atuação flexível e autônoma. No entanto ao avaliar-se o projeto, percebe-se dois aspectos merecedores de crítica, mas também de alerta para futuras propostas ou projetos educacionais.

1º) a mobilização escolar pode resultar em avanços escassos para a melhoria do ensino, se não houver respaldo do sistema administrativo para sustentação e direcionamento das mudanças;

2º) por outro lado, essa mesma estrutura pode criar mecanismos que mascaram a análise de situações e o mau desempenho das questões fundamentais do ensino.

Em 1986, no governo Montoro, a SE apresentou outra proposta de melhoria do ensino no noturno: o **Calendário Alternativo**. Proposta praticamente rejeitada pela rede, entre outras razões, pela própria forma como foi divulgada. O Calendário Alternativo assumiu o caráter de destruição do trabalho anterior, do projeto autônomo e participativo das escolas.

O Calendário Alternativo diminuía o número de horas diárias do noturno, estendendo para 200 os dias letivos. Garantia horas de permanência do professor na escola, para atendimento dos alunos. Apenas setenta escolas optaram pelo Calendário Alternativo revogado em 1987.

Sem o tempo necessário para ser avaliado pela escolas, e como medida oficial sem sustentação alguma pela própria SE, o Calendário Alternativo caiu rapidamente no esquecimento.



Mais recentemente, em 1991, a partir do governo Fleury é apresentado à rede pública estadual e à sociedade como um todo, um novo projeto: **Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo**. Foram novamente propostas mudanças para o período noturno.

Nesse projeto o governo se diz consciente ao reconhecer que enfrenta dificuldades para implantar e implementar uma reforma adequada no noturno que deverá ao mesmo tempo melhorar a qualidade do ensino sem aumentar as dificuldades que já existem para os alunos-trabalhadores. Houve a intenção de abrir um debate, que envolvesse todos os segmentos da sociedade, para enfim encontrarem juntos soluções que dessem conta de resolver problemas que há muito assolam esse período. Considerou-se porém, que algumas medidas deveriam ser imediatas face à caótica situação que se encontra esse período.

Entre elas destacam-se:

- o número de horas aula durante o período noturno não deverá ser mais do que três horas e meia por dia;

- para assegurar o mesmo padrão de ensino oferecido aos alunos do curso diurno e em função da carga horária de três horas e meia serão promovidas alterações no cronograma atual, com a utilização dos sábados e de parte dos atuais períodos de férias escolares;

- adoção do sistema de matrícula por disciplina nos cursos noturnos;

- adotar o sistema de dependência por disciplina a partir da sétima série do período noturno;

- restabelecimento da possibilidade de segunda época, suplementada com reforço pedagógico durante as férias, para o período noturno;

- adotar para o corpo docente do curso noturno a jornada completa de 20 horas-aula e mais quatro horas de atividade na escola;

- introdução de gratificação em pecúnia aos professores e especialistas que trabalhem nos cursos noturnos em Escola Padrão;

- encaminhamento pelo governo ao Fórum Paulista de Desenvolvimento

proposta de implantação, por parte das empresas privadas, a exemplo do que ocorre no Serviço Público, de horários especiais de trabalho para os alunos do Curso Noturno;

- ampliação da oferta de vagas em 20%, o que significa abrir 230 mil novas matrículas. ⁴

Sabe-se que nada mudou na escola de 1º grau. O projeto foi rejeitado. O período noturno continua apresentando os mesmo problemas, as dificuldades continuam crescendo, e se diversificando, os alunos entrando e saindo, há falta de material didático, alta rotatividade de professores, baixo nível salarial e a escola como que atada sem poder desenvolver sequer um dos itens do projeto de reformulação da escola pública para o período noturno.

Até aqui foi traçado um panorama dos problemas enfrentados pelo período noturno no decorrer de sua implantação. Ora enfocando a escola, ora o professor, ora o aluno-trabalhador, há um eixo norteador articulando a problemática desse período: quem são os alunos que o frequentam e quem é o professor que atua no período noturno?

No entanto, situar o período noturno regular no contexto histórico e no quadro geral do atendimento escolar expõe inexoravelmente a ineficiência de todo o sistema educacional brasileiro e como consequência, a hostilidade do sistema social e econômico do país à sua própria promessa de educação para todos. Os dados sobre esse período acabam por apresentá-lo como a forma mais aguda e reveladora da seletividade e da discriminação, inerentes à educação escolar.

Obrigada a aceitar não-convidados para o seu convívio (alunos das camadas mais pobres da população, defasados em idade e aprendizagem anterior) a escola, via ações sutis, faz sofisticar seus mecanismos de exclusão, expulsando-os em massa no período noturno.

Os problemas relacionados às dificuldades especiais dos alunos-

⁴ Programa de Ref.do Ensino Público do Estado de São Paulo.(1992:p.12/3)



trabalhadores já decorrem da década de 50. Mas, somente por volta de 1980, que começaram a aparecer registros desses problemas e tentativas de soluções.

Fundamentalmente, as limitações são as mesmas: falta de condições de funcionamento das escolas, situação precária dos prédios e mobiliário, iluminação inadequada, falta de material de apoio, classes numerosas, pouca ou nenhuma segurança, módulo de pessoal incompleto, ausência do diretor, faltas e rotatividade de professores, dificuldade na atribuição de aulas, nenhum incentivo aos professores, falta de preparo desses profissionais para o período noturno. Os altíssimos índices de evasão e retenção, denotam um trabalho de baixa qualidade, inadequado para atender alunos cansados, desinteressados, com sono e fome, com dificuldade de relacionar-se com conteúdos distantes de sua realidade e, por isso mesmo, sem sentido.

Ações da SE vêm comprovar a necessidade urgente em buscar soluções para alterar esse quadro. No entanto, o que frequentemente se constata é o engavetamento de projetos e a suspensão de verbas para implantá-los. Haja vista, o projeto da Escola Padrão que sequer teve tempo de ser avaliado e já se encontra desativado. A manutenção das escolas-padrão existentes não garantirá, certamente, a continuidade do projeto.

Minhas buscas por estudos voltados para o período noturno tinham, contudo, um foco principal: a 5ª série desse período. As características especiais que envolvem essa série constituem o fulcro das minhas discussões especialmente no que diz respeito ao ensino do Português.

O levantamento bibliográfico efetuado em torno dessa série foi frustrante. A 5ª série do período noturno não recebe atenção especial. Estudos sobre a 5ª série tematizam ora a produção de textos ora o interesse ou desinteresse do aluno, ora as relações estabelecidas entre as diferentes disciplinas e, o processo de adaptação que os alunos sofrem ao iniciarem a 5ª série. Todavia são estudos voltados para o período diurno e não noturno.

Localizei poucos trabalhos que tratam especificamente sobre a 5ª série.



Citaria PIRES DA SILVA, em 1992 com a dissertação de Mestrado intitulada **Processo de controle e de apropriação na dimensão cotidiana de um 5ª série**, em que discute aspectos do conjunto das práticas e saberes próprios do cotidiano da 5ª série, via ações de professores e alunos de uma escola pública.

O contato mantido com os sujeitos, na escola, fez surgir questões relativas ao processo de ensino/aprendizagem e ao processo disciplinar, às formas de confronto travadas entre os sujeitos e às formas que foram elaboradas as representações acerca de tais processos.

Para realizar a pesquisa, a autora fez uso de observações sistemáticas das atividades de sala de aula em todos os componentes dessa série: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Buscando focalizar a existência concreta do ensino através de processo de controle e de apropriação, PIRES DA SILVA explorou as dimensões da sala de aula centradas na valorização de práticas excessivamente formais de operações mecânicas e de saberes e discursos cristalizados, tendo por finalidade: repetição e memorização de conteúdos, produzindo situações de aprendizagem enfadonhas e desestimulantes.

Em suas conclusões a autora acredita que os problemas por ela interpretados e observados escapam ao domínio desses sujeitos ou do âmbito da ação da escola, dificultando o enfrentamento dessas questões, uma vez que o problema encontra-se invariavelmente nos procedimentos do outro sujeito.

3.4 A 5ª série noturna: a grande ausente dos debates e pesquisas.

A 5ª série, especialmente a noturna, comparece sempre como um apêndice, como parte de um conjunto de situações identificadas pelos autores e trabalhadas sob ótica e interesses diferenciados daquele que me propus analisar.

Ao historicizar um pouco sobre essa série talvez se possa perceber a



razão pela qual ela permanece como a grande ausente das pesquisas e dos estudos que, se aprofundados, poderiam solucionar os problemas que a envolvem.

Com a promulgação da Lei Federal 5.692/71 extingüem-se os cursos primário e ginásial e em seu lugar cria-se o ensino de 1º grau com oito anos de duração, de escolaridade básica e de caráter gratuito e obrigatório.

Para AZANHA o que temos é uma escola justaposta e não integrada impedindo que haja realmente uma escola de oito anos:

"A inexistência de uma real integração dos ensinos primário e ginásial é objetivamente demonstrado pela elevada reprovação na 5ª série. (...) O professor desta série não foi preparado, nem durante a sua formação e nem no exercício de sua prática, para compreender que este momento de passagem entre os antigos ensino primário e ginásial deve assegurar a continuidade do processo educativo e não interrompê-lo. (...) Contudo os professores das 5ª séries continuam apegados a padrões de ensino e de avaliação que não levam em conta o trabalho anterior e o tipo de experiência que até então a escola proporcionou aos alunos."

(AZANHA, 1985: p. 111)

AZANHA não está preconizando novas alterações e revisões na Lei. Sua contribuição vem no sentido de solicitar que os professores oriundos desses dois antigos graus de ensino reflitam juntos para encontrarem formas de tornar real o ensino de 1o. grau.

Para ele,

"a persistência da situação atual com as recriminações mútuas entre professores de 1ª à 4ª série e professores de 5ª à 8ª, apenas contribui para que a fraude pedagógica legado do ensino de 1º grau

continue fonte de frustração para esses profissionais e para a clientela escolar. (...) Para tanto é necessário que se dê substância educativa a uma escola que já existe, e este esforço não depende de novas regras mas de uma consciência profissional, crítica e responsável."

(AZANHA, 1985: p.112)

Isso vem demonstrar que a escola não se organizou estruturalmente para essa mudança e instalou, na prática, um curso de 1º grau em duas etapas: uma de 1ª à 4ª séries e a outra, de 5ª à 8ª séries sem a indispensável integração. O que representou e ainda representa a 5ª série nessa estruturação, senão a ruptura no processo de ensino de 1º grau?

Associado a este fato, a crescente e perene crise econômica tem obrigado um elevado contingente de jovens a optarem pelo período noturno. Isto porque, durante o dia, desempenham algumas atividades remuneradas para contribuirem com a receita doméstica.

Aos poucos inteirando-me da bibliografia, pude perceber a ausência, na literatura nacional de pesquisas que tematizassem a questão do fracasso escolar, o ensino de Português e a formação do professor da 5ª série do período noturno, embora hoje haja consenso entre pesquisadores sobre a necessidade de nos debruçarmos sobre essa série do período noturno.

Há ainda muitos estudos voltados para o problemática das séries iniciais e que provocaram, por essa razão, a institucionalização do Ciclo Básico (CB).

Em meu estudo preocupei-me especialmente com o professor que atua na 5ª série do período noturno, com o tipo de aluno que o frequenta e com o tipo de trabalho que ali se realiza.

3.5. O aluno da 5ª série noturna



Praticamente jogado na escola com a falsa idéia de que ela seria o caminho mais curto entre sua atual situação e uma possível ascensão social, o aluno-trabalhador é aviltado pelo sistema que não lhe confere salários dignos e pela escola que, subestimando sua capacidade de aprender, refletir e discutir, facilita sua passagem por ela.

Como uma história sem fim e uma taxa de 50% de alunos evadidos e retidos, tem início um caminho para muitos sem volta, uma experiência frustrante, um desmoronamento de sonhos, de certa forma incentivado pela própria escola.

Quem é esse aluno do noturno? Mais precisamente o da 5ª série?

Esses rapazes e moças que procuram a 5ª série do período noturno apresentam quase sempre as mesmas características:

- procedem de cursos de suplência;
- ficaram um longo período ausentes da escola;
- fizeram curso diurno com seguidas retenções;
- e acumulam a dupla função de estudante e trabalhador.

Que tipo de ensino é oferecido a este aluno? Há preocupação por parte do professor e da escola com sua formação? Caminhos lhe são abertos e possibilidades lhe são dadas para enfrentar atribuições impostas: de trabalho e de vida?

Para PEZZOLO os alunos procedentes de um período noturno "fraco", foram alunos "fracos" e receberão como pagamento, um salário também "fraco". (PEZZOLO, 1989:p.11).

Questões como: horário de trabalho, cansaço, desinteresse, distância da escola e a dificuldade de transporte acabam por afetar o aluno-trabalhador.

Por outro lado é agravante o fato deste aluno transformar-se em "multirepetente", tantas são as vezes que abandona a escola e retorna. A cada volta vê começarem as mesmas atividades, os mesmos "pontos", os mesmos exercícios. Muitas vezes é recebido com as mesmas perguntas:

"Você de novo?"

"Até quando vai ficar esse ano?"

"Você não está cansado de ouvir as mesmas coisas?"

E o professor não toma consciência de que precisa avaliar seu próprio trabalho. Se o professor do período noturno não se preocupar com o aluno que recebe, se não tiver sensibilidade para avaliar seus problemas e tentar ajudá-lo, estará contribuindo para afastá-lo da escola.

O aluno do período noturno geralmente é "carente" em muitos aspectos: financeira, afetiva e culturalmente. Não é fácil para o aluno superar essas barreiras, assim como não o é para o professor observar as especificidades de seus alunos e tentar adequar o seu plano a essas especificidades sem perder de vista um conteúdo mínimo que qualifique o ensino.

No entanto o que geralmente ocorre é um trabalho imposto, levando o aluno a adotar um comportamento de rejeição e agressividade ao trabalho que acontece nas escolas.

Em consequência temos um quadro com altos índices de evasão, provocados pelo insucesso e falta de motivação promovidos pela escola. O desinteresse é gerado por uma situação anterior de desigualdade que coloca o aluno desde o início em posição de desvantagem. Definir o perfil do aluno é, neste caso, identificar um problema que passa não só pelo aspecto econômico-social como também, pelas relações travadas no interior da escola.

Lidar com esse alunado exige a um só tempo competência do professor e comprometimento político e social buscando promover o aluno-trabalhador.

Dessa feita, são observados sintomas de um alunado em descompasso com os objetivos do ensino, da escola e do professor.

Observa-se que o diurno continua servindo de parâmetro para o noturno apesar das evidentes distinções entre os dois períodos.

As dificuldades dos alunos em assimilar padrões que não são os seus, percebidas no período diurno, intensificam-se mais no noturno, devido a



particularidades de seu alunado.

O aluno do noturno vive uma situação diferente que deverá ser considerada e aproveitada de forma a superar barreiras, dificuldades e o desinteresse geradores e causadores da apatia. Estes aspectos apontados e analisados pelo professor como negativos, servem ao mesmo tempo como forma de desculpar o aluno, o ensino e a sua prática pelo fracasso de ambos: do aluno que não consegue avançar e principalmente na 5ª série noturna, se evade seguidas vezes; e do sistema, que o retém embora tendo prometido a ele oportunidades e condições de estudo.

Tantos problemas levaram pessoas a se pronunciarem contra a continuidade do período noturno, postura esta rejeitada com veemência pelos especialistas no assunto. Para PEZZOLO "a escola noturna é uma conquista da população" (PEZZOLO, 1989: p.16) e só existe por causa das reivindicações e das lutas dos movimentos populares iniciados na década de 50. A autora defende o fato de que a escola noturna deveria ser melhor que a diurna pois o esforço feito pelo aluno é muito maior.

"Deveria haver muito mais respeito para com essa criança, que trabalha o dia inteiro e ainda encontra forças para ir à escola. É preciso fazer com que ela consiga permanecer na escola e a aproveite realmente."

(PEZZOLO, 1989:p.16)

Melhorar o ensino no período noturno tem sido um dos principais objetivos de parcela significativa de educadores da rede pública.

Por iniciativas ou mesmo pressão destes educadores, estudos, discussões e experiências vêm sendo desenvolvidos embora ainda muito timidamente.

Ninguém possui fórmulas prontas para apresentar, mas há consenso



sobre medidas que devem ser tomadas com relação a horário, duração do curso e grade curricular. Algumas sugestões dependem do Estado, outras dos professores, diretores de Escola, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, inspetores de alunos. São pessoas que estão em contato direto com o estudante. Por isso suas contribuições são importantes para tirarem o noturno do fosso em que se encontra. *"Se a escola noturna foi uma conquista da população, através de suas lutas, só o esforço conjunto e a pressão de todos os interessados poderão superar barreiras e eliminar lacunas, para que ela permaneça e assegure ao trabalhador o direito ao ensino"* (Revista Nova Escola, abr 1989).

Quando iniciei essa pesquisa direcionei meus questionamentos ao período noturno por ter concentrado, durante todo meu tempo de permanência na rede pública estadual, o maior número de minhas aulas nesse período; por ter, como afirmei anteriormente, acompanhado os problemas e dificuldades dos alunos que o frequentam; e também por ter acompanhado de perto o trabalho dos meus colegas, principalmente professores de Português, não só os da escola onde eu lecionava, como também aqueles de outras unidades escolares que vinham realizando trabalhos interessantes e importantes.

Causava-me tristeza o fato de ver alguns colegas debruçados sobre o livro didático num afã de dar conta desse material até o final do ano, não se afastando em nenhum momento das atividades propostas pelo livro. Os problemas de escrita, de interpretação, de comunicação oral, de curiosidade que eram trazidos pelos alunos, não se constituíam em momentos ricos para outras atividades. Dessa forma, aos poucos fui sentindo a necessidade de avaliar mais sistematicamente a maneira como meus colegas, professores de Português, ensinavam a língua em suas aulas.

3.6. O ensino de Português na 5ª série noturna.

Encontra-se à nossa disposição para qualquer tipo de pesquisa um



material vastíssimo e variado sobre o ensino de Português: obras e compêndios reconhecidamente importantes para o conhecimento do professor de Português, manuais, livros técnicos, livros com técnicas de redação, Proposta Curricular de Língua Portuguesa, elaborada pela equipe de Português da CENP/SE e na rede estadual desde 1986.

No entanto ao focalizar a temática que interessava-me discutir, comecei a enfrentar problemas, pois, sobre o ensino de Português na 5ª série noturna não encontrei publicações.

Um dos poucos trabalhos localizados foi o de SENA em **Problemas dos professores de Língua Portuguesa da 5ª série do 1º Grau e procedimentos de ensino que utilizam: um estudo exploratório**. Foi um trabalho realizado em 1982 e teve como objetivo identificar os problemas sugeridos pelo título, além de conhecer as dificuldades percebidas pelos professores de 5ª série que lecionam nas escolas estaduais a disciplina de Língua Portuguesa; bem como os procedimentos de ensino que utilizam, oferecendo subsídios às agências formadoras responsáveis pelo planejamento e organização do ensino com relação à formação de professores de Português.

Para realização desse trabalho a autora fez uso da coleta de dados durante a qual foram caracterizados os professores que constituíam a amostra, os problemas mais frequentes percebidos pelos professores, a frequência com que os problemas ocorreram, as variáveis situacionais e por último os resultados do estudo, referentes aos procedimentos de ensino mais utilizados pelos professores em suas atividades docentes.

A autora conclui que o fato do professor assumir um número excessivo de aulas, lecionando às vezes em três turmas, traz como consequência um desempenho afetado pela falta de tempo para programar suas atividades docentes, diversificando seus procedimentos de ensino e elaborando material que facilite a aprendizagem do aluno. Tais dificuldades promovem o desinteresse e estimulam a memorização de conceitos e regras gramaticais. Cabe assinalar que



esse estudo privilegia a 5ª série diurna.

Também localizei o trabalho de LONGO, em **O ensino de língua portuguesa da 5ª à 8ª série: um estudo exploratório.**, de 1988. A autora realizou uma pesquisa a partir de suas preocupações originadas na observação de professores de Português em escolas de 1º grau - 5ª à 8ª séries da rede estadual de ensino e das constatações dos altos índices de reprovação e evasão dos alunos nestas séries para as quais o Português tem grande contribuição.

São apontados vários aspectos que interferem no ensino-aprendizagem da disciplina em questão, a começar do sistema educacional, apontando falhas de planejamento em vários níveis e as condições precárias e inadequadas do trabalho do professor tanto no aspecto pedagógico como material e econômico.

Para a autora são adversas as condições de trabalho do professor, é falho o curso que muitos fizeram. Surge uma discussão aprofundada sobre o problema entre professores e que gradativamente fosse possibilitado ao aluno ampliar seu contato com diversos docentes. Assim, juntos, poderiam refletir sobre a necessidade de trabalharem integrada e interdisciplinarmente e certamente dar-se-ia um primeiro passo na busca de melhores condições de trabalho para o professor e de ensino, para o aluno.

Em 1989, TURRA apresenta uma pesquisa sobre **O Ensino da língua Materna no 1º Grau: necessidade de analisar ênfases e buscar saídas.** A autora procurou verificar a relação existente entre as prescrições dos textos legais e normativos para o ensino de Português no 1º grau e seu funcionamento social no cotidiano escolar; se há acordo sobre a importância da participação de parcelas diversificadas do público leigo na valorização sistemática de objetivos educacionais e o mérito atribuído a um conjunto específico de objetivos educacionais - "competências básicas em língua portuguesa para concluintes do 1º grau".

Para a coleta de dados a autora fez uso de análise documental e entrevista. O resultado a que TURRA chegou aponta para a fraca identidade



entre a norma e seu funcionamento social, basicamente pela ausência de harmonia entre as questões de fins e as questões de meio. As primeiras distinguem os elementos substantivos do currículo: objetivos e conteúdos; as segundas, os modos de provocar a atividade do aluno: estratégias e recursos de ensino.

Os sujeitos dessa pesquisa atuaram em disciplinas na área de Ensino (Didática, Metodologia de Língua Portuguesa e Prática de Ensino) ou Língua Portuguesa.

Segundo a autora pautas muito claras relacionadas ao uso da leitura, à trajetória escolar do aluno, à ação educativa e ao desempenho redacional no vestibular, com a respectiva repercussão, conduzem à constatação da influência do formalismo educacional sobre o ensino da língua materna na medida em que a esperança apontada nos textos legais e normativos colide com a realidade do preparo responsável pela dinamização do currículo.

Em 1989, outro estudo foi realizado sobre a Língua Portuguesa: **Reflexão sobre os temas e fundamentos teóricos do ensino de língua materna**, de BERTI. A autora analisou a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau -SE/CENP.

Esse estudo se propôs a repensar o ensino de Língua Materna, a partir de seus temas, contudo, essa discussão deveria dirigir-se a um propósito mais amplo: o da democratização da sociedade. Assim, tentou avançar, situar, especificar o discurso democrático, buscando operacionalizá-lo em uma de suas possíveis e infinitas dimensões: a prática pedagógica.

Ao fazer constar esses estudos nesse trabalho, tentei evidenciar e confirmar o fato de que embora existam muitos trabalhos científicos sobre o ensino de Português, poucos estão voltados para o ensino da língua na 5ª série, e de modo especial a do período noturno.



O que li e conclui

O levantamento bibliográfico permitiu-me não só um mergulho na produção existente sobre os temas em questão, como identificar as lacunas, fontes para futuras pesquisas.

O que está ausente?

- trabalhos que abordem a questão do fracasso escolar junto a outros graus de ensino e a outras séries do 1º grau, que não somente as iniciais;
- trabalhos que abordem especificamente o fracasso escolar do noturno;
- trabalhos que abordem a 5ª série do período noturno;
- trabalhos que abordem o ensino de Português nas 5ª séries, especialmente as do noturno.

De alguma forma dei atenção a alguns desses pontos e, por essa razão, senti a necessidade de finalizar esse capítulo, fazendo uma reflexão sobre os temas estudados.

Educação formal e Escola não podem ser consideradas sinônimos, talvez irmãs gêmeas, uma existindo com e pela outra. A crise da escola é marcada pela identificação de suas deficiências, por um alunado com exigências e necessidades até então não percebidas e pelo desafio que estes alunos fazem a todos profissionais que estão dentro dela e, não somente aos professores.

Cabe perguntar: qual o lugar e função da escola pública hoje? Incômoda de responder, essa resposta provoca em alguns um saudosismo à velha escola, algo a ser reconquistado.

No entanto, temos um passado que nem sempre deu certo e um presente e um futuro exigindo medidas imediatas. Qualidade sim, mas não orientada por parâmetros de um nostálgico e ilusório passado que só tenha dado certo.

A qualidade do ensino ministrado nas escolas, hoje, deve ser vista e

discutida sob a ótica dos novos rumos que a sociedade toma. Estamos em plena era da informática. As notícias chegam às nossas casas no mesmo instante que acontecem em qualquer parte do mundo. A vida, o mundo, as pessoas se movimentam com muita rapidez. Nesta forma dinâmica e veloz com que os acontecimentos se dão e transformam a vida de milhares de pessoas, a escola permanece a mesma, inspirada no modelo liberal, sonhando com uma postura progressista. Da disposição do mobiliário escolar, ao tipo de aula dado por alguns professores, tudo permanece como sempre foi ao longo dos anos.

Contudo a escola não é uma entidade distinta daqueles que constituem seu corpo vivo: os indivíduos. Por isso, se eles estão abertos e provocam mudanças, desencadeiam um processo de transformação na escola também. Escola e indivíduo constituem força recíproca de mudanças a interferir e transformar seus rumos.

Para se entender essa troca existente entre indivíduo e escola, precisa-se conhecer e compreender o mundo, como ele é. Para tanto, deve-se conhecer sua história, o que remete à questão da transmissão do conhecimento.

Um número expressivo de autores vêm questionando os papéis que, aos poucos, a escola veio assumido: assistencialismo, responsabilidade na organização do cardápio da merenda, formação político-ideológica, educação sexual, ambientalismo. Isto se deu em detrimento de sua responsabilidade de ensinar. Até que ponto esses papéis são seus e não do governo, da sociedade e dos pais dos alunos? É necessária a participação dos pais nas atividades escolares, como co-responsáveis no enfrentamento de dificuldades que possam surgir e na luta pelo sucesso escolar de seus filhos. Esse envolvimento, no entanto, não deve provocar no governo atitudes omissas em termos de suas obrigações para com a escola.

À escola deve ser dado o tempo e o espaço para a educação formal através da transmissão do saber escolar que, se apropriado, permite adquirir não um

desvelamento completo daquilo que não dominamos, mas a visão de um mundo menos místico e folclórico, mais integrado. Seriam assim transmitidas habilidades básicas de comunicação, cálculo e de conhecimento do mundo físico e social.

"Quanto tempo

Duram as obras? Tanto quanto

Ainda não estão completadas

Pois enquanto exigem trabalho

Não entram em decadência

.....

Quem dará duração às obras?

Os que viverão no tempo delas.

Quem escolher como construtores?

Os ainda não nascidos

Não debes perguntar: como serão eles? Mas

sim

Determinar."

(Bertold Brecht)

A educação determinará os novos construtores. A educação segundo MAN (1848), liberta o homem: " não desarmará os pobres de sua hostilidade para com os ricos, impede-os de ser pobres." A questão é mudar, transformar.

Por essa razão não podem ser mantidos os currículos elitistas da escola, uma vez que eles não estabelecem as pontes necessárias entre o seu conteúdo e a cultura do aluno da classe trabalhadora e, à resposta negativa dos alunos a estes currículos, os saudosistas chamam por uma retomada da qualidade perdida, sem perceber que analisam os problemas da escola com uma visão de classe dominante e que as soluções vêm sempre impregnadas dos valores e interesses

dessa classe.

Assim, fatores externos e internos à escola convergem para as causas do fracasso escolar por não ser ele apenas fruto de variações independentes, mas do complexo de variáveis que interferem na escola com relação ao contexto social.

Entre essas variáveis encontra-se a ampliação do acesso à escola e, em contrapartida, a incapacidade de assegurar a permanência do aluno. A evasão elimina problemas como os de superlotação das classes, os disciplinares, o de abertura de novas classes e o controle de um elevado número de alunos na escola.

O mecanismo de exclusão do aluno não é acionado somente pela escola, mas muitos professores contribuem para aligeirar esse processo, na medida em que, por meio de comentários como **que fiquem os realmente interessados em aprender, se você não está interessado em aprender então saia.** ⁵

Convites como esses retratam a postura de certo número de professores pouco interessados em percorrer caminhos onde há sempre obstáculos e perdas; mas também ganhos. Descobrir e trilhar esses caminhos constitui tarefa árdua.

Nessa jornada encontram-se professores e alunos. De um lado professores marcados por formação deficiente, condições de trabalho precária, baixos salários; de outro, alunos tentando equilibrar-se na corda bamba que é o seu permanecer-ou-não-na-escola, marcada por um ensino ineficiente, determinante do fracasso escolar.

Quero salientar que, ao fracasso escolar do aluno corresponde a hipótese do fracasso da instituição escolar, quando prescreve a ele uma aprendizagem descaracterizada de sua natureza ao invés de habilitá-lo a compreender o objeto de conhecimento de cada ciência.

O professor constitui-se o elo nesse movimento de assegurar e garantir ao aluno o domínio do conhecimento universal.

⁵ Esses comentários foram retirados de uma entrevista com professores selecionados para comporem esse trabalho. O código do entrevistado é E3.



De maneira especial considero o professor de Português figura central desse processo. Não, para torná-lo responsável pelo sucesso ou insucesso do aluno. Não, para atribuir a ele a tarefa de redator oficial da escola. Não, para torná-lo o consultor de dúvidas relativas à língua, principalmente escrita e o culpado por todos os erros ortográficos e de concordância cometidos pelos alunos. Sim, para possibilitar-lhe um trabalho independente de um livro didático que subestime sua capacidade de criar, de inovar, de ousar. Sim, para fazê-lo perceber que muito mais que simplesmente repetir regras gramaticais, ele, professor de Português, tem condições de fazer de seu aluno um produtor de textos, um poeta, um defensor de suas idéias, um cidadão consciente e crítico conhecedor de seus direitos e deveres e, por isso mesmo, em condições de lutar por eles. Um leitor que estimule suas fantasias mas, ao mesmo tempo, amplie seus horizontes na busca de respostas esquecidas, relegadas ou, até mesmo incompletas.

Mudanças são necessárias para que tenhamos este professor ousado. Estas ocorrem pela insatisfação daqueles que acreditam no mérito de suas proposições. Não cabe aqui discutir o mérito dessas transformações ou o valor de quem as provocou. O homem, a seu modo, e até por questões de sobrevivência, ou se adaptou ou rejeitou esses momentos, provocando assim novas mudanças. Indispensável é não perdermos nossa capacidade de crítica e reflexão, erguendo pedestais para o novo e sepultando rapidamente o velho. Lembrando Paulo Freire não se aceita o novo porque é novo e nem se rejeita o velho porque é velho, mas devemos saber aproveitar de ambos as contribuições para melhorar nossas vidas.

Considero por essa razão, atitude irresponsável avaliar a prática pedagógica do professor através de uma nova teoria ou de uma nova proposta de ensino.

Antes deve-se perguntar em que bases estão firmadas as concepções de ensino desse professor, o tipo de curso que o formou, pois as reformas do ensino



não resistirão se não tivermos professores bem formados.

É preocupante observar que a maioria dos professores quer mudar o processo educativo, mas não têm domínio do corpo teórico que embasa essa prática, desconhecendo as bases teórico-metodológicas que corporificam as novas concepções a adotar. Conseqüentemente, na maioria das vezes, as novas concepções passam a ser apenas novos rótulos. A vontade de mudar fica reduzida a modismos, simples voluntarismo.

A mudança, como uma prática social, deve ter como ponto básico, um lastreamento de conhecimentos que qualificam os professores para perceber e aprender, para aderir às novas concepções educativas. É necessário saber técnica e politicamente, como encaminhar-se na direção de um compromisso histórico, exigindo-lhe uma postura clara no campo de luta - a prática formadora, a educação comprometida e continuada.

Entre o novo e o velho há a segurança do conhecido e a insegurança do desconhecido.

Ouvi de muitos professores a afirmação de que preferiam ser chamados de **antigos** mas serem reconhecidos como competentes do que de **modernos** e serem tidos como incompetentes. "*Quero trabalhar com o que conheço.*"

Há dois aspectos a serem considerados: um, o de não alçar vôos sem conhecer o trajeto; o outro, o de acomodar-se a uma prática por longos anos sem perceber a necessidade de mudar. Ambos não garantem a qualidade do ensino.

Os alunos submetidos sempre ao mesmo tipo de exercício, após toda leitura de texto, terá condições de realizar outras leituras, de ler as entrelinhas e além das linhas? Atividades destituídas do desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da criatividade facilitarão a formação de um cidadão acomodado.

Ao aluno deve ser possibilitado fazer, criar, construir, elaborar e ao afinal, avaliar se foram significativas ou não as atividades que lhe foram propostas.

Nesse sentido

"Só é possível compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária como óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer."

(Hannah Arendt)

Ofereça-se possibilidade para o aluno **fazer** e ter-se-á ensino significativo e conseqüente aprendizagem.

Caberá ao professor possibilitar este fazer, este acontecer em sala de aula.

Ao contrário, pude por muitas vezes observar, durante outros trabalhos realizados junto a classes de 5ª série noturna, nas aulas de Português, um trabalho rotineiro e por isso mesmo massacrante. Ao sinal de término de uma aula e início de outra, o aluno guardava um material e trazia imediatamente o livro de Português. Se não houvesse terminado os exercícios da aula anterior, continuaria a atividade, caso contrário esperaria pela leitura do novo texto.

Quando acontecia de um aluno perguntar o que tinha para fazer, a resposta invariavelmente era a mesma: *"Você já terminou os exercícios? Se não terminou vamos esperar até que todos terminem."* Enquanto a maioria não encerrasse as atividades nada mais era feito, resultando em conversas e tantas outras atividades que nada tinham com a aula.

Enquanto isso o professor colocava sua vida em ordem. Acertava a caderneta registrando a matéria ou a presença dos alunos, fechava e abria bimestres, corrigia provas, redações, isto porque o saltitar de uma escola para outra no cumprimento de sua jornada de trabalho - sempre a maior - reduzia-lhe o tempo para essas atividades. Muitos desses professores ainda somam às atividades escolares, atividades de outra ordem buscando reforçar o orçamento doméstico.

De que forma melhorar o ensino sem conscientizar esse profissional de sua



função e de que forma conscientizá-los sem oferecer-lhe condições dignas de trabalho? Não pretendo iniciar uma discussão sobre essas questões, mas pela importância que têm, não poderia deixar de mencioná-las.

No distanciamento de um trabalho participativo, o professor acaba por ser solitário na sua tarefa de educar as gerações. Criam-se assim, estereótipos de professor e de aluno. Passa a existir portanto uma tipologia do bom e do mau professor, do bom e do mau aluno.

Livrar professores e alunos desses modelos significa oferecer a ambos condições para reconhecerem-se constantemente em processo de formação.

Se o curso de graduação tem falhas, por que não tentar suprimi-las num aprendizado cotidiano, acertando, errando, perguntando? Se por um lado há queixas por parte dos professores quanto ao curso que os formou; por outro lado estes mesmos professores utilizam o mesmo plano de ensino para a 5ª série do período diurno e noturno, o mesmo livro didático, o mesmo tipo de prova. Embora percebendo a necessidade de mudar, embora reconheça as falhas de seu plano de ensino, de sua metodologia, acomoda-se por sentir-se esvaziado tanto à nível de conteúdo, quanto de material que pudesse ajudá-lo a programar melhorar suas atividades docentes.

Percebo que, ao atribuir a culpa pela sua má formação ao curso de graduação, o professor levanta dois pontos importantes: o saber (domínio do conteúdo) foi deficiente: o saber fazer (prática pedagógica do professor) inexistente; restando o não saber e o não saber fazer.

Se as Licenciaturas não estão preparando o futuro professor para enfrentar a sala de aula, qual seria o objetivo desses cursos?

Acredito que avaliar as Licenciaturas significa começar pelo objeto de cada curso. Encontrada a resposta, outra pergunta surge imediatamente: que tipo de aluno o curso quer ver formado? A resposta a ambas indicará a natureza do curso e conseqüentemente uma primeira versão da grade curricular que se quer



implantar.

É preciso que exista no interior de cada Universidade, nos diferentes departamentos de cada curso de Licenciatura a preocupação em formar um profissional com bases teóricas sólidas, por isso mesmo crítico e atuante no processo de transformação de um sistema ainda autoritário e repressivo.

Novamente quero deixar clara a importância do professor de Português nesse processo de transformação.

Este professor trabalha com a palavra. A língua é sua matéria prima, seu meio, seu objeto, é seu fim. O acontecer dos fatos e da vida oferece um vasto material de estudo. A sistematização do ensino, por essa razão, transforma-se num processo natural que ocorre porque acabamos por perceber sua importância.

*"Gosto de ver a minha língua
Roçar a língua de Luís de Camões
(...) Gosto de ser e de estar
E sei que a poesia
Está para a prosa
Assim como o amor
Está para a amizade..."*

(Caetano Veloso)

Por outro lado é assustador trabalhar com um objeto de estudo tão amplo como a **língua**. Uma formação deficiente certamente afastará o professor desse caminho pelo simples fato de não dar a ele segurança necessária para desenvolver esse tipo de trabalho.

O comportamento mais comum tem sido o de adotar um livro didático como um recurso a seu dispor, instrumento inseparável de suas atividades diárias. Apoiado nessa **bengala** tenta evitar problemas relativos ao domínio do conteúdo.



Seu plano de ensino é, em geral, uma cópia do índice desse mesmo livro.

Não sou contra o uso do livro didático, sou contra o aprisionamento e o condicionamento a que o professor se submete ao optar por ele como único recurso e instrumento de trabalho. O livro didático pode, dependendo de como for utilizado, anular o processo que o professor vive e a história que representa através de suas experiências. Anulando também, a vontade do professor de estimular e propiciar a criação de poemas, histórias, crônicas ou ainda, pequenos anúncios ou propagandas. Para tanto o professor não pode permitir que o livro didático ocupe um lugar que é seu. Essa troca de lugares ajuda a desenvolver um profissional sem esperança, sem capacidade de luta, com medo de inovar.

Para Ruben Alves é muito importante ter esperança, porque "*sem esperança, ou nos dissolvemos no atual estado de coisas, ou somos devorados pela insanidade.*"⁶

Até aqui minhas reflexões abordaram a formação do professor, suas dificuldades, seus anseios, seus medos, seus vãos ousados. No entanto, falta saber quem é este professor, que atua no período noturno, e como ele vê, sente e define o aluno desse período.

De modo geral o corpo docente do período noturno é formado de:

- 1 - professores que precisam completar a jornada do trabalho docente ou trabalho não docente;
- 2 - professores submetidos ao diretor ou a professores efetivos, por insegurança profissional ou falta de consciência profissional;
- 3 - professores autoritários, mais velhos de casa ou de profissão e que disputam a liderança na escola, assumindo a autoridade no período noturno.

Estes professores por essa razão apresentam freqüentemente três tipos de atitudes:

⁶ A citação acima encontra-se na epígrafe da obra de Maria Eugênia Castanho, *Universidade à noite: fim ou começo da jornada?* 1989.

1 - por insegurança, os mais novos tentam outras formas de ganhar a vida além do magistério. Desiludidos com a escola, já que nem a eles ofereceu subsídios para o trabalho, não acreditam na possibilidade de aprendizado de seus alunos. Não ensinam nada, não exigindo conseqüentemente nada também;

2 - os professores mais antigos, profissionais sérios em sua posição de educadores são humilhados, sentindo-se desgastados pelas mazelas da escola pública, por essa razão voltam-se contra a incapacidade dos alunos. Saudosos, lembram-se do tempo em que a escola, sendo para poucos, apresentava alunos com melhor escolaridade. A reprovação constitui-se então saída para mostrar que não capitularam diante das imposições do sistema educacional. Não compreendem o significado político da expansão do ensino, não conseguem desvincilhar-se do arcabouço constituído pelo modo como adquiriram escolaridade. Não conseguem enxergar a realidade presente dos alunos.

3 - professores mais conscientes do papel político da educação e que vêm lutando, à nível da categoria profissional, à nível da escola, onde as contradições do sistema abram brechas à sua atuação.

Todavia aspectos muito próximos identificam o cotidiano do professor e do aluno do período noturno. Embora ambos cheguem à escola para uma terceira jornada de trabalho, o professor desenvolveu durante todo o dia, a mesma atividade, ao passo que o aluno, duas; uma enquanto trabalhador, a outra, enquanto estudante.

Por desempenhar atividades diversificadas é possibilitado ao aluno estabelecer comparações entre elas. Para ele o trabalho que realiza no seu emprego resulta em benefício coletivo. Porém, na escola, esses benefícios são pessoais e intransferíveis.

No entanto ao chegarem à escola, diferentemente de suas responsabilidades no trabalho, estes alunos são infantilizados no recebimento de ordens, de punições, repreensões e na maneira como lhe são ministrados os

conteúdos das matérias que jamais levam em conta sua experiência profissional ou outras experiências de vida.

Há um grande distanciamento entre a importância do conhecimento que as pessoas trazem e o respeito do qual deveriam ser merecedores, caso nossa sociedade estivesse construída sobre outros valores.

O desrespeito ao aluno do período noturno fica marcado quando o mesmo plano de ensino utilizado no período diurno é **executado** no noturno; quando o mesmo livro didático é utilizado tanto para um, quanto para outro período; quando a mesma avaliação é feita nos dois períodos. Essa situação coloca o período diurno como parâmetro para o noturno, quando nem uma classe deve servir de modelo para outra.

Essa igualdade de tratamento provoca no aluno uma atitude de auto-desvalorização, desmotivando-o, fazendo-o sentir-se à margem do processo de ensino, provocando finalmente a evasão. Repetidas vezes ouvi em corredores ou mesmo em sala de aula, durante as observações, os alunos qualificarem-se de **burros**, ou de **não terem nascido para o estudo**, ou ainda, **aquelas coisas não entram na minha cabeça**. O que está por trás dessas afirmações? Entre outras coisas o fato da validade do que é ensinado a este alunado. Portanto, cabe perguntar: o ensino serve para quê? a que vem?

Se conseguir ficar e terminar o 1º grau, o aluno sentirá ao final da caminhada, que muito lhe foi negado, pouco acrescentado. Este aluno sai da escola sem qualificação, sem técnica e sem o conhecimento prometido. A conclusão do curso lhe confere um certificado de terminalidade de 1º grau, vazio. Poucos chegam à 8ª série, um número menor ainda atingirá o 2º grau.

O que está emperrando a continuidade do processo de escolarização? De 45 alunos matriculados na 5ª série noturna, no máximo 20 conseguem chegar à 8ª série e destes, 5 irão para o 2º grau.

Mudanças e a necessidade delas são percebidas pelo professor que



estabelece vínculos de compromisso em uma relação de aprendizado.

Entre os professores entrevistados havia os que ousavam e ultrapassando os limites da sala de aula, usavam os corredores da escola expondo o trabalho de seus alunos, pois eles assim o desejavam. Aos poucos estes professores foram abrindo a biblioteca. Os livros que nunca saíam das prateleiras, agora estavam nas mãos dos alunos, possibilitando um trabalho de leitura orientada.

Embora muitos diretores não concordem com atividades que fujam dos limites da sala de aula, há que haver por parte do professor um empenho em conquistar espaços para seus alunos. Percebi que os professores que conseguiram envolver seus alunos nos trabalhos escolares, despertaram nas outras classes, nos outros alunos um grande interesse e a solicitação de que seus professores realizassem um trabalho igual. Novos caminhos foram abertos para atividades extra classe. Aos poucos vai sendo estabelecido um código de responsabilidades e de cumplicidade entre professores e alunos, possibilitando um trabalho prazeroso. Os alunos começam a gostar de ir para a escola, pois a cada dia, nova atividade ou mesmo a continuidade de uma anterior, acontece. Nada lembra abrir um livro e mecanicamente completar os exercícios que, geralmente, massificam e infantilizam o aluno, tornando cada vez mais distante a possibilidade de uma leitura-diálogo com o autor do texto.

O professor que trabalha com o período noturno, especialmente o de Português, tem os textos do mundo para serem lidos, comentados, analisados. Difundir o hábito da discussão é possibilitar o crescimento individual, é trabalhar no coletivo, as expectativas, os conceitos, os preconceitos, as opiniões pessoais. É proporcionar condições para que o aluno repense seus juízos, reelabore suas análises. Nesses momentos, o professor de Português se desloca de uma estrutura frasal simples à mais complexa. Trabalhando assistematicamente a gramática, facilita um trabalho posterior de normatização.

Todos os livros de Português trazem, no item relativo à gramática, regras



que orientam o seu uso e a **fixação** delas através de exercícios. Ficam dessa forma definidas duas situações: a gramática do livro e a gramática de uso. A primeira, só utilizada pelo professor, pelo livro ou ainda, em algumas situações formais. A segunda é a de uso diário, acessível e a forma mais comum de comunicação na escola, na rua, em casa.

O ensino de Português deve necessariamente lidar com essas duas situações. Os livros de 5ª série são, em sua maioria, um compêndio de conjugação verbal e acentuação gráfica. Como lidar com a regra de acentuação gráfica das paróxitonas? Como lidar com textos que usam em abundância verbos abundantes, sem o menor significado para os alunos? Como lidar com a gramática dos compêndios tão árida para a 5ª série e a gramática de uso?

Por que e para quê ensinar Português na escola deve estar correlacionado à questão: **o quê e como ensinar.**

As respostas a essas perguntas, não podem ser dadas ao professor, mas devem ser encontradas por todos que participam efetivamente do processo de ensino.

Por isso a **Proposta Curricular de Língua Portuguesa** muito além de um rol de conteúdos a serem seguidos pelo professor deverá constituir-se em um estímulo à reflexão, visando um novo trabalho em relação à língua, à linguagem, e à gramática.

Para tanto há que ficar clara a diferença entre língua e linguagem. A linguagem é resultante de um trabalho construtivo, um processo coletivo de uma longa história, o sistema lingüístico e comunicativo utilizados em uma comunidade: **uma língua**. Linguagem é um processo de construção dentro de um sistema que é a língua. Um existe e é criado a partir do outro. As incorporações que vão sendo assumidas pela língua devem estar ligadas exatamente a esse processo de construção, evolução, criação e transformação pelo qual passa a sociedade. A língua irá envolver uma fundamentação lógica que constrói a

argumentação, conjunto de enunciados que revela um processo de raciocínio.

Por que a grande preocupação hoje com a linguagem que o aluno traz para a escola e o acesso que deverá ter à norma padrão?

Há bem pouco tempo começou-se a pensar na reestruturação de currículos e programas de ensino. Em algum momento os problemas com o ensino que vinha sendo oferecido, começaram a surgir. Por razões diversas (entre elas o fracasso escolar) as escolas tiveram que ser analisadas e repensadas. Também começaram a ser revistos os cursos de formação de professores.

Está mais do que discutida a presença de um alunado heterogêneo na escola, em todos os períodos. Eles trazem falares diferentes, com conotações próprias, colocando em uso uma linguagem informal, a prática da modalidade coloquial. Sem excluir essa prática, o aluno deve adquirir o domínio do dialeto padrão e praticar a modalidade culta e formal, não porque será socialmente avaliada, mas porque por ela dará acesso à tradição cultural escrita desenvolvendo assim um senso crítico reflexivo ao conhecimento e à sua ação no mundo.

Levar o aluno ao domínio da norma culta da linguagem, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-lo ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Isto se conseguirá, quando o aluno não for reduzido ao silêncio precocemente, quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, for capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras. Assim compreenderá como elas se associam a diferentes atividades e a propósitos sociais.

"Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve - um processo no qual o professor e os alunos e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua. Será preciso querer mudar, e para isso vale a pena

que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa, e a assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante de nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades, nem dos órgãos oficiais do ensino, nem dos projetos dos lingüistas e pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro."

(Rodolfo Ilari, 1988)

CAPÍTULO II

A EVASÃO E A REPETÊNCIA: O QUE BUSCAVA E O QUE ENCONTREI.

*"Não pretendemos
procurar respostas; e
muito menos
pretendemos resolver
os problemas.
Limitamo-nos a
formulá-los, certos de
que será mais fácil
resolvê-los com uma
exposição mais clara."*

Pistak



Faço minhas as palavras de Pistak, epígrafe desse capítulo, justamente por acreditar que, ao buscar os números sobre o fracasso escolar estava tão somente apontando o problema, indicando caminhos através dos quais conduziria essa pesquisa. Por essa razão, não poderia deter-me apenas nos indicadores da Delegacia de Ensino de Marília, mas também, através de um panorama geral, situá-la em relação aos números sobre fracasso escolar na Divisão Regional de Ensino de Marília, no Estado de São de Paulo e no Brasil.

Esse capítulo objetivará apresentar e analisar os números que determinam o fracasso escolar na DE Marília, mas também explicar os procedimentos adotados na escolha das escolas, como também dos professores que participarão das entrevistas.

Assim, usando como determinantes os índices do fracasso escolar, constatei que, embora muitos esforços estejam sendo feitos por pesquisadores e órgãos governamentais e, com base em políticas públicas, buscar soluções para o problema, os números continuam demonstrar a situação alarmante da evasão e retenção.

Se de cada três crianças em idades escolar, uma não consegue entrar na escola e que, menos da metade consegue chegar à 8ª série, ter-se-á um quadro no mínimo preocupante.

Tanto no Nordeste quanto nas regiões rurais do estado de São Paulo, identifica-se o mesmo processo de exclusão. O mais chocante nessas conclusões, diz respeito às crianças que sequer chegam às escolas.

A meu ver, pior que não entrar na escola, é o processo de afunilamento pelo qual passam os que conseguem entrar.

A proporção daqueles que se evadem ou são retidos pelo sistema escolar



apresenta-se numa escala crescente. De cem crianças matriculadas na 1ª série apenas doze conseguem chegar ao 2º grau.⁷

Analisada sob a ótica desses dados, a escola está longe de democratizar-se. O afunilamento e as perdas vão acontecendo ao longo do caminho, onde muitos vão sendo deixados, outros abandonam e outros embora tentem, apenas conseguem vencer a primeira etapa.

Ao selecionar e excluir os alunos das camadas populares da escola, é contrariada a lei que determina a obrigatoriedade dos oito anos de escolaridade.

O processo de exclusão ocorre não só pelas contribuições - caixinha e material escolar, condução, contribuições para a merenda e festas escolares, rifas e uniformes que embora não sejam obrigatórias, são sutilmente e até mesmo explicitamente impostas pela escola. Esse, um problema causado pela escola. O outro, pelo sistema econômico a que estão sujeitos os alunos das camadas populares. Sua necessária contribuição no orçamento doméstico, submetendo-se a qualquer tipo de emprego caracteriza a situação de muitos daqueles que se evadem.

Embora os alunos cheguem à escola portadores de dificuldades caracterizadas pela história de vida que cada um traz, pelo meio social e pelas oportunidades oferecidas recebem o mesmo tratamento, são submetidos a um mesmo plano de ensino. A igualdade com que são tratados contribui para manter e aumentar a desigualdade.

Isto posto, vale perguntar: a quem cabe a culpa do fracasso? ao aluno? ao professor? à escola?

De quem é o fracasso? Para LÜDKE e ANDRÉ (1986:p.63) *"não é simplesmente porque as crianças faltam que há fracasso. É porque há fracasso que as crianças deixam de freqüentar a escola."*

⁷ Dado retirado de **Cuidado Escola! desigualdade, desmistificação e algumas saídas**. 22ª edição. Estudo crítico elaborado por Babette Harper, Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira com apresentação de Paulo Freire.



O fracasso deixa a descoberto as falhas da escola, da sociedade. Os índices e as pesquisas sobre evasão e retenção comprovam um problema que deve ser assumido e revisto como um projeto político e social mais amplo.

A comparação, entre os dados sobre o fracasso escolar na DE Marília e os índices de São Paulo e do Brasil permitiu-me concluir que embora em locais e regiões diferentes, eles são alarmantes e permanentes, caracterizando uma situação caótica na escola.

Embora após a implantação do CB, esses índices tenham tomado outros rumos, não podem deixar de ser alvo de preocupação e atenção.

Situações diferenciadas conduzem as pesquisas sobre fracasso ora pela via da repetência, ora pela via da evasão.

Para FLETCHER que o analisa pela via da retenção, a contrapartida administrativa da repetência escolar...

"é, naturalmente, um sistema que tolera ou até mesmo incentiva esta repetência. Possivelmente o consenso entre os educadores é que, a solução apropriada para os problemas de aprendizagem é a repetência. Evidentemente, a repetência não é considerada como evidência do fracasso do professor, mas ao invés, a resposta profissional apropriada quando os alunos não estão se desempenhando devidamente. Isso sugere que ao menos parte de uma solução eventual do problema da repetência envolverá uma revisão abrangente das políticas em relação ao ensino primário e da forma como essas políticas são realmente implantadas no nível das escolas."

(FLETCHER, 1985:p.11)

Parto da idéia que, em princípio, o fracasso escolar se configura na reprovação. Mas o que é reprovação? Objetivamente significa a não consecução pelo aluno, em certo tempo, dos objetivos educacionais definidos pelo corpo

docente da escola, para compor um plano escolar anual, na maioria das vezes, atendendo simplesmente a uma exigência da Delegacia de Ensino.

E a evasão o que é? O que a provoca e a mantém? É alarmante saber-se ocorrer dentro de um mesmo processo dois momentos, constituindo um a consequência de um estado anterior de perdas a médio e longo prazo. Por essa razão sem nos darmos conta, antes da evasão física, ocorre a emocional, bem mais comprometedora na vida escolar do aluno. Caracterizando e mantendo o fracasso escolar.

A questão do fracasso escolar do aluno de famílias de baixa renda há que ser discutida em primeiro plano, na suposição que esse fracasso configure também o fracasso do sistema educacional como um todo.

As reflexões de PATTO (1990) deixam transparecer a conscientização por parte dos professores, de uma postura veiculada pelo próprio sistema escolar: a de que alunos de classe socialmente desprivilegiada são incapacitados para receber da escola os ensinamentos propostos por ela.

Nesse sentido NEUBAUER DA SILVA afirma que:

"a alta frequência de respostas de internalidade em grupos de nível sócio econômico baixo e fracassados academicamente, não seria um comportamento de alienação e submissão social, ou melhor, não seria uma medida de eficácia com o que o sistema já vendeu aos grupos desfavorecidos a ideologia das classes dominantes."

(NEUBAUER DA SILVA, 1980:p.42)

Por essa mesma razão apontada pela autora citada, aceita-se a teoria da carência cultural. Considerando-se os professores, logo nos primeiros dias de aula, aptos para apontarem os alunos que serão aprovados ou reprovados no final do ano letivo.

Assim, afirma NORONHA:

"Tomando como base os discursos dos professores, o fenômeno do fracasso escolar e de exclusão do sistema de ensino, manifestam-se quase que invariavelmente associados à carência, à privação cultural, ao ambiente pobre da criança. Conseqüentemente, o fracasso e a exclusão manifestam-se como se fossem um fenômeno de auto-exclusão, uma vez que teoricamente foram dadas a todas as crianças oportunidades iguais de aprendizagem."

(NORONHA:1982,p.37)

Pelas desvantagens marcadas desde sua chegada à escola, fica o aluno em posição constrangedora diante da avaliação que faz de si mesmo, subestimando, na maioria das vezes, sua capacidade de produzir conhecimento.

Ficando assim, o fracasso do aluno, determinado com base em resultados de provas que priorizam o número de acertos, caracterizados por respostas fechadas, resultantes de simples memorização, produto de um desempenho treinado. Lembro ainda que, por vezes, estas respostas ou não são programadas para outros grupos sociais e culturais, ou são versões **menos fortes** das expectativas prescritas por esses grupos sem que a preocupação pela compreensão dos conceitos esteja em jogo.

Estará a escola oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem à sua clientela? Desconhecendo suas potencialidades desconsidera o fato de que o professor coloca toda ênfase nos aspectos cognitivos do processo de criação, distribuição e transmissão do conhecimento, relegando questões relacionadas com a fantasia, o desejo, o corpo, a imaginação, o irracional, o prazer. Voltar a atenção para esses aspectos não significa aderir ao hedonismo alienante transmitido pela publicidade televisiva, por exemplo, mas sim, levar em

consideração uma parte importante daquilo que se passa num espaço coletivo como a escola ou a sala de aula e que acabam por elevar os índices do fracasso escolar.

1. Os números de São Paulo e do Brasil.

Estudar o fracasso escolar de uma determinada região, não significa isolá-la, mas somente, focalizar o universo da pesquisa. O aprofundamento dos estudos e a análise dos dados exigem particularizar, escolher dentro de um todo, uma fração.

No entanto, necessário se faz confrontar essa fração. Situa-la em um contexto mais amplo possibilitando ao leitor uma visão geral da região em estudo.

Por essa razão fui além e encontrei em PALMA FILHO (1990), um estudo relativo aos dados de São Paulo. Nos jornais FOLHA DE SÃO PAULO (1991) e O ESTADO DE SÃO PAULO (1992) encontrei dados relativos ao fracasso escolar situando o Brasil frente alguns países da Europa, América e África.

Fica presente, nos estudos citados, a preocupação com os altos índices de evasão e repetência, especialmente no período noturno. Na obra de PALMA FILHO (1990) há uma referência à 5ª série desse mesmo período, como sendo o novo foco de um mesmo problema a chamar atenção de estudiosos e órgãos governamentais, caracterizando a situação alarmente dessa série.

Os dados referentes à 5ª série do período noturno, são relativos aos anos de 1983 a 1986, demonstrados na **Tabela 1**



TABELA I
5ª SÉRIE NOTURNA - SÃO PAULO

	1983	1984	1985	1986 (%)
Diurno	40,9	45,6	43,3	42,8
Noturno	64,0	68,6	67,0	68,0
Defasagem	23,1	23,0	23,7	25,2

Fonte - Palma Filho

EVASÃO

Ano - 1983 à 1986

Ao se confrontar diurno e noturno, percebe-se a desigualdade no processo de escolarização na escola pública. Embora altos, os índices do diurno marcam uma diferença significativa em relação ao noturno.

PALMA FILHO (1990) ao analisar o fracasso escolar no Estado de São Paulo, afirma que, ao tomar-se por medida a média geral do Estado não se terá, exatamente, a noção do que ocorre em termos de fracasso em cada região, em cada DE, isto porque a variação de região para região é muito grande. Há alguns lugares em que esses índices chegam a atingir 81,80%.

Outro dado constatado pelo autor é de que a taxa de evasão vem aumentando ano a ano. *"Se em 1980 tínhamos um índice percentual de 8,0%, em 1986 esse índice atingiu um número de 12%."* (PALMA FILHO, 1990: p.15)

Em contrapartida, as taxas de retenção vêm decrescendo tendo caído de 25,1% em 1980, para 18,5% em 1986.

Buscando despertar a atenção de um número maior de pessoas e, com isso, suscitar discussões sobre o fracasso escolar em todos os segmentos da sociedade, a FOLHA DE SÃO PAULO e O ESTADO DE SÃO PAULO, realizaram uma



série de reportagens intituladas respectivamente: **REPÚBLICA DA IGNORÂNCIA (1991) e RETRATO DO ENSINO -2 (1992).**

O universo de pesquisa dos jornais, abrange nove cidades dos principais Estados do país (não há referência aos Estados nem as cidades). A média obtida destas nove cidades, apresentam em 1981, um índice de 10,3% para a evasão e 20,2% para a retenção. Em 1986, os índices de evasão sobem para 13,0% enquanto os de retenção caem para 20,0% (dados relativos ao 1º grau do período noturno).

A pesquisa realizada pelos jornais demonstra que, há dez anos, a taxa de evasão se mantém em 20,0%. Medidas tais como: capacitação de professores via convênio com as universidades públicas estaduais, programas de atenção ao estudante, instituição do CB em jornada única (JU), não conseguiram reduzir o número de evadidos e retidos.

De 1988 a 1990, 140.336 professores, entre os 220.000 da rede estadual de ensino do Estado São Paulo fizeram cursos de reciclagem, outros 50.000 participaram, em 1989, de orientações técnicas (o.t.) organizadas pela SE para melhorar e aperfeiçoar os métodos de ensino.

No entanto, a experiência tem demonstrado que somente esses cursos não são suficientes para melhorar o desempenho dos professores nas escolas.

Para WEIZ

"o sistema público é uma coisa tão desestruturada que resiste por inércia às modificações. (...) falta um sistema profissional para a educação, onde se pague e se exija. Não existe nenhuma área de serviço público onde se trabalhe tanto por tão pouco!"

(WEIZ, 1991: p.18) ⁸

⁸ Artigo sobre o sistema público no jornal FOLHA DE SÃO PAULO, série de reportagens República da Ignorância, 1991, p.18



Ao se analisar a situação do Estado de São Paulo, o mais rico da federação, percebe-se índices de evasão e retenção tão altos quanto os da média brasileira. Na última década, São Paulo atinge um número de reprovados na casa dos 17,0%, enquanto que a média nacional gira em torno dos 20,0%.

Programas de longo prazo, como melhoria salarial e rediscussão curricular, têm dado resultados um pouco melhores, como no município de São Paulo onde a repetência vem caindo cerca de 10,0% ao ano.

Para ROSEMBERG

" a escola brasileira, assim como um celeiro, armazena grãos sem processá-los, retém os alunos por alguns anos sem conseguir alfabetizá-los. Mais do que a evasão da 4ª série para a 5ª série e desta para a 6ª ou a ausência de vagas nas escolas, é a repetência o indicador mais evidente de ineficiência do sistema de ensino."

(ROSEMBERG, 1991: p.18) ⁹

Currículos mal elaborados, formação inadequada de professores, prédios escolares mal equipados são indicadores de que a educação brasileira está sucata.

Apesar dos índices alarmantes, RIBEIRO (1990), no I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), em Águas de São Pedro e, posteriormente, no jornal O ESTADO DE SÃO PAULO (1992), questiona os números e a forma como esses números são encontrados. Segundo esse pesquisador, com base em dados fornecidos pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura, do Ministério de Educação e Desportos, pode-se notar um erro grosseiro ao se relacionar o número de crianças nascidas e o número de matrículas de crianças na 1ª série: o número de matrículas é superior ao número

⁹ Jornal A FOLHA DE SÃO PAULO, reportagem República da Ignorância, 1991, página 18.

de crianças nascidas e em idade de frequentar a escola. Segundo esse raciocínio, RIBEIRO deduz que, ao número de matrículas iniciais é acrescido o número de retidos que fazem sua matrícula como iniciantes. Assim, chama atenção para o número de retidos que é maior do que o de evadidos.

Nessa mesma reportagem, RIBEIRO comenta o fato de a repetência ser muito alta na 1ª série, caindo nas séries seguintes e voltando a subir nas 5ªs. séries. Já a evasão é pequena nas séries iniciais e começa tomar vulto nas 4ª e 5ªs. séries.

Nas 6ªs. séries, tanto evasão quanto retenção apresentam taxas altas, diminuindo nas 7ªs. e 8ª séries. Essa situação vem confirmar o fato de que as dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos estão centrados nessas duas séries. Ultrapassadas as barreiras, o aluno prossegue. Cabe à escola oferecer condições a ele, ajudando-o a superar os entraves encontrados, para sua permanência na escola.

Para RIBEIRO (1992), o acesso à escola já está democratizado no Brasil uma vez que há vagas para quase todas as crianças. *"Falta melhorar a qualidade de vagas"*, afirma ele. Concluindo o autor demonstra que o governo organiza a política educacional a partir de números errados:

"O índice médio de repetência no Brasil é de 25,00%, o índice real chegaria a 52,00%. A diferença deve-se ao fato de o governo não contar como repetente o aluno que, ao perceber que vai ser reprovado abandona o estudo, voltando a matricular-se no ano seguinte. Para o governo trata-se do aluno evadido e não retido."

(RIBEIRO, IN: O ESTADO DE S. PAULO, 1992)

No entendimento desse autor, os índices de retenção é que são altos. Para ele a repetência causada pela má qualidade do ensino ajuda a explicar



porque 70,00% da população escolar não conclui o 1º grau. " *Ninguém aguenta respirar a mesma coisa durante vários anos.*"

Assim, a pesquisa realizada pelo O ESTADO DE SÃO PAULO, sobre os números que demonstram o fracasso escolar no Brasil, chegou a números bem próximos daqueles que se têm no Estado de São Paulo.

Em 1981, no Brasil, tem-se uma evasão de 10,4% e, em 1986, 13,0% e uma repetência, em 1986, de 18,69%, índice esse, três vezes maior que o da França (6,00%), duas vezes maior que o do Paraguai (9,00%), sendo superado apenas pelo Congo que possui uma taxa de repetência de 35,0%.

Embora a alarmante situação do fracasso escolar não seja um problema enfrentado apenas por nós - Brasil, Estado de São Paulo. A presença de números altos exige que estudiosos e governantes voltem sua atenção e esforços no sentido de definir políticas públicas que busquem a solução desse problema.

Frente às dificuldades é dada ao homem a capacidade de percebê-las, de enfrentá-las e resolvê-las.

2. Os números: retrato da evasão e retenção na Delegacia de Ensino de Marília.

Estudar o fracasso escolar nas dimensões de um determinado espaço, deveu-se ao fato de eu trabalhar e residir na região de Marília, "locus" de minha experiência profissional como educadora. A obtenção dos dados na DE Marília me foi facilitada tanto por parte dos funcionários, quanto por parte dos supervisores, da Delegada de Ensino, Profa. Lourdes Gomes Macário e do Diretor da Divisão Regional de Ensino (DRE) de Marília, Prof. José Francisco Feijão.

A DRE Marília compreende sete DEs. com sede nos Municípios de: Assis, Garça, Marília, Ourinhos, Paraguaçu Paulista, Santa Cruz do Rio Pardo e Tupã.

A região estudada compreende a DE Marília, à qual se subordinam oito



municípios, 46.251 alunos de 1º e 2º graus distribuídos em 72 escolas. ¹⁰

A cidade de Marília, sede da décima primeira região administrativa do Estado, tem uma população de 153.000 habitantes. Nos primórdios de sua fundação foi uma cidade dedicada exclusivamente à agricultura. Recentemente expandiu sua área industrial, tornando-se um polo diversificado de produção na região. ¹¹

Procurei juntar e analisar dados referentes ao fracasso escolar na DE Marília, enfatizando aqueles referentes às 5ªs séries do período noturno.

Assim, ao elaborar os gráficos, tive por objetivo apenas mostrar ao leitor a situação da DE Marília e ressaltar os números que apontam a 5ª série noturna como novo foco para estudo e reflexão de professores, diretores, Delegacias e Divisões Regionais de Ensino.

Para chegar aos números representativos sobre evasão e retenção, apresentados nas tabelas, a DE Marília estabeleceu os seguintes critérios:

1. As taxas de evasão e retenção foram calculadas utilizando a matrícula total menos o número de alunos afastados por transferência;
2. A taxa de retenção refere-se apenas a retidos por avaliação;
3. A taxa de evasão refere-se a retidos por frequência, mas afastados por abandono.

Se considerarmos retidos por frequência os alunos que não apresentaram justificativas para o abono de suas faltas e, portanto, não se submeteram ao processo de reposição de aulas perdidas (direito do aluno, ao final de cada bimestre) fica caracterizada a evasão tanto por afastamento como por abandono.

Para levantamento dos dados tomei por base o ano de 1990, critério utilizado também, na seleção dos professores entrevistados.

¹⁰. Os dados aqui registrados foram fornecidos pela DE Marília, tendo como fonte os registros do quadro geral de matrículas do ano de 1990.

¹¹. A assessoria da Prefeitura da Cidade de Marília forneceu informações concernentes à cidade e correspondem ao último censo (1992).



A fonte consultada foi o Quadro Resumo - Matrícula Final - 1990 da Secretaria da Educação - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional e o Centro de Informações Educacionais (ATPCE/CIE)- Sistema de Informações Educacionais.

Tendo como base a **Tabela 2**, percebem-se dados constantes diferenciando a situação de evadidos e retidos: a evasão no período noturno é sempre superior à do período diurno, enquanto a retenção é superior no período diurno.

TABELA 2
ÍNDICE DE EVASÃO E RETENÇÃO - 5ª SÉRIE
DELEGACIAS DE ENSINO DA DIVISÃO REGIONAL DE ENSINO -
MARÍLIA

DE - Município Sede	Evasão		Retenção (%)	
	D	N	D	N
ASSIS	13,49	54,36	22,86	11,70
GARÇA	8,84	44,60	15,99	13,69
MARÍLIA	18,63	48,04	24,59	10,63
OURINHOS	13,45	44,32	22,66	17,37
PARAGUAÇU PAULISTA	12,39	39,53	13,61	15,61
SANTA CRUZ DO R.PARDO	10,28	50,69	21,79	11,97
TUPÃ	11,27	43,40	22,04	19,90

Fonte: ATPCE / CIE

Ano: 1990



Na **Tabela 3** fica evidente outro dado crítico: a 5ª série do período noturno apresenta os índices mais altos de evasão se comparada a todas as outras séries do 1º grau. Estas taxas começam sofrer declínio a partir da 6ª série. Na 8ª série, a evasão é menos que a metade da 5ª série, embora ainda seja significativamente alta sua taxa.

TABELA 3
ÍNDICE DE EVASÃO - 5ª À 8ª SÉRIES - NOTURNO
DELEGACIA DE ENSINO DE MARÍLIA

SÉRIE	MATRÍCULA TOTAL	EVASÃO (%)
5ª	2135	46,04
6ª	1856	35,09
7ª	1806	27,71
8ª	1564	18,17

Fonte: ATPCE / CIE

Ano: 1990

Ao analisar a **Tabela 4** onde se particulariza a situação de cada escola, verifiquei o mesmo comportamento dos dados com relação à evasão e retenção nas 5ªs séries: retenção mais alta no diurno e decrescente da 5ª para a 8ª série; evasão superior no noturno e decrescente da 5ª para a 8ª série.

A matrícula total nas 5ªs séries das escolas da DE Marília é de 4.172 alunos no período diurno e 2.130 alunos no período noturno. Neste período são aprovados apenas um terço do total (757 alunos). A matrícula na 6ª série cai para 2.639 no período diurno e 1.856 no período noturno; na 7ª série, 1.718 e 1.806, e na 8ª série 1.120 e 1.564 respectivamente. O aumento do número de matrículas a



partir da 7ª série do período noturno, retrata a situação do aluno que por volta dos 15 e 16 anos, abandona o diurno para dedicar-se ao trabalho, nem sempre por opção, mas por ser necessária sua contribuição no orçamento doméstico.

TABELA 4
ÍNDICE DE EVASÃO E RETENÇÃO
ESCOLAS DA DELEGACIA DE ENSINO DE MARÍLIA
5ª SÉRIE

ESCOLA	EVASÃO		RETENÇÃO	
	D	N	D	N (%)
1 - EEPG Abel Augusto Fragata	8,33	53,57	22,22	10,71
2 - EEPG Prof. Antônio de Batista	4,81	54,66	25,30	12,00
3 - EEPG Prof. Antônio G. Oliveira	1,92	44,73	25,96	13,15
4 - EEPG Bento A. Sampaio Vidal	6,86	-0-	31,37	-0-
5 - EEPG Carlota Negreiros Rocha	-0-	-0-	24,07	-0-
6 - EEPG Célio Corradi	16,66	74,19	43,33	19,35
7 - EEPG Profa. Filomena O.Losasso	9,27	57,69	35,05	11,53
8 - EEPG Gabriel Monteiro da Silva	21,50	41,17	21,50	20,58
9 - EEPG Prof. Geraldo Zancopé	3,09	40,98	40,20	24,59
10- EEPG Pe.João Walfredo Rothermund	-0-	39,02	-0-	23,17
11- EEPG José Augusto Bartholo	20,83	-0-	16,66	-0-
12- EEPG Dr. Lourenço Almeida Senne	1,35	57,57	35,13	6,06
13- EEPG Profa. Maria Cecília Freitas	9,52	41,93	22,85	17,74
14- EEPG Maria Dorotheia J. Seixas	21,05	74,76	28,07	2,12
15- EEPG Profa. Maria Stella C. Cesar	9,61	54,92	35,57	16,90



16- EEPG Maria Izabel Sampaio Vidal	15,38	-0-	25,00	-0-
17- EEPG Profa. Myrthes P. Negreiros	5,71	20,98	25,71	27,16
18- EEPG Prof. Nelson Cabrini	31,37	36,36	17,64	22,72
19- EEPG Profa. Neusa Maria M. Feijão	14,28	-0-	7,14	-0-
20- EEPG Profa. Olga Maria G. Simonaio	17,85	-0-	9,52	-0-
21- EEPG Profa. Oracina C.M. Rodine	9,90	59,21	30,63	18,42
22- EEPG Ms. Firmino Antônio Schmidt	11,11	-0-	19,44	-0-
23- EEPG Profa. Reiko U. Tsunokawa	-0-	23,07	24,39	30,76
24- EEPG Reny Pereira Cordeiro	20,00	-0-	11,42	-0-
25- EEPG Vereador Sebastião Mônaco	2,43	30,76	24,39	21,53
26- EEPG Thomas Antônio Gonzaga	3,96	36,95	17,82	6,52
27- EEPG Profa. Wanda H.T. Nogueira	2,85	-0-	32,85	-0-
28- EEPG Prof. Antônio Augusto Netto	9,67	28,20	16,12	7,69
29- EEPG Prof. Antônio Reginato	10,38	-0-	40,98	-0-
30- EEPG Prof. Amilcare Mattei	15,95	58,62	29,78	1,72
31- EEPG Prof. Baltazar G. Moreira	26,02	-0-	19,17	-0-
32- EEPG Prof. Benito Martinelli	15,83	50,71	15,83	15,00
33- EEPG Monsenhor Bicudo	6,17	-0-	12,34	-0-
34- EEPG José Alfredo de Almeida	4,80	-0-	32,69	-0-
35- EEPG Profa. Ruth Mamede de Godoy	4,68	14,28	23,43	14,28
36- EEPG Profa. Sylvia R. Carvalho	3,90	43,83	40,62	39,72
37- EEPG Dr. Waldemar M. da Rocha	13,38	52,38	15,74	7,14

Fonte - ATPCE / CIE

Ano - 1990



Além das tabelas foram construídos oito gráficos objetivando dar ao leitor uma visão clara e global sobre a situação da evasão e retenção nas 5^{as}. séries diurnas e noturnas.

O **gráfico 1** foi elaborado de forma a cruzar os dados sobre evasão diurna e noturna, nas cidades pertencentes à DE Marília. O índice mais alto, 57,74% pertence ao município de Echaporã e o mais baixo, 26,66% ao município de Júlio Mesquita.

No **gráfico 2** os dados se referem à retenção diurna e noturna, nas cidades da DE Marília, sendo identificadas aí, duas exceções:

1o. o município de Oscar Bressane apresenta índice zero de retenção tanto no período diurno quanto no noturno;

2o. o município de Oriente possui um índice de retenção superior no período noturno (ao contrário das outras escolas onde a retenção é dominante no período diurno), situação essa mantida nas 6^{as} e 7^{as} séries.

O **gráficos 3** (evasão diurna) e **4** (evasão noturna) referem-se às escolas da cidade de Marília. Entre o índice mais alto (74,76%) e o mais baixo (14,28%) há um intervalo de mais de 60%, mantendo, ainda assim, no limite inferior, uma taxa muito alta de evasão.

O **gráfico 5** mostra o cruzamento de dados referentes à evasão do período diurno com a do período noturno. Das trinta e sete escolas da cidade de Marília, quatro apresentam índices maiores de evasão no período diurno. Observei que isto se deve ao fato de a escola não possuir classes de 5^a série no período noturno.

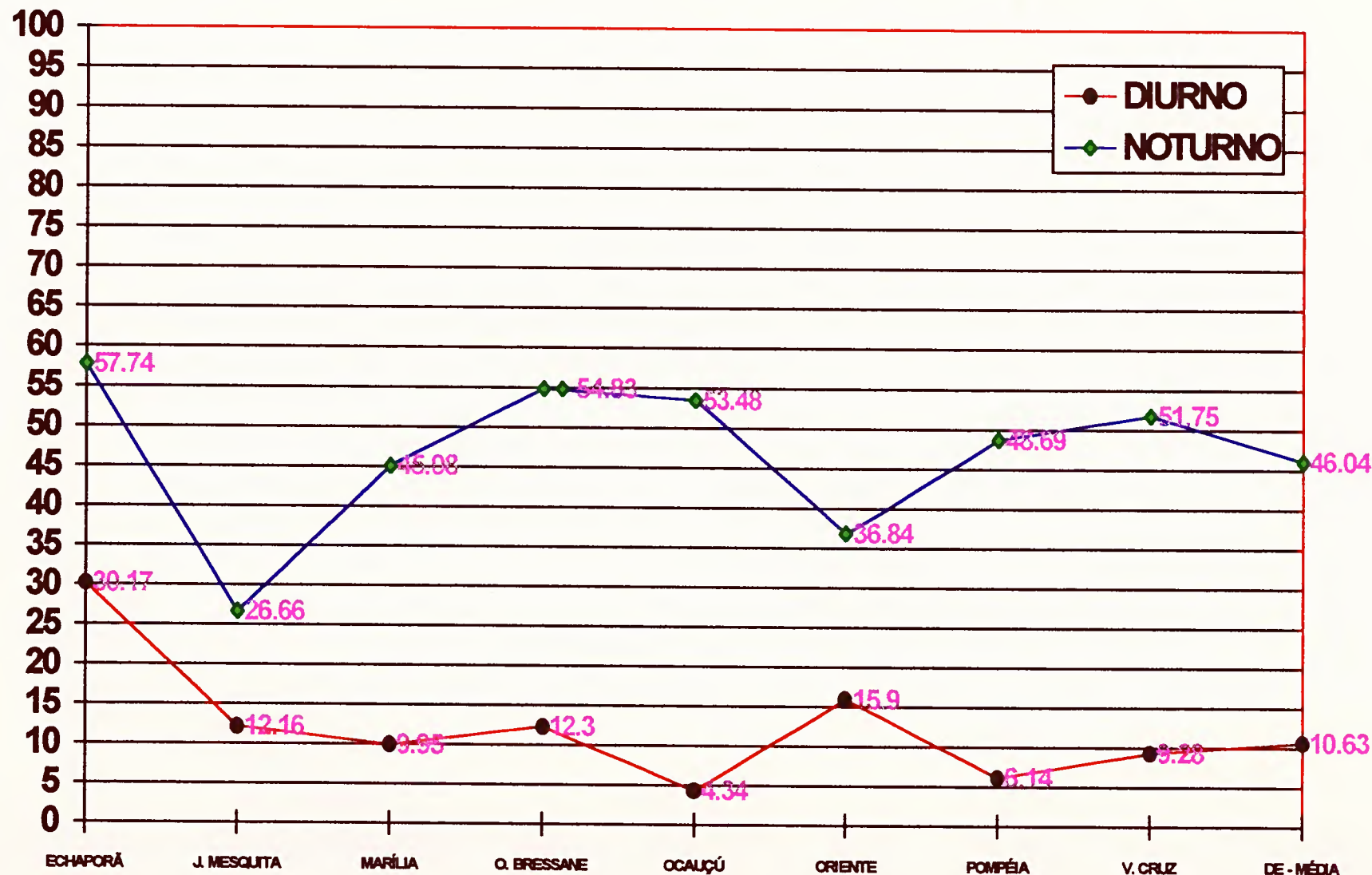
Os **gráficos 6** (retenção diurna) e **7** (retenção noturna) demonstram que as taxas de retenção diurna e noturna são mais altas no período diurno.

Ao cruzar os dados referentes à retenção diurna e noturna no **gráfico 8**, percebi, novamente, algumas exceções:

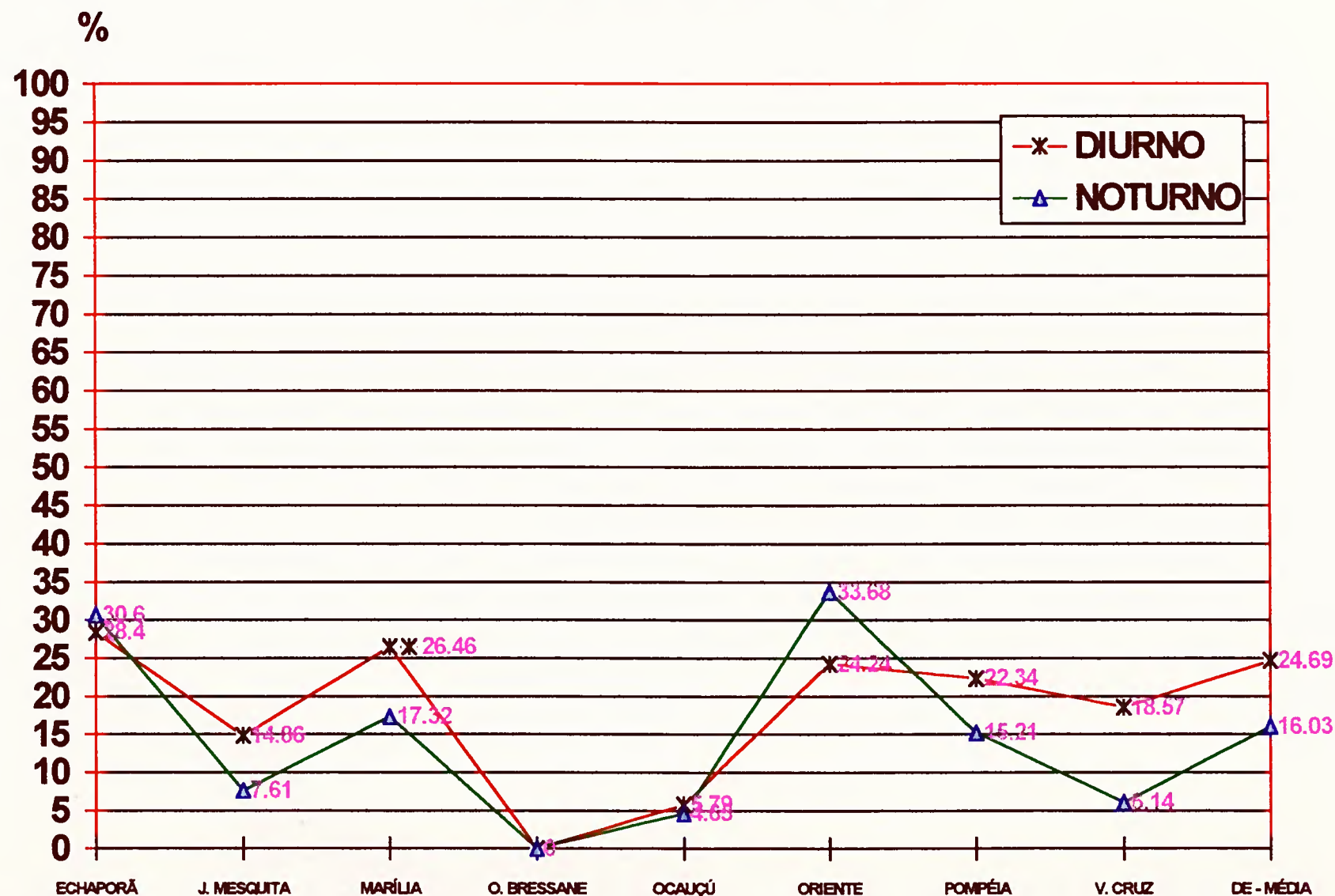
1o. três escolas possuem taxa superior de retenção no período noturno,

ÍNDICE DE EVASÃO - DEL ENSINO MARÍLIA QUINTA SÉRIE - 1990

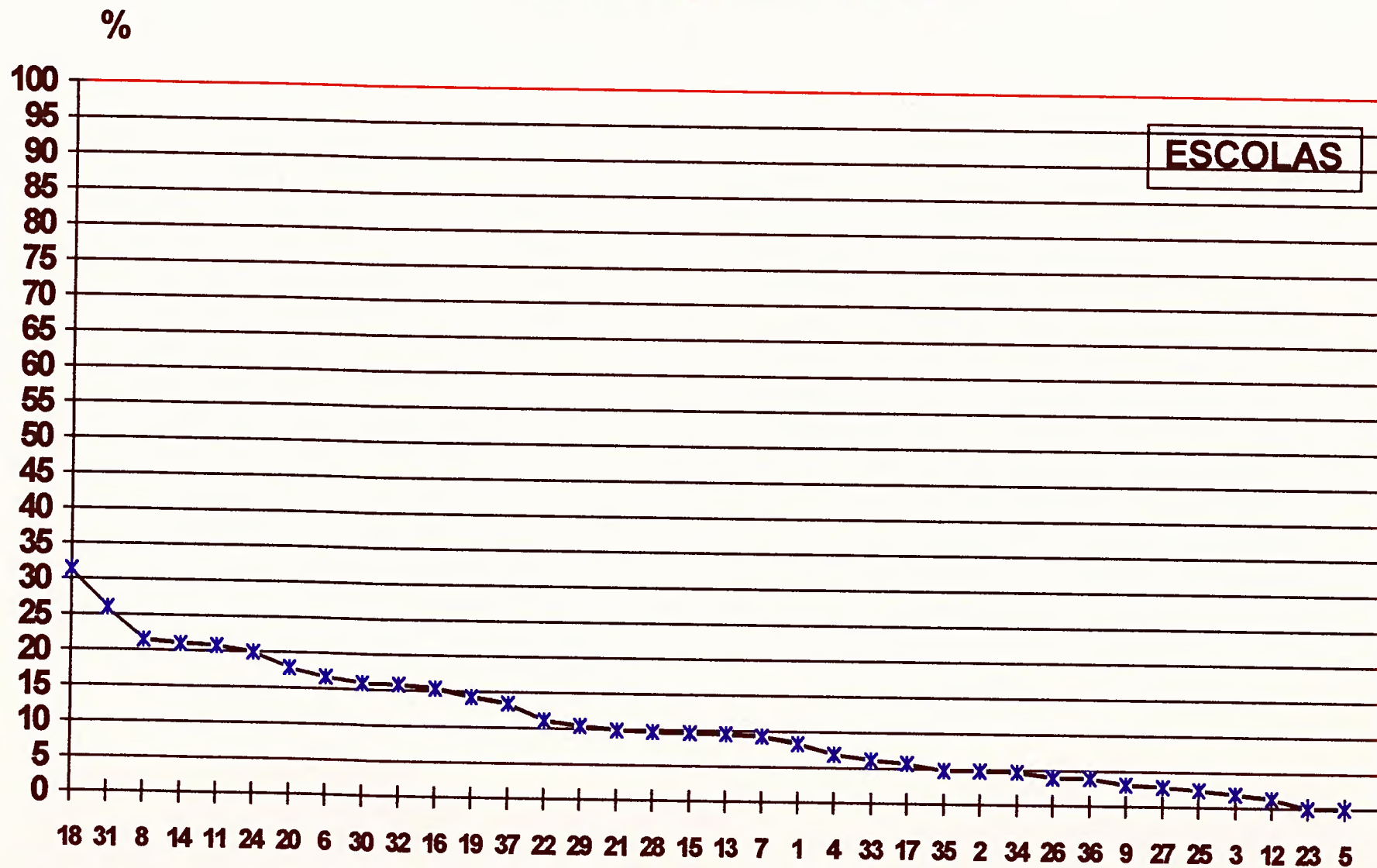
%



ÍNDICE DE RETENÇÃO - DEL. ENSINO MARÍLIA QUINTA SÉRIE - 1990

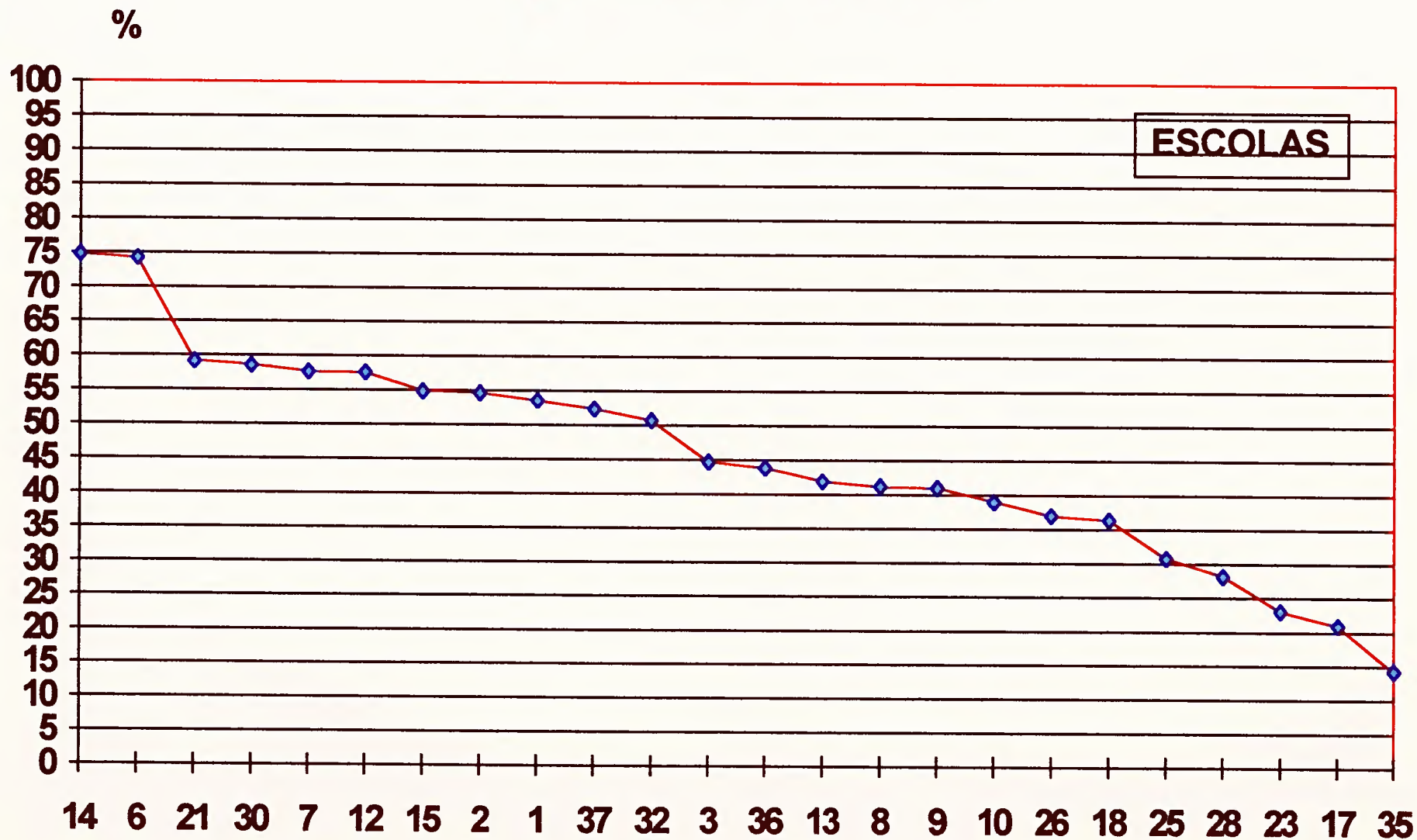


ÍNDICE DE EVASÃO - 1990 - ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA QUINTA SÉRIE - DIURNO

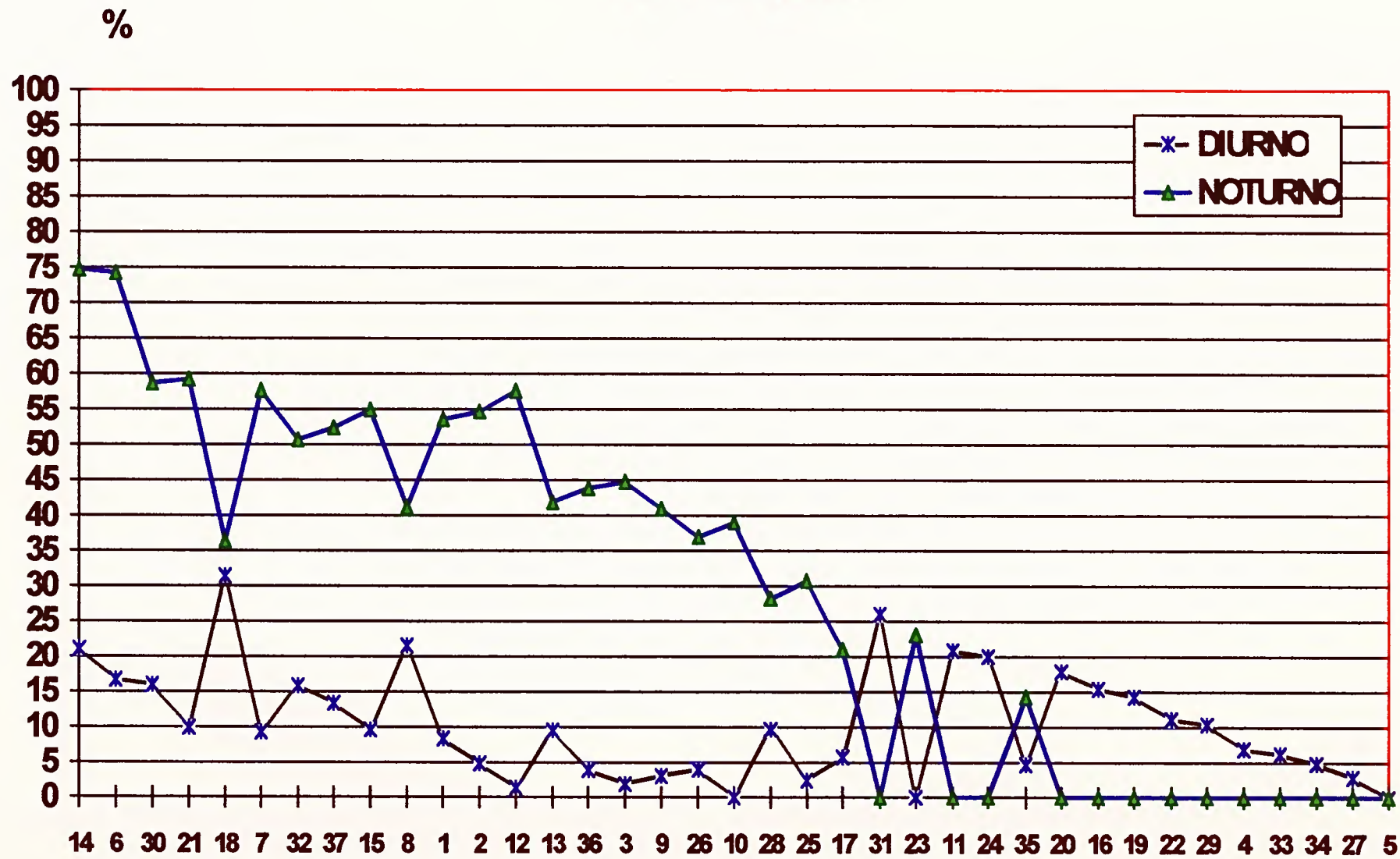


ÍNDICE DE EVASÃO - 1990 - ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA

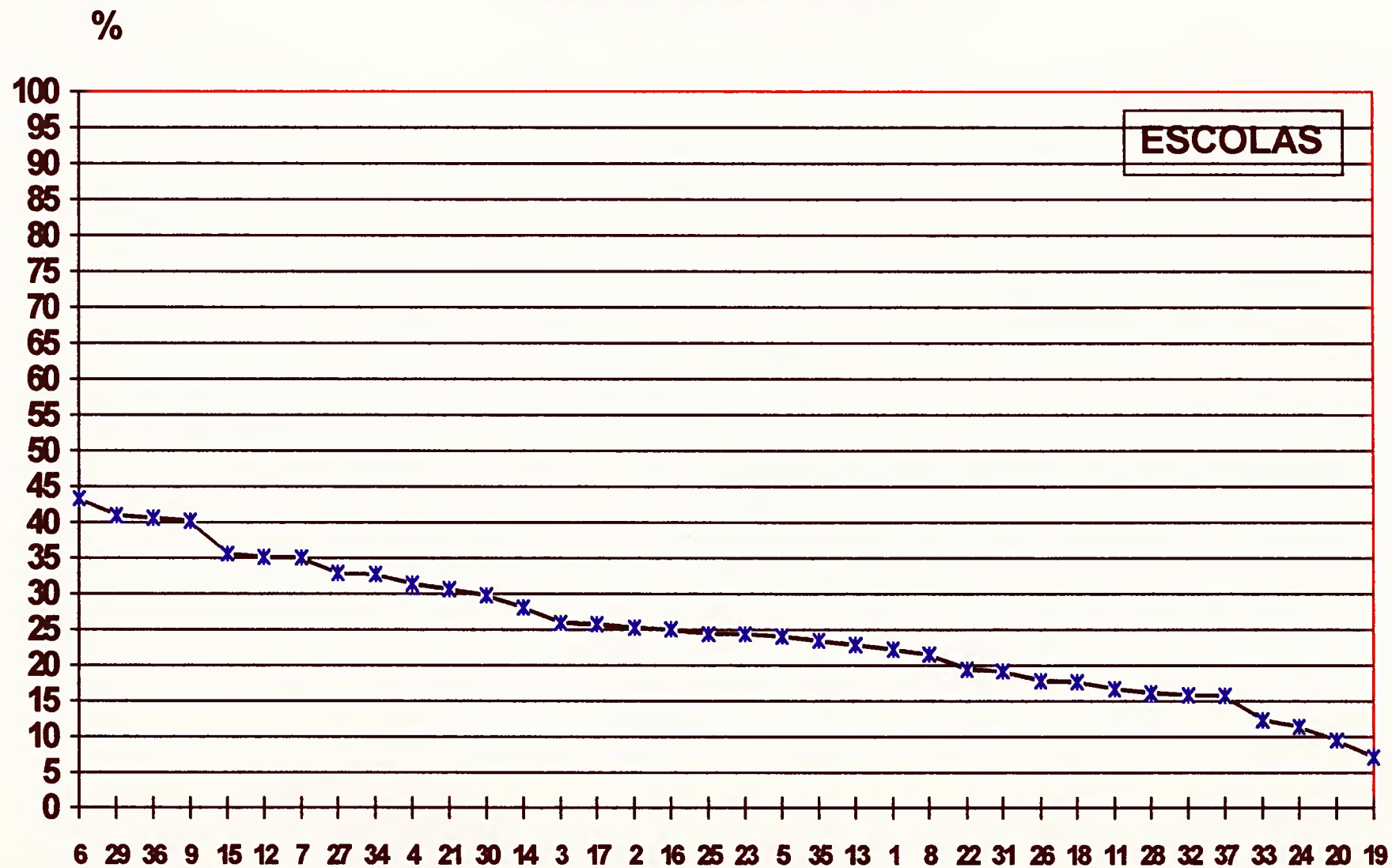
QUINTA SÉRIE - NOTURNO



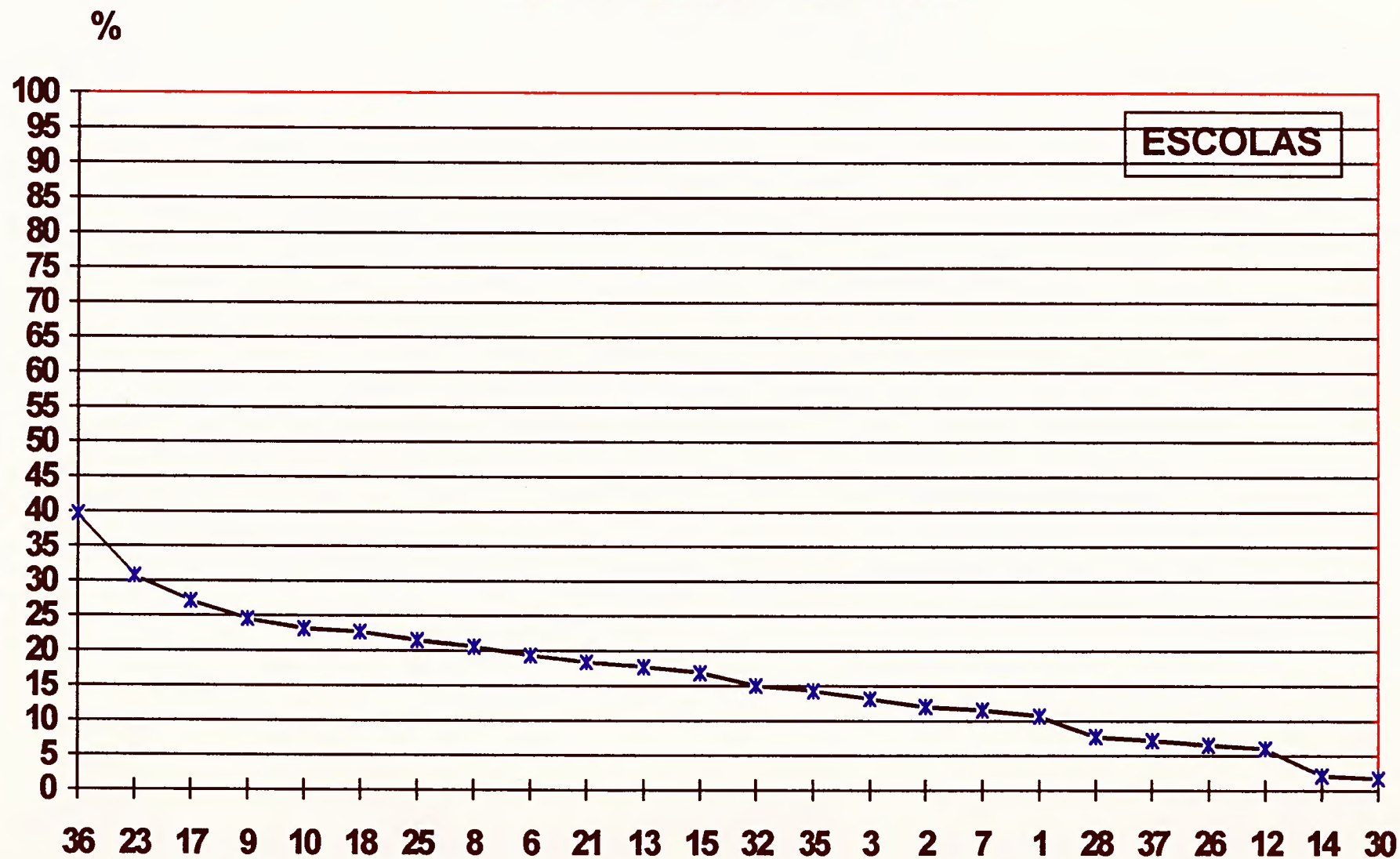
ÍNDICE DE EVASÃO - 1990 - ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA QUINTA SÉRIE



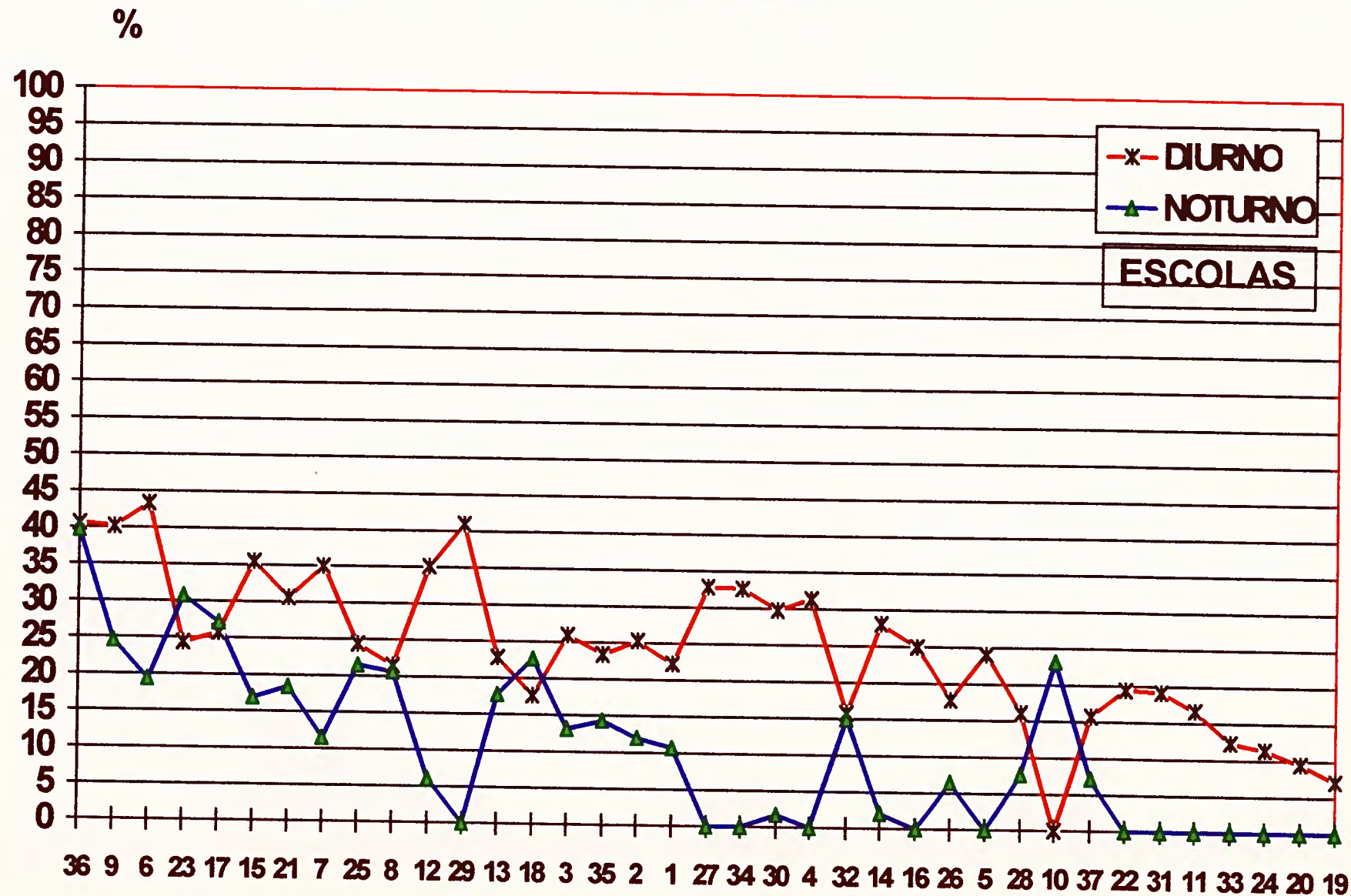
ÍNDICE DE RETENÇÃO - 1990 - ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA QUINTA SÉRIE - DIURNO



**ÍNDICE DE RETENÇÃO - 1990 - ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
MARÍLIA
QUINTA SÉRIE - NOTURNO**



ÍNDICE DE RETENÇÃO 1990 - MUN. MARÍLIA QUINTA SÉRIE



sendo que das três, uma, a de número dez, não tem 5ª série diurna;

2o. das três escolas, uma, a de número dezoito mantém as mesmas taxas de retenção e de evasão superiores no período noturno.

Dos dados apresentados pode-se generalizar algumas conclusões sobre o Fracasso Escolar na DE Marília:

1o. a porcentagem de evasão é invariavelmente superior a da retenção;

2o. a evasão é sempre superior no noturno;

3o. a retenção é maior no diurno;

4o. escolas e municípios invertem seus números na escala do maior para o menor índice de evasão e retenção, ou seja, o município que apresenta um alto índice de evasão no diurno não configura o primeiro lugar quando se trata do noturno;

5o. a diferença entre o índice mais alto e o mais baixo de evasão e retenção é bastante significativo, mantendo a evasão os números mais altos.

Os números que acabo de analisar vêm confirmar minha percepção de que na 5ª série, especialmente no período noturno, se agudiza o problema do fracasso escolar.

Nesta série vislumbra-se um novo ponto de estrangulamento na escolarização regular. Este é um desafio que carece de atenção imediata das autoridades e estudiosos da educação.

Assim é que, com base nos dados obtidos, passei à escolha das escolas.

3. As escolas: como foram selecionadas.

Ao reduzir o número de escolas com as quais iria trabalhar, objetivei conhecer mais detalhadamente seu funcionamento, buscando explicações para o fracasso escolar. Para tanto usei os seguintes critérios:

1o. escolas com altos índices de evasão e retenção no período noturno;

2o. escolas com baixos índices de evasão e retenção no período noturno;

3o. escolas onde houvesse 5ª série do período noturno;

4o. escolas onde o professor de português tivesse atuado nos anos de 1989, 1990 e 1991.

Mediante esses critérios foram selecionadas oito escolas indicadas no

Quadro 1:
ESCOLAS SELECIONADAS

ESCOLAS	EVASÃO		RETENÇÃO (%)	
	D	N	D	N
EEPG Prof. Nelson Cabrini	31,37			
EEPG Profa. Mª Dorothéia J.Seixas		74,76		
EEPG Dr. Lourenço de A. Senne	1,35			
EEPG Profa. Myrthes P.de Negreiros		20,98		
EEPG Prof. Célio Corradi			43,33	
EEPG Profa. Sylvia R.de Carvalho				39,72
EEPG Profa. Olga M.G. Simonaio			9,52	
EEPG Prof. Amilcare Mattei				1,72

Fonte - ATPCE / CIE

Ano - 1990

Das oito escolas, fizeram parte da pesquisa apenas quatro, sendo as demais eliminadas por não atenderem aos critérios fixados anteriormente. Dessas quatro, uma não possuía 5ª série no período noturno e três, não mantiveram o mesmo professor de Português durante os anos de 1989, 1990 e 1991.



A pesquisa junto às escolas foi dividida em duas etapas. A primeira, de coleta de dados, com o intuito de estudar sua localização, objetivos, corpo discente, instalações, estado físico do prédio, salas-ambiente para atividades diversificadas, biblioteca, pátio para atividades extraclasse e de lazer. Esse trabalho permitiu, após análise, verificar as possibilidades de trabalho do professor e a reação que um ambiente estimulante provoca nos alunos. A segunda etapa foi a da entrevista com o professor de Português da escola.

Para a coleta de dados estive em cada uma das escolas relacionadas e, de posse do Plano Anual Global, obtive as informações desejadas.

Além desse levantamento, conversei com o diretor da escola quando houve possibilidade, buscando conhecer um pouco mais de suas expectativas, projetos, trabalho e frustrações, tentando verificar o que realmente pode ser feito dentro de uma escola.

4. Cada escola uma história...

4.1 Entre a evasão e a retenção: a primeira escola.

Localizada em bairro periférico de Marília, com uma população de nível sócio-econômico muito baixo. As famílias são assalariadas, predominando o trabalho na zona rural, levando-as a constante mudança de residência, causa da transferência do aluno. Há casos que o aluno sai da escola e ao meio do ano retorna pelo mesmo motivo que o levou a sair, ou seja, o término do trabalho em determinada região, o traz de volta em busca de nova atividade.

O corpo discente é composto por quinhentos e vinte alunos, distribuídos pelos três períodos em que a escola funciona. Os alunos residem na região periférica da cidade e na zona rural mais próxima. Os pais desses alunos são geralmente trabalhadores braçais e as mães desenvolvem atividades como empregadas domésticas ou diaristas.



A escola não conta com uma equipe docente estruturada e contínua, prejudicando a qualidade do trabalho pedagógico.

A avaliação feita no final do ano de 1990 levou em consideração:

- as características da clientela e da comunidade;
- as precárias condições materiais para o funcionamento da escola;
- os altos índices de evasão no período noturno e principalmente o aumento da duração da hora-aula de 40 para 45 minutos.

A partir dessa avaliação a escola definiu como prioridade para o ano de 1991:

"a adequação do ensino noturno, em especial as 5^{as}. séries, às necessidades e interesses da clientela, dentro dos limites que as condições materiais, humanas e institucionais nos impõem..."

Uma leitura atenta exige um momento de reflexão sobre dois pontos que me parecem muito importantes: o primeiro faz referência à 5^a série noturna e especificamente ao atendimento das necessidades e interesses de seu alunado; o segundo, quando condiciona o atendimento destas necessidades às condições tanto internas quanto externas à escola. Se por um lado, através das conversas mantidas na escola, notei uma grande preocupação com o noturno, por outro lado os setores docente e administrativo sentiam-se cerceados em alguns momentos por não terem condições de desenvolver o que pretendiam.

Falta de condições materiais, humanas e institucionais limitam o trabalho escolar.

4.2 Com uma retenção noturna de 43,33% : a segunda escola.

Localizada em bairro periférico-urbano, essa escola recebe alunos do mesmo bairro, dos bairros circunvizinhos e dos distritos mais próximos à Marília.



A população escolar é de trezentos e vinte e dois alunos, distribuídos pelos três períodos de funcionamento da escola. Diferentemente da primeira, a comunidade conta com recursos de lazer, um Centro Comunitário, uma piscina pública, o bosque municipal e um centro poliesportivo.

A escola está aberta à comunidade embora o prédio encontre-se em precaríssimas condições, colocando em risco, inclusive, a segurança dos alunos.

Por absoluta falta de espaço as aulas de Educação Física são dadas no Centro Comunitário. Embora a escola possua condições físicas desfavoráveis, a direção procura manter junto à comunidade e aos pais de alunos um trabalho de aproximação e envolvimento constantes. Assim, contando com o apoio da comunidade a escola conseguiu, da Prefeitura, a construção de um prédio novo. A atual situação da escola é tão incômoda, que a professora de Português entrevistada, comentou a constante reclamação dos alunos por estudarem numa escola tão feia.

*"Dá até desgosto e vontade de não ficar, nem lugar
para o recreio a gente tem..."*

Essa escola alia o alto índice de evasão e repetência ao fato de a jornada de trabalho dos pais e a distância do local de emprego deles não permitirem um contato mais amigável entre pais/professores e direção.

Os alunos em sua totalidade residem nas imediações da escola. São filhos de trabalhadores de baixa renda, exercendo, na maioria das vezes, ocupações não qualificadas. Por essa razão eles não costumam contar com a assistência da família em período diverso do das aulas e, mesmo frequentando o período diurno muitos trabalham.

Referindo-se ao alunado, do Plano Global da Escola consta a seguinte observação:

"a escola pública dadas as suas características estruturais, funciona para as classes populares como um funil, retendo a maioria que não tem condições de sujeitar-se às rígidas exigências de uma escola modelo classe média."

Deixando portanto claras a preocupação e conscientização de professores e da direção, sobre o papel que a escola pública vem desempenhando entre as classes populares.

4.3 Com uma evasão noturna de 74,76% : a terceira escola.

Apresenta basicamente as mesmas características das anteriores. Com uma população de quatrocentos e sessenta e um alunos, distribuídos em três períodos, a maioria procede de famílias onde não há emprego fixo, dificultando a adaptação à estrutura urbana. Grande parte dos alunos já trabalha. Os do noturno, em período integral; os do diurno, em tempo parcial.

A escola, localizada em zona periférica urbana, está aberta à comunidade permitindo o uso da quadra para jogos em finais de semana. Além desse espaço, há ainda um centro poliesportivo e o centro comunitário para competições, bailes e reuniões do bairro.

Preocupada com o desinteresse dos pais em participarem das atividades escolares, a direção da escola tem procurado envolvê-los, bem como a população do bairro em atividades desenvolvidas pela escola. Há necessidade de sensibilizá-los para um maior cuidado com o patrimônio público, isto porque, nos finais de semana, a escola vinha sendo invadida e depredada. Trazer não só os pais, mas a comunidade, faria com que cada um se sentisse responsável pela escola, facilitando, o trabalho pedagógico, uma vez que os pais passariam a atentar para o progresso e assiduidade de seus filhos na escola.

A constatação da necessidade em trazer os pais para dentro da escola ficou



mais clara quando, ao término do ano letivo, o Conselho de Escola reunido para avaliação anual, fixou prioridades para o ano seguinte a partir do perfil, deficiências e necessidades do alunado.

Assim, faz constar do Plano Anual Global da escola os principais problemas detectados em relação aos alunos:

- falta de hábito para estudar;
- falta de perseverança nos estudos;
- falta de auto valorização;
- **grande carência afetiva e muita agressividade;**
- baixa frequência às aulas;
- alto índice de evasão (é a escola que apresenta o índice mais alto).

Com base nesses dados estabeleceu as prioridades para o próximo ano:

- melhorar o comportamento dos alunos;
- melhorar o rendimento escolar;
- evitar a evasão escolar tanto quanto possível;
- melhorar o relacionamento humano e profissional entre professores, alunos e demais componentes da equipe escolar;
- incentivar a leitura;
- aprimorar a sociabilidade do educando, através de um bom relacionamento e respeito mútuo;
- conscientizar as famílias para uma participação maior na vida escolar.

4.4 Com baixo índice de retenção noturna, 6,06% : a quarta escola.

O bairro em que está localizada, pertence ao perímetro urbano com excelente infra-estrutura, permitindo transporte fácil e, conseqüentemente, um deslocamento facilitado a qualquer parte da cidade.



O alunado está incluído entre os que possuem nível sócio-econômico considerado médio.

A clientela escolar entre todas até agora estudada é a mais alta: um mil duzentos e sessenta alunos, distribuídos pelos três períodos em que a escola funciona. Os alunos são oriundos do próprio bairro. Porém a escola recebe, também, alunos da zona rural e, no período noturno, alguns do Distrito de Padre Nóbrega.

Os alunos que são moradores do bairro procedem de famílias com formação inclusive de nível superior, possibilitando maior acesso à leitura e atividades de lazer diversificadas.

A estrutura física do prédio apresenta bom estado de conservação até porque é relativamente novo. Há bastante espaço para o aluno locomover-se dentro da escola inclusive em área coberta. A direção queixa-se da falta de uma sala de Educação Artística e uma para a biblioteca, utilizada, atualmente, como vestiário dos alunos.

Nessa, como em outras escolas, pude perceber através dos objetivos e metas definidos nas prioridades para 1992 a preocupação com o rendimento escolar do alunado.

As escolas, universo dessa pesquisa, apresentaram-se, de um modo geral preocupadas com a reestruturação do período noturno. No entanto, percebi na quarta escola, esta preocupação presente nas prioridades do Plano Anual Global. Houve unanimidade, por parte da equipe escolar, quanto a não aceitar o aumento da hora-aula no período noturno. Se 40 minutos são difíceis, 45 mais o seriam. Se 22 hs. e 30 minutos é muito mais do que o limite da resistência física do aluno, 22 horas e 45 minutos agravaria a situação.

Assim como essa, outras foram as prioridades assinaladas pela escola, objetivando sanar as dificuldades do ano anterior, a saber:

- transmissão do conhecimento elaborado;



- rendimento escolar (análise das causas de retenção e evasão);
- dinamização da leitura (frequência à biblioteca);
- desenvolvimento do senso crítico do aluno.

4.5 Com zero de retenção no período diurno e noturno: a exceção.

A quinta escola selecionada fica em uma cidade à 37 km de Marília. Com ensino de 1º e 2º graus, recebe alunos de níveis sociais diferenciados por ser a única da cidade. A população dedica suas atividades à lavoura, pecuária e ao comércio local de pequeno porte. O período noturno abriga alunos trabalhadores rurais (bóia-fria), comerciários e de lides domésticas.

Essa escola passou a fazer parte da pesquisa, por expressar uma situação única entre todas as escolas da DE Marília. Quando analisei os índices de evasão e repetência dessa DE, percebi no item **retenção** índice zero. Um fato incomum merecia atenção especial. Assim, não só a incluí na pesquisa, como também entrevistei o professor de Português da escola para saber como trabalha e qual sua proposta pedagógica a ponto de reduzir de forma tão significativa essa taxa. Qual não foi minha surpresa quando, ao entrevistá-lo, percebi que nada de novo vinha sendo realizado na escola em termos de proposta de ensino. Havia isto sim, apenas uma política de não retenção com vistas a incentivar o aluno a continuar os estudos, até pelo menos o final do 1º grau.

Camuflado e por isso mesmo falso, um discurso que comprometia a qualidade do ensino oferecido e subestimava a capacidade de aprendizagem do aluno. Se a 8ª série significava o fim de sua vida escolar, alcançá-la não deveria demandar muito esforço. Desonesta, barateadora, elitista e arbitrária essa opção, uma vez que sela o destino do aluno, atribui-lhe características e decide por ele sem o escutar. É-lhe roubada a oportunidade de tomar para si o conhecimento e usá-lo em benefício próprio e da sociedade. É-lhe roubado o direito de escolha.

Preocupou-me muito a prática veiculada pela escola, uma vez que, não era o crescimento, o desenvolvimento das potencialidades do aluno que estavam em jogo, mas sim, os números que poderiam colocar a escola em posição de destaque. Contudo vale dizer que, apesar do problema advir de tal postura, há coerência entre essa política e a atitude do professor consciente do que deveria fazer e não faz, por comodismo, acatando a proposta da escola sem questioná-la.

Embora haja dificuldades para o andamento do trabalho docente, há professores tentando derrubar obstáculos e vencendo barreiras institucionais.

5. O que analisei e conclui:

Ir a cada escola firmou em mim concepções, causou-me espantos, surpresas, mas a certeza que podemos enquanto grupo, construir um novo caminho para a escola.

Por essa razão, fazer conhecer cada escola selecionada, permitiu-me uma análise não somente a partir dos números pelos quais elas foram escolhidas dentre as trinta e sete sob a orientação da DE Marília, mas também, quanto às prioridades, e concepções sobre ensino e, especificamente, como a escola lida com o período noturno.

Todas as escolas selecionadas, através de seus diretores e corpo docente, manifestaram preocupação quanto ao índice altíssimo de evasão e retenção no período noturno. Assustador é o fato do diretor não saber a situação de sua escola, no conjunto das escolas da DE e, do professor sequer saber os índices do fracasso escolar para os quais talvez tenha contribuído.

As escolas entendem o fracasso escolar como consequência do desinteresse dos alunos pelo ensino e dos pais em não preocuparem-se ou sentirem-se responsáveis pelo desempenho escolar de seus filhos. No entanto, a situação sócio-econômica foi ressaltada como responsável pela instabilidade das



famílias, provocando constantes mudanças.

Porém, considero uma atitude um tanto simplista explicar o fracasso escolar dos alunos do noturno, somente por essas vias. Há problemas outros como: falta de condições materiais, humanas e institucionais limitando o trabalho escolar, emperrando mudanças, dificultando a ação pedagógica.

Para que a escola não funcione como um funil, urge reestruturá-la, repensá-la possibilitando um trabalho docente comprometido com uma parcela cada vez maior de jovens trabalhadores.

Precisaria ir às escolas selecionadas para conhecer o professor de Português e o trabalho que realiza na 5ª série noturna.



C A P Í T U L O I I I

O QUE OS PROFESSORES PENSAM, SENTEM E DIZEM



"Então com o passar do tempo ele vai se sentir incapacitado, humilhado mais ainda e ele busca na escola não essa humilhação, mas ele busca, ele deveria buscar um outro, uma vida diferente, nova perspectiva de vida diferente para ele. Mas infelizmente, é difícil, porque a escola não dá essa condição para o aluno, a escola muito pelo contrário, ela faz com que o aluno se sinta incapacitado com o passar do tempo."

(De um professor entrevistado)

6. Os professores: quem são?

O processo de escolha dos professores foi precedido de um questionário com questões fechadas, de cunho apenas informacional. Enviei-os aos professores de Português da DE Marília, totalizando cento e sessenta e quatro questionários. Destes, apenas oitenta e um retornaram. Passei imediatamente à seleção dos professores que seriam entrevistados.

Essa escolha obedeceu a critérios previamente selecionados, condizentes com o delineamento e objetivos da pesquisa.

Fixei pois, como critérios:

1. A escola, onde o professor de português atuasse, deveria apresentar os índices mais altos ou mais baixos de evasão e retenção na 5ª série noturna;
2. A escola onde o professor de Português viesse atuando de 1989 à 1991;
3. A escola onde houvesse 5ª série do período noturno;

Nesse momento já havia realizado e concluído a coleta de dados nas escolas. Faltava-me agora conhecer o professor e explicar-lhe a razão pela qual iria entrevistá-lo. Tentei um primeiro encontro para marcar, dentro do possível, um horário em que pudéssemos conversar fora ou mesmo na escola, a fim de não perturbar os hábitos do entrevistado.

No entanto, à medida em que o trabalho caminhava, novos dados foram determinando algumas alterações entre os professores escolhidos para as entrevistas, levando-me a suprimir e introduzir escolas como também ampliar o número de sujeitos da pesquisa.

Por essa razão fui buscar:



1. O professor de Português em cuja escola o índice de retenção nas 5^{as} séries do período noturno e diurno no ano de 1990 foi zero;

2. a professora apontada pelos colegas da área, como alguém que vinha realizando um trabalho alternativo no noturno, especialmente na 5^a série;

3. também foi sujeito da pesquisa a AP de Português da DE Marília por estar em contato permanente com professores da rede pública estadual, conhecendo-lhes as deficiências de formação e as de sua própria formação e, por último, por conhecer o trabalho realizado pelo professor de Português em sala de aula, assessorando-o sempre que solicitada, a programar e pensar atividades de sala de aula.

Entre os critérios adotados para a seleção dos professores, um, o que estabelece ser necessário sua permanência na escola entre 1989 e 1991 está preso ao período a que essa pesquisa está delimitada.

Fixei como ano base para o levantamento de dados, 1990. Portanto, para que o professor tivesse clareza sobre as informações que daria, precisaria ter atuado durante todo esse ano, o ano anterior (1989) e o ano seguinte (1991). Assim, ele teria condições de avaliar seu trabalho em 1989 com base nos dados de 1990 buscando encontrar alternativas com vistas a superar as falhas detectadas e possibilitando-lhe repensar e organizar o projeto para o próximo ano.

Sabedora das dificuldades enfrentadas pela escola e pelos alunos, causadas pela rotatividade dos professores, considerei importante adotar esse, como um dos critérios na seleção dos professores.

Dos sete professores entrevistados, seis estão incluídos em jornada integral de trabalho de trinta e duas horas aula; quatro fizeram seus cursos de graduação na FAFI, um Instituto Isolado de Ensino Superior do Estado de São Paulo em Marília; três são oriundos da Universidade de Marília - UNIMAR, uma instituição particular de ensino; uma das professoras acumula o cargo de diretor de escola tendo, enquanto docente, uma jornada parcial de trabalho: dezesseis

horas aula.

Pude perceber que a maioria dos docentes gosta da atividade que exerce, contudo, como não poderia deixar de ser, há queixas quanto às dificuldades encontradas na realização de seu trabalho, que vão desde problemas relativos à falta de material didático-pedagógico, ao espaço físico adequado para a instalação de uma biblioteca, até problemas de ordem particular dos alunos. É unânime a constatação de que os alunos atingirão no máximo a 8ª série. Dado confirmado pelas estatísticas que demonstram a quebra do número de matrículas entre o 1º e 2º graus.

6.1 As entrevistas: o professor, sua formação, seu trabalho, sua vida.

Com o objetivo de complementar os dados coletados em cada escola e nos questionários procurei conhecer a percepção que os professores tinham sobre a problemática focalizada. Para tanto, fiz uso de entrevistas informais realizadas com os professores em suas residências ou nas escolas onde lecionavam.

Dos sete professores entrevistados, dois pertenciam a escolas com altos índices de evasão e retenção; dois, a escolas com baixos índices. Uma professora indicada pelos colegas de área pelo trabalho que realiza com o período noturno. O professor em cuja escola o índice de retenção foi zero. Finalmente, a Assistente Pedagógica de Português da DE Marília.

As entrevistas foram abertas. As respostas obtidas foram gravadas, transcritas e encontra-se na íntegra em apenso e padronizadas em categorias de acordo com os objetivos demonstrados no quadro 2.



QUADRO 2

Categorias da percepção de professores quanto sua prática

CATEGORIAS

1. importância da informação

OBJETIVOS

Verificar se o professor considera que recebeu em seu curso de graduação:

1 - uma sólida informação para o exercício de sua atividade docente;

2 - condições para tornar-se um profissional autônomo, criativo e crítico;

2. o período noturno e o ensino de Português

Verificar as relações entre o conteúdo de Português elencado pelo professor em seu plano de ensino, e as especificidades da clientela da 5ª série noturna.

3. o aluno da 5ª série do período noturno

Verificar como o professor caracteriza o aluno da 5ª série, identificando em sua análise influência dos estereótipos criados socialmente.

4. dificuldades no cotidiano do período noturno

Verificar se o professor atribui as dificuldades encontradas no cotidiano do período noturno a:

1. problemas externos à escola;
2. prática do professor;
3. concepção de ensino do professor;
4. seleção do conteúdo de Português.

5. propostas alternativas

Verificar se entre os professores entrevistados há propostas de trabalho, objetivando resolver os problemas pontuados pelos próprios professores.

Elaborei um roteiro que não tinha o objetivo de cercear a fala do professor, mas de nortear a entrevista. Os professores ficaram livres para falar. No início do nosso trabalho dizia a eles que agissem como se estivessem **pensando em voz alta**.

Os contatos para a realização das entrevistas foram realizados pessoalmente, na escola onde o professor trabalhava, buscando encontrar um horário mais adequado para o entrevistado. Os professores não tiveram acesso ao roteiro da entrevista. Informei-os apenas de que conversaríamos sobre sua formação, sobre o período noturno, sobre o ensino de Português, sobre as dificuldades, os acertos e os deasacertos, as propostas alternativas de trabalho e o fracasso escolar.

Todos mostraram-se acessíveis e mesmo receptivos à solicitação.

As entrevistas foram gravadas por ser esse o modo mais seguro de reter e colher informações. O gravador não causou qualquer tipo de constrangimento visível aos entrevistados.

Os depoimentos foram transcritos sendo estabelecidos códigos para a

identificação, o que assegurou o anonimato dos sujeitos. Para cada sujeito criou-se um código. Assim E, significa entrevistado e o número ao lado reporta o professor a escola de origem.

Análise da percepção dos professores.

7. O que os professores pensam, dizem e sentem

7.1. O momento de cada professor

Na busca de compreender e analisar a forma como os professores percebem, dizem e sentem sua prática pedagógica e os problemas enfrentados pelos professores de Português das 5as séries do período noturno, estive com cada professor, entrevistando-os, ouvindo-os.

Esse processo demandou tempo e muitas idas e vindas às escolas para agendar os encontros com os professores, através dos quais objetivei complementar os dados obtidos nos questionários e nas informações retiradas do Plano Anual Global das escolas.

Como ficou demonstrado em páginas anteriores, elaborei um quadro de categorias da percepção dos professores de Português quanto a questões relativas à sua prática.

Assim para cada categoria há o registro e análise dos depoimentos dos professores.

Quanto à primeira categoria relativa a importância de sua formação na realização do trabalho escolar, os professores manifestaram-se criticamente com relação ao curso de graduação.

"Quando nós fizemos o curso de Letras, Marília tinha fama, era uma autarquia da USP, tinha um corpo docente excelente: D. Amelinda Vaz Coelho, o

Décio Pignatari, o Osman Lins, o Ataliba, a Susi Spenber. Nossa formação foi de altíssimo nível. Saímos excelentes pesquisadores de Português. Professores eu não sei. O sucesso profissional depende da labuta de cada um, aproveitando o que aprendeu com esse pessoal. Fizemos um trabalho de término de curso com o Ataliba que era uma tese dentro da graduação. Hoje o Ataliba nega muita coisa que ele ensinou. Mas eu não acho que foi perdido. Nos deu segurança dentro da língua. Ele pode não ter ensinado dar aula, mas deu ensinamento para trabalhar com essa língua. Nem o curso normal, nem letras me deu ensinamento para ser professor."

(E.6)

"Os professores não saem atualmente preparados para enfrentar o alunado que está aí na rede pública."

(E.3)

"Minha faculdade não me preparou de forma nenhuma para dar aula. Eu não tive prática nenhuma na faculdade. Eu acho que se fosse exigido muito mais da gente na faculdade a gente sairia muito mais preparado. Porque eu aprendi muito mais no 1o. ano que eu lecionei aqui (na escola), do que em 3 anos na faculdade. Conteúdo eu não vi quase nada."

(E.5)

Fica transparente na fala de todos os entrevistados a necessidade de repensar as Licenciaturas. Ora porque o curso exigiu demais dos alunos, a nível muito mais de pós-graduação do que graduação - ao mesmo tempo que se aprofundava o conteúdo, relegava-se a prática de sala de aula - ora porque estava voltado para a formação de críticos literários; ora porque o curso foi fraco não oferecendo suporte teórico que permitisse aos professores maior segurança para ministrar suas aulas e elaborar seus planos de ensino. Ficam identificadas assim,

falhas tanto em instituições públicas quanto particulares.

Entendo que se o conteúdo oferecido aos alunos de graduação for superficial, se não houver o aprofundamento necessário, esse aluno mestre terá sérias dificuldades em sua prática para pensar seus planos de ensino, para discutir propostas alternativas de trabalho, a partir das que estão atualmente sendo adotadas pelos professores.

De um extremo a outro encontramos professores descontentes por terem sentido em seus cursos de graduação um descompromisso por parte de alguns professores com os conteúdos a serem trabalhados posteriormente em sala de aula.

A preocupação de quem trabalha com a língua deve estar voltada para o conhecimento aprofundado das questões que envolvem seu aprendizado, sem negligenciar a prática e o contexto em que o futuro professor irá atuar.

A segunda categoria diz respeito à forma como se dá o ensino de Português nas 5^{as} séries do período noturno. Se há predominância do ensino da gramática sobre o do texto ou vice-versa e se o plano de ensino do professor está preocupado com o tipo de clientela que possui.

Como poderá ser observado mais a frente, dos 7 professores entrevistados, três excluindo a AP de português, desenvolvem um trabalho específico para o noturno, tendo inclusive um planejamento próprio; quatro por razões que serão posteriormente demonstradas seguem o mesmo planejamento.

"Eu tenho feito com estes alunos de 5a. e 6a. séries, um trabalho quase de alfabetização."

(E.3)

"Eu acho que a minha forma é meio falha, porque o certo seria fazer um planejamento que fosse de acordo com este aluno do curso noturno e trabalhador. Porque o nosso planejamento é feito para as séries diurnas e para

as séries noturnas a gente não muda muito. Que deveria ser totalmente diferente, um planejamento que fosse realmente de encontro às necessidades do aluno do curso noturno."

(E.5)

"Poderia vir o mínimo de exercícios, mas mais detalhados para os nossos alunos, então eu costumo dar principalmente a gramática, eu uso bastante a gramática."

(E.2)

"Eu costumo dar o texto e em seguida a interpretação de texto porque se o aluno tendo dificuldade de interpretar ele não vai entender não só português como as outras disciplinas: história, geografia, ciências, tudo é a base de interpretação, então eu costumo dar um texto em seguida a interpretação."

(E.2)

"Os textos dos livros didáticos são muito infantis para o noturno, tenho que trazer outros, mimeografo ou passo na lousa num intervalo. Temos 6 aulas semanais, dá tempo."

(E.2)

Esse tempo poderia ser melhor aproveitado se ao invés de passar textos na lousa, o professor procurasse realizar atividades outras. Como por exemplo, tomar um texto de outra disciplina e trabalhá-lo.

" Não dá para trabalhar o aluno do noturno assim sabe, exigindo que ele aprenda todas as matérias, todo conteúdo, que o diurno tem, não dá. É totalmente diferente. Acho que o conteúdo da 5a. série principalmente para o noturno é pesado com coisas desnecessárias. É importante que ele saiba escrever."

Para o noturno a realidade é outra."

(E.4)

Pelos depoimentos dos professores nota-se a intenção do trabalho com o texto mas, por outro lado, a preocupação em não abandonar o ensino da gramática normativa. Trabalhar o texto significa hoje para os docentes adotar uma nova forma de trabalhar, significa mudar a prática. Por essa razão, o livro didático ainda é o principal instrumento de trabalho e adotá-lo como "método" personificá-lo na figura do professor marca a grande maioria dos trabalhos nas escolas.

"Praticamente quem leciona, quem faz a mediação do conhecimento em sala de aula é o livro didático."

(E.7)

De nada adianta o professor dizer que trabalha com o texto se segue em seus exercícios o modelo do livro didático; como também de nada adianta o professor dizer que não trabalha a gramática e com isso deixar de discutir as questões específicas da língua, com o aluno. Instalam-se com essa atitude, dúvidas no aluno dificultando a ele expressar-se escrita e oralmente com coerência.

"Não se ensina a gramática porque não entende o significado da gramática do ponto de vista da lingüística, é uma questão de desconhecimento da terminologia e do texto. Mas ao invés de ensinar o trabalho com a produção de texto, detem-se apenas na produção sem uma intervenção pedagógica. Então o professor sai de uma situação extremamente rigorosa, sistematizada para uma liberdade total."

(E.7)

Trabalhar com o texto é explorar o sistema enquanto um conjunto de normas e código lingüístico. Através do texto observa-se a montagem, a estrutura, a concordância, a colocação pronominal, enfim, ultrapassa-se a instância da escrita pela escrita, mas a escrita na forma que é constituída; para ser entendida, cotejada.

Nesse sentido a professora que elegeu como objetivo de sua disciplina para o período noturno "**compreender para ser compreendido**", está exatamente tentando fazer da língua um sistema de uso e não apenas um sistema ao qual lança-se mão em determinadas ocasiões formais.

"A 5a. série da noite não pode ver a mesma historinha do cachorrinho da 5ª série da manhã. Aboli o livro didático e trabalho com textos no noturno. Textos de jornal, de revistas, textos do interesse deles. Às vezes ficamos 20 dias explorando o texto para que eles entendam o objetivo mínimo proposto pelo texto."

(E.6)

A situação do período noturno é por si só controvertida, sabe-se que sua clientela é especial, sabe-se muito mais; para esse aluno permanecer na escola a estrutura do noturno precisaria mudar. Cada disciplina deveria problematizar as questões do conhecimento de forma acessível ao aluno.

Na continuidade analisarei o aluno da 5a. série do noturno; sua procedência, suas expectativas, suas dificuldades, que tipo de problemas enfrenta no seu dia a dia para dar conta das atribuições que lhe são impostas dentro e fora da escola.

Alguns professores segundo a professora entrevistada consideram que

"Os alunos do noturno têm um certo grau de deficiência mental, porque não é possível a gente fala A e eles entendem B. São alunos que só brigam, brincam e se xingam."

(E.3)

Quanto à origem desse aluno:

"Alguns deles são alunos do supletivo, egressos de um curso supletivo, alguns são alunos que passaram por diversas escolas, e eles não foram trabalhados, suficientemente trabalhados."

(E.3)

"É uma clientela que não tem condições de nada. Os que estudam à noite trabalham o dia todo, a maioria dos alunos quando completa 12 anos, que estão na 5ª série, os pais já no 2º semestre pedem para passá-los para o noturno. Essa criança vai para a 5ª série noturna no 2º semestre e aí ele não tem mais condições mesmo, porque ele trabalhou o dia todo, está super cansado, dorme na carteira e o rendimento dele é mínimo, ele acaba saindo e a evasão se dá a todos esses problemas."

(E.1)

"O aluno da 5ª série está mais interessado em conversar. Eles vieram de outros lugares. Eles não estão interessados em matéria, em escrever, às vezes quando peço para escrever eles perguntam se pode escrever para uma

menina. Eles têm muitos problemas. Têm problemas demais em casa."

(E.4)

"Os alunos da 5a. série do noturno detêm um número grande de evadidos por ser aluno de periferia, talvez né. Têm alunos que entram às 4 horas da manhã em padaria, outros saem às 4 horas da manhã para entregar jornal. Alguns moram no Distrito de Dirceu (Marília), deslocando-se todos os dias, vêm até à escola são esforçadíssimos, fazem tudo e são os primeiros alunos em todas as disciplinas. E os alunos eles cobram a gente, uma coisa diferente, um programa diferente, porque às vezes cansa aquela aula que você costuma dar ou quer dar, principalmente nas últimas aulas a gente tem que motivá-los para uma outra coisa."

(E.2)

É interessante notar as concepções que estão implícitas nesses depoimentos e a aparente preocupação com o aluno do período noturno. Na verdade fica em mim a impressão que tudo ou quase tudo acontece somente à nível da intenção. Quando o professor refere-se ao fato de o aluno estar cansado ele diz: **"os alunos cobram da gente, às vezes, uma coisa diferente, um programa diferente, porque às vezes cansa aquela aula que você costuma dar ou quer dar."** Se o aluno cobra é porque o professor desenvolve sempre o mesmo tipo de atividade em sala de aula.

Diante da crítica do aluno o que o professor faz para mudar suas atividades? A resposta da professora foi **"a gente tenta mudar, mas é tudo**



muito difícil. Não temos material . O aluno não pode comprar. O jeito é continuar como está." É difícil ouvir tal depoimento e ver esse professor qualificado pela direção da escola como sendo um bom professor, pois dificilmente falta às aulas, mantém a disciplina, não grita com os alunos, tem a caderneta de frequência em ordem. Em nenhum momento falou-se sobre sua prática pedagógica.

Quanto mais ouço o professor mais me convenço de que a estrutura do período noturno precisa ser mudada. É sabido que o alunado do noturno está dividido entre aqueles que precisam da escola, sabem disso e aproveitam bem o tempo de permanência dentro de uma sala de aula, e os que vêm na escola um ambiente de lazer e ainda, aqueles para os quais a escola é uma fuga.

Muitas vezes em conversa pelos corredores com os alunos ouvi reclamações sobre o ambiente de suas casas. A escola representava num curto espaço de tempo, uma calma, um distanciamento dos problemas que, com certeza, enfrentariam mais tarde. Todavia há uma necessidade muito grande por parte desse alunado de ser tratado com dignidade, sem preconceitos, com respeito. Que tarefas lhe sejam atribuídas e resultados possam ser apresentados.

Por mais que o professor queira justificar as dificuldades do aluno está, de certa forma, justificando a si próprio. Frases do tipo: **"ele já vem cansado", "há uma evasão muito grande por ser aluno de periferia", "ele não tem mais condições mesmo", "dorme a partir da 3a. aula"**; demonstram o (pré)conceito, a descrença no aluno, expectativa para menos sobre o que o aluno poderá fazer, dando início a um trabalho consciente de perdas, de derrotas.

Pensar o perfil do aluno do período noturno é pensar também nas dificuldades do cotidiano desse período, caracterizado por situações limite e como uma bola de neve, uma sendo consequência da outra. A falta de salas adequadas, como por exemplo uma biblioteca com uma pessoa encarregada de orientar os alunos; 5 horas-aula iniciando o período s 19h10 e encerrando às

22h35; aulas atribuídas a professores em início de carreira, isso porque os professores efetivos ou os melhores classificados não querem aula nesse período; ensino ainda centrado na figura do professor, caracterizado por aulas expositivas ou aulas onde o aluno responde o questionário de um livro que está sendo usado há 3 anos, ou mais, pela escola, em péssimo estado de conservação. Esses livros, ao término de cada ano letivo são devolvidos para a escola e reutilizados no ano seguinte, com todas as marcas deixadas pelo seu uso.

Às vezes é mais interessante tentar adivinhar o que estava escrito no livro do que fazer o exercício.

Todas essas situações, somadas ao fato de trabalharem o dia todo, vai criando aos poucos entre os alunos, um clima de animosidade dentro da escola chegando mesmo a provocar situações de agressão até mesmo física.

Quando o professor afirma:

"Eu faço até um serviço de psicóloga dentro da escola, de coordenadora pedagógica, algo assim nesses termos. Porque eles não têm respaldo de espécie alguma."

(E.1)

"Eu acho que muitas vezes seria de muito melhor efeito uma palestra construtiva, instrutiva para eles, do que uma aula que você se desdobra tentando ensinar uma coisa para eles que é fora da realidade deles totalmente."

(E.1)

Por que ensinar uma coisa que está fora da realidade? Por que não buscar na realidade, no cotidiano do aluno, mas não só do aluno, do mundo; os temas das aulas de Português? Por que não buscar na aula do colega de História, de

Geografia, de Ciências o assunto a ser tratado na aula de Português?

Parece simples trabalhar dessa forma, porém, o professor precisa ter uma sólida formação acadêmica para que possa libertar-se do livro didático, para que possa fazer de suas aulas não um repetir exaustivo de regras e de exercícios sem momentos para reflexão, para discussão e para o conhecimento do sistema lingüístico que precisa ser conhecido para ser apreendido.

A palavra tem o poder de libertar ou de reprimir. Se cada um de nós não possuir condições mínimas de se expressar, será certamente engolido por aqueles que o conseguem.

Entre os professores entrevistados encontrei intenções de propostas alternativas de trabalho. Na realidade em duas professoras, uma está tentando através de um jornal mural incentivar a escrita por meio de bilhetes, cartas, recados, notícias, trabalhos, músicas em sala de aula e permitindo todo e qualquer tipo de correspondência. Para ela é essencial que o aluno escreva. Não importando o que e para quem, contanto que escreva.

"Se querem escrever carta eu acho bom porque pelo menos estão produzindo alguma coisa. Se eu disser não, não adianta. Não pode haver exigência em se trabalhar um único tema. Ele quer falar sobre uma menina, sobre uma coisa, eu deixo. Sobre a classe, sobre a família, pode falar poque eles têm muitos problemas. Querem falar sobre os problemas deles".

(E.4)

Nota-se nessa professora a disponibilidae para o diálogo. Os textos de seus alunos são corrigidos, devolvidos, eles passam a limpo e colocam no jornal mural. Essa atividade despertou o interesse em outras classes para trabalharem da mesma forma com outras disciplinas e com Português também. O flanelógrafo que a professora usou estava encostado, guardado num depósito da escola. Assim

como esse, muitos outros devem estar perdidos. Basta querer encontrá-los.

No momento em que acontecia a entrevista a professora já estava à procura de mais espaço porque o flanelógrafo já estava pequeno.

Se há falta de material didático na escola, há também falta de criatividade e disponibilidade para tentar algo diferente que envolva o aluno. O aluno hoje, precisa voltar a gostar da escola. Não só a escola enquanto estrutura, a instituição está decadente, agonizante; mais do que ela, estão as pessoas que a fizeram assim.

Por estar assim afastou de seu interior o aluno e os pais desse aluno. A escola não é mais em alguns lugares um elemento agregador, mas desagregador. Cabe à escola, recuperar esses laços desfeitos, reconstruir o caminho de cooperação necessário para o bom aproveitamento do aluno.

Outro trabalho é desenvolvido por uma professora próxima da aposentadoria, mas com uma grande preocupação como o aluno do noturno. Ela elabora um planejamento para cada 5ª série em que dá aula. São 3 classes, uma por período. São planejamentos diferentes para situações diferentes.

Seu trabalho está voltado prioritariamente para a leitura e produção de textos. No diurno adota livro didático como uma complementação do trabalho e não como atividade principal. Seleciona os textos mais interessantes e cria atividades variadas para enriquecê-los. Trabalha o texto poético, o jornalístico e a prosa através de fábulas, lendas e parábolas.

Procura integrar seu trabalho ao dos colegas de outras disciplinas, trabalhando por temas; tanto no diurno quanto no noturno.

Como bibliografia faz uso da "Gramática da Fantasia", de GIANNI RODARI e no texto poético vai buscar apoio em ALDA BERALDO, com o livro "Trabalhando com Poesia."

Avalia toda e qualquer atividade que o aluno desenvolve. Particularmente no noturno, esse tipo de avaliação é especial e para ela necessária.



"Não aplico provas, não têm avaliação nenhuma assim, prova, teste, nada, nada. No contexto geral faço uma avaliação. Eu faço os relatórios no final do mês, no final do bimestre de aluno por aluno, eu estou entregando na secretaria da escola dessa forma. A direção permite que eu realize esse tipo de trabalho. Esse relatório eu faço, porque dia-a-dia, trabalho a trabalho eu faço anotações do progresso do aluno."

(E.6)

"É no contexto da língua que você conhece as possibilidades de construção."

(E.6)

Há formas, há possibilidades, há caminhos, difícil é descobri-los e transformá-los em prática de sala de aula. A análise até aqui realizada possibilitou melhor compreensão sobre o professor que está atuando em nossas escolas como também avaliar as dificuldades reais enfrentadas por eles no cotidiano escolar.

Observei que há professores, como o (E 6), que estão arriscando-se em inovações, comprometendo-se com o ensino significativo, sem medo de perguntar, de errar na busca de acertos.

Este poderá ser um dos caminhos de acesso a um novo pensar, a uma nova prática pedagógica.

C A P Í T U L O I V

PALAVRAS FINAIS E NÃO ÚLTIMAS



*"As construções só são válidas
para o caso particular
analisado, mas a focalização
também vale para outros casos,
independente do grau de
analogia, pois a descrição
apanha o próprio drama da
escola brasileira."*

Florestan Fernandes

dona Ursula eu não escrevo^{para}
por que quando ela vai dar
ditado dirigido eu fico
para trás e eu pergunto o
que a senhora ditou ela
olha para mim e fala não
sei e dita para outras
meninas e fala letras por
letras e é por isso que eu
não escrevo eu não sei o
que ela ditou com migo
ela não tem paciência.
com migo. e é por isso que
eu não escrevo dona Ursula.
o Marcelo não escreve e o
Renato não escreve ela passa
com cameta para ele daí
que ele faz.

quando eu estava escrevendo
a carta eu pedi e falei como
escreve senhora ela falou não
sei e eu procurei no dicionário

e vi como escreve senhora
pouso que eu não escrevo
fica eu e o Marcelo e o
Renato mais é o Renato pequeno
é no trez 3 quando não é
ditado dirigido eu fasso
muito legal e demais e
eu gesto de ditado dirigido
mais eu pergunto não responde
faz o que é ficar parado
eu não sei o que ela falou
como é que eu posso escrever

eu tem uma coisa para falar
para senhora eu vou estudar a
ti 25 de abril? porque eu
fasso 14 quatorze ano eu
vou trabalhar logo logo vai
ficar suscado com eu ~~Ursula~~
dona Ursula não vai ter
mais bagunça na escola e
fico feliz com eu

PALAVRAS FINAIS. NÃO ÚLTIMAS

Florestam Fernandes e o aluno do CB, estão ambos, de formas e em níveis diferentes chamando nossa atenção para o drama da escola brasileira.

A análise do texto de Cristiano deixa transparecer sua capacidade em perceber-se marginalizado pelo professor e pelo sistema que o abriga.

Embora esse texto não pertença a um aluno da 5ª série noturna poderia, perfeitamente ser atribuído a ele. Ambos são submetidos a um ensino descontextualizado, a situações falsas de integração de disciplina, e a um trabalho acrítico e sem criatividade na interpretação e produção de textos. Ambos são subestimados, rotulados, estigmatizados. A ambos não é oferecida a oportunidade de **dar-se a conhecer**, às vezes não lhe é permitido sequer falar.

Muitos Cristianos preenchem vagas em nossas escolas. Apenas não tiveram chance ou coragem de falar, de fazer suas queixas e poder mostrar que estão conscientes do que lhes é negado em termos de ensino. A própria escola ensina-os a calarem-se.

Há que haver mudanças. Mas por onde começar? Tentando soluções possíveis, não utópicas, tão simples como ações que realizamos diariamente sem nos darmos conta de quantos músculos, nervos, articulações fazemos uso para realizarmos um simples movimento.

Como o homem começa a perceber que por seus próprios comandos pode ir onde quiser? Por coisas simples como o sentar, o engatinhar, aos poucos a tentativa de ficar em pé. Donos de suas pernas e de sua vontade. Muitos serão os tombos, tanto quanto os tropeções. Nem por isso deixará de tentar. Um dia começará a caminhar, sentindo-se livre para ir e vir. O que não quer dizer que nunca mais tropece ou caia, ou ainda que seus passos não o conduzam para



lugares ou situações indesejáveis. Apenas aprendeu a andar.

Embora reconheça ser simplista a analogia que fiz, considero, porém, ser possível estabelecer-se relações entre o aprendizado particular do homem e a construção do conhecimento a partir do que é transmitido pela escola. Ao fazer seu, um conhecimento que pertence à humanidade, o homem passa a fazer parte, a ser e a construir a própria história.

Devidamente considerados e avaliados por seu acontecer, conhecimento e homem, transformam-se, produzem e aperfeiçoam-se em um processo constante de tentativas, desacertos, acertos.

Os enganos, as falhas são parte desse processo e apontam para um recomeçar, para outros caminhos, para novas tentativas.

Em tudo e por tudo a trajetória da vida do homem é um constante aprender a andar, por isso acontecem as mudanças, por isso o homem se transforma e também por isso, o homem busca conhecer as causas dos tropeções e as formas de evitá-los.

CORA CORALINA, uma mulher além de seu tempo, transforma essas palavras em poesia. Sua vida é a nossa vida também.

DAS PEDRAS

***"Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi
Teci um tapete florido
e no sonho perdi***

***Uma estrada,
um leito,***

*uma casa,
Um companheiro.
Tudo de pedra.*

*Entre pedras
cresceu a minha poesia,
Minha vida
quebrando pedras
plantando flores
Entre pedras que me esmagaram
Levantei a pedra rude
dos meus versos."*

Mestre em sua filosofia de vida, faz-me perceber e lutar por um constante recomeçar.

"Amanhã será outro dia..." (Milton Nascimento)

Este outro dia traz novidades com as quais preciso me acostumar e até descobrir. Esse, o processo de crescimento e de construção feito de um caminhar juntos, de um trabalho solidário, de uma ação coletiva entre escola pública de 1º e 2º Graus e Universidade.

Por pensar assim, considere importante, ao final desse trabalho apresentar sugestões à Licenciatura, especificamente à de Letras, sobre o que considero fundamental em um curso voltado para a formação do professor.

Deverá haver um momento no curso onde alunos e professores da Universidade, reúnam-se com alunos e professores da rede pública estadual e particular para realmente conhecerem-se, buscando compreender como acontece o processo de ensino, a transmissão do conhecimento em cada uma dessas instituições. Além do que, saber como cada uma trabalha os problemas, as



dificuldades enfrentadas no dia a dia dessas instituições de ensino.

O Estágio Supervisionado. Nada de novo! Pois ele existe e possibilita a ida do aluno-mestre a sala de aula do 1º e 2º graus. Porém, ele existe para dar cumprimento a uma Lei, quando na verdade deveria constituir-se em um momento rico de trocas de experiência. Contudo é sob a forma de observação, participação e regência, quando a boa vontade do professor da classe o permitir, que essa atividade se realiza. Caímos assim, na superficialidade do Estágio e na não consecução de um trabalho de ação-reflexão-ação, necessário à formação do profissional do ensino. Essa a grande questão.

Todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que não foram preparados para dar aula **não nos ensinaram a dar aula.**

Às vezes, a única experiência de docência que os alunos têm, ocorre dentro da sua própria sala de aula, entre colegas.

Para que o Estágio Supervisionado não continue a ser mais uma atividade formal, deverá mudar sua natureza, revestir-se de outros objetivos, mudar sua atuação.

Por não oferecer ao futuro professor a oportunidade de reger uma classe durante um semestre? Ao professor da classe, caberia acompanhar o aluno estagiário em todas as suas atividades. Universidade e Secretaria de Educação deveriam unir-se nesse trabalho.

Paralelo a esse Estágio, os alunos reunir-se-iam semanalmente com o professor orientador para discutirem, avaliarem e repensarem um trabalho significativo.

Sugiro ainda, que parte desse estágio seja realizado em escolas particulares. Sei que existem concepções políticas e educacionais contrárias a esse trabalho. Porém vejamos, como avaliar e confrontar o ensino nos dois tipos mais comuns de instituições que temos se não conhecendo-as? Vendo de perto como realiza seu trabalho, que concepções de ensino possui? Dessa forma serão



dadas ao futuro mestre condições reais de discutí-las, analisá-las e avaliá-las.

Poderiam perguntar-me, como ficaria o trabalho do professor titular da classe? Quero deixar claro que, ao estagiário seria oferecida uma classe, escolhida pelo professor e que quando o aluno não estivesse dando aula, acompanharia o professor da classe em suas atividades diárias, nos dias que tivesse aula na escola.

Interessante é que uma das professoras entrevistadas, tocou também na questão do Estágio, não apenas para criticá-lo, uma vez que para ela, não houve a prática do Estágio na sua graduação; mas principalmente para dar sugestões.

A grande maioria dos licenciandos ao concluírem seus cursos, saem com dúvidas do tipo: o que fazer no primeiro dia de aula? como fazer o plano de ensino? o que escolher como conteúdo desse plano? São perguntas ouvidas a todo momento, provando que, se estes alunos fizeram um bom curso e possuem uma base teórica sólida, por outro lado sentem-se inseguros diante da realidade que é a sala de aula.

Acredito que uma das formas para o enfrentamento dessas questões é através do Estágio Supervisionado. Outra forma seria a sugerida pela professora entrevistada: a partir do 3º ano do curso, as Delegacias de Ensino realizariam um cadastramento desses alunos e, segundo uma ordem de chamada, convocá-los-ia, sempre que fosse necessária uma substituição em classes de 1º ou 2º graus.

Encontrar professores substitutos causou sempre problemas para as Delegacias de Ensino. Há falta deles. Quantas vezes alunos ficam sem aula por uma semana ou mais porque não são encontrados professores? Embora a Delegacia de Ensino coloque editais de convocação, as aulas retornam para as escolas sem que haja alguém para assumi-las. A chance que seria dada a esses futuros professores, além de solucionar um problema sério vivido pelas escolas estaduais, estaria iniciando esses alunos na prática escolar. Certamente não ouviríamos mais as queixas comentadas nesse texto. Certamente, a esses alunos



seria oferecida a possibilidade de uma real docência.

Pelas razões apresentadas, as Licenciaturas deveriam manter um professor responsável respondendo apenas pelo Estágio Supervisionado. Esse um dos aspectos que, a meu ver deve ser revisto pelos cursos de formação de professores.

O outro, diz respeito à necessidade das Licenciaturas repensarem suas grades curriculares. Muitas já passaram ou estão passando por um processo de reestruturação de seus cursos, em um momento que a sociedade exige novos padrões de ensino, nova metodologia. A produção, leitura e interpretação de textos é a grande nova questão a ser enfrenta e estudada. O texto existe em todas as ciências, precisamos criar condições para nossos alunos lê-los e entendê-los. Por isso há cursos em que uma nova disciplina está sendo implantada: Orientação e Estudo do Trabalho Científico, onde entre outros temas são tratados assuntos sobre a Teoria da Comunicação e conhecimento e produção de textos.

Essa uma disciplina importante para o curso de Letras, e que de certa forma abre caminhos para a Lingüística Textual, onde se lida com a diversidade na produção de textos, sendo esta uma forma específica de manifestação da linguagem.

A opção por criar condições aos alunos para escreverem nasce da concepção de que a língua é valiosa para o registro da História, é constituinte da História, integra o movimento da História, é realidade em mudança, é una e múltipla. Una enquanto idioma de um país, múltipla em sua realização cotidiana.

Os alunos vivem a História de seu tempo, a História de sua classe social. No caso dos alunos do período noturno, a experiência que vivem como trabalhadores, possibilita o conhecimento dos reais conflitos entre as classes, dentro de uma sociedade. Ao comentarem fatos dos quais participam, há sempre maior possibilidade de aparecerem no texto as contradições entre o que vivem e o que sonham viver. Por que não deixar que essas contradições apareçam?



Precisamos aprender a lidar com elas.

É indispensável que os alunos escrevam a sua história. Porém, há que se trabalhar com a interpretação de casos, pois os critérios com que julgam os acontecimentos, muitas vezes, não vão além do imediatismo. A miopia impede a organização necessária, a eficiência da ação. Por esse motivo, criar condições para que os alunos registrem a História é contribuir para tornar conhecidos acontecimentos que a comunicação oficial dos grupos economicamente dominantes procuram varrer da memória. É contribuir para a organização de parcelas da população cuja atuação consciente é fundamental no processo histórico.

Ao professor de Português é oferecida essa oportunidade de trabalho. Por essa razão abordei a forma de trabalhar desse professor com esse alunado que é especial.

É o começo da caminhada. É o caminho sem fim que estaremos permanentemente trilhando em busca de algo que possa melhorar nossa prática docente. Esse movimento constitui-se mola propulsora de transformações.



Se todos os
Seus esforços
Forem vistos com
Indiferença
Não desanime
Porque também
O Sol, ao nascer,
Dá um
Espetáculo todo
Especial e, no entanto, a
Maioria da
Platéia
CONTINUA
DORMINDO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse trabalho firmei objetivos que pudessem inter-relacionar: fracasso escolar/formação de professores e o ensino de Português na 5ª série do período noturno, propondo ao seu término alternativas que viessem contribuir para a busca de soluções relativas aos problemas e dificuldades que permeiam o cotidiano das aulas de Português nessa série e período.

Para realizá-lo optei por uma metodologia de trabalho que, a meu ver, seria o melhor caminho para atingir os objetivos propostos. Decidir-me pela abordagem qualitativa de pesquisa em educação permitiu um estudo aprofundado das questões que regem as atividades de sala de aula.

No Capítulo I realizei um levantamento bibliográfico, quando identifiquei e caracterizei os estudos já existentes sobre: fracasso escolar/formação de professores e ensino de Português na 5ª série noturna.

Ao final do capítulo, após análise do material levantado, percebi lacunas, resultado da escassez de pesquisas nessas áreas de estudo.

Se, por um lado, esses temas estão sempre presentes em pesquisas, por outro lado, a maioria dos trabalhos não os inter-relaciona.

Há preocupação marcante com as séries iniciais do 1º grau e a carência de trabalhos e dados sobre a 5ª série, onde, especialmente no período noturno, identifiquei crescimento assustador nos índices do fracasso escolar.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, após analisar os resultados de pesquisas educacionais mais recentes (1982 - 1987), faz um alerta para o fato de que:

"os resultados não diferem muito do revelado anteriormente, em termos de fragmentação teórico-



metodológica ou da falta de continuidade presentes nos estudos incluídos. Na verdade, as pesquisas continuam sendo relatos de esforços individuais, ainda muito distanciados da problemática e ênfase tão presentes no discurso pedagógico e na literatura acadêmica pertinente. Lacunas existem e temas ainda parecem estar "silenciados", principalmente quando considerados numa perspectiva de avanço e organização do conhecimento na área."

(INEP, 1989)

Efetivar um trabalho multidisciplinar certamente viabilizaria um novo modo de pesquisar, dando particular atenção a novas estratégias voltadas para a formação do professor em todos os níveis de ensino.

Se os problemas do noturno existem deve-se tentar, via pesquisa, localizar a série onde eles se apresentam de forma mais aguda; qual ou quais disciplinas contribuem para aumentá-los; que enfoque ou metodologia usar para que essas disciplinas revertam o quadro dos problemas identificados.

Essas falhas apontadas acima foram ficando claras à medida em que me aprofundava nas leituras da bibliografia levantada. Ao debruçar-me sobre um catálogo de teses a procura dos temas que iria estudar, percebia que um grande número de trabalhos científicos estavam ali elencados; porém, nada encontrei que focalizasse especificamente fracasso escolar/formação de professor/ensino de Português na 5ª série noturna.

Foi assim que, ao estruturar essa dissertação, ao mesmo tempo que obedecia aos objetivos e metodologia propostos, tecia a trama de um texto que ao seu final viesse estabelecer essas relações.

No Capítulo II apresentei os índices sobre fracasso escolar, através dos dados da DE Marília, meu universo de pesquisa. Tentei confrontá-los com os dados obtidos sobre São Paulo e uma pequena amostra da situação do Brasil comparada à: França, Paraguai e Congo. Essa análise fez-me notar que, embora locais, situações e épocas fossem diferentes, em alguns momentos os dados se



aproximavam. A DE de Marília não constitui situação especial. É apenas um recorte da realidade, refletindo a problemática da educação no país!

Se por um lado a evasão é sempre considerada maior que a retenção, para FLETCHER o que temos na realidade é uma retenção maior que a evasão, uma vez que são considerados evadidos aqueles que ao perceberem-se sem condições de aprovação, se evadem e retornam no início do ano seguinte, sendo matriculados como iniciantes. Para o pesquisador esses alunos deveriam constar do número de retidos e não de evadidos. Considero que, embora ele seja um aluno retido em potencial, fique caracterizada de fato, a situação de evadido uma vez que ele não chega ao término do ano letivo nem tampouco se submete às provas finais do ano.

Ao deter-me nos dados da DE Marília, analisando os quadros de matrícula, pude perceber que os índices do fracasso escolar são altos nas séries iniciais, caindo na 3ª e 4ª séries, voltando a subir na 5ª e 6ª apresentando nova queda na 7ª e 8ª séries. No entanto, embora os números sejam sempre altos, a 5ª série noturna assume a liderança em todas as setenta e duas escolas pertencentes a essa DE.

A 5ª série noturna constitui-se atualmente, o ponto de estrangulamento no sistema de ensino, indicando urgência de medidas e políticas educacionais que busquem equacionar o problema.

O Capítulo III foi dedicado aos professores, os quais foram entrevistados com o objetivo de se conhecer o que pensam, sentem e dizem sobre sua disciplina -Português -, sobre o noturno e mais especificamente a 5ª série desse período.

Um dos entrevistados, ao comentar sobre o mecanismo de exclusão ao qual os alunos da 5ª série noturna são submetidos, foi muito explícito ao afirmar que:

"nós acabamos excluindo estes alunos, porque não estamos preparados como supomos. Então é muito mais cômodo que eles saiam e diminuam nossos problemas. Inclusive no discurso que a gente usa: que fiquem os sinceramente interessados em aprender. Então nós, enquanto escola acabamos excluindo os alunos!"

(E 3)

Para alguns desse professores, ficam caracterizadas: as falhas do curso que os formou e a luta travada entre diretor e professor quando este último tenta abrir espaços na escola para envolver seus alunos em atividades escolares. Ambas presentes nas falas dos professores entrevistados.

"A gente sempre comenta que o ensino está cada vez pior. Às vezes identificamos como culpado o governo, os alunos; a menor culpa cabe aos professores. Mas a grande culpa está na faculdade, eu acredito que não me preparou de forma alguma para dar aula."

(E 5)

"Eu precisava mudar. Não consultei o diretor. Fiz porque achei que seria melhor para os alunos. Nessa escola eu não peço licença, eu faço."

(E 3)

O trabalho com os professores demandou horas de entrevista, de transcrição e de análise sobre a percepção que eles têm sobre a disciplina que

ministram, o período noturno e o aluno da 5ª série desse período.

Como resultado dessas entrevistas, concluo que para os professores, as dificuldades enfrentadas por eles e por seus alunos não estão restritas apenas às dificuldades de causas endógenas mas também exógenas à escola. Entre elas a negligência do Estado em oferecer condições mínimas de trabalho e salário que garantam uma prática docente competente e comprometida. Todavia, encontrei alguns professores que ainda adotam o jargão de que **a culpa cabe ao aluno**.

Entrevistá-los foi um momento muito rico. Encontrei um manancial efervescente de idéias, críticas contundentes ao sistema e às vezes à sua própria prática; percebi o profissional que se sente defazado cultural e economicamente, sem voz nos meios políticos, educacionais e sociais; uma pessoa comprometida com uma escola da qual muito se exige e pouco se oferece para que possa cumprir com suas funções.

Professores e alunos sentem-se esmagados por um sistema que, possibilitando a escolarização, impede ambos de dar e receber um ensino de qualidade.

A prontidão e a amabilidade com que fui recebida por todos os professores que entrevistei, vêm demonstrar a necessidade que sentem de serem ouvidos e de quanto estão à margem das instâncias educacionais que se dizem preocupadas com o ensino oferecido em nossas escolas públicas.

As entrevistas permitiram identificar dois graves problemas:

- 1 - a fragilidade teórica na formação do professor;
- 2 - a relação teoria-prática.

Para uns o curso pecou pelo excesso; para outros, por não ter oferecido um conteúdo mínimo que viesse contribuir para a formação e futura prática deste profissional do ensino.

Por essa razão, procurei no Capítulo IV apresentar sugestões que pudessem contribuir com as Licenciaturas no sentido de propor via formação de

professores, alternativas de enfrentamento dos problemas que permeiam o cotidiano das aulas de Português, na 5ª série do período noturno em nossas escolas públicas.

Sugeri também, nesse mesmo capítulo, no tocante à relação teoria-prática alguns caminhos via Estágio Supervisionado, que busquem superar dificuldades futuras de prática docente.

Se por um lado a relação teoria-prática exige que esforços e medidas educacionais sejam tomadas objetivando mudar a natureza dessa relação, por outro lado e por essa razão, a própria grade curricular dos cursos de formação de professores deve ser repensada.

Procurei ainda, no Capítulo IV, chamar atenção para a necessidade em aprofundar discussões sobre disciplinas voltadas para estudos que envolvam: produção e conhecimento da diversidade de textos existentes.

O contato estabelecido entre os professores de Português da DE Marília e mais particularmente os que foram entrevistados, pode mostrar-me a insegurança que sentem sobre esse assunto. A grande maioria restringe seu trabalho ao roteiro oferecido pelo livro didático, empobrecendo as possibilidades de exploração que o texto oferece. O estudo e o trabalho com o texto requer muito mais, não uma mera especulação em torno dele, mas um apoio teórico consistente a cargo da Linguística Textual.

Vale ressaltar para o leitor que, ao iniciar esse trabalho chamei a primeira parte de **início da caminhada...** Caminhei. Não cheguei ao fim. Levantei dados, identifiquei lacunas e falhas, fui à DE e posteriormente às escolas. Por um lado, fiquei chocada ao perceber que alguns diretores mostraram-se totalmente desinformados quanto à situação de sua escola, com relação aos índices do fracasso escolar, comparada às outras setenta e duas da DE Marília. Senti-me lesada ao entrar em outra escola e ver a total decadência física do prédio escolar e, ouvir de seu diretor, que a construção de uma nova escola não se constituía em



prioridade para a DE. Frustrou-me ter entrevistado o professor cuja escola apresentou no ano de 1990 índice zero de evasão e retenção e ouvir dele que esse não era um resultado fruto de seu trabalho, mas tão somente uma política da escola para que o aluno não fosse retido.

Por outro lado, felizmente encontrei professores que estão lutando, ousando e inovando. Há em seus depoimentos a conscientização da necessidade de um trabalho preocupado com a qualidade do ensino, com uma escola pública melhor e com a permanência do aluno na escola. Não para lotar as classes em todo início de ano letivo e sim para oferecer, a este alunado, um ensino voltado para a formação do cidadão. Continuarei a caminhar!

Com certeza futuras investigações poderão acrescentar às reflexões aqui registradas outras interpretações, críticas e sugestões que contribuam para qualidade do ensino público.



BIBLIOGRAFIA

1. ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de. **Um estudo sobre avaliação de aprendizagem em um curso superior de ciências agrônomicas.** Campinas: UNICAMP, 1992.
(Tese de Doutorado)
2. ALMEIDA, Denita dos Santos. Evasão e repetência nas 5^{as} séries do 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.56, p. 106-10, fev. 1986.
3. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história e seus problemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.66, p.49-62, agosto 1988.
4. ANDRADE, Antonio do Santos. O cotidiano de uma escola pública de 1o. grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, p.26-37, maio 1990.
5. ARAÚJO FILHO, Luis Soares de. O professor: formação, carreira/salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente. **Em Aberto**, Brasília, v.6, n.34, p.1-10, abr./jun. 1987.
6. ARROYO, Miguel G., org. **Da escola carente à escola possível.** São Paulo: Loyola, 1986.
7. AZANHA, José Mário Pires. Situação atual do ensino de 1o. grau: pequeno exemplário de desacertos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.109-11, fev. 1985.
8. BAETA, Anna Maria Bianchini, et al. O fracasso escolar; o estado do conhecimento do 1º grau no Brasil (1971-1981). **Em Aberto**, Brasília, v.1, n.6, p.1-5, maio 1982.
9. BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ALVES, Maria Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.30, p.21-40, set.1979.
10. ----- et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e



- realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 30, p.21-40, set.1979.
11. BERNARDO, Maristela V.Campos. **Revendo a formação do professor nas Universidades públicas do Estado de São Paulo**. São Paulo:PUC, 1986. (Tese de Doutorado)
 12. BERTI, Teresinha Antonia. **Reflexão sobre os temas e fundamentos teóricos do ensino de Língua Materna**. Uma leitura a partir da proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa 1º Grau- SE/CENP. São Paulo: PUC, 1989. (Dissertação de Mestrado)
 13. BRANDÃO, Zaia et al. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
 14. ----- . **A escola em questão: evasão e repetência no Brasil**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
 15. ----- . O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.64, n.147, p.38-69, maio/ago. 1983.
 16. ----- . A formação dos professores e a questão das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.40, p.54-7, fev. 1982.
 17. CALLAZANS, Maria Julieta Costa. Formação do Planejador: educação articulando prática-teoria. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.31, p.9-29, dez.1988.
 18. CAMPOS, Maria Cristina S.S. O papel do professor na sociedade moderna: a origem da instituição escolar e condições favoráveis ao surgimento do professor. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, v.5, n.10, p.57-76, 1983.
 19. CANDAU, Vera Maria. **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP/PUC,1987.



20. CARRAHER, Terezinha Nunes et al. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando o debate. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.57, p.78-85, maio 1986.
21. -----, Teresinha Nunes, SCHELEMANN, Ana Lúcia. Fracasso Escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.3-19, maio 1983.
22. CARVALHO, Marlene Fagundes. Da marginalização ao fracasso escolar: estudo de uma classe de 1a.série de 1o.grau. **Psicologia**, São Paulo, v.10, n.1, p.27-42, 1984.
23. CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.32, p.58-73, abril 1988.
24. CASTANHO, Maria Eugenia. **Universidade à noite: fim ou começo?** Campinas: Papirus, 1989.
25. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES RUMO AO SÉCULO XXI, 1. 1990, Águas de São Pedro. Anais.
26. CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.40, p.58-60, fev. 1982.
27. CUSINATO, Ricardo. **A formação do professor da área de estudos sociais**. Campinas: UNICAMP, 1987. (Tese de Doutorado)
28. DAVINI, Maria Cristina. **Formação de professores e transição democrática: continuidade e transformação**. Rio de Janeiro: PUC, 1989. (Tese de Doutorado).
29. ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
30. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução? **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.16, 1988.



31. FARIAS, Itamar Mazza. **A postura da orientação educacional frente ao problema do fracasso escolar**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1987. (Dissertação de Mestrado).
32. FELDENS, Maria das Graças F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.61, p.16-26, 1984.
33. ----- . A pesquisa em educação na formação de professores. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p. 63-77, jun./ago. 1990.
34. ----- . Professores têm problemas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.79-80, maio 1983.
35. FÉLIX, Maria de Fátima Costa Félix. A escola como ambiente de trabalho e de formação do trabalhador. **Revista Brasileira de Administração de Educação**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.50-68, jan/jun 1986.
36. FERRAZ, Marilene de Carvalho. **O Curso Noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão do professor**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1989. (Dissertação de Mestrado).
37. FERREIRA, Luiz Antonio. **O discurso poético do estudante universitário do curso noturno na cidade de São Paulo, conservadorismo ou renovação**. São Paulo: USP, 1989. (Dissertação de Mestrado)
38. FIGUEIREDO, Eleonora et.al. Conformismo e resistência na Escola Pública. **ANDE**, v.1, n.3, p.47-55, 1982.
39. FIKER, Sérgio. **Escola Noturna: a dupla condição do trabalhador-estudante**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. (Dissertação de Mestrado)



40. FLETCHER, Philip R. A repetência no ensino de 1o. grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração de Educação**, Pôrto Alegre, v.3, n.2, p.10-41, jan/jun 1985.
41. ----- e RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de 1o. grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan/mar 1987.
42. A FORMAÇÃO do educador em debate. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.2, 1989.
43. FRACASSO escolar, uma questão médica? **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.15, 1986.
44. FUSARI, José Carlos. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. São Paulo:Puc, 1988. (Dissertação de Mestrado)
45. GADOTTI, Moacir. A questão da educação e a formação do educador. Aprendendo com a minha própria história. **Em Aberto**, Brasília, v.6, n.34, abr/jun. 1987.
46. GALARZA, Débora Karan. **Dando à palavra às crianças; uma experiência de trabalho com crianças de classe popular, utilizando as técnicas FREINET do texto livre e do Jornal Escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 1987. (Dissertação de Mestrado).
47. GALLAGHER, James Jr. **Métodos qualitativos para el estudio de la educacion**. Trad. de Constanza C.Hazelwood. [S.N.T.]
48. GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
49. HARPER, Babette et al. **Cuidado escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.



50. LEWIN, Zaida Grinberg. Tempo conceitual e sucesso escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.34, p.3-20, ago. 1980.
51. LIBÂNEO, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **ANDE**, São Paulo, v.6, n.11, p.5-13, 1986.
52. LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio na construção da identidade da escola pública. In: **ANPEd**, 14, 1991, São Paulo. Comunicação apresentada. São Paulo: ANPEd, 1991.
53. LOPES, Eliane M.T. O ensino público e as suas origens. **Revista da Associação Nacional de Educação**, n.5, p.5-12, 1982.
54. LONGO, Maria Aparecida. **O Ensino da Língua portuguesa de 5ª à 8ª séries: um estudo exploratório**. São Paulo: PUC, 1988. (Dissertação de Mestrado).
55. LÜDKE, Menga, ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
56. A MÁQUINA que cospe criança. **Revista Veja**, São Paulo, v.24, n.47, p.46-52, 20 nov. 1991.
57. MELLO, Guiomar Namó et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.71-78, maio 1983.
58. ----- . **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 7a.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
59. ----- . **Social democracia e educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990).
60. MILLET, Rosa Maria Lepak. Uma orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. **ANDE**, São Paulo, v.5. p.41-45, 1986.



61. MOREIRA, Daniel Augusto. Competência do professor: realidade desconhecido. **Revista da faculdade de educação**, São Paulo, n.14, p.59-76, jan-jun 1986.
62. MORO, Maria Lucia Faria. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixas rendas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.56, p.66-72, fev 1986.
63. MOYSÉS, Maria Aparecida A. e LIMA, Gerson Zanetta de. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **ANDE**, São Paulo, v.1, n.5, p.57-61, 1982.
64. NORONHA, Olinda Maria. Educação de 1o. grau. Do saber fazer ao fazer saber. **ANDE**, São Paulo, v.1, n.5, p.37-8, 1985.
65. PAIVA, Vanilda, org. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
66. PALMA FILHO, João Cardoso. **Educação Pública: tendências e desafios**. São Paulo: CERED, 1990.
67. PATTO, Maria Helena de Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.65, p.72-77, maio 1988.
68. -----, org. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1981.
69. -----, **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
70. PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
71. PICANÇO, Iracy Silva. O professor frente à realidade da escola pública. **ANDE**, São Paulo, v.1, n.5, p.31-5, 1982.
72. PINTO, Fátima Cunha Ferreira e GRINSPIN, Míriam P.S. Zippin.



Os especialistas em Educação: subsídios para uma análise do fracasso escolar. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.71-81. jul/set, 1985.

73. POPPOVIC, Ana maria. Enfrentando o fracasso escolar. **ANDE**, São Paulo, v.1, n.2, p.17-21, 1981.
74. POR um projeto educacional em favor da cidadania. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2, 1992, Águas de São Pedro. Anais.
75. O PROFISSIONAL do ensino: debates sobre a sua formação. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.17, 1989.
76. A REORGANIZAÇÃO do ensino noturno: alternativas para mudanças. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.
77. RIBEIRO, Laura Cançado et al. O papel da autoridade do professor: as bases do poder social como foco de análise da interação em sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.65, p. 70-8, jan./abr. 1984.
78. RIOS, Terezinha Azeredo. **Educação, ética e política**: reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. São Paulo: PUC, 1988. (Dissertação de Mestrado) PUC.
79. ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.66, p.106-19, jan./abr. 1985.
80. RUBIN, Cecy F. **A formação política do professor de educação física**: uma visão gramsciana. Santa Maria: Universidade Federal, 1987. (Dissertação de Mestrado)
81. SANTOS FILHO, José Camilo dos. Princípios fundamentais da formação de professores de escolas de 1o. e 2o. graus. **Educação em Debate**, v.9, n. 12, p. 69-79, jul/dez, 1986.
82. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1º**



Grau. 3ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.

83. SAVIANI, Demerval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.15, p.111-43, 1983.
84. ----- . Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n.22, p.1-13. jul./ago. 1984.
85. A SEMENTE do fracasso: ensino noturno. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v.4, n.29, p.12-16, abr.1989.
86. SENA, Eliene Cunha Alves de. **Problemas de professores de Língua Portuguesa da 5ª série do 1º grau e procedimentos de ensino que utilizam**: um estudo exploratório. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1982. (Dissertação de Mestrado)
87. SERBINO, Raquel Volpato. Avaliação de currículo: contextualização histórica e percepção de ex-alunos. **Didática**, São Paulo, n.25, p.27-44, 1989.
88. ----- . A educação do educador universitário. **Didática**, São Paulo, n.18, p.25-31, 1982.
89. -----, BERNARDO, Maristela Veloso Campos. **Educadores rumo ao século XXI** : uma visão multidisciplinar. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
90. -----, al. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.25, p.129-40, dez, 1986.
91. SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **ANDE**, São Paulo, v.10, n.17, p.29-40, 1991.
92. ----- . **Metodologia do trabalho científico**. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.



93. SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar: **Idéias 5**. Leitura caminhos da aprendizagem. São Paulo: FDE, 1988.
94. ----- . **professor de 1º grau**: identidade(s) em jogo. Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese de Livre- Docência)
95. SILVA, Iliada Pires da. **Processo de controle e da apropriação na dimensão cotidiana de uma 5ª série**. São Paulo: PUC, 1992. (Dissertação de Mestrado)
96. SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas/REDUC**, 1991.
97. ----- . A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.32, p. 31-43, fev. 1980.
98. SMITH, John K. , HESHUSIUS, LOUS. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo entre os pesquisadores educacionais. **Educational Reseacher**, v.15, n.1, p. 4-12, jan. 1986.
99. ----- . Pesquisa quantitativa X qualitativa: uma tentativa de esclarecer o problema. **Educational Researcher**, v.12, n.3, mar.1983.
100. SOARES, Magda, org. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.
101. SOUZA, Marlene Proença et al. A questão do rendimento escolar: subsídios para uma reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.15, n.2, p.188-201, jul./dez. 1989.
102. TANURI, Leonor. Política integrada de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.71, 1989.
103. TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita.



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília,
v.71, n.167, p.69-72, jan./abr. 1990.

104. TURRA, Clodia Maria Godoy. **Ensino da Língua Materna no 1º Grau**: necessidade de analisar ênfases e buscar saídas. Porto Alegre: PUC, 1989. (Dissertação de Mestrado)
105. XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.
106. WAGNER, Rosina Dias Fernandes. **A licenciatura no espelho**: uma imagem refletida por professores e alunos da PUC/RJ. Rio de Janeiro: PUC, 1986. (Dissertação de Mestrado)
107. WALKER, Robert K. Reprovação no primeiro grau, avanços progressivos e testagem de competências mínimas. **Educação e Seleção**, n.10, p.51-63, jul./dez. 1984.



ANEXOS

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

1. Nome:

2. Nível de Instrução

Superior: Cursos 2.1 () _____

2.1.1 () licenciatura curta

2.1.2 () licenciatura plena

2.1.3 () faculdade pública

2.1.4 () faculdade particular

2.2 () _____

2.2.1 () licenciatura curta

2.2.2 () licenciatura plena

2.2.3 () faculdade pública

2.2.4 () faculdade particular

Pós-graduação: 2.3 () mestrado

2.4 () doutorado

3. Tempo de magistério _____ anos

4. Situação funcional: 4.1 () efetivo

4.2 () OFA

4.3 () outros

5. Escola (s) em que leciona: 1. _____

_____ grau

2. _____

_____ grau

3. _____

_____ grau

6. Séries em que leciona

1º grau - 5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()

2º grau - 1º () 2º () 3º ()

7. Em qual série concentra o maior número de aulas?

1º grau - 5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()

2º grau - 1º () 2º () 3º ()

8. Concentra suas atividades no período: 8.1 () diurno

8.2 () noturno

9. Carga horária semanal total _____ horas.

10. Há quanto tempo leciona português 10.1 () 1º grau _____

10.2 () 2º grau _____

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Que tipo de contribuição o seu curso de graduação ofereceu à você para facilitar ou ajudar seu trabalho em sala de aula?
2. Como se dá o ensino de língua portuguesa na 5ª série do curso noturno?
 - 2.1 há predominância do ensino da gramática sobre atividades de produção de textos?
 - 2.2 seu plano de ensino atende às características do turno em que você atua?
3. O que é, como está estruturado, qual a característica dos cursos noturnos?
4. Trace o perfil do aluno da 5ª série do curso noturno.
5. O fracasso escolar encontra no ensino de língua portuguesa uma de suas causas?
6. Qual deveria ser para você a estrutura do curso noturno?
7. Você teria sugestões a fazer sobre o curso que forma professores de português?
8. Você considera importante um trabalho diferenciado no noturno?

