

MARIA MARLENE MIRANDA AGUIAR

**FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: AS EXPLICAÇÕES DOS  
PROFESSORES, GESTORES E ALUNOS**

GOIÂNIA-GO

2015

MARIA MARLENE MIRANDA AGUIAR

**FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: AS EXPLICAÇÕES DOS  
PROFESSORES, GESTORES E ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA-GO

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Aguiar, Maria Marlene Miranda.

A282f                Fracasso escolar no ensino médio [manuscrito] : as explicações dos professores, gestores e alunos / Maria Marlene Miranda Aguiar – Goiânia, 2015.  
154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

Bibliografia.

1. Fracasso escolar. 2. Ensino médio. I. Título.

CDU 373.5(043)

**FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: AS EXPLICAÇÕES DOS  
PROFESSORES, GESTORES E ALUNOS.**

Dissertação aprovada em 15 de maio de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)

*Elianda Tiballi*

Dra. Leandra Vaz Fernandes Catolino Procópio (membro/PUC Goiás)

*Leandra Fernandes Procópio*

Dra. Maria Célia Dias de Castro (membro externo/UEMA)

*Maria Célia Dias de Castro*

Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (suplente/ PUC Goiás)

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe Osmarina Pereira de Assis (in memoriam), a quem devo tudo que aprendi,  
pois foi uma grande educadora, batalhadora e incentivadora para que eu estudasse.

A meu esposo Gonçalo Aguiar, pela força, determinação e resignação de ter ficado um ano e  
meio no Maranhão, enquanto eu estava em Goiânia estudando.

À Evinha, que tomou toda a responsabilidade dos afazeres da minha casa.

Obrigada pela força.

A meu irmão Marcelo que me apoiou neste momento com orações.

À minha afilhada Laura Luíza pela alegria e amorosidade.

A todos os meus familiares que sempre estiveram a meu lado.

À minha colega de trabalho, Profa. Dra. Maria Célia Dias de Castro.

Minha grande incentivadora.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar nos períodos mais difíceis dessa caminhada.

À Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, minha orientadora, pela dedicação, disponibilidade e exemplo de grande profissional que ama o que faz. A ela não encontro palavras para externar o meu carinho e admiração.

A meu colega de trabalho Olívio Crispim de Medeiros, que me incentivou a fazer Mestrado e colaborou para que meu sonho se tornasse realidade.

Às minhas amigas Ana Maria da Silva e Lidinéia Miranda dos Santos, pela amizade, colaboração e companheirismo nos momentos mais difíceis.

Ao corpo docente e discente da Escola A (Pública), por todo carinho e amizade dispensados à minha pessoa durante os quatro anos em que estive na direção dessa escola e pelo tanto que colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada.

À Profa. Dra. Maria Célia Dias de Castro, pela disponibilidade em me ajudar quando a ela eu recorria para esclarecimentos acerca de meus estudos, no período da Pós-Graduação - Mestrado.

Aos professores e alunos da Escola B (Particular), que gentilmente colaboraram com as ferramentas de pesquisa para esta análise.

À Profa. Dra. Leandra Vaz Natalino Procópio pela participação na banca de qualificação, pelas orientações, sugestões e reflexões que muito contribuíram para o direcionamento final deste estudo.

A meus professores e professoras da pós-graduação – Mestrado, pelo carinho, companheirismo e ensinamentos.

Aos colegas de Mestrado, pelo companheirismo, pela amizade e por terem seguido comigo esta trajetória tão desafiadora.

### Parar de sonhar

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

(PAULO FREIRE)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar o fracasso escolar no ensino médio. Para entender as relações entre o baixo rendimento dos alunos e o cotidiano escolar, adotaram-se dois eixos norteadores: um voltado para a caracterização das escolas e dos agentes escolares, com o intuito de identificar a infraestrutura das escolas pesquisadas e as explicações dos agentes sobre o tema em questão, respectivamente; outro, voltado para uma análise documental, PPP e atas de resultados finais, com o propósito de saber se as explicações desses agentes escolares eram coerentes com os documentos da escola, qual a relação entre esses discursos e o insucesso escolar dos alunos e quais as medidas tomadas pelos professores, gestores e alunos para enfrentar a ineficácia escolar. Para isso, contou-se com uma revisão de literatura que possibilitasse compreender o discurso educacional que vem sendo abordado sobre o fracasso escolar, ao longo dos últimos anos e as explicações para o insucesso das escolas analisadas. Realizou-se também um estudo contextualizado da história e das leis que regem as políticas públicas voltadas para a educação e para esse nível de ensino. Em seguida, foram feitas as pesquisas em duas escolas, uma pública e outra particular, para analisar o que pensam os agentes dessas instituições de ensino, sobre a temática em questão, o que eles fazem para resolver o problema do insucesso escolar dos alunos e o que diferencia esses dois grupos, o da escola pública e da escola particular, no modo de pensar e de conduzir as soluções para a ineficácia escolar dos seus alunos. Verificou-se que as duas instituições de ensino, como alternativas de enfrentamento dessa problemática, fizeram reuniões para apresentar aos pais o baixo rendimento dos alunos, ministraram aula de reforço de Matemática no contra turno ou aos sábados, fizeram recuperações das disciplinas em que os alunos tinham dificuldades e, conseqüentemente, maior índice de reprovação, mas que estas medidas tomadas por essas instituições de ensino não foram suficientes para solucionar o problema do insucesso escolar dos seus alunos, em função da elevada taxa de reprovação ainda fazer parte do cotidiano das duas escolas. Esses agentes atribuíram o fracasso destas escolas à família, ao sistema educacional, aos alunos, às tecnologias, à pedagogia tradicional, à sociedade, às políticas de governo, às leis que regulamentam o ensino, em suma, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras chaves:** Explicações. Agentes escolares. Fracasso escolar.

## ABSTRACT

This research had as main objective to investigate the school failure in high school. To understand the relationship between low-produce students and the school routine, were adopted two guiding principles: one facing the characterization of the schools and school workers in order to identify the infrastructure of schools surveyed and explanations of the agents on the subject in question, respectively; another with document analysis, PPP and minutes of final results, in order to know if the explanations of these school agents were coherent with school documents, which the relation between the discourses of the school agents to school failure of students and the measures taken by teachers, administrators and students to face the school ineffectiveness. For this, counted up with a literature review what were possible understanding the educational discourse that is being addressed about school failure, over the last few years and the explanation for the failure of the analyzed schools. Was held also a contextual study of the history and of the laws governing public policies for education and for this level of education. Then the research was conducted in two schools, one public and one private, to analyze what think the agents of these educational institutions, on the subject in question, what they do to solve the problem of school failure of students and the what differentiates these two groups, of the public school and of the private school to conduct the solutions for school ineffectiveness of their students. It was found that the two educational institutions, as alternatives of solution this issue, held meetings to present to parents of low-produce students, gave Math tutoring in against shift or on Saturdays, make recovery of the disciplines in which students had difficulties and consequently higher reprobation, but that these measures taken by these educational institutions were not sufficient to solve the problem of school failure of their students, due to the high reprobation still to make part every day of the two schools. These agents have attributed the failure of these schools to family, the education system, students, technologies, the traditional pedagogy, society, government policies, the laws governing education, in short, all those involved in the teaching-learning process.

Keywords: Explications. School agents. School failure.

## LISTA DE SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AIS    | - Ajuda da Igreja para os que sofrem   |
| BIRD   | - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento                                    |
| CEB    | - Câmara de Educação Básica  |
| CNE    | - Conselho Nacional de Educação  |
| CEPAL  | - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  |
| ENEM   | - Exame Nacional do Ensino Médio   |
| ENADE  | - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes   |
| EUA    | - Estados Unidos da América  |
| FUNDEF | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IDEB   | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica   |
| INEP   | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                     |
| LDB    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| ONU    | - Organização das Nações Unidas  |
| PCN's  | - Parâmetros Curriculares Nacionais.   |
| PDDE   | - Programa Dinheiro Direto na Escola   |
| PENAD  | - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  |
| PISA   | - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes   |
| PPP    | - Plano Político Pedagógico  |
| RBEP   | -Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos   |
| REN    | - Revista Escola Nova  |
| SAEB   | - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica   |
| SEEDUC | - Secretaria de Estado da Educação   |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                       |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância  |
| URE    | - Unidade Regional de Balsas   |

## LISTA DE TABELAS

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Tabela 1-  | Porcentagem das taxas de rendimento (2013) – Brasil.....   | 69 |
| Tabela 2-  | Detalhamento escolar do ensino médio, em porcentagem (2013) – Brasil .....   | 70 |
| Tabela 3-  | Porcentagem das taxas de rendimento (2013) – Maranhão .....  | 70 |
| Tabela 4-  | Detalhamento escolar do ensino médio, em porcentagens(2013) – Maranhão .....   | 70 |
| Tabela 5-  | Porcentagem das taxas de rendimento (2013) – Balsas.....   | 71 |
| Tabela 6-  | Detalhamento escolar do ensino médio, em porcentagens (2013) – Balsas .....  | 71 |
| Tabela 7-  | Taxa líquida de matrícula - 2009 a 2012 .....  | 72 |
| Tabela 8-  | Porcentagens de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio – Brasil e regiões .....   | 72 |
| Tabela 9-  | IDEB – Resultados e Metas – 8. <sup>a</sup> e 9. <sup>a</sup> séries do ensino fundamental .....   | 73 |
| Tabela 10- | IDEB –Resultados e Metas – 3. <sup>a</sup> série do ensino médio.....  | 74 |
| Tabela 11- | IDEB – Resultados e Metas das redes Estadual, Municipal, Privada e Pública e IDEB total dessas redes nos anos iniciais do ensino fundamental ..... | 75 |
| Tabela 12- | IDEB - Resultados e metas nas redes Estadual, Municipal, Privada e Pública e IDEB total dessas redes nos anos finais do ensino fundamental .....   | 76 |
| Tabela 13- | IDEB - Resultados e Metas das redes Estadual, Privada e Pública e IDEB total dessas redes no ensino médio .....                                    | 76 |
| Tabela 14- | Amostra das Escolas A (Pública) e B (Particular).....  | 80 |
| Tabela 15- | Resultado final dos anos de 2011 a 2014.....   | 89 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1-  | De quem foi a decisão para que você estudasse neste Centro de Ensino?<br>Escola A (Pública).....     | 112 |
| Gráfico 2-  | De quem foi a decisão para que você estudasse neste Centro de Ensino?<br>Escola B (Particular) ..... | 112 |
| Gráfico 3-  | Assinale os itens que sua residência possui. Escola A (Pública) .....                                | 113 |
| Gráfico 4-  | Assinale os itens que sua residência possui. Escola B (Particular) .....                             | 113 |
| Gráfico 5-  | Você mora em casa própria? Escola A (Pública).....   | 114 |
| Gráfico 6-  | Você mora em casa própria? Escola B (Particular).....  | 114 |
| Gráfico 7-  | Você mora com sua família? Escola A (Pública).....   | 114 |
| Gráfico 8-  | Você mora com sua família? Escola B (Particular) .....   | 114 |
| Gráfico 9-  | Qual o grau de escolaridade de seu pai? Escola A (Pública) .....                                     | 115 |
| Gráfico 10- | Qual o grau de escolaridade de seu pai? Escola B (Particular) .....                                  | 115 |
| Gráfico 11- | Qual o grau de escolaridade de sua mãe? Escola A (Pública) .....                                     | 116 |
| Gráfico 12- | Qual o grau de escolaridade de sua mãe? Escola B (Particular) .....                                  | 116 |
| Gráfico 13- | Renda total familiar. Escola A (Pública).....  | 116 |
| Gráfico 14- | Renda total familiar. Escola B (Particular) .....  | 116 |
| Gráfico 15- | Você trabalha? Escola A (Pública).....   | 117 |
| Gráfico 16- | Você trabalha? Escola B (Particular) .....   | 117 |
| Gráfico 17- | Razões para trabalhar. Escola A (Pública) .....  | 117 |
| Gráfico 18- | Razões para trabalhar. Escola B (Particular).....  | 117 |
| Gráfico 19- | Nível de diálogo entre pais e filhos. Escola A (Pública).....  | 118 |
| Gráfico 20- | Nível de diálogo entre pais e filhos. Escola B (Particular) .....                                    | 118 |
| Gráfico 21- | Você gosta da escola? Escola A (Pública) .....   | 118 |
| Gráfico 22- | Você gosta da escola? Escola B (Particular).....   | 118 |
| Gráfico 23- | Como você classifica sua escola? Escola A (Pública) .....  | 119 |
| Gráfico 24- | Como você classifica sua escola? Escola B (Particular) .....   | 119 |
| Gráfico 25- | Avaliação da escola pelos alunos. Escola A (Pública).....  | 120 |
| Gráfico 26- | Avaliação da escola pelos alunos. Escola B (Particular) .....  | 120 |
| Gráfico 27- | Avaliação da prática docente pelos alunos. Escola A (Pública) .....                                  | 121 |
| Gráfico 28- | Avaliação da prática docente pelos alunos. Escola B (Particular) .....                               | 121 |
| Gráfico 29- | Envolvimento dos alunos nas atividades relacionadas à sua aprendizagem.<br>Escola A (Pública).....   | 122 |

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 30- Envolvimento dos alunos nas atividades relacionadas à sua aprendizagem.<br>Escola B (Particular) .....                             | 122 |
| Gráfico 31- Você tem hábito de ler fora do ambiente escolar (leituras não sugeridas<br>pelo professor? Escola A (Pública) .....                | 122 |
| Gráfico 32- Você tem hábito de ler fora do ambiente escolar (leituras não sugeridas<br>pelo professor? Escola B (Particular).....              | 122 |
| Gráfico 33- Tipos de leitura que você faz com frequência. Escola A (Pública).....  | 123 |
| Gráfico 34- Tipos de leitura que você faz com frequência. Escola B (Particular) .....  | 123 |
| Gráfico 35- Qual sua média de estudo diária? Escola A (Pública).....   | 123 |
| Gráfico 36- Qual sua média de estudo diária? Escola B (Particular) .....   | 123 |
| Gráfico 37- Você já desistiu da escola em algum ano? Escola A (Pública) .....  | 124 |
| Gráfico 38- Você já desistiu da escola em algum ano? Escola B (Particular).....  | 124 |
| Gráfico 39- Em caso afirmativo assinale uma das alternativas. Escola A (Pública) .....   | 124 |
| Gráfico 40- Em caso afirmativo assinale uma das alternativas. Escola B (Particular).....   | 124 |
| Gráfico 41- Você já foi reprovado em algum ano? Escola A (Pública) .....   | 125 |
| Gráfico 42- Você já foi reprovado em algum ano? Escola B (Particular).....   | 125 |
| Gráfico 43- Quando você terminar o ensino médio o que pretende fazer? Escola A<br>(Pública)... ..  | 126 |
| Gráfico 44- Quando você terminar o ensino médio o que pretende fazer? Escola B<br>(Particular).....  | 126 |
| Gráfico 45- Disciplinas em que os alunos têm dificuldades. Escola A (Pública) .....  | 127 |
| Gráfico 46- Disciplinas em que os alunos têm dificuldades. Escola B (Particular) .....   | 127 |
| Gráfico 47- As disciplinas que você assinalou em que tem dificuldades ocorre em<br>virtude de qual (quais) fatores? Escola A (Pública).....    | 127 |
| Gráfico 48- As disciplinas que você assinalou em que tem dificuldades ocorre em virtude<br>de qual (quais) fatores? Escola B (Particular)..... | 127 |
| Gráfico 49- Você tem hábito de estudar em grupo e buscar ajuda quando tem dificuldade<br>em alguma disciplina? Escola A (Pública).....         | 128 |
| Gráfico 50- Você tem hábito de estudar em grupo e buscar ajuda quando tem dificuldade<br>em alguma disciplina? Escola B (Particular) .....     | 128 |
| Gráfico 51- Essas atitudes têm melhorado seu aprendizado? Escola A (Pública).....  | 129 |
| Gráfico 52- Essas atitudes têm melhorado seu aprendizado? Escola B (Particular) .....  | 129 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 14 |
| CAPÍTULO 1  |    |
| O FRACASSO ESCOLAR NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....   | 18 |
| 1.1 O significado do fracasso escolar .....   | 18 |
| 1.2 A história do fracasso escolar .....  | 19 |
| 1.2.1 As teorias racistas .....   | 23 |
| 1.2.2 A teoria da carência cultural .....   | 27 |
| 1.2.3 A teoria crítico-reprodutivista .....   | 29 |
| 1.2.4 A teoria crítica .....  | 33 |
| CAPÍTULO 2  |    |
| O FRACASSO ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA BRASILEIRA .....  | 39 |
| 2.1 O tradicionalismo das escolas brasileiras .....   | 39 |
| 2.2 O medo da escola.....   | 44 |
| 2.3 O desinteresse dos alunos pela educação formal.....   | 46 |
| 2.4 O fracasso escolar não traz benefício para a sociedade.....   | 54 |
| CAPÍTULO 3  |    |
| O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO.....   | 58 |
| 3.1 Ensino médio – contextualização histórica .....   | 58 |
| 3.2 Pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino médio no Brasil, no Maranhão e em Balsas .                | 69 |
| CAPÍTULO 4  |    |
| A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NO DISCURSO<br>DO PROFESSOR, DO GESTOR E DO ALUNO ..... | 78 |
| 4.1 As escolas .....  | 78 |
| 4.2 Discurso dos agentes escolares sobre fracasso escolar.....  | 81 |
| 4.2.1 Gestores .....  | 81 |
| 4.2.1.1 Discussão dos dados .....   | 89 |
| 4.2.1.2 Convergências entre as escolas .....  | 89 |
| 4.2.1.3 Divergências entre as escolas .....   | 90 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2.2 Professores.....                          | 92  |
| 4.2.2.1 Discussão dos dados .....               | 108 |
| 4.2.2.2 Convergências entre os professores..... | 108 |
| 4.2.2.3 Divergências entre os professores ..... | 109 |
| 4.2.3 Alunos.....                               | 112 |
| 4.2.3.1 Discussão dos dados .....               | 130 |
| 4.2.3.2 Convergências entre os alunos .....     | 130 |
| 4.2.3.3 Divergências entre os alunos .....      | 132 |
| <br>  |     |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                      | 134 |
| REFERÊNCIAS .....                               | 137 |
| Anexo I .....                                   | 143 |
| Anexo II.....                                   | 145 |
| Anexo III .....                                 | 147 |

## INTRODUÇÃO

Estudos bibliográficos como os de Marchesi e Gil, (2004), Patto, (2010), Lugli, (2012), Sampaio (2004), Perrenoud (2004), Tiballi (1998), Lima (1995), entre outros, têm comprovado que o fracasso escolar não traz nenhum benefício para a sociedade, além da dificuldade em combatê-lo, especialmente no âmbito da escola pública, por ser encarado com naturalidade por muitos<sup>1</sup> agentes escolares e por uma parcela significativa da sociedade. Entretanto, em razão de sua persistência comprovada pelos índices que revelam o decrescente fluxo de alunos que concluem a educação básica na escola pública brasileira, o fracasso escolar é um tema que provoca debates no campo da educação e esta temática vem desafiando teóricos na área das ciências humanas, especialmente nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI.

O baixo rendimento escolar do aluno, culminado com o fracasso escolar, tem sido um grande entrave para o aumento da escolaridade e para a universalização do ensino básico, nas escolas brasileiras. As médias projetadas são baixas e muitas vezes estas metas não são atingidas, como mostram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. No Maranhão, na 3.<sup>a</sup> série do ensino médio da rede estadual, o IDEB nos anos de 2009, 2011 e 2013 era de 3.0, 3.0, 2.8 e as metas projetadas eram de 2.6, 2.7 e 3.0. No ano de 2013, as metas não foram atingidas. Na rede privada, também nos anos de 2009, 2011 e 2013, o IDEB era de 4.8, 4.8 e 4.8 e as metas eram de 4.8, 4.9 e 5.2. Somente em 2009, as metas foram atingidas.

Sabe-se que muitos teóricos da educação como Paro (2011), Zeichner (2008), Brooke (2008), Libâneo (2011), entre outros, criticam as avaliações externas como as do IDEB, ENEM, ENADE pelo fato de não se preocuparem com o cotidiano escolar e com as especificidades institucionais e regionais, mas sendo esta a forma utilizada pelo Ministério da Educação para medir o rendimento escolar dos alunos, é possível considerar estes índices como dado de investigação, tendo o cuidado de confrontá-los com outras fontes (pesquisas acadêmicas) que também fornecem informações sobre esta temática.

Embora a LDB nº 9.394/96, no Art. 2º, determine que a educação é dever da família e do Estado, estes fins não estão sendo atingidos pelas instituições responsáveis, porque o insucesso dos alunos é uma realidade nas escolas brasileiras, como também não está sendo atendido o Art. 3º da LDB 9.394/96 que trata da escola, no que se refere à valorização dos

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, chamamos de agentes escolares os professores, gestores e alunos.

profissionais da educação escolar e ao padrão de qualidade da escola pública. Além do baixo rendimento dos discentes, outros aspectos como infraestrutura, remuneração salarial dos docentes, formação continuada para os professores e falta de material didático impactam negativamente o trabalho pedagógico dos docentes e a aprendizagem dos alunos.

Diante do fracasso escolar no ensino médio e dos fatores que dificultam a ação pedagógica dos professores neste nível de ensino, realizou-se esta pesquisa com o tema “Fracasso Escolar no Ensino Médio: as explicações dos professores, gestores e alunos” com base em estudos e reflexões que permitiram fornecer dados para entender quais são as explicações dos agentes escolares - professores, gestores e alunos - da escola pública e da escola particular para o fracasso escolar; e o que distingue esses dois grupos no modo de pensar e de agir em relação ao fracasso escolar.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender e explicar o fracasso escolar no ensino médio à luz da análise documental e dos discursos dos agentes de duas escolas, uma pública e de outra particular, no modo de pensar e de conduzir as soluções para evitar o insucesso escolar de seus alunos. Os objetivos específicos, que surgiram a partir desse foram: 1) analisar o contexto sociocultural e econômico dos alunos, buscando evidências que interfiram no contexto escolar de ensino aprendizagem; 2) analisar as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas no âmbito escolar; 3) verificar os recursos materiais, humanos e tecnológicos de que a escola dispõe para facilitar o processo de ensino aprendizagem; 4) identificar e analisar as expectativas dos professores, dos gestores e dos alunos em relação à escola e ao processo de ensino aprendizagem; 5) identificar e analisar as expectativas do corpo discente em relação à satisfação com o ambiente escolar e com o seu processo de aprendizagem; 6) sistematizar e analisar os dados empíricos visando obter os resultados previstos no objetivo geral desta pesquisa.

Considerando a escolha temática, optou-se por uma pesquisa qualitativa, apesar de usarem-se alguns dados quantitativos, envolvendo a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a pesquisa documental. Bodgan e Bikle (1982) discutem a pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas desse tipo de estudo: 1) a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados 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 dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os dois autores afirmam que a pesquisa qualitativa visa, mediante um trabalho de campo, dar suporte para a coleta e análise de dados que se propõe

identificar em uma pesquisa científica. Portanto, é de primordial importância que o pesquisador esteja inserido no ambiente em que o fenômeno ocorre, mantendo contato direto com a situação contextual com o intuito de compreender seu objeto de estudo (BORGAN; BIKLE, 1982). Foi, portanto, considerando a pertinência dessa metodologia para a pesquisa do tema desta investigação que se fez a opção pela pesquisa qualitativa e quantitativa, obedecendo aos critérios acima mencionados.

Para desenvolver esta investigação, escolheram-se duas escolas: uma pública e uma particular. A escolha da escola pública correu por ser a maior dessa rede de ensino médio da cidade de Balsas - MA, com um grande número de alunos com baixo rendimento. Em contraponto à escola pública, optamos por selecionar uma escola que fosse particular que tivesse estrutura física e número de alunos semelhantes à escola pública com o intuito de comparar se havia diferença significativa na forma de tratar o fracasso escolar nessas duas modalidades de escola.

Adotaram-se dois eixos norteadores: um voltado para a caracterização das escolas e dos agentes escolares, com o intuito de identificar a infraestrutura das escolas e as explicações dos agentes sobre o fracasso escolar; outro, para a consulta dos relatórios dos conselhos de classe nos anos de 2012 e 2013, das atas de resultados finais, das notas do ENEM (2013) e do PPP das duas escolas pesquisadas<sup>2</sup>, com o fim de entender o discurso dos docentes, que impacto estes discursos poderiam causar na autoestima dos alunos e, conseqüentemente, no rendimento escolar, de conhecer o rendimento dos alunos nos últimos quatro anos e verificar se estes rendimentos estavam melhorando a cada ano, além de verificar se as metas do PPP estavam sendo alcançadas, nessas escolas.

Uma vez escolhidos os campos de aplicação da pesquisa, foram definidos os instrumentos de pesquisa e as etapas para a aplicação destes instrumentos. A observação e a pesquisa foram realizadas nos meses de junho e agosto de 2014, nas escolas pública e na particular. Na Escola A (Pública) e na Escola B (Particular) a pesquisa foi realizada nessas escolas, no horário de trabalho. Com professores e gestores foi feita uma entrevista gravada em áudio e com os alunos foi aplicado questionário.

No que diz respeito à organização, esta dissertação apresenta quatro capítulos: no primeiro capítulo, foi necessário refletir sobre o conceito de fracasso escolar, como o discurso educacional vem abordando esta questão ao longo dos últimos anos, qual é a explicação mais apropriada para o fracasso das escolas brasileiras. No segundo capítulo, refletiu-se sobre o

---

<sup>2</sup> Dados fornecidos pelas escolas pesquisadas.

fracasso escolar no cotidiano das escolas brasileiras. No terceiro capítulo, apresentaram-se dados sobre o fracasso escolar da cidade de Balsas - MA, do Estado do Maranhão e do país com o propósito de analisar os dados qualitativos e quantitativos que provocam o insucesso escolar dos jovens estudantes do ensino médio. Foram analisadas a estrutura e a organização do ensino médio sob os seguintes aspectos: responsabilidade administrativa - União, Estado, Município; PCN's; dados estatísticos - porcentagem de alunos matriculados, porcentagem de alunos em idade para cursar o ensino médio que se encontram fora da escola, número de alunos que iniciam o ensino fundamental e número de alunos que ingressam no ensino médio, número de alunos que iniciam e número de alunos que concluem o ensino médio, distribuição de matrícula no ensino médio por região do país, entre outros. No quarto capítulo, apresentou-se o fracasso escolar no ensino médio - no discurso do professor, do gestor e do aluno da Escola A (Pública) e da outra B (Particular) com o intuito de analisar o que pensam os agentes destas duas escolas sobre o tema em questão, o que fazem para resolver o problema do insucesso dos alunos com baixo rendimento e o que diferencia esses dois grupos no modo de pensar e de agir em relação ao fracasso escolar.

## CAPÍTULO 1

### O FRACASSO ESCOLAR NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O fracasso escolar é um tema bastante debatido e ainda atual, em função da evasão e da repetência fazerem parte do cotidiano das escolas brasileiras. Diante disso, têm sido realizadas pesquisas sobre o tema em questão com o intuito de discutir e até mesmo evidenciar a atuação da escola como produtora desse fracasso.

Para o entendimento dos rumos desta pesquisa é necessário ponderarmos sobre aquilo que foi produzido. Considerando a significativa produção acerca do tema escolhido, neste capítulo, inicialmente esboçamos o conceito e as ideias que originalmente fundamentaram as concepções de fracasso escolar no Brasil, tomando como referência as revisões trazidas por Patto (2010) “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”; Tiballi (1998) “O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro”; Sampaio (2004) “Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar”. Também é necessário para o entendimento do objeto desta pesquisa, a explicação para as desigualdades escolares dos jovens estudantes do ensino médio das classes populares e, com esta finalidade, buscamos o pensamento de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) “A reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino” e Charlot (2013) “A mistificação pedagógica - realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação”.

Nesse sentido, com esta pesquisa pretendemos discutir o fracasso escolar e apresentar o professor e o aluno não como os únicos responsáveis por esse fracasso, pois segundo Charlot (2013) a escola sozinha não pode resolver todos os problemas sociais e o fracasso escolar tem raízes muito profundas. Diante do exposto, questionamos o que significa fracasso escolar.

#### 1.1 O significado do fracasso escolar

Em todos os tempos e em todos os lugares o sucesso e o fracasso fazem parte da história dos seres humanos, independentes de raça, cor, sexo, gênero, classe social, entre outros. No dicionário *online* Michaelis da Língua Portuguesa, a palavra *fracasso* significa “ruína, desgraça, insucesso, mau êxito”. Portanto, o fracasso escolar é o mau êxito na escola, que ocorre em função da reprovação, da evasão e da aprovação com baixo índice de aprendizagem.

Marchesi e Gil (2004, p. 17) estabelecem três ideias que segundo eles, norteiam as principais questões sobre o fracasso escolar. A primeira ideia é a de que o aluno fracassado é aquele que não progrediu durante todos os anos escolares, nem nos conhecimentos cognitivos, nem no seu desenvolvimento pessoal e social. A segunda ideia é que o fracasso afeta a autoestima do aluno e sua confiança para melhorar no futuro. Por fim, a terceira ideia é culpar o aluno pelo insucesso escolar e isentar da responsabilidade os outros agentes e instituições como as condições sociais, familiares, o sistema educacional e a própria escola.

Então, para esses dois autores o tema “fracasso escolar” se refere aos alunos que ao terminarem o período de permanência na escola, não conseguiram alcançar os conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho na vida social e profissional, ou mesmo para prosseguir nos estudos.

Segundo Tiballi (1998, p. 41) “a expressão ‘fracasso escolar’ tem sido usada para designar o aluno ou grupo de alunos que apresenta dificuldades em acompanhar o programa de ensino que lhe foi proposto pela escola”. Esta compreensão do termo é confirmada por Rovira (2004), que diz que quando se fala no termo “fracasso escolar”, associa-se imediatamente a um baixo rendimento acadêmico ou ao abandono prematuro dos estudos.

Assim, o fracasso escolar está vinculado à autoestima, à capacidade de aprender, de acreditar e de sentir-se capaz para poder apropriar-se do conhecimento. Pode-se afirmar que o “fracasso escolar” é atribuído àqueles alunos que não conseguem se adaptar às normas das escolas ou que seu comportamento não seja o desejável pela comunidade escolar – alunos violentos, pouco trabalhadores, mal-educados, conversadores, dentre outros. Portanto, há fracasso escolar quando o rendimento é baixo, a relação social é difícil e quando a autoestima do aluno é afetada.

## **1.2 A história do fracasso escolar**

De acordo com Patto (2010), a escola pública é uma instituição típica da sociedade capitalista e não está isolada das demais instituições sociais. Ela surgiu durante dois acontecimentos: a Revolução Industrial (1780), que configurou o modo de produção capitalista e favoreceu os processos de industrialização, urbanização e migração e deu origem ao trabalho assalariado; a Revolução Francesa (1789), que criou uma nova classe dominante - a burguesia - e destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, tornando inviável a relação servo-senhor feudal, o que levou grandes contingentes das populações rurais para os centros urbanos.

No Brasil, o fracasso escolar surgiu quando a maioria da população, formada por membros das classes trabalhadoras urbanas, teve acesso à escola pública e gratuita. A abolição da escravatura e o surgimento do trabalhador livre impulsionaram a criação de novas divisões para a distinção social entre os indivíduos, pautando-se, então, na ideologia das aptidões naturais, confirmando a afirmação de Patto (2010, p. 81), ao revelar que no período do surgimento da República “menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”, facilitando, dessa forma, a dominação por parte da monarquia.

Durante a Primeira República, mesmo com a abolição da escravatura, não havia igualdade de oportunidades educacionais entre os indivíduos. Buscaram-se, nesse período, explicações para as diferenças entre as raças e a atribuição do fracasso escolar às classes populares, o que justificaria as divisões de classes sociais na ideologia das aptidões naturais e resultaria, no final da Primeira República, num contingente de analfabetos que atingia 75% da população. (PATTO, 2010).

De acordo com Carvalho (2007), o advento da Primeira Guerra Mundial veio abalar o poder redentor da escola e a crença dos intelectuais liberais de construir a moralidade, na igualdade social da educação. Nesse momento, no pós-guerra, os liberais passaram a responsabilizar a pedagogia tradicional pelos problemas sociais e a defender a educação baseada nas ideias de John Dewey, momento em que uma nova corrente de pensamento ganha força na educação - a Escola Nova. Os teóricos dessa linha de pensamento acreditavam em uma educação democrática, que contribuiria para a democracia social.

Diante desse cenário, para explicar o fracasso escolar, buscaram suporte nas clínicas de psicologia que funcionavam anexas às escolas normais, em coerência com o momento histórico vivido naquele período. Nos primeiros 30 anos do século XX, havia uma estreita relação entre as áreas da pedagogia e da psicologia, com o intuito de explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pautando-se em diagnósticos e prevenção, não para classificar os problemas e tentar solucioná-los, mas para estudar experimentalmente a mente humana e seu desenvolvimento. Com o trabalho conjunto de psicólogos e pedagogos, muitos alunos, foram considerados alunos problemas e encaminhados às clínicas de psicologia, que os submetiam a testes de medida de inteligência, determinando o destino escolar de grandes contingentes de crianças pobres. Embora o foco continuasse nas crianças, houve uma preocupação e trabalho também com professores e pais.

Em 1920, Claparède cria a escola sob medida, e em 1922, a orientação profissional, com o intuito de diminuir o desperdício e o desgaste individual e social. Para ele, a colocação

do “homem certo no lugar certo” era o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social desejada, porém não alcançada. É nesse contexto, que os países europeus e norte-americanos travam uma corrida em busca de instrumentos de medidas das diferenças individuais. Logo após a Primeira Guerra Mundial, vários países buscam identificar os super e subdotados na população infantil com a finalidade de lhes oferecer uma condizente educação escolar. É nessa época, que os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte de seu dia a dia nos países capitalistas centrais, enquanto que nos países dependentes a influência da conjuntura norte americana e europeia fez com que seus educadores lutassem pela introdução da psicomетria e da pedagogia nova. (PATTO, 2010).

No Brasil, de acordo com Lugli e Gualtieri (2012), os testes psicológicos e pedagógicos funcionavam para selecionar as crianças e jovens para uma “escola sob medida” e oferecer um ensino segundo suas capacidades individuais. Os alunos deveriam ser agrupados em classes comuns e especiais, segundo suas aptidões, condições e necessidades físicas. Havia três tipos de classes: “comuns e principais, para os alunos normais”; “diferenciais ou fracas, para os alunos débeis de espíritos ou retardados”; e “especiais ou de auxílio, para os anormais psíquicos verdadeiros”. (LUGLI; GUALTIERI, 2012). Além dessas categorias de alunos, ainda existiam também os doentes, os desnutridos, os tuberculosos, os doentes físicos, os pobres para serem encaminhados às clínicas de escolares que seriam construídas. A classificação e a distribuição adequada destes alunos para essas salas de aula eram feitas pela “inspeção médico-escolar”, realizada pelos “médicos escolares, professores e educadores sanitários”. Portanto, os alunos que não conseguiam êxito escolar, o problema era explicado pelas ciências biológicas, isentando o sistema escolar de qualquer culpa, recaindo sobre o sujeito toda a responsabilidade pelo seu fracasso, em função da não aprendizagem ser resultado de uma condição do sujeito sobre o qual a escola quase não podia interferir. Ainda de acordo com as duas autoras, o sucesso escolar dependia do esforço individual, pois as aptidões naturais, os dotes intelectuais herdados geneticamente se combinavam com o esforço, dando a esse indivíduo o sucesso escolar. Os que fracassavam eram incapazes e não tinham se esforçado para conseguir êxito.

Nas primeiras décadas do século XX, o determinismo orgânico deixou de ser a única forma de explicar o fracasso escolar, pois, como o progresso da Psiquiatria ganhava terreno, tornou-se muito importante observar tudo que se passava ao redor das crianças, como a história de vida, os conflitos que marcavam seu desenvolvimento e a considerar que estes elementos interferiam na adaptação escolar.

Os defensores dessa teoria afirmam que as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser buscadas nas perturbações socioafetivas da criança e não em problemas neurológicos e cognitivos. Portanto, a não aprendizagem dos alunos seria originada de algum conflito emocional gerado no seio familiar. Primeiro investiga se as dificuldades de aprendizagem são de ordem pedagógica e psicológica para posteriormente procurar compreender por que uma determinada criança tem um determinado sintoma e não outro como expressão de suas dificuldades emocionais. Diante desse contexto, percebe-se que esta é uma forma de responsabilizar a criança e a família pelo fracasso. Patto (2010), afirma que

a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem passou a ser designada como criança problema. As publicações que têm no título esta expressão são típicas dos anos trinta e operam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são como instrumentos conceituais da psicologia clínica de introspecção psicanalítica, que buscam no ambiente sócio familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. (PATTO, 2010, p. 67-68).

Ramos (1976 apud LUGLI, 2012, p. 25) corrobora com Patto (2010), afirmando que as crianças “turbulentas”, “desobedientes”, “desatentas”, “duras de cabeça”, “atrasadas” na verdade não eram “anormais”, eram crianças difíceis, “problemas”, vítimas de problemas externos à escola, como a miséria, a fome, a doença, a habitação, a violência, os vícios. Todos os problemas de comportamento da criança-problema eram gerados no contexto familiar, fosse a “mimada”, a “superprotegida”, a “escorraçada”, a “odiada” ou a “que sofria maus-tratos”. Diante desse contexto, havia um deslocamento na interpretação da capacidade da criança em atender às exigências da instituição: de causas de origem interna ao indivíduo (orgânica ou hereditariedade) para as causas de origem externa, situadas no convívio social, principalmente o familiar. Ele afirma também que os conflitos, os maus-tratos físicos, péssimos modelos a imitar, a fadiga, o alcoolismo eram fatores determinantes do mau e do baixo rendimento escolar. A escola seletiva continuou a discriminar e a excluir os que a ela não se ajustavam.

As explicações sobre as dificuldades de aprendizagem, tanto as disfunções psicológicas como os desvios de comportamento deram nova legitimidade para tratar os

“escolares difíceis” como casos clínicos da seguinte forma: as clínicas de higiene mental trabalhavam em anexo com a escola não para afastar as crianças do ambiente escolar, mas para ajustá-las. Explicava que primeiro as crianças eram diagnosticadas e tratadas do ponto de vista “médico orgânico”, depois de tratadas as disfunções orgânicas (doenças, desnutrição, problemas oftálmicos), ou se o problema não fosse orgânico, as crianças eram encaminhadas para as clínicas de “correção psicológica”, trabalho do “médico psicólogo”. Para Ramos (1976 apud PATTO, 2010, p. 69) essas clínicas não se preocupavam somente com os alunos, mas com a higienização mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem na saúde mental dos seus alunos.

Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi o idealizador da Revista Escola Nova (REN), utilizada para divulgação das ideias educacionais que defendia, quando ocupou o cargo na Diretoria da Instrução Pública, em São Paulo, em 1930 e 1931, foi incentivador da utilização dos testes para avaliar a inteligência, maturidade ou nível de aprendizagem dos alunos, no âmbito escolar. Na publicação dessa revista, os fatores intraescolares só poderiam ser considerados depois de avaliada a qualidade do capital humano com o qual trabalhava. (TIBALLI, 1998).

Embora a discriminação tenha atingido as crianças das classes populares, a discriminação mais acentuada estava relacionada às crianças negras, em função disso, é de primordial importância compreender os fundamentos das teorias racistas.

### 1.2.1 As teorias racistas

Imbuídos dos ideais da Revolução Francesa, no século XVIII, começam a ser gestadas as teorias do determinismo racial, tendo como pano de fundo a questão da igualdade, significa dizer que a construção da igualdade, na realidade, não passava de justificativa para tratar as desigualdades existentes. Essas desigualdades sociais estavam ligadas ao sistema de produção capitalista, que destruía a igualdade de oportunidades, gerando mais desigualdades raciais, pessoais ou culturais.

O auge das ideias racistas aconteceu entre os anos 1850 a 1930. O meio científico buscava explicar, através das teses, as diferenças das raças com base na herança dos caracteres adquiridos. Cientistas atestavam que a inteligência da raça branca era superior à dos negros. Assim, colocar negros e brancos em condições de igualdade em relação à educação era um equívoco, em função de os brancos terem intelecto superior ao dos negros.

No Brasil, não se pode falar de teorias racistas sem mencionar o Conde Gobineau (1816-1882), pelo fato de esse intelectual francês ter morado no Brasil, ser amigo de D. Pedro II e fazer parte da corte do Segundo Império. Gobineau tem uma biografia vasta publicada no país sobre o caráter nacional brasileiro e sobre as diferenças raciais, desde o século XIX até quase meados do século XX. Autor da obra o “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado em 1854, tentava provar a superioridade da raça ariana, no caso a francesa, da qual ele fazia parte, e a inferioridade da raça negra. Embora suas ideias não tenham sido bem aceitas na França, tiveram grande destaque na Alemanha e nos países escravocratas, não só pelo conteúdo, mas pela forma apaixonada e erudita com que foi redigida essa literatura. Parte desse livro narra as consequências desastrosas da mestiçagem e afirma que nos países em que a raça branca, já impura, se mistura ao sangue de negros e índios, as consequências são catastróficas, pois resultarão na “justaposição dos seres mais degradados”. Acredita-se que a aceitação de suas ideias racistas no Brasil foi muito importante para justificar as desigualdades sociais referentes à raça em um período em que os intelectuais brasileiros tentavam conciliar a visão negativa da miscigenação com teorias positivistas de origem nacional. (Cf. PATTO, 2010).

A teoria evolucionista de Darwin (1809-1882) foi utilizada para reforçar as teorias racistas. Não que Darwin tenha formulado o evolucionismo biológico tendo em vista justificar o racismo ou as desigualdades sociais, porém, a transposição de suas ideias para o universo social, onde ocorria a seleção dos mais aptos, resulta na mistificação biológica da vida em sociedade e justifica a opressão e a exploração exercidas pelas classes dominantes ao redor do mundo. A publicação da “Origem das espécies” (DARWIN, 1859), revolucionou as ideias dominantes a respeito das diferenças entre os seres humanos. (Cf. PATTO, 2010).

No Brasil, de acordo com Leite (1976 apud PATTO, 2010, p. 91), a presença das teorias racistas ocorre por volta de 1870, mas já no século XVI sente-se a discriminação em relação aos negros, índios e mestiços nas referências que os viajantes europeus e missionários fazem a estes povos em suas produções escritas. Um exemplo dessa afirmação pode ser vista na carta que Pero Vaz de Caminha escreve a D. Manuel descrevendo a natureza brasileira e a forma como ele refere-se ao índio chamando-o de “besta”, que tem pouco saber. Pero de Magalhães Gândavo também demonstra a visão que tinha do índio na obra “Tratado da Província do Brasil”. Nessa obra, ele critica a língua, a religião, e afirma que esses povos vivem sem justiça e sem ordem. Com o sentimento nativista no século XVIII, a imagem do povo brasileiro passa a ser positiva, pois nesse momento havia interesse de valorizar o Brasil como instrumento de luta econômica e política contra o colonizador. Silva Alvarenga e

Cláudio Manuel da Costa, nas suas produções literárias, são os primeiros a valorizar, a elogiar e a exaltar o índio, pelo fato de eles serem os representantes por excelência da qualidade do povo da terra, mas na mesma época em que estavam sendo elogiados na literatura eram discriminados, expropriados e dizimados, pois numa sociedade aristocrática onde a miséria contrastava com a pompa da corte, essa nova burguesia que se formava precisava elaborar uma ideologia para defender seus interesses econômicos e, para isso, tinha no nativo seu argumento mais forte contra a presença do colonizador.

De acordo com Schwarz (1973 apud PATTO, 2010, p. 92), essa imagem positiva do Brasil e de seu povo atingiu seu ponto mais alto no século XVIII, quando a cena política foi marcada pelo sistema nacionalista da Independência, de inspiração liberal, e o Romantismo marcou a cena literária. Porém, não havia um ideário cultural, o ideário político e a escola literária não passavam de uma imitação dos centros europeus. Diante desse cenário, a valorização do índio cantada em prosa e verso não passava de uma farsa, pois no mesmo momento em que era elogiado também era oprimido, enquanto a palavra de ordem era o liberalismo nos moldes europeus, valorizando tudo que fosse europeu.

No século XIX, ao cientificismo coube a tarefa de compatibilizar liberalismo e racismo. Já com os negros livres e com a instalação do Estado Republicano, era necessário justificar a inferioridade dos subalternos (negros, índios e mestiços), apresentando o lugar em que eles ocupavam na estrutura social. Esse fato levou Sílvio Romero - formado em direito e intelectual que compunha o quadro político do país anos anteriores à abolição e à República - a focar em sua obra, datada de 1870, a questão racial. Para ele, o mestiço era apático, sem iniciativa e desanimado, mas tinha facilidade para aprender, não a aprendizagem escolar. Imbuído do pessimismo dos europeus em relação ao racismo, do destino dos povos miscigenados e da necessidade de acreditar no Brasil como nação, Romero só via uma única saída o “branqueamento da nação”. Este fato foi responsável pela imigração e pela ocupação dos postos de trabalhos por povos europeus sob o pretexto de que os negros e mestiços eram incapazes de interiorizar sentimentos civilizados (de família, trabalho e pátria), sem que antes as virtudes étnicas dos trabalhadores brancos os transformassem, por seu exemplo ou pelos cruzamentos inter-raciais.

Nina Rodrigues (1862-1906), maranhense, professor de Medicina pela Faculdade da Bahia, era adepto das teorias racistas defendidas por Sílvio Romero. Nina Rodrigues e Sílvio Romero seguiram caminhos diferentes em relação às teorias racistas, enquanto Sílvio Romero associava as teorias racistas de cunho biológico à descrições da história econômica, baseadas no sistema de propriedade e trabalho, Nina Rodrigues defendia fortemente as teorias racistas

associadas aos componentes biológicos e dedicava-se a apresentar a tese da inferioridade racial do negro e do mestiço, e todas as vezes que precisava explicar a existência da raça negra, só elucidava como um “ramo da raça branca”. Admirador da teoria darwinista, acreditou que com ela podia provar que ao negro e seus descendentes não podia ter um destino diferente do que sempre tivera. O negro tinha mentalidade infantil e por ser uma raça inferior, teria que receber um tratamento distintivo no Código Penal. (Cf. PATTO, 2010).

De acordo com Leite (1976 apud PATTO, 2010, p. 95), a produção científica de Nina Rodrigues, pelo rigor científico que foi produzida, foi tão importante na época que influenciou a formação de muitos intelectuais brasileiros no século seguinte como: Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Paulo Prado e Arthur Ramos.

A publicação da obra *Casa Grande e Senzala*, por Gilberto Freyre, nascido em 1900, no Recife, descendente de famílias pertencentes à aristocracia rural pernambucana, veio abalar as teorias racistas que tinham Oliveira Viana como seu principal expoente em defesa do mestiço e do negro. Pelo fato de o autor ter passado grande parte de sua vida nos Estados Unidos, onde estudou direito, e na Europa, onde obteve o grau de mestre, era prestigiado nos meios intelectuais e porta-voz das novidades na área das ciências humanas. Entre as novidades, a mais importante e revolucionária da época foi a passagem do conceito de *raça* para o conceito de *cultura* na explicação das diferenças entre grupos étnicos que a obra de Franz Boas introduzira no pensamento antropológico. Mesmo Freyre introduzindo conceitos extraídos de teorias econômicas, sociológicas e antropológicas, suas ideias contribuíram mais para reforçar do que para superar o preconceito racial. Isso porque a ideia do bom relacionamento do negro com seu senhor, de que os “pretos de alma branca”, amados e reconhecidos pelo trabalho que prestavam aos seus senhores, era uma ideologia e ilusão de que o racismo tinha chegado ao fim, enquanto os negros eram explorados, humilhados e dizimados pelos brancos.

Freyre defendia também a tese de que as condições de vida do escravo brasileiro eram melhores do que a do operário europeu, que a alimentação do escravo era melhor do que a do senhor branco, que o negro vivia melhor sob o regime da escravidão do que de liberdade de trabalho, que no Brasil havia poucas barreiras à ascensão dos grupos inferiores e que o homem talentoso podia ascender-se às mais elevadas posições. A postura de Freyre em relação ao preconceito não é de se estranhar, em função de ter nascido numa família aristocrática rural e criado no Brasil patriarcal da Primeira República. (Cf. PATTO, 2010).

Segundo Alves (2007), Azeredo Coutinho, bispo de Olinda por quatro anos, filho primogênito e herdeiro de terras e engenho da família, enfatiza a ideia de Freyre em relação

ao negro. Na sua produção escrita, o bispo defende a escravidão, o tráfico de negros e o absolutismo. Para ele, o trabalho livre é cabível nas condições físicas da Europa, onde o trabalhador expropriado dos meios de produção é obrigado a buscar um trabalho assalariado junto aos detentores do capital. No caso do Brasil, é diferente, pois só o trabalho escravo asseguraria a permanência do trabalhador junto ao capitalista. O trabalho livre daria aos negros a possibilidade de adentrar ao Brasil, cujas terras eram devolutas e restaurar uma organização social semelhante à que tinham na África. Azeredo Coutinho afirmava que a escravidão era uma condição mais confortável para o trabalhador do que o trabalho livre, pois o seu senhor os sustentava e quando estavam doentes (ele, a mulher e os filhos) era o seu senhor que os tratava, condição diferente do trabalhador livre. Assim, as explicações das desigualdades sociais baseadas na questão racial diminuíram em detrimento da questão cultural.

### 1.2.2 A teoria da carência cultural

De acordo com Patto (2010), a teoria da carência ou privação cultural foi desenvolvida nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, período de grandes movimentos reivindicatórios das minorias raciais e, no Brasil, ocorre na década de 1970, influenciando as políticas educacionais e as explicações para o fracasso escolar das categorias “culturalmente desfavorecidas”, “linguisticamente deficientes”, os “socialmente prejudicados” (PATTO, 2010). Para essa autora, os estudos feitos por Poppovic (1970) e sua equipe tinham a intenção de trabalhar com a perspectiva da “diferença cultural” que crianças pobres apresentavam em relação às crianças de outras classes socioeconômicas e não com a perspectiva do “déficit”. Esses dois conceitos se fundiam à medida em que os argumentos eram apresentados e, frequentemente, a “diferença cultural” se transformava em “déficit cultural” (Patto, 2010). De acordo com acordo Lugli (2012), as crianças “carentes” eram provenientes de famílias e comunidades consideradas culturalmente pobres, desprovidas de estímulos sensoriais, motores, linguísticos, que pudessem favorecer seu desenvolvimento psicológico, “sua prontidão” para a entrada na escola. Essa deficiência, provocada pela não transmissão dos padrões culturais, era a principal causa do fracasso das crianças das classes desfavorecidas.

De acordo com Silva (2010), a teoria da carência cultural era um fator determinante para a ocorrência das diferenças educacionais entre as crianças, em função de a cultura da criança pobre não corresponder aos padrões determinados pela escola, onde se situa a cultura

da classe dominante. Acreditava-se que a falta de acesso aos bens culturais, colocava a criança à margem da aprendizagem escolar contribuindo para o seu fracasso.

Segundo Patto (2010), Poppovic, no final dos anos 70, procurou explicar a teoria da “diferença cultural” a fim de contrapor-la à “teoria da carência cultural”. Para ela, a criança não possui uma cultura inferior ou com deficiências ou limitações, possui uma cultura diferente da que é veiculada pela escola. Para suprir essas deficiências de aprendizagem, foi implantada a educação compensatória que tinha como objetivo reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos dos meios sociais desfavorecidos.

Bourdieu (2008) vem reforçar a teoria da carência cultural afirmando que o sucesso escolar dos filhos das famílias pertencentes à classe dominante, detentora de bagagem cultural, é superior à das famílias das camadas trabalhadoras. Diante dessa afirmação, a escola favorece os que já são favorecidos por sua herança familiar e social, e são esses alunos que vão para o ensino superior. Os que não possuem uma herança cultural e socioeconômica ficam excluídos, pois os conhecimentos escolares são provenientes da cultura da classe dominante e os alunos provenientes das classes dominadas encontram na escola padrões culturais que não são os seus, dificultando, dessa forma, seu entendimento e relacionamento com a cultura da classe dominante. Do mesmo modo, as condições empobrecidas de socialização das crianças das camadas populares produziram, em seu desenvolvimento, “déficits”, carências culturais que teriam consequências sobre suas capacidades de aprendizagem.

Para nivelar a aprendizagem dos alunos da classe menos favorecida à classe dos privilegiados, foram criados os programas de educação compensatória. Esta era uma estratégia usada para minimizar esses “déficits” das crianças provenientes de ambientes pobres de estímulos cognitivos e aproximá-las das crianças que não sofreram “privação cultural”. Para os alunos de idade pré-escolar, a educação compensatória tinha a função de melhorar sua “prontidão” para a aprendizagem escolar. Para os alunos do ensino regular, também tinha por objetivo estimular os alunos para melhorar a atenção, a disciplina, o interesse, a criatividade e as habilidades requeridas no mundo escolar.

De acordo com Patto (2010), todas as pesquisas sobre a teoria da carência cultural reafirmam a visão preconceituosa sobre as crianças pobres e suas famílias. Esse fato impede um olhar crítico sobre a escola e a sociedade em que vivem. Nas palavras de Patto:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem

renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. (PATTO, 2010, p. 76).

O fracasso escolar, tratado nas publicações da Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos (RBEP), é apresentado sobre três afirmativas: a primeira refere-se à influência da teoria da carência cultural, que atribui o fracasso escolar aos alunos oriundos das camadas populares; a segunda, à associação da escola pública como sendo uma instituição adequada às crianças das camadas médias e os professores como profissionais que buscam um aluno ideal, sem habilidades para lidar com a realidade que encontram; e a terceira, identifica os professores como possuidores de padrões culturais diferentes dos alunos e por isso, seriam profissionais pouco sensíveis e muito preconceituosos com relação aos alunos das classes menos favorecida. (PATTO, 2010).

### 1.2.3 As teorias crítico-reprodutivistas

Na década de 1970, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron publicam o livro “Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, defendendo a tese de que a função social da escola era reproduzir a cultura dominante, garantindo a circulação dos tipos considerados legítimos de manifestação cultural. Em outras palavras, a função da escola não é uma ação transformadora, mas de reproduzir e reforçar as desigualdades sociais. Para estes dois autores, a escola não é justa, pois não promove a igualdade de oportunidades e não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois o conhecimento transmitido pela escola é conhecimento da classe dominante. A escola, ao tratar com igualdade de direitos e deveres, os que são socialmente diferentes, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados.

Para os referidos autores, toda e qualquer ação pedagógica configura uma violência simbólica como imposição de um poder arbitrário. Essa arbitrariedade é constituída por uma representação da cultura dominante como cultura universal ou geral. Já o poder arbitrário é estruturado a partir da divisão da sociedade em classe. Nesse sentido, pode se dizer que a ação pedagógica encaminha-se para a reprodução cultural e social ao mesmo tempo ou de forma simultânea.

Segundo a visão de Bourdieu, a escola representa para os sucessores da classe trabalhadora, uma ruptura no tocante a saberes e práticas, porque são desprezados, rejeitados,

e sua cultura desconstruída, e são submetidos a aprender novos valores, novos padrões de cultura. Seguindo essa lógica, é notório que para os filhos das classes dominantes terem sucesso escolar é bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender sua cultura para aprender um novo jeito de falar, de pensar, de movimentar-se, ou seja, uma nova maneira de ver o mundo.

Bourdieu define a “violência simbólica” como o abandono da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso, economicamente ou politicamente, o que faz com que esses menos desprovidos de capital econômico percam sua identidade, e conseqüentemente suas referências, tornando-os fracos, frágeis e mais fáceis de serem dominados dentro da própria sociedade em que estão inseridos.

O caráter simbólico da violência está estritamente ligado às características fundamentais da estrutura de divisão da classe capitalista, consequência da divisão social do trabalho, fundamentada na apropriação diferencial dos meios de produção. Parafraseando, Bourdieu analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes, o primeiro mecanismo está explicitado “nas expressões simbólicas ideológicas”, e o outro se manifesta na própria realidade social.

Diante do exposto, percebe-se que a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes estão estritamente conectadas à dominação e reprodução das relações sociais, uma vez que o sistema educacional torna essa estrutura evidente. Mas, para que essa reprodução esteja totalmente garantida, não é suficiente reproduzir apenas as relações factuais de trabalho como também as relações de classe que os homens estabelecem entre si. Necessário é, que sejam reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as ideias que os homens constroem ou fazem a partir dessas relações. Nesse sentido, a escola tem a função de legitimar cada vez mais a “ordem social vigente”.

A efetivação da violência simbólica possibilita que a escola não exerça necessariamente a violência física (contra o corpo), mas sim a violência de caráter psicológico - chamada de violência, mediante forças simbólicas. Significa dizer que pela doutrinação e dominação, impõe as pessoas a pensarem e agirem de tal forma que não percebam que legitimam, com isso, a ordem dominante.

Nessa perspectiva, o sistema educacional é entendido como um instrumento que reproduz, por meio da violência simbólica, as relações de dominação. Isso significa dizer que a estrutura de classe produz a cultura e a ideologia de forma diferente. Sendo assim, pode-se afirmar que, para Bourdieu, o processo educativo produz uma ação coercitiva,

consequentemente fica óbvio que, nesse contexto, a ação pedagógica é estipulada como um ato de violência, ocorrendo que aos educandos são impostos pensamentos diferentes dos seus, criando também, nos alunos, hábitos diferentes, levando-lhes predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como membros de um certo grupo social.

Dessa forma, no sentido estrito senso, o sistema educacional não reproduz a configuração de classes, como fazia anteriormente. Para além disso, consegue impor o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados das classes. Tendo familiaridade aos esquemas e rituais da classe dominante, imprime de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos e a faz aceitar ser subordinada à dominação. Assim, por meio *habitus* do cultivado, a escola concede aos que se encontram diretamente ou indiretamente submetidos à sua influência esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação.

Nessa lógica, Bourdieu explica que, além de promover aqueles que segundo seus modos e mecanismos de classificação de seleção demonstram-se aptos a participarem das regalias e do uso do poder, o sistema de ensino cria, sob uma ilusão de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, tornando-os convencidos a aceitarem isso, inconscientemente, de modo que nem percebem o que fazem.

Nessa seara, a educação não está gerando um espaço que elimine as desigualdades dentro da sociedade, mas sim perpetuando essas desigualdades por meio de mecanismos de dominação e de burocratização dos sistemas escolares. Para as crianças da classe dominante, a sala de aula é um espaço de complementação daquilo que elas têm em casa, não é para elas a sala de aula um mundo estranho. É para elas um ambiente natural, com a linguagem conhecida por elas, os valores, costumes, para quem tem pais de capital institucional, cultural, econômico e social.

Já as crianças da classe dominada com pais desprovidos de capital institucional, econômico e cultural, é perceptível que têm valores, conhecimento, costumes, de acordo com seu grupo social. A informação que tem obviamente norteado pelo conhecimento do senso comum são informações, valores e costumes que não serão continuados para elas, pela escola. E tudo isso é percebido na sala de aula quando um aluno do interior se manifesta. Percebe-se a existência de dois mundos, compostos de linguagens diferentes, em que o professor imediatamente constata a origem sociocultural do aluno e, desse modo, já classifica o aluno pelas brincadeiras em que se saía melhor.

Então, segundo Bourdieu, a escola pode ser considerada um mecanismo de reprodução da cultura e valores da classe dominante, utilizando-se de vários mecanismos como violência simbólica, ação pedagógica arbitrária. Isso se justifica quando a escola desenvolve suas atividades pedagógicas desvalorizando integralmente os indivíduos pertencentes à classe dominada, empurrando de garganta abaixo os valores e costumes de um mundo muito distante de sua realidade. Logo, a escola é um instrumento de reprodução da cultura dominante e o faz de forma que os submetidos a esse processo nem percebam que sustentam o sistema vigente.

Baudelot e Establet (1971), baseados no pensamento de Marx, desenvolveram a tese de que a escola capitalista é dual, responsável pela segregação dos mais pobres e pelo privilégio escolar da classe dominante. Para estes dois autores, a escola não é única, nem unificadora. Ela está dividida em duas redes de escola: a rede de formação dos trabalhadores manuais e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais e o fracasso escolar das classes populares ocorre em consequência do funcionamento dessa escola excludente.

No Brasil, essa dualidade se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional para as “classes populares, para a classe trabalhadora, para os pobres, os desvalidos, os que não iam continuar os estudos, os que obedecem” e as escolas de formação acadêmica “para os ricos, os privilegiados, os que estavam marcados para ter sucesso escolar e mandar”. De acordo com Campello (2009), em pleno século XXI, assiste-se no cenário da escola pública, a expulsão de uma grande parcela da população, apesar da universalização do acesso à 1.ª série do ensino fundamental, apenas 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio, confirmando, dessa forma, a dualidade do ensino público nas escolas brasileiras. De acordo com Rodrigues, (2005), em 1980, após mais de vinte anos de ditadura, difundiu-se um clima de participação social que levou à mobilização de educadores e políticos com o intuito de elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que em termos de educação profissional tinha a intenção de instituir o ensino politécnico. Com essa meta, os defensores da politecnicidade buscavam superar a dualidade da escola, especialmente do Ensino Médio. No entanto, esse sonho não foi realizado naquele momento, só no final dos anos 90 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº (9.394/96), quando por meio das reformas do ensino médio e da educação profissional foi proibido o desenvolvimento integrado do ensino médio e técnico, obrigando-se a constituição de sistemas paralelos de educação básica.

Campello (2009) afirma que, analisando essas reformas, comprova-se um retorno à dualidade estrutural da educação brasileira estabelecida pela Reforma Capanema, que, em 1942, por meio das “leis” orgânicas, criou ramos de ensino: de um lado, o ensino secundário,

propedêutico, para a formação de intelectuais; de outro, os ramos técnicos (agrícola, industrial, comercial e normal) para a formação de trabalhadores instrumentais. Os egressos dos ramos técnicos não tinham então direito de acesso ao ensino superior. Esse direito só lhes foi plenamente assegurado em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024 que estabeleceu a equivalência entre ensino secundário e o ensino técnico, para fins de prosseguimento dos estudos.

Diante do exposto, Frigotto (1989) propõe uma escola única, buscando articulação entre teoria e prática e negando a separação entre cursos teóricos e práticos, entre ensino propedêutico e ensino prático profissionalizante, com o intuito de estabelecer uma relação dialética com a dualidade escolar no sentido de construir uma escola que não se diferencie em função de classes sociais, mas que haja novas relações entre trabalho manual e intelectual, não só na escola, mas na vida social, para que haja superação da sociedade de classes.

Em função disso, percebe-se que de 1930 a 1980 o fracasso escolar foi explicado baseado nas características individuais das crianças, decorrentes de fatores sociais e culturais, pois nessa perspectiva, a própria instituição reproduziria as diferenças sociais e culturais de uma sociedade de classes. Já a escola foi apontada como responsável pelo fracasso somente em âmbito administrativo e financeiro, problemas de ordem secundária que um bom planejamento seria capaz de resolver. Somente em 1970, o fracasso escolar foi explicado também pela organização e funcionamento da escola e dos sistemas administrativos ao invés de culpabilizar a criança e os seus familiares pelo insucesso. (LUGLI, 2012).

De acordo com Charlot (2013), nas décadas de 1980 e 1990 a reivindicação por mais igualdade de educação esmoreceu e o foco passou a ser ocupado por outros temas do debate, os da “qualidade” da educação e da eficácia da aprendizagem. No entanto, na lógica neoliberal, a educação é um serviço proposto em um mercado (oferta) e um investimento realizado pelos pais (demanda), o que reforça a desigualdade social e a dualidade escolar, ampliando o fosso educacional existente entre as classes favorecidas economicamente e as classes trabalhadoras. Em função disso, o fracasso aumenta nas escolas brasileiras.

#### 1.2.4 A teoria crítica

De acordo com Saviani (1983), no ano de 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias na América Latina eram semianalfabetos ou totalmente analfabetos, isso sem contar as crianças em idade escolar que não tinham acesso à escola.

Diante desse contexto, os teóricos da educação dividem as opiniões: um grupo de teóricos que acredita que a educação pode ser utilizada como instrumento de igualdade social e, dessa forma, superar a marginalidade. Esse grupo conta com uma sociedade harmoniosa, com seus membros integrados; para eles, a marginalidade é um fenômeno alheio, que afeta um número maior ou menor dos seus membros; e a educação é utilizada como um instrumento de correção dessas distorções. Outro grupo acredita que a educação é um instrumento de discriminação social responsável pela marginalização principalmente das classes populares. Para este grupo, a educação é um instrumento de discriminação social e a marginalidade é um produto das relações sociais, em que os grupos ou classes sociais antagônicos se relacionam à base da força, e esta classe que tem a força se converte em classe dominante, relegando os demais à condição de “dominados”. A educação, nesse sentido, é entendida como instrumento gerador dessa marginalidade, porque esta marginalidade social é resultado da marginalidade cultural e, principalmente, da escolar. Às ideias do primeiro grupo, Saviani (1983) denominou “teorias não críticas”. Às do segundo grupo, denominou de “teorias críticas”.

Diante disso, Saviani afirma que “os sistemas nacionais de ensino” foram criados no início do século passado, inspirados no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Esses sistemas de ensino tinham o objetivo de construir uma sociedade livre do “Antigo Regime” e consolidar a burguesia no poder. Para isso, era necessário vencer a ignorância e transformar os súditos em cidadãos, vencendo a marginalidade, resultado da ignorância. Nesse sentido, os sistemas de ensino contavam com o professor (mestre-escola) que transmitia o acervo cultural e os alunos assimilavam esses conhecimentos que lhes eram transmitidos (pedagogia tradicional). Esse tipo de escola não atendeu as expectativas em função de não universalizar a educação, pois nem todos ingressavam nela e os que ingressavam não eram bem sucedidos e nem todos os que eram bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Esse modelo de escola foi muito criticado e chamado de escola tradicional. Diante das críticas a esse modelo de escola, no final do século passado, surgiu outra teoria da educação que acreditava no poder da escola e em sua função de equalização social. Então, a crença de corrigir a marginalidade através da escola reascendeu em oposição à escola tradicional, que se revelara inadequada. Esse movimento foi chamado de “escolanovismo”. Nesta nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista como ignorância, pela falta de conhecimentos, e passa a ser vista como “o indivíduo rejeitado”. Por exemplo, as crianças “anormais”. Nesse contexto, surge uma pedagogia que advoga um tratamento diferenciado com base na “descoberta” das diferenças individuais. Não as

diferenças de cor, raça, credo ou classe social já identificadas pela pedagogia tradicional, mas as diferenças cognitivas, do domínio do conhecimento. A escola, nesse momento, assume uma nova missão de adaptar esses indivíduos à sociedade, onde não importam as diferenças de quaisquer tipos, mas que se aceitem e se respeitem mutuamente. O eixo é deslocado do intelecto para o sentimento, em que a nova teoria pedagógica considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Assim, as classes confiadas a um só professor na escola tradicional dão lugar a uma escola que deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses, em que o professor agiria como orientador e estimulador da aprendizagem, cabendo ao aluno buscar sua própria aprendizagem, orientado por professores em pequenos grupos de alunos, em um ambiente agradável, estimulante e rico em materiais didáticos, onde a relação interpessoal entre ambos deveria facilitar a aprendizagem dos alunos. Em suma, “a escola tradicional, triste, sombria, silenciosa cede lugar a uma escola alegre, movimentada e multicolorida”, como retrata Saviani, (1983, p. 13). Mas, esta escola tão sonhada por todos não conseguiu alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares, pois, entre outras razões, os custos delas eram mais altos do que da escola tradicional. Diante disso, a “Escola Nova”, bem equipada, transformou-se em escolas experimentais para os grupos de elite. A metodologia de ensino proposta pela “Escola Nova” foi difundida entre as redes de ensino oficiais. A despreocupação com a disciplina e a transmissão de conteúdos da escola tradicional resultou no rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares e o conhecimento cognitivo ficou destinado às elites. Nesse sentido, a “Escola Nova” exerceu uma dupla função, como afirma Saviani, (1983, p. 13): a de expansão da educação pelos interesses dominantes e o desenvolvimento de um tipo de ensino que correspondia a seus interesses.

Então, no final da primeira metade do século XX, o “escolanovismo” apresentou sinais de declínio, em função da pedagogia nova parecer ter todas as virtudes e a pedagogia tradicional todos os defeitos e a primeira tornar-se ineficiente em face da questão da marginalidade. Diante disso, houve tentativas de amenizar esse impasse, surgindo, de um lado, a tentativa de desenvolver uma “Escola Nova Popular”, baseados nas pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, procurava-se aplicar os métodos pedagógicos presentes no “escolanovismo” que acabou por criar uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. Esta pedagogia reordenou o processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional. Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, deixando professor e aluno numa posição secundária, apenas como executores de um processo elaborado por especialistas neutros que definem o que professores e alunos

devem fazer, como e quando fazer. Nesta pedagogia, o marginalizado é o incompetente, o ineficiente, aquele que não produz, ameaçando a estabilidade do sistema. Nesse sentido, a educação está contribuindo para superar o problema da marginalidade, na medida em que forma cidadãos capazes de colaborar para o aumento da produtividade da sociedade, cumprindo a equalização social, que é a estabilidade do sistema. A educação passa a ser concebida como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é primordial para o equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação é a psicologia behaviorista. O que importa nesta teoria é aprender a fazer, levando os sistemas de ensino a um grande processo de burocratização. Todas as instruções eram determinadas e controladas através do preenchimento de formulários, fragmentando o ato pedagógico. A teoria tecnicista transpôs para a escola a forma de funcionamento das fábricas, perdendo o rumo da especificidade da educação e ainda sendo influenciada pela pedagogia tradicional e nova que acabou por contribuir para aumentar o fracasso no campo educativo, gerando mais descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação. Com isso, a marginalidade só aumentou e a relativa ampliação de vagas se tornou sem sentido, em função dos altos índices de evasão e repetência.

Assim, as teorias que concebem a marginalidade como um desvio e a educação como instrumento de correção destes desvios, Saviani (1983) chamou-as de teorias “não críticas”, e as teorias que analisam a educação a partir dos condicionantes sociais, ele chamou de “teorias críticas”, pois a educação consiste na reprodução da sociedade em que ela está inserida. São por isso, chamadas de “teorias crítico-reprodutivistas”. Segundo Saviani (1983), as teorias que tiveram maior repercussão foram “a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; “a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)” e a “teoria dualista”. Ambas exerceram grande influência na América Latina nos anos 70. Esses estudos foram importantes para esclarecer o comprometimento da educação com os interesses dominantes, mas contribuíram também para disseminar uma onda de pessimismo e desânimo entre os educadores, tornando mais distante a possibilidade de superar a marginalidade no país.

Saviani (1983) afirma que enquanto as teorias não-críticas tentam resolver o problema da marginalidade através da educação sem conseguir êxito, as teorias críticas explicam a razão do fracasso. Segundo as teorias crítico-reprodutivistas, esse fracasso é o êxito da escola, pois a função própria da escola é reproduzir as desigualdades sociais.

Diante desse contexto, Saviani (1983, p. 35) levanta a seguinte questão: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do

problema da marginalidade?” Com esse questionamento, ele introduz a teoria crítica, afirmando que o problema da educação continua sem resposta e sem proposta de melhoria, pois a lição que a das teorias não-críticas nos deixam é de um poder ilusório e as teorias crítico-reprodutivistas é de impotência. Então, segundo Saviani, o problema da marginalidade é uma “arma” de luta nas mãos dos educadores contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Nas palavras dele:

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1983, p. 36).

Ao tomar como base a teoria da curvatura da vara enunciada por Lênin (1977 apud SAVIANI, 1983, p. 41) justifica um processo de tentativa de ajustes da educação. Lênin afirma que quando a vara está torta ela fica curvada para um lado e caso queira endireitá-la é necessário curvá-la para o lado oposto. Saviani parece tentar puxar a vara não para o lado oposto, mas para o meio, para a valorização dos conteúdos, na intenção de criar uma escola revolucionária, pois não quer que a vara fique nem do lado da Escola Tradicional nem da Escola Nova. Diante disso, o autor propõe uma escola focada no interesse do aluno, sem abrir mão da iniciativa do professor, utilizando métodos que se articulem entre educação e sociedade, onde o ponto de partida seja a prática social, fazendo-se transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

A teoria Histórico-Crítica, criada por Saviani, propõe mesmo numa sociedade capitalista, que a educação não seja reprodutora da situação vigente, que fique ao lado da maioria, ao lado dos interesses da sociedade brasileira, principalmente daqueles explorados pela classe dominante.

Segundo Saviani, a pedagogia Histórica-Crítica, embora tenha consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, fato que a torna crítica, admite que ela também interfere na sociedade contribuindo para sua transformação, fato que a torna histórica. Em suma, para o autor, Pedagogia Histórico-Crítica é ter consciência de que a educação é determinada pela sociedade e que ela também pode transformar as condições sociais.

Saviani enfatiza a responsabilidade que os professores têm de transformar cada indivíduo que assiste às suas aulas, compreendendo o mundo que lhes rodeia e seus conhecimentos, assim como de exercitar sua cidadania dentro do sistema como cumpridor fiel

dos seus direitos e deveres para a construção de um país mais justo e igualitário. Essas pequenas transformações que acontecem no interior das salas de aula podem ser ferramentas poderosas de transformação histórica da sociedade.

## **CAPÍTULO 2**

### **O FRACASSO ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA BRASILEIRA**

#### **2.1 Tradicionalismo das escolas brasileiras**

Anísio Teixeira, criticou o arcaísmo das escolas brasileiras por acreditar na educação como um elemento central para remodelar o país, tendo em vista a crescente industrialização e urbanização em todo o mundo. Esse movimento chamado de Escola Nova ganhou força em 1930 com o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Ele se refere ao arcaísmo das escolas brasileiras nestes termos:

A atividade escolar, consistem em “aulas”, que os alunos “ouvem” algumas vezes tomando notas, e “exames” em que se verifica o que sabem por meio de provas orais e escritas”. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa e na casa se supõe que o aluno “estuda” – o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas. Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola de Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames. (TEIXEIRA, 2007, p. 50).

Nesse sentido, de acordo com Paro (2011), para uma parcela significativa da sociedade, bom professor é aquele que conhece bem o conteúdo que transmite sem se preocupar com quem aprende, seja adulto ou criança, alfabetização ou curso superior, exige-se a mesma coisa: o esforço incondicional do aluno para aprender aquilo que foi ensinado. Se o aluno não aprendeu a culpa recai sobre o próprio sujeito sendo o único responsável pelo seu fracasso. Nas palavras de Paro:

A função da escola se reduz a quase nada, já que seu papel se restringe ao de mera apresentadora, aos estudantes, de “conteúdos” que cabe a estes esforçarem-se por apreender, jogando assim, para o aluno a responsabilidade por seu aprendizado, e eximindo-se da função pedagógica de propiciar condições para que este queira parecer e se envolva, como sujeito, na construção de sua personalidade. Uma escola desse tipo precisa fazer muito pouco para parecer competente: basta esmerar-se em fiscalizar e selecionar. É o que a escola em geral, tem tradicionalmente feito: fiscaliza o estudante para que ele se empenhe em “engolir” o mais eficiente possível o “conteúdo” que lhe é apresentado, e seleciona, para ingressarem na escola ou nela permanecerem, apenas aqueles alunos que já trazem de fora as condições de aprendizado e aprendem apesar da escola. (PARO, 2011, p. 24).

Libâneo (2011) corrobora com Paro (2011) afirmando que a política do Banco Mundial defende uma escola para as classes populares de qualidade inferior, incluindo prédios escolares, livros e professores. Embora se saiba que o Art. 2.º da LDB nº 9.394/96 assegura

que a educação é dever da família e do Estado; e no Art. 3.º da mesma Lei, refere-se à escola como valorização do profissional da educação escolar, garantia de padrão de qualidade, os dados estatísticos têm demonstrado que a educação brasileira não está atendendo os textos da Lei em função do fracasso nas escolas brasileiras. Isso acontece porque, segundo Libâneo (2011), as políticas educacionais têm seguido caminho inverso, preocupando-se com o currículo escolar e com as avaliações externas ao invés de se preocuparem com políticas educativas para o cotidiano escolar.

O autor afirma ainda que as avaliações nacionais – SAEB, ENEM, Prova Brasil aplicam os testes para mediação do rendimento dos alunos, pelo controle dos resultados do Estado, pela classificação e comparação das escolas e critica as avaliações nacionais, não por ser contrário à avaliação em si, mas pela forma como essa avaliação é feita, pois avaliar apenas o rendimento escolar do aluno não é justo, outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores e outros. Nas palavras de Libâneo:

Se o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, o que explicaria a premiação das escolas cujos alunos apresentam melhor desempenho e a punição das mais fracas? A lógica de intervenção não deveria ser outra? (LIBÂNEO, 2011, p. 206).

Brooke (2008) afirma que as avaliações externas aplicadas nas escolas brasileiras, SAEB, Prova Brasil, reforçam a pedagogia tradicional, memorística e estéril das escolas jesuíticas, que é inaceitável em pleno século XXI, por estas escolas serem avaliadas por uma prova elaborada por uma instituição que não conhece o dia a dia da escola a qual está avaliando, sem medir a criatividade do aluno, sem conhecer o contexto social em que ele vive. Ao invés de os órgãos superiores aplicarem medidores de competência que funcionam mais como medida de aptidão dos alunos do que como medidas daquilo que foi ensinado aos alunos pelos professores em sala de aula, deviam investir esses recursos na formação continuada para professores e nos insumos escolares, pois todos os anos conhecem o baixo IDEB das escolas e não se tem tomado providências cabíveis para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Espera-se que no futuro as avaliações externas considerem não só o desempenho cognitivo dos alunos, mas as instalações físicas - bibliotecas, laboratórios de ciências, de informática e o contexto socioeconômico da comunidade escolar.

Paro (2011) também critica a avaliação externa, no sentido de ser avaliado só o produto não o processo, e afirma que a avaliação por meio de provas e de exames é uma das alternativas mais pobres para medir a eficácia do ensino, sendo esses indicadores incompetentes para avaliar a qualidade da educação, pois avaliam apenas um dos elementos

da cultura. Em função das avaliações externas, a preocupação das escolas é forçar o aluno a estudar apenas para passar de ano e receber o diploma. O objetivo da escola passa a ser não o de educar e formar cidadãos, mas o de obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa.

Zeichner (2008) confirma o pensamento de Paro (2011) afirmando que nos Estados Unidos são aplicados testes de elevado grau de dificuldade e as escolas são punidas por esses resultados, mesmo com os insuficientes recursos dados à educação pública, porque para a educação é dado o que sobra, depois que os militares e as corporações retiram suas partes. No governo de George W. Bush houve grande empenho na formação de bons professores, de seguir firmemente as ações dos professores, roteirizar o currículo e intensificar os testes padronizados, trazendo sérias consequências para as escolas, em função de expulsar os alunos “ditos fracos”.

Charlot (2013) corrobora com o pensamento Zeichner (2008) afirmando que a sociedade capitalista contemporânea precisa de trabalhadores reflexivos, criativos, responsáveis e autônomos, porém, a educação é uma contradição, pois ao mesmo tempo em que queremos alunos criativos e reflexivos, preocupa-se mais com a nota do que com o saber. As avaliações Nacionais (SAEB, ENEM, Prova Brasil) e as Internacionais (Pisa), deixam bem nítidas a focalização da nota para professores e alunos.

Lima (1995) também faz crítica ao sistema de avaliação afirmando que a violência física foi abolida com o advento da Escola Nova, portanto, a pressão psicológica na escola continua como método para aprender os conteúdos. O próprio regimento interno escolar traz um capítulo especialmente dedicado às punições (repreensão, suspensão, expulsão, retenção na escola, pressão familiar), a direção conta com apoio da “polícia de choque” para conter movimentos coletivos de indisciplina. Para o autor, a maior mentira do sistema escolar é apresentar a violência com a desculpa de “avaliação do rendimento escolar”. Nas palavras de Lima:

Jamais se saberá se o rendimento escolar provém dos métodos didáticos e da eficácia do professor, ou da coação latente representada pela reprovação, com sua ampla repercussão familiar e social. Provavelmente a maior parte dos professores não conseguiria dar aula se não dispusesse do poder de reprovar. Sem este instrumento de coação (muitas vezes, a nota é usada para controlar o comportamento), os mestres sentem-se sem “instrumentos de avaliação de rentabilidade” [...] A apoteose desse processo brutal de coações é o “vestibular”, o ápice da liturgia anual escolar, trombeteado por todos os meios de comunicação. Nessa ocasião, decide-se, irrecorrivelmente, a vitória ou a derrota profissional dos candidatos, a classe social a que vai pertencer, a realização ou não dos sonhos longamente sonhados – É a violência institucionalizada, que deixa as portas das universidades juncadas de mutilados que terão de cuidar de suas próprias feridas. O sistema ignora os que foram feridos por sua violência. Desde o jardim e a escola

maternal, é a mesma permanente coação, sem a qual ruiria o sistema escolar! Todo candidato ao magistério deveria passar por um estágio em que tivesse de ministrar aulas sem o poder de reprovar! (LIMA, 1995, p. 45).

Em função disso, embora estejamos no século XXI, era da tecnologia da informação e do conhecimento, na maioria dos países do mundo os professores ainda têm práticas tradicionais, porque os sistemas de ensino são tradicionais, e impõem práticas que os obrigam a ser tradicionais, porém cobram desses mesmos professores uma prática construtivista, então, para estes professores não se sentirem coagidos, discriminados, dizem ser construtivistas. Quando os pais de qualquer classe social encaminham seus filhos para uma escola não querem que ela apenas instrua seus filhos, querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento. Essa proposta é um desafio para os professores da era contemporânea disciplinar crianças e jovens que vivem na cultura do prazer imediato e não aguentam qualquer frustração. Os métodos da escola tradicional estão ultrapassados e é impossível utilizá-los, pois os argumentos utilizados naquela época, não correspondem à realidade histórica. Porém, percebe-se que nas escolas brasileiras ainda seguimos o método tradicional, que consiste em o professor explicar o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vêm o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno.

Por mais que se exija dos professores um modelo construtivista, a maioria das escolas brasileiras desenvolve um modelo de ensino tradicional e quanto maior for a pressão exercida pela nota, mais os alunos desenvolvem estratégias de sobrevivência como colar, decorar os conteúdos sem entendê-los. Isso não significa que os alunos não gostem de refletir e que não querem nada, que sejam desinteressados, significa uma estratégia de sobrevivência em uma escola que os coloca em situações que contradizem com os objetivos do espírito crítico e com a autonomia pregada por ela.

Charlot (2013) também afirma que o regimento interno da escola não é uma lei, é um documento para privilegiar os poderosos, pois não passa de um conjunto de regras ditando deveres aos alunos. Uma lei define direitos e deveres. O regimento interno da escola não se refere aos direitos e deveres do pessoal da escola. É uma demagogia afirmar que os direitos e deveres dos professores não podem ser semelhantes aos dos alunos, uma vez que existem funções diferentes na escola. Então, é preciso definir também direitos e deveres do professor, do diretor, da merendeira, do porteiro. Quando o aluno chega atrasado precisa justificar a falta, quando o professor ou o diretor chega atrasado, às vezes, nem precisam de justificção,

então, está comprovado, que a escola não está preparada para formar cidadãos. Assim, argumenta Charlot:

A escola não respeita os Direitos do Homem e do Cidadão, aqueles que a carta da ONU e a Constituição Federal Brasileira enunciam. “Ninguém pode ser juiz e parte, no mesmo processo”: esse é um princípio básico do Direito. Na escola, o professor briga com o aluno, julga, castiga. A Constituição Brasileira de 1998 diz: “Aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com meios e recursos a ela inerentes” (artigo LV). Na escola o aluno acusado não tem direito ao contraditório, à ampla defesa, nem a um processo. Direito é para os adultos e não para as crianças? Neste caso, a cidadania é também para os adultos e não para as crianças. (CHARLOT, 2013, p. 120).

De acordo com Paro (2011), além do ensino memorístico e carrasco da escola tradicional, é comum a escola, além de não ensinar, atribuir o fracasso escolar à falta de interesse dos alunos em aprenderem. Assim, a escola faz a vítima sentir-se responsável pelo seu próprio fracasso e exime-se do fracasso que é dela, como afirma Campos (1940 apud PATTO, 2010, p. 121), que o ensino inferior despova a escola e desperta nos alunos a repugnância intelectual por ela. A escola que desenvolve um ensino de má qualidade será rejeitada pelas crianças, como um castigo. Patto (2010) questiona como uma escola desinteressante, de ensino inadequado, pode exigir alunos motivados. E afirma que, enquanto o ensino não melhorar no Brasil, não se pode reclamar da falta de motivação dos alunos. A esse respeito escreve Bourdieu:

Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente é visível através da indigência exibida do equipamento escolar, os cadernos presos por um barbante ou elástico transportados de forma displicente em cima do ombro, os lápis de feltro descartáveis que substituem a caneta-tinteiro de valor oferecida para servir de encorajamento ao investimento escolar ou na ocasião do aniversário, etc.; tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela. (BOURDIEU, 2008, p. 224).

Diante da citação acima, fica evidente que as escolas precisam ser mais atrativas para os alunos. Estudos investigativos têm comprovado que as escolas em que os alunos têm mostrado melhor comportamento e desempenho acadêmico são as que proporcionam condições agradáveis de estudo: escolas limpas, paredes pintadas, bem arrumadas, decoradas

com quadros e plantas atraentes, com mobília em bom estado de conservação parecem encorajar os alunos a respeitarem seu ambiente e a procederem mais adequadamente.

## 2.2 O medo da escola

De acordo com Lima (1995), o desestímulo dos alunos em relação à escola ocorre também em função de trazer medo para os que nela ingressam, o que está explícito desde a origem do processo escolar universal, quando o cristianismo tentou recuperar a natureza humana do pecado original (mortificação, expiação, pertinência, castigo e reparação). Da mesma forma, foi desenvolvido o processo escolar, como uma imposição externa que para ser aceita precisa da coerção (castigo, intimidação, humilhação). Assim, escreve Lima, (1995):

A grande massa de escolas, sobretudo as escolas públicas e as escolas particulares tradicionais (em geral, confessionais), continua a usar desbragadamente a violência, pelo menos psicológica, uma vez que o objetivo é forçar, a qualquer preço, a aprendizagem dos conteúdos como prova de eficiência (não podemos denominar isto de uso dos “métodos tradicionais”, pois o que se constata é a ausência de qualquer método). Os regimentos escolares trazem um capítulo especialmente dedicado a punições (repreensão, suspensão, expulsão, retenção na escola, pressão familiar, etc.), contando a escola (direção) com “polícia de choque” para conter movimentos coletivos de indisciplina. A maior mentira do sistema escolar é apresentar a violência com a capa de “avaliação do rendimento escolar”: a avaliação é o brutal instrumento de subjugação usado pela a escola!

E faz uma pergunta: Como pode o educador comportar-se estritamente como um policial com seu cassetete? Os animais de circo aprendem seus “conteúdos” (habilidades) através de prêmio e castigo (pedra de açúcar e chicote). As crianças atuais, mesmo nas escolas onde foi abolida a violência física, aprendem “conteúdos” mediante aprovações e reprovações. As reprovações produzem seus efeitos funestos fora da escola, nos lares e no desenvolvimento da criança, e funcionam como uma marca desabonadora. (LIMA, 1995, p. 45-46).

Patto (2010), assim como Lima (1995), lamentam o fracasso escolar não só pelas reprovações, mas pela perversidade como esse fracasso acontece. Aquela afirma que somente o cotidiano escolar é capaz de revelar o extraordinário lado amargo da escola pública “no seu interior, a maior necessidade torna-se vulgar, a ofensa e a desqualificação tornam-se triviais”. (PATTO, 2010, p. 10). Ela afirma também que os alunos são discriminados pela sua herança ética, por suas condições sociais e ou culturais de vida, em que sua história de vida escolar passa a ser destinada ao fracasso. A avaliação escolar é feita sem os professores conhecerem a subjetividade dos alunos; os pais, desprotegidos de capital cultural, não entendem porque a reprovação acontece, justificando que, em casa, o filho é bom, é educado, sabe solucionar problemas da vida cotidiana, trabalha, tem ética, é diferente daquele filho que está na escola

pública, que os professores, diretores, orientadores educacionais e psicólogos afirmam que não têm conhecimentos e habilidades, em suma é “incompetente”.

Rocha (2008), ao explicitar a síndrome do medo contemporâneo, afirma que:

É curioso observar o quanto o medo e a violência parecem inerentes à instituição Escola. Como bem lembra Tuan [TUAN, Y-F. Paisagens do medo. São Paulo: Unesp, 2005], o ambiente da escola representa uma primeira experiência de medo para as crianças que ingressam na instituição. Para começar, as crianças têm que aprender a lidar com um mundo novo: desde o ambiente barulhento, as relações com outras crianças e adultos estranhos, com os jogos de competitividade, com o ridículo das performances corporais, com o escárnio, o riso e o deboche dos mais velhos etc. Assim, muitas são as formas de medo na escola. Por exemplo, medo de prova, medo do professor, medo de não aprender, pois representam, ao menos em primeiro momento, situações que fogem ao controle, representam o desconhecido. Mas, paradoxalmente, o custo de eliminar a violência e o medo, na maioria das vezes, tem sido pago com a violência e o medo. Ao menos é o que tem nos “ensinado” a história da escola moderna. E a percepção de medo aumenta, pois, agora, a escola parece desconhecer os alunos que tem. (ROCHA, 2008).

Perrenoud (2004), ao abordar este assunto, afirma que em toda parte do planeta perigos assolam a população e causam medo. São guerras entre nações, catástrofe ecológica (erupção vulcânica, inundação, furacão, tremor de terra, grande poluição, uma epidemia, entre outros) ou perigos como discriminações éticas ou religiosas e perseguições policiais. Em todo país, mesmo que não seja assolado por guerras, epidemias, as crianças têm medo, não têm tranquilidade, pois algumas são maltratadas, abusadas, aterrorizadas por seus pais, por outros adultos, por outras crianças e adolescentes de seu ambiente familiar, do lugar onde mora, ambiente escolar (extorsões, perseguições, *bullying*). Outros temem que seus pais se divorciem, que sua família perca o emprego, entrem em depressão, droguem-se, suicidem-se, tornem-se alcóolatrás, sejam presos, compartilham com seus pais a angústia da exploração, da violência doméstica e urbana, da pobreza, da doença, da morte, e outros.

Então, diante desse cenário, cabe perguntar, para que servem as escolas? De acordo com Young, “a escola deveria servir para capacitar jovens para adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”. (YOUNG, 2007, p. 1294). Este autor afirma que a escola tem o compromisso de transmitir conhecimento poderoso. Para as crianças das classes populares, a participação ativa na escola é a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de superar suas dificuldades particulares e locais.

### 2.3 O desinteresse dos alunos pela educação formal

Os estudos anteriormente mencionados permitem afirmar que o currículo distancia os alunos e impedem o sucesso aos que tropeçam pelo caminho, pelo desinteresse que desperta ou pelas dificuldades que rodeiam a aprendizagem. Essa proposta afasta os alunos do horizonte, sonega e reduz o acesso ao conhecimento, passando atestados de fracassados a muitos que tentaram dela se aproximar. E a justificativa usada pelos professores para os alunos reprovados são as seguintes: falta de pré-requisitos, pouca assimilação, problemas ligados à leitura e escrita, desinteresse e baixa participação, faltam hábitos de estudo. Mesmo sem conhecer a particularidade dos alunos, nos casos citados por Sampaio (2004), fica bem nítido que os alunos que não aprenderam os conteúdos são alunos difíceis, desatentos, despreparados para o desenvolvimento do trabalho escolar, e que os pré-requisitos, as atitudes em sala de aula, os hábitos de estudo e a falta de acompanhamento em casa são problemas dos alunos. O acompanhamento dos estudos em casa é indispensável para o acompanhamento dos estudos em sala de aula, pois o tempo em que o aluno fica na escola destina-se a ouvir exposições e a exercitar as noções. Parece que não cabe à escola rever o trabalho que pode ser muito desinteressante, de parar um pouco para explicitar o aprendizado de certas habilidades, ou tentar conhecer as condições de vida dos alunos nem sempre compatíveis com a necessidade de suprir dificuldades, por meio de tarefas realizadas em casa. A escola espera que os alunos venham prontos, com pré-requisitos, boas maneiras, disciplina para assistir e participar das aulas, hábitos de estudo, competência para ler e escrever bem, e que resolvam seus problemas fora da escola. Os alunos que chegam à escola sem esse perfil para atender as expectativas dos professores são discriminados e nada é feito para mudar esse quadro, e os alunos ficam sempre aquém do esperado. Um exemplo disso são problemas que muitas vezes começam dentro da escola e diretores e professores não tomam providências para resolvê-los e os alunos os levam para a rua. Lá resolvem à maneira deles, muitas vezes com agressão física, chegando até ao óbito e também não é preocupação da escola, pois a violência ocorreu fora dela. Diante desse cenário, percebe-se a omissão da maioria dos trabalhadores da educação. Sampaio (2004) afirma:

O que se percebe é o que a escola tem a oferecer são novos momentos de cobrança como: mais tarefas de fixação, mais provas; e isto constitui as chances que a escola oferece, como é de sua obrigação, e os alunos devem fazer jus a estas oportunidades, vindos preparados, são oferecidas outras formas de avaliar, que são os trabalhos em grupo, mas eles não têm peso para avaliar ou recuperar. Temos como exemplos o caso n. 2, de Alda, da 7.<sup>a</sup> série, os professores afirmam que a aluna não tem condições para cursar a 8.<sup>a</sup> série, pois não fez jus à oportunidade de recuperação.

Tadeu, aluno também da 7.<sup>a</sup> série, caso nº 17, declara-se na ata do Conselho de Classe que “a escola cumpriu suas obrigações no que se refere à oferta de recuperações paralelas, reposição de provas e notas perdidas por ausência, recuperação final e comunicação de resultados aos pais”. Percebe-se que os alunos que ficam retidos nada é feito pela escola para suprir as dificuldades de aprendizagem. (SAMPAIO, 2004, p. 102).

Diante disso, percebe-se que a escola não se preocupa com a violência, o *bullying*, a pobreza, os desajustes familiares, a estratificação social, não se responsabilizando pelos alunos que não têm sucesso escolar. Acredita-se que a escola está cumprindo sua missão de ensinar, se o aluno não aprendeu a culpa é dele que não estudou e da família que não o acompanhou nas tarefas escolares. Assim, percebe-se que a escola é a única acusada pelo fracasso. Entretanto, Charlot (2013) afirma que o fracasso escolar tem raízes profundas e que os professores e a pedagogia sozinhos não podem mudar a sociedade capitalista. Mesmo que a escola se organizasse a partir de uma pedagogia social, as bases fundamentais da sociedade capitalista permanecem, porque são baseadas no modo capitalista de produção e na divisão social do trabalho.

Por isso, de acordo com Berlinder (2008, p. 27), a formação de professores é importante para prepará-los para lidarem com as desigualdades e as injustiças sociais, mas deve ser vista como uma parte de um plano abrangente de reformas das sociedades, sendo necessário um trabalho político mais amplo que precisa ser feito em vários níveis para mudar as formas que os recursos públicos são alocados, como a construção de prisões, estádios esportivos, financiamento de guerras ao invés de escolas. Em suma, as desigualdades no ensino público de um país estão diretamente relacionadas ao acesso a empregos, que paguem um salário digno, à moradia, a transporte e à assistência médica.

Kroupskaia (1926 apud CHARLOT, 2013, p.67) afirma que enquanto existir uma sociedade dividida em classes sociais a escola também será uma escola de classes, pois, quem dirige a escola, prega a ideologia da classe dominante. Estando no poder, a burguesia tenta transformar a escola de massa em instrumento capaz de subjugar os trabalhadores, pois ensina os estudantes a obedecerem, a serem governados e pregam preconceitos religiosos e nacionalistas. Porém, a escola que a burguesia busca para educar seus filhos é outra. Entretanto, Zeichner (2008), pensa diferente, afirmando que o que queremos para nossos filhos, não pode ser diferente do que queremos para os filhos dos outros; que a falta de acesso às condições básicas (saúde, moradia, segurança, alimentação, uma educação de qualidade, entre outros) não deve ser tolerada por ninguém.

Muitos governantes acreditam que vão resolver os problemas da educação, principalmente relacionados às desigualdades sociais e ao desinteresse dos alunos pela educação formal, somente distribuindo equipamentos tecnológicos nas escolas. Porém Charlot (2013), embora declare que não é contra a técnica e a tecnologia, que utiliza as pesquisas do Google e sites de compartilhamento de vídeos como o You Tube em suas pesquisas, é contra a propagação da ideia de que se pode resolver o problema de aprendizagem e de formação distribuindo computador e tablets nas escolas. Para ele, o instrumento informático possibilita aliviar o docente e o discente da parte mais chata e menos inteligente do processo de ensino-aprendizagem: a transmissão-memorização de um monte de informações. Assim, ele ganha tempo e energia para a parte inteligente da atividade: avaliar as informações e juntá-las de forma crítica e criativa para produzir sentido, resolver problemas, comunicar-se e outros. Nas palavras de Charlot:

Infelizmente, uma reflexão sobre a função dos docentes e sobre a própria organização da escola não acompanha, atualmente, o esforço financeiro para entregar um equipamento eletrônico às escolas e aos alunos. Consequentemente, é grande o risco não apenas da desilusão, mas também, de uma nova contribuição das políticas educacionais para a reprodução das desigualdades sociais na escola. Muito se fala das crianças já “plugadas” na primeira infância. Porém, o que fazem os jovens nesse universo informático? Comunicam e jogam, antes de tudo. Passeiam nos sites e baixam música. Espontaneamente, ou seja, quando não são incitados e acompanhados para tanto, poucos estudam, exploram o mundo, criam textos ou arte. Esses usos do computador e da internet são socialmente diferenciados. Ao acreditar que o tablet em cada mochila vai democratizar o acesso à educação, esquece-se, mais uma vez, da dimensão social do problema e, logo produz-se uma nova forma de mistificação pedagógica. (CHARLOT, 2013, p. 42).

Diante da citação acima, percebe-se as lamentações da maioria dos professores: que os alunos são desinteressados, os pais não acompanham os filhos nas tarefas escolares, são apáticos, que prepara aulas usando as tecnologias, mas estas aulas não chamam a atenção dos alunos, entre outros. Porém, Meirieu (2005) afirma que muitos alunos, porque estão numa sala de aula não abandonam os comportamentos sociais, agem na escola como se estivessem em casa, em um campo de esportes, onde o prazer torna-se a palavra de ordem. Quando o tédio aparece eles reagem de forma bruta a seu descontentamento. Outros estão na sala de aula sob a influência dos companheiros e acreditam que precisam reproduzir a imagem que lhes é imposta: assim, alguns meninos têm tendência a considerar o trabalho escolar como “uma coisa de meninas” e se proíbem de interessar-se por ele para não serem vistos como “puxa sacos” ou “bobos”. (MEIRIEU, 2005, p. 30). Outros têm tendência a fazer da sala de aula uma galeria com a finalidade de valorizar seu êxito pessoal, desvalorizando o trabalho coletivo e monopolizando a atenção do professor. Outros ainda transferem para a sala de aula

o comportamento que têm diante da televisão: com o aparelho ligado, eles procuram realizar várias atividades e trocam constantemente de canal quando o programa perde o interesse para eles. Esse mesmo comportamento, eles levam para a sala de aula: enquanto o professor ministra a aula, eles arrumam o estojo, rabiscam a agenda, preparam-se para o recreio, põem a correspondência em dia ou fazem o exercício da aula seguinte lamentando que lá não se pode mudar de canal! (MEIRIEU, 2005, p. 30). Esse desinteresse pela educação formal acontece também em função do contexto econômico, social e cultural em que vivemos e, principalmente, de as crianças e jovens valorizarem o momento presente, o hoje. Aprender com o passado não lhes interessa, assim como pensar o futuro, quando não se sabe o que vai acontecer, não vale a pena. Então, o lema é viver o hoje, como se fosse o último dia de nossas vidas. Em suma, é somente com uma mudança radical na organização social que a educação formal encontrará um terreno propício para brotar e frutificar.

Nesse sentido, Charlot (2013) assegura que aprender é um ato intelectual, ninguém aprende no lugar do outro. Portanto, para que haja aprendizagem, o aluno precisa estar predisposto a entrar numa atividade intelectual; caso contrário, o professor pode ensinar; caso o aluno não aprenda, pode mudar constantemente de método pedagógico, pode dar sermões tentando convencer o aluno que a não aprendizagem acarreta consequências para o futuro profissional e social, pode convocar os pais para participar de reuniões sobre a situação ensino aprendizagem do aluno, nada resolve, ele fracassa na escola. Quando o insucesso escolar ocorre, então a pergunta é a seguinte: de quem é a culpa, do aluno que não “se interessou em aprender” ou da professora “que não sabe ensinar”? O aluno que não foi mobilizado a entrar numa atividade intelectual vai à escola para passar de ano e em busca de notas. Nas palavras de Charlot:

Nas minhas pesquisas sobre relação com a escola e com o saber evidenciam uma crescente defasagem entre nota esperada e mobilização intelectual do aluno. Para este, quem é ativo no ato de ensino aprendizagem é, antes de tudo, o Professor. Nessa lógica, cabe ao aluno ir à escola e escutar o professor, sem bagunçar, brincar nem brigar. Por isso, o que ocorrerá depende do professor: se este explicar bem, o aluno aprenderá e obterá uma boa nota. Se a nota for ruim, será porque o professor não explicou bem. O aluno que escutou o professor se sente injustiçado quando tira uma nota ruim: quem deveria ter essa nota é o próprio professor, aquele que, para cúmulo da injustiça, deu-lhe essa nota!

Professor é quem aceita essa dinâmica, negocia, gere a contradição, não desiste de ensinar e, apesar de tudo, mas nem sempre, consegue formar os seus alunos. (CHARLOT, 2013, p. 108-109).

Diante desse discurso, Charlot (2000; 2001; 2005) afirma que a maioria das crianças vão à escola, para garantir um diploma e um espaço no mercado de trabalho, mais tarde. Em

função dessa afirmação, “entra-se para a ‘sociedade do conhecimento’ com pessoas valorizando mais o diploma do que o próprio conhecimento – o que resulta em uma sociedade da informação mais do que uma sociedade do saber”. (CHARLOT, 2013, p. 84). Ele afirma também que atualmente a formação, que era e permanece um direito fundamental do ser humano, e o diploma, que protege o trabalhador, viraram a maldição dos mais fracos. Nas palavras de Charlot:

Quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego. E, na sociedade urbanizada desenvolvida, quem não encontra emprego não tem como sustentar, uma família, manter uma “vida normal”. Na verdade, o diploma tornou-se uma condição para trabalhar, e quem não tem emprego é excluído da vida social considerada “normal”. (CHARLOT, 2013, p. 84).

Charlot (2013) afirma que a visão do Estado é socioeconômica. E ele deixa a sociedade funcionar conforme as “leis de mercado” e desiste de cumprir as funções do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State, État- Providence). E não é só o Estado que mudou seus modos de atuação e gestão, mas também as grandes organizações, as instituições, as empresas que adotaram novas formas de governação. Nos países emergentes, mesmo com as novas tecnologias informáticas e eletrônicas e novas formas de gestão da mão de obra, ainda permanece a exploração do trabalho pouco qualificado, inclusive infantil, em benefício de empreendedores locais ou de empresas estrangeiras deslocalizadas na produção de mercadorias clássicas como roupa, calçado, brinquedos simples, entre outros. Nos países do Primeiro Mundo é necessária uma mão de obra que assuma um posto de trabalho com responsabilidade, seriedade, dedicação, identificação com o emprego, inteligência e criatividade, competência e inovação. Portanto, amedrontado pelo desemprego, o trabalhador deve aceitar sem hesitação o mando da empresa, os baixos salários, a flexibilização do tempo de trabalho e a precariedade do próprio emprego. Dessa maneira, criou-se um novo modo de equilíbrio entre trabalho e educação. Estudar é de primordial importância para trabalhar. Mesmo assim, a relação entre trabalho e educação continua sendo permeada pela ameaça da dominação, exploração e alienação. De um profissional na era do conhecimento espera-se não só que tenha conhecimentos, mas que tenha capacidade e criatividade para resolver problemas da vida cotidiana. E o saber transforma-se rapidamente, é necessário buscar nossos saberes e a atualização da formação deve ser atualizada ao “longo da vida”. Além dos saberes individuais, ainda constroem-se saberes sociais dentro do próprio ambiente de trabalho na convivência e na troca de experiências com outros colegas.

No Brasil, trabalho e educação relacionam-se da seguinte maneira: o trabalho é uma forma eficiente de exploração, com uma grande esfera de atividade informal e a educação se dividiu entre escolas públicas, pouco amparadas, e as escolas particulares, com maior preocupação em preparar seus alunos para o vestibular, em vez de se preocuparem com novos modos de trabalho, de consumo, de vida coletiva e pessoal. Portanto, chega-se à conclusão de que não existe ser humano sem trabalho, mas que não foi construída uma solidariedade consciente, reflexiva e universal entre os seres humanos. Em todos os tempos e em todos os lugares, na história da humanidade, o que houve foi a exploração de homens por outros homens.

Segundo Charlot (2013) o sucesso escolar é imprescindível para o trabalho, portanto, a razão é universal, mas há alunos que não aprendem. E mesmo com a chegada do invento da tecnologia da informação nas escolas, o fracasso escolar é uma realidade e a transformação da escola está relacionada à atividade intelectual do aluno, se o aluno não tem atividade intelectual, não aprende. A aprendizagem ocorre quando o aprendiz encontra um sentido para aprender. Quem pratica esporte encontra prazer em praticá-lo, mas é necessário esforço. O maior sonho de um professor na escola contemporânea é despertar no aluno o desejo de aprender. Pelo fato de o aluno estar na sala de aula, o professor supõe que ele vem à escola porque quer aprender, quer entrar na atividade intelectual. Portanto, Charlot afirma que muitos alunos estão na escola, mas nunca entraram na escola, não sabem efetivamente o que acontece nela. No cotidiano escolar percebe-se que os alunos estão matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente, mas nunca entenderam porque estão ali. Charlot argumenta:

Talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola. Quando pergunto aos alunos seja na França ou no Brasil, o que é realmente importante, eles me dizem: “Ah! o que importa é aprender a vida.” Para eles, a vida se aprende apenas na vida pela vida. Nessa resposta parece existir uma concorrência entre uma forma de relação com o aprender que funciona na escola e outra que funciona fora da escola. Fora da escola aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola. O “aprender”, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não a única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras. (CHARLOT, 2013, p. 161-162).

Libâneo (2004) corrobora com Charlot (2013) afirmando que a escola de hoje não pode manter uma postura tradicional e fechada, limitando-se apenas a repassar conteúdos e

informações disponíveis no livro didático. Ela precisa e deve ampliar seu leque de conhecimentos para todos os espaços sociais, pois nas palavras de Libâneo:

Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar com papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. (LIBÂNEO, 2004, p. 52).

Charlot (2013) afirma que muitos alunos e pais pensam que quem é ativo no processo ensino-aprendizagem é o professor, acham que pelo fato de frequentarem a escola, ficar comportado, não atrapalhar a aula é suficiente para ter uma aprovação. Neste caso, o aluno e os pais desconhecem a própria estrutura antropológica do ensino-aprendizagem, da educação e da ligação entre as gerações humanas. O professor deve reconhecer a escola onde se ensina, mas também onde se aprende, pois o ensino é apenas um meio para que se possa aprender e não uma finalidade em si. Pelo fato de nascer inacabada, a criança deve aprender e mobilizar-se em uma atividade, em particular uma atividade intelectual.

Nas palavras de Charlot:

Por nascer em um mundo que a antecedeu a criança deve ser ensinada. Não se pode aprender se não é ensinada, de forma ou de outra; ninguém pode ser ensinado, seja qual for a pedagogia, se não se mobiliza a si mesmo em uma atividade. O ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana. (CHARLOT, 2013, p. 180).

De acordo com Charlot (2013), o homem não é dado, o homem é construído sob três formas: a espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana e como membro de uma sociedade e de uma cultura; e enquanto sujeito singular que tem uma história singular. E a educação exerce um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. É pela a educação que a relação entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica, é uma herança cultural. Esta especificidade é que diferencia os homens de outros animais. O homem cria suas próprias condições de sobrevivência. Charlot afirma ainda que o homem é incompleto e só vai se completar após o nascimento. O homem ao nascer para sobreviver precisa dos cuidados de um adulto. Os animais já nascem quase completos, andam, comem, precisam muito pouco do cuidado da mãe. Porém, ainda segundo Charlot, Max foi

mais longe, baseado na VI Tese sobre Feuerbach, afirma que a espécie humana, para sobreviver precisa trabalhar. Ao construir o mundo, inclusive a natureza, ele construiu a si próprio. Vygotsky (1987) afirma que nessa construção coletiva, os homens criaram instrumentos materiais e conceituais, que resultou na necessidade da comunicação. A essência do ser humano é criada pela espécie humana no decorrer da história. Charlot afirma que não existe natureza humana, que o pior erro pedagógico é atribuir uma natureza ao aluno, pois quando atribuímos uma natureza ao aluno, nega-se a educabilidade, a condição humana. Ao naturalizar o aluno estamos desumanizando-o. Afirma também que não há vida humana que não passe e que não gere contradições e conflitos. Porém, lutar contra a violência na escola, não é acabar como o conflito, pois, acabar com o conflito é acabar com a vida e construir uma cultura de paz que seria a cultura da morte, do silêncio, do recalçamento. “Lutar contra a violência é estimular formas civilizadas de viver em conflito: pela palavra, e sem querer a morte do adversário, seja ela simbólica ou não”. (CHARLOT, 2013, p. 174).

Portanto, é comum professores darem sermões aos alunos, falar que eles precisam estudar, que para entrar no mercado de trabalho precisam de habilidade intelectual; brigarem em sala de aula, em função de os alunos não prestarem atenção nas aulas, pois depois que eles fracassam na escola, os professores também são cobrados pelos resultados. Na verdade, os sermões, a falta de interesse dos alunos para estudar, a cobrança dos pais aos professores e à escola em geral por bons resultados, a cobrança da escola aos pais porque não acompanham os filhos nas tarefas escolares, tudo isso cria um clima de tensão na escola. Porém, de acordo com a psicologia, nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto a emoção. Se quisermos despertar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos, teremos de nos preocupar com os sentimentos que deixamos nesse aluno. Nenhuma pregação moral educa mais que o amor. Assim, Vigotsky, (2010) afirma:

A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si. (VIGOTSKY, 2010, p. 143).

Pensando na afirmação de Vigotsky de que o sentimento colorido é lembrado com mais facilidade pelo aluno do que sentimentos negativos, é de primordial importância saber quais os impactos e as lembranças que o fracasso escolar trazem para os alunos durante toda a vida.

## 2.4 O fracasso escolar não traz benefício para a sociedade

De acordo com Perrenoud (2004), a reprovação não é sinônima de aprendizagem, pois o professor por vezes reprova o aluno achando que ele irá aprender mais com essa repetição escolar; também não é alternativa para homogeneizar turmas. Ela afeta a autoestima, a autoimagem do aluno e seu valor aos olhos dos outros. Retomando um exemplo de Perrenoud (2004), exemplificamos que, numa turma de 30 a 40 alunos, o professor escolhe quem será a vítima do ano, pois se todos são aprovados, ele pode causar desconfiança para a própria comunidade escolar de que “ele não avalia seriamente, que é bonzinho” (grifo meu); algumas vezes recebe até críticas dos próprios colegas. Então, é preciso reprovar alguém da turma para causar uma boa impressão aos demais. E se mais da metade da turma ficar reprovada, é horrível, é inaceitável. Enfim, tem-se que dosar a reprovação aos olhos da comunidade escolar para não ficar mal visto diante dos colegas. Segundo Perrenoud (2004, p. 37), estudos belgas “mostram que se uma prova padronizada substituísse as avaliações internas em cada turma, uma parte daqueles que são reprovados seriam aprovados e vice-versa”. Dessa forma, ele afirma que a reprovação mostra-se não somente inútil, injusta, e que é fundante eliminá-la, visto que esse fator não responde de forma eficaz às dificuldades de aprendizagem.

Ao serem avaliados, os alunos são classificados como “bons” ou “maus”, e a “nota” prevalece sendo a grande vilã. A avaliação deve ser encarada como o momento em que o professor verifica as dificuldades dos alunos para subsidiá-los. Não deve escolher os considerados bons para passar de ano, como se refere Perrenoud (2004), mas promover uma educação de qualidade e equidade, como propõe o relatório da UNESCO.

Segundo Bourdieu (1966 apud PERRENOUD, 2004, p. 19), o fracasso escolar é resultado da “indiferença às diferenças”, de uma metodologia que trata todos os alunos como iguais em direitos e deveres, que homogeneiza os níveis de aprendizagem. Assim sendo, aqueles que acompanham os conteúdos são sucedidos no final de cada período; os que não o conseguem são reprovados. Diferenciar não é respeitar o ritmo de cada um, é aplicar metodologia diferenciada para que todos aprendam e tenham sucesso escolar. Embora, para especialistas e estatísticas o fracasso escolar seja um problema sério, que necessita ser enfrentado urgentemente, para a sociedade em geral e para a comunidade escolar (professores, alunos, pais, estudantes, diretores e outros) a repetência é encarada com naturalidade e inevitável na vida escolar. Muitos pais até sugerem que os filhos repitam séries com a finalidade de aprenderem mais, sentirem mais confiança em si próprios para prosseguir nos estudos. Muitos agentes escolares veem a repetência como um problema externo à escola,

aceito pelos pais e pelos alunos sem nenhuma resignação, aceitando os diagnósticos feitos pelos professores a respeito da capacidade de aprendizagem de seus filhos, ficando o problema sem soluções externas. Enquanto os especialistas associam a repetência com a baixa qualidade educacional, a maioria dos agentes os agentes escolares e muitos pais veem-na com alta qualidade, seriedade, disciplina e compromisso dos diretores e docentes com a escola. Torres (2004, p. 34) afirma que a sociedade muitas vezes vê a reprovação como uma “bênção” para aqueles que não são “aptos” ou não estão “maduros” para aprender.

Estudos realizados nos países em desenvolvimento e em países industrializados contestam essa hipótese sobre a repetência como novas oportunidades de aprendizagem no meio escolar. Ao contrário, o estudante que não aprendeu o suficiente e fracassou, seguirá o mesmo caminho que o fez fracassar a primeira vez, pois nada foi aprendido ao longo do processo e que, portanto, é necessário começar tudo deste o início. A repetência enfatiza as baixas expectativas, o baixo rendimento, a baixa autoestima e leva o estudante a fracassar cada vez mais na escola.

A reprovação não acontece de forma aleatória. De acordo com Jacomini (2010) argumentos usados pelos professores de que os alunos “não querem aprender” “não se dedicam” “não querem nada” “não sabem nada”, “não têm acompanhamento da família”, “só querem saber de brincar e conversar” não devem ser justificativas para legitimar a reprovação dos alunos, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. Porém, são essas as explicações em que a escola se apoia para justificar o fracasso escolar dos alunos, principalmente das camadas populares.

De acordo Mesquita (2009 apud LUGLI, 2012, p. 60), atualmente a escola também justifica o fracasso escolar associando o mau comportamento dos alunos ao Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Na maioria das vezes, os alunos não são hiperativos, eles ficam entediados de passar a maioria do tempo em sala, ouvindo predileções dos professores ou fazendo tarefas que não têm sentido para eles. Isso acarreta mal comportamento em sala de aula, desobediência aos professores no sentido de não fazerem as tarefas propostas pelo professor, gerando outros problemas, entre eles, a reprovação. Muitos pais interpretam o baixo rendimento dos seus filhos como incapacidade para aprender, portanto, a repetência só reforça as piores expectativas dos pais em relação a seus filhos, ao futuro deles e à sua própria condição familiar. Em suma, a repetência só atrai mais repetência e prejuízos para a educação, além de ser um mecanismo perverso do sistema educacional em que poucas soluções tem sido dadas para resolvê-la, apenas propostas para “reduzir” ou “aliviar” esse problema.

Diante disso, conclui-se que a história da repetência ainda continuará por muitos e muitos anos, em função de ela não ser considerada como um problema do sistema escolar, mas como um problema do aluno. Por isso, as medidas tomadas para enfrentar a repetência são: mais tempo de instrução, mais tarefas, mais exercícios, mais tempo do professor, mas sendo no mesmo sistema escolar com os mesmos objetivos de aprendizagem, o mesmo currículo, os mesmos métodos de ensino e os mesmos critérios de avaliação e de aprovação. Além disso, os alunos repetentes mostram conhecimento igual aos alunos não repetentes que iniciam um ano letivo, em que os professores acreditam que o fato de eles estarem repetindo o ano foi uma medida acertada. O que eles não conseguem perceber é que se eles tivessem sido aprovados, o rendimento deles em termos de conhecimento seria maior do que ter ficado reprovado, pois a reprovação é perversa e injusta e estudos bibliográficos têm mostrado também que os alunos que são aprovados progridem bem mais do que os que ficam reprovados. Essa afirmação, segundo Marchesi e Gil (2004) parece explicar que os alunos repetentes e aprovados não enfrentaram os mesmos currículos: os repetentes retomaram disciplinas já abordadas, enquanto o aprovado foi arrastado por um programa mais exigente.

Em suma, percebe-se que tanto os repetentes como os aprovados passaram por um currículo desestimulante e que o tempo disponível foi desigualmente aproveitado. Diante do exposto, a reprovação ainda deixa marcas profundas e negativas nos indivíduos que passaram por essa dolorosa experiência. De acordo com Peterson *et al.* (2004), mesmo quando um aluno repetente recebe um apoio individualizado, seus resultados não são superiores aos dos seus colegas de igual nível que não foram reprovados. Resultados semelhantes são observados quando a repetência não é feita de forma explícita. Isso acontece, por exemplo, quando um aluno custa a ingressar na educação formal sob alegação de ser “imaturo”, ou quando sob consenso entre a família e a escola o aluno repete em alguma série do ensino fundamental com o objetivo de se preparar melhor para a série seguinte. Ainda é observado nos ciclos escolares quando um aluno conclui um ciclo em dois anos e outros alunos concluem o mesmo ciclo em três anos, em que se percebe que os últimos que passaram mais tempo em um ciclo não aprenderam mais que os primeiros, em função do ciclo ter um tempo mais longo. Em suma, percebe-se que a repetência é injusta e humilhante e que não traz resultados animadores. Por isso, o fracasso escolar é difícil de ser combatido, os professores, os pais, a comunidade escolar e a sociedade entendem como “normal” que os alunos fracassem naturalizando o problema, ou culpabilizando quem tem menos culpa pelo fracasso escolar, o próprio aluno. Outro fator que favorece o fracasso escolar é o nível de dificuldade nas avaliações para justificar ou até mesmo ocultar a falta de aprendizagem dos alunos. Assim, o

fracasso escolar é tão perverso que se houver um grande número de aprovação, os pais dos alunos e a comunidade educativa interpretam essa escola como fraca, sem qualidade. Mas o fracasso de muitas crianças não é interpretado como fator de uma escola sem qualidade de ensino. Diante dessas afirmações, ainda está arraigada na mente de muitos professores, dos pais dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade em geral que a escola boa é aquela que reprova.

Marchesi e Gil (2004) afirmam que o fracasso escolar não é um desastre natural, é um fenômeno causado pelos seres humanos e deve ser evitado. Ele acontece em muitos casos em função de alguma política educativa ou prática escolar não funcionar como deveria, privilegiando, dessa forma, uma classe e excluindo outra. Portanto, é importante estudar e denunciar as práticas perversas que o geram e procurarmos nos comprometer para a sua transformação.

Como afirma Tiballi (1998, p. 79), o fracasso escolar é um fenômeno sistêmico e não está isolado das contingências políticas, econômicas e sociais. Em função disso, é necessário conhecer as políticas que instituíram o ensino médio e fazer uma pesquisa sobre esse nível de ensino no país.

## **CAPÍTULO 3**

### **O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

Como explicitado nos capítulos anteriores, o fracasso escolar é um tema que provoca debates no cenário da educação. Por isso, para compreendermos esse fenômeno, que se constitui na escola e pela escola, e que precisa ser evitado em função das inúmeras dificuldades e consequências deixadas para a sociedade em decorrência da exclusão dos jovens estudantes do ensino médio, é necessário fazer um panorama desse nível de ensino no Brasil, com o intuito de compreender à luz da história, que fatores contribuem para o fracasso escolar, impedindo que a maioria dos jovens brasileiros consiga o acesso, a permanência e a conclusão do ensino médio. Para compreender a exclusão dos estudantes é necessário também fazer uma viagem ao passado quando o ensino médio foi instituído no Brasil.

#### **3.1 Ensino Médio – contextualização histórica**

De acordo com os estudos bibliográficos, o ensino médio foi instituído no Brasil no século XVI pelos jesuítas e esteve sob a responsabilidade deles até o século XVIII, visto que o governo português não custeava o ensino na colônia. Em função disso, o ensino médio esteve muito ligado ao catolicismo. O ensino das escolas jesuíticas tinha caráter repetitivo e disciplinar. A educação secundária estava destinada apenas à elite, fato que contribuía para a reprodução social.

A expulsão dos jesuítas do Brasil deu-se em 1759 pelo Marquês de Pombal, quando o modelo de ensino oferecido pelos religiosos não atendia ao interesse da metrópole. A educação, depois de mais de duzentos anos entregue à Companhia de Jesus (BELLO, 2001), passava a ser de responsabilidade da Metrópole. O Marquês de Pombal pretendia renovar o ensino e laicizá-lo, colocando-o a serviço dos interesses do Império Luso. Este foi o primeiro sistema de ensino público criado no país, que funcionou precariamente com aulas régias. Segundo Fonseca (2002), esse sistema das aulas régias pouco mudou a realidade educacional no Brasil e nem mesmo se constituiu em um sistema que atendesse às classes populares. Ao contrário, atendia aos interesses da elite brasileira. Em suma, a reforma de ensino proposta por Pombal, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759 (PAIVA, 1973), demorou mais de trinta anos para ser implantado em nosso país e não se concretizou pela carência de professores e de recursos financeiros. Os professores, além de serem mal remunerados, não recebiam seus salários e não tinham preparação para a função, acarretando a má qualidade do ensino.

Brzezinski (1987) corrobora com Fonseca (2002) nesses termos “o preparo dos professores para essas aulas era, em geral, de baixo nível. Isso imprimia a baixa qualidade do ensino, em consequência principalmente da improvisação e da má remuneração”. (BRZEZINSKI, 1987, p. 23).

As Aulas Régias compreendiam os Estudos Maiores (universidade) e os Estudos Menores (cadeiras das Humanidades e Cadeiras das primeiras letras). Nas cadeiras das Humanidades estudava-se latim, grego, filosofia e retórica, e nas cadeiras de primeiras letras aprendia-se a ler, escrever, contar e a religião. Segundo Brzezinski (1987), as aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e não se articulavam com as outras. De acordo com Silva (2005), em Minas Gerais os professores eram pagos com a arrecadação dos impostos (Subsídio Literário). Em função de desvios e fraudes destes impostos, os professores ficavam sem receber seus vencimentos, às vezes por quatro anos. Muitos professores morriam sem receber seus salários. Teixeira ressalta que “a universidade no Brasil revela uma singular resistência do país em aceitá-la. Negou-a a Coroa Portuguesa aos jesuítas que ainda no século XVI tentaram trazê-la para a colônia”. (TEIXEIRA, 2011, p. 262).

Segundo Paiva (1973),

As “aulas régias” eram financiadas pelo “Subsídio Literário” (instituído em 1772), para substituir o sistema jesuítico de ensino para as elites não lograram funcionar eficientemente: não contava a colônia com um sistema arrecadador que lhe permitisse receber o imposto destinado à manutenção dessas aulas: não havia como substituir de imediato as escolas fechadas nem como controlar professores leigos que assumissem essas classes. O pouco interesse oficial pelo problema fica demonstrado na substituição do sistema escolar: doze anos após a criação do “subsídio literário” – durante o vice-reinado de Luiz Vasconcelos – existiam no Rio de Janeiro somente 9 aulas de primeiras letras e, na gestão do Conde de Rezende, em 1798, funcionava apenas 2. (PAIVA, 1973, p. 59).

De acordo com Bello (2001), o cargo era indicado por um bispo e o professor se tornava vitalício de suas aulas régias. O sistema das aulas régias foi implantado no século XVIII e perdurou até o século XIX.

Ainda segundo Bello (2001), o resultado da reforma Pombalina foi que no final do século XIX a educação estava reduzida a quase nada. A educação jesuítica estava em ruínas e nada foi feito para melhorar a educação no Brasil. Este cenário constata mais uma vez a omissão do estado com a educação brasileira. Diante dessas mudanças, o ensino no Brasil continuava seletivo e elitista, pois estava destinado à preparação da classe privilegiada para o ingresso no ensino superior fora do país ou para adentrar os cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX. Também no século XIX, a oferta de ensino primário e secundário ficou sob a responsabilidade das províncias e o ensino superior, da Corte.

De acordo com Queiroz *et al.* (2007), até esse período não havia um órgão governamental responsável pela educação. Somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação, sob o comando de Francisco Campos. Em 1931, através do Decreto nº 19.890, complementado pelo Decreto Lei nº 4.244 de abril de 1942, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esse decreto dividia o ensino primário e secundário da seguinte forma: o ensino primário tinha a duração de quatro anos e o ensino secundário de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para ingressar no ensino secundário, ginásio, o estudante deveria ser aprovado num exame de admissão. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, houve alterações fundamentais na política educacional. Entre essas principais mudanças está a fusão dos antigos ensinos primário e ginasial num curso único de oito anos, e a reorganização de todo o ensino de 2.º grau (antigo colegial) transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração. Porém, de acordo com essa Lei, as escolas de 2.º grau deveriam garantir uma qualificação profissional fosse ou de nível técnico, com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, com três anos de duração. De acordo Nascimento (2007), em 1975, com o parecer 76, procura-se esclarecer o equívoco causado pelo entendimento da Lei nº 5.692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2.º grau) não deveria tornar-se uma escola técnica. Para o relator, o ensino deveria ser profissionalizante não a escola. Em função desse parecer é que a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação para a iniciação a uma área específica de atividade. Dessa forma, a legislação acomoda-se à realidade, retomando a dualidade existente antes de 1971. Embora a Lei nº 5.692/71 não tenha eliminado a dualidade da escola como tentou, esse fato não causou nenhum problema, pois a própria sociedade separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação.

O período que se inicia após a promulgação da nova Carta Constitucional do Brasil, em 1988, significou a conquista da cidadania, trazendo significativas mudanças com relação à educação como: gratuidade do ensino público, ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos, valorização dos profissionais do ensino: plano de carreira para o magistério público, regulamentação do investimento da União, dos estados e dos municípios na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traça os rumos da educação nacional, definindo seu fundamento, seus princípios, sua finalidade e seus objetivos. Ela é uma lei atual, votada em 1988, que veio com o objetivo de aprimorar a Lei nº 4.024/1961 e a de nº 5.692/1971. Esta Lei de nº 9.394/1996 dividiu a educação escolar em dois níveis: educação

básica e superior; instituiu a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial como modalidades de educação e dividiu a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, tendo a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais no mínimo.

Nos artigos 205 e 208 da Constituição de 1988 fica bem nítido que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com acesso ao ensino obrigatório e gratuito com direito público subjetivo. Estabeleceu o Plano Nacional de Educação, que tem como objetivos: o aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a democratização do espaço escolar com a participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica da escola.

Portanto, a redemocratização do país e da educação foi importante para que ressurgissem, nos anos 80, as preocupações com uma formação mais abrangente dos trabalhadores, incluindo a dimensão política. Mas foi na segunda metade dos anos 90 que o debate sobre as funções do ensino médio foi retomado, em especial, sobre os cursos profissionalizantes. Isso ocorreu em função da inserção do Brasil na economia mundial, no início da década de 90, e a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional, fato que gerou a competitividade entre os países e a necessidade de trabalhadores qualificados para competir nesse cenário. Já a emenda constitucional nº 14, de 1996, alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.424/96 que, em consonância com as novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular. Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (Art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica, que deve ser garantida a toda a população no sentido de romper a dicotomia entre o ensino profissionalizante ou preparatório e o ensino superior.

Porém, reformas mais contundentes sobre o ensino médio regular e profissional aconteceram através do decreto nº 2.208/97, aprovado no ano seguinte, que deixava bem

claro, que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se a formação geral da técnica. No entanto, esse decreto foi substituído pelo de nº 5.154 e, posteriormente, pela Lei nº 11.741/08, que definia uma política tanto para o ensino regular quanto para o ensino profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre as duas.

Portanto, a maior transformação do sistema educacional brasileiro foi promovida por influências dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, presidido por Jacques Delors, que produziu de 1993 a 1996 o “Relatório Delors”. Neste relatório, ele fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação do século XXI. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) produziram um documento em conjunto com a UNESCO intitulado “Transformación Productiva com Equidad” (1990) e “Educación Y Conocimiento: Eje de la Transformación productiva com Equidad” (1992).

De acordo com Oliveira (2000), a Declaração de Nova Delhi (1993), assinada em 16 de dezembro por participantes da Indonésia, China, Bangladesch, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia reconhece que as aspirações e metas de desenvolvimento desses países só seriam atendidas através da garantia da educação para todos os povos, e fazem um pacto comprometendo-se a oferecer às suas populações “sem discriminação, com ética e equidade, uma educação básica de qualidade”. O termo “equidade” aparece nos documentos internacionais como o princípio norteador das políticas educacionais propostas para os países pobres mais populosos do mundo.

O BIRD, também conhecido como Banco Mundial, destaca-se no plano internacional como agência de financiamento de projetos nas áreas sociais. No Brasil, na década de 80, o BIRD foi responsável por um número significativo de projetos na área educacional. Atualmente, encontram-se muitos estudos que constataam a pouca eficiência desses projetos financiados pelo Banco Mundial, no Brasil. Este banco foi criado após a Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods<sup>3</sup> com o intuito de contribuir com a reconstrução dos países devastados pela guerra. Sua atuação foi além desses 45 países aliados, o Banco Mundial desempenhou importante papel nas políticas mais recentes das nações em

---

<sup>3</sup> Acordo realizado em julho de 1944 entre 45 países aliados com objetivo de definir os parâmetros que iriam reger a economia mundial após a Segunda Guerra Mundial (INFOESCOLA).

desenvolvimento, principalmente nos países da América Latina, em função de outras agências perderem significado e capacidade de intervenção.

De acordo com Oliveira (2000), em 1990 o BIRD e a CEPAL destacam-se como principais articuladores das políticas entre os países, deixando em segundo plano a atuação de outras agências ligadas à ONU. Essa evolução de 1990 foi semelhante à influência exercida pelo banco, em 1980.

A política do Banco Mundial tem como principal preocupação eliminar a pobreza absoluta ou reduzir suas taxas, de forma significativa, buscando a harmonia social com o intuito de diminuir as possibilidades de emergência de conflitos sociais. O banco começou a investir nas primeiras séries da Educação Básica com objetivo de qualificar a pobreza para inserir os jovens no que hoje chama-se de *segundo emprego* ou nos setores informais da economia. Ainda segundo Oliveira (2000), a partir da década de 80, o BIRD inicia a articulação do movimento de globalização com os propósitos da política neoliberal. Suas ações podem ser sentidas na educação quando defende a manutenção pelo Estado das primeiras séries do ensino fundamental e privatiza os demais níveis de ensino.

Na década de 90, a maior preocupação dos organismos internacionais é com a justiça social no sentido de oferecer um mínimo de dignidade aos pobres em todo o mundo, envolvendo melhores condições de saúde, educação e trabalho. Essas condições são chamadas pelos organismos internacionais ligados à ONU de “equidade social”.

De acordo com Lauglo, (1997, p. 204) as políticas do Banco Mundial deu prioridade à Educação Básica, tal como é fornecida pelas escolas para jovens e adultos, é dirigida também ao ensino fundamental e primeiro ciclo do ensino secundário. Porém, a educação profissional deve ser deixada a cargo das empresas privadas e para treinamento em serviço.

As diretrizes do Banco Mundial para a educação no Brasil consistem: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes, aumentando, dessa forma, as diferenças, estratégia usada pela lógica da mercadoria que privilegia os privilegiados e se exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital. (NASCIMENTO, 2007).

O ensino médio - como direito universal voltado para a formação do cidadão trabalhador, que integra a educação geral e a formação voltada para o mundo do trabalho deixa de existir, como afirma Lauglo (1997).

A Educação Básica deve ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária e a superior devem estar sujeitas a pagamento de taxas. A prioridade é dada à escola formal; no entanto, no relatório tanto a escolarização não formal quanto a formação profissional são relegadas em favor do estímulo ao investimento em Educação Básica é justificada segundo argumentos que se referem à necessária justiça social e à educação como um direito humano. (LAUGLO, 1997, p. 112).

Diante da citação de Lauglo, percebe-se que a dualidade da escola brasileira voltou, mas como afirma Nascimento, de roupa nova.

Libâneo (2011) corrobora com Lauglo (1997) na escrita do artigo “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. O autor afirma que o declínio da escola pública brasileira deve-se à dualidade entre uma escola focada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada para o filho dos ricos, e outra de acolhimento social, de integração social, destinada aos filhos dos pobres. Essa dualidade foi reforçada pelas políticas do Banco Mundial. No Brasil, o primeiro plano oficial resultante dessas conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2010) que tinha como objetivo: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, Sistema Nacional de Avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras. Segundo o autor, “a hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes 20 anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”. (LIBÂNEO, 2011, p. 11).

Segundo Torres (2001, p. 20) a visão ampliada da educação, tornou-se encolhida. Ele fala nesses termos:

1. De educação para todos, para educação dos mais pobres 2. De necessidades básicas para necessidades mínimas 3. Da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar 4. Da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar. (TORRES, 2001, p. 20).

Portanto, a educação ampla proposta pelo Banco Mundial, se restringe às necessidades básicas do ser humano, tornando singular o papel do professor no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, transformando-se no que Nóvoa (2009, p. 64) chamou de

transbordamento de objetivos, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem.

Segundo Charlot (2005) os jovens são escolarizados em instituições de ensino cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas, dependendo da situação socioeconômica de seus pais, mas para a escola pública, onde estuda a maioria dos alunos das classes populares, os pobres, sobrou uma escola fracassada por falta de aprendizagem, abandono e repetências.

Nesse sentido, Libâneo (2011) afirma que

a educação dos últimos vinte anos está centrada nas necessidades básicas do ser humano, desprezando as habilidades cognitivas, causando dessa forma exclusão social, pois para os pobres só sobraram escolas enfraquecidas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos e propõe uma escola que promova a inclusão social, que é a escola centrada na aprendizagem dos alunos, no conhecimento, condição primordial para a justiça social, pois não há justiça social se os alunos não aprenderem. (LIBÂNEO, 2011, p. 26).

Diante da citação acima, é de fundamental importância conhecer as novidades trazidas para o ensino médio, através da LDB nº 9.394/96 que define o ensino médio como a etapa final da Educação Básica, responsabilizando a União no Art. 9.º, a elaborar, em parceria com Estados e Municípios, as competências e diretrizes para esse nível de ensino, a fim de nortear as políticas estaduais. O Parecer CEB/ CNE nº 15 de 01 de junho de 1998 e a Resolução CEB/CNE nº 03, de 26 de junho, explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) que têm os seguintes objetivos: aprofundar e ressignificar o conhecimento escolar por meio da contextualização e interdisciplinaridade; estimular a formação continuada de toda a comunidade escolar; desenvolver competências básicas, priorizando a ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. À escola cabe a responsabilidade de reelaborar os objetivos de acordo a sua realidade, os quais deverão constar no Projeto Político Pedagógico.

O novo paradigma do ensino médio no Brasil coloca o jovem como sujeito do seu próprio conhecimento, preparando o jovem para a cidadania. Nesse contexto, o jovem torna-se autor principal do processo ensino-aprendizagem, devendo participar do planejamento, da execução e avaliação, apoderando-se dos resultados desse processo. Diante disso, o jovem deve desenvolver sua autonomia intelectual para resolver problemas, transformando-se em um jovem autônomo, sendo capaz de analisar tudo que acontece em sua volta, de agir criticamente e transformar-se de acordo com seus desejos, necessidades, ideais de grupo em que está inserido, com a finalidade de alcançar o bem comum.

Entretanto, para que essa autonomia do aluno seja alcançada, é necessária uma integração do currículo com os saberes científicos, problematizando as situações locais com os problemas globais. Assim, o currículo deverá seguir as diretrizes apontadas no Art. 36 da LDB

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 2000, p. 33)

Diante do exposto acima, o currículo ensinado exige que o professor se aproprie dos princípios legais, políticos e pedagógicos que o fundamentam e também seja um mediador do processo ensino-aprendizagem. Essa dinâmica deve ser baseada no fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, no aprimoramento como pessoa e a formação ética.

Os princípios pedagógicos que estruturam esse currículo devem apoiar-se sobre os eixos da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade que atendem à legislação vigente quanto às competências de: vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, compreender os significados, ser capaz de continuar aprendendo; preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; ter autonomia intelectual e pensamento crítico; ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação; compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e relacionar a teoria com a prática.

De acordo o Art. 26 da LDB, o currículo deve ter uma Base Nacional Comum em que serão desenvolvidos saberes comuns nos diversos componentes curriculares e uma Parte Diversificada, que deve levar em consideração as particularidades locais e regionais. A parte diversificada do currículo deve estar sob a orientação do princípio de contextualização, para que seja evitada a separação entre ela e a Base Nacional Comum, pois a LDB assegura que as unidades escolares devem adequar seus conteúdos curriculares, de acordo com as características regionais, locais e da vida de seus alunos. A Parte Diversificada ainda tem como princípio organizador o conceito de trabalho como princípio educativo.

A base nacional comum do currículo do ensino médio segundo a Resolução CNE/CEB nº 3 será organizada em áreas do conhecimento, a saber: a) linguagens, códigos e tecnologias; b) ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; c) ciências humanas e suas tecnologias.

Segundo Libâneo (2011), os princípios pedagógicos que norteiam o currículo do ensino médio são: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Ele explica esses princípios da seguinte forma:

*Identidade* supõe o reconhecimento das escolas que oferecem esse nível de ensino, como instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem. *Diversidade e autonomia* referem-se à diversificação de programas e tipos de estudos disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social. *Interdisciplinaridade* relaciona-se ao princípio de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos. (LIBÂNEO, 2011, p. 258).

Os componentes curriculares estão divididos em área conforme legislação vigente por permitir um aprofundamento dos conhecimentos linguísticos, naturais e humanos. Com essa orientação metodológica é possível fazer uma integração entre os conhecimentos, de maneira a formar as grandes áreas, evitando a fragmentação das disciplinas.

Nesse contexto, a escola deve buscar a superação da disciplinaridade para alcançar a unidade do conhecimento mediante a abordagem histórico-cultural, que tem o objetivo de mostrar a importância do desenvolvimento intelectual, prático, artístico, a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e de personalidade desde os primeiros anos de vida e sua contribuição para educação escolar.

Na teoria histórico-cultural, o homem é um ser único, dotado de inteligência e de todas as potencialidades para se desenvolver. Porém, este homem, para se desenvolver, vai depender das relações sociais e da cultura em que ele está inserido. A diferença do homem dos outros animais, é que o homem nasce com habilidades para aprender e transmite seu aprendizado de uma geração a outra, os demais animais não transmitem cultura, seu aprendizado é instintivo. A criança, ao nascer, entra em contato com os adultos e com os objetos e desenvolve habilidades ao longo dos tempos para manuseá-los. Nesse convívio, ele desenvolve sua inteligência e personalidade. Então, podemos afirmar que o homem é um ser social, porque transmite cultura de uma geração a outra. Enquanto os animais têm duas fontes de conhecimento - o instinto e a experiência individual, o homem tem três: a herança biológica, a experiência individual e a experiência humana. A teoria de Vygotsky veio trazer um ânimo novo aos educadores, pois as teorias anteriores, principalmente a de Piaget afirmava que a criança, ao nascer, trazia consigo todas as habilidades, aptidões e capacidades que precisava para seu desenvolvimento e que iam sendo aprimoradas à medida que a pessoa ia crescendo. Enfim, o papel do educador era secundário, pois a criança já nascia pronta. Com a teoria histórico-cultural, o educador tem papel de mediador da relação da criança com o

mundo que ela irá conhecer. Então, fica claro que o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança.

De todas as observações feitas em relação desenvolvimento de uma criança, é importante propormos tarefas que tenham motivo, objetivo e despertem a necessidade de aprender, uma atividade que faz muito sentido para uma criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, das capacidades e habilidades humanas. Nesse processo, é de suma importância que ele participe da avaliação da atividade desenvolvida. Se a criança não nasce pronta, se os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, ou seja, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo que acontece ao seu redor, os motivos, interesses e necessidades são aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação. Se as necessidades que trazem de casa, só são de sobrevivência, é necessário que a escola crie novas necessidades humanizadoras nas crianças. Para propor esses motivos, é fundamental que o educador descubra as formas mais adequadas de trabalho com seu grupo, e suas etapas de desenvolvimento, para formar cidadãos com capacidades, habilidades e aptidões que definirão sua inteligência e sua personalidade; capaz de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreender os papéis e as relações sociais que testemunha: capaz de fazer teorias, interpretando fenômenos e relações - teorias essas que embora não sejam estáveis e científicas, são exercícios de pensamento e interpretação das experiências vividas e, quando isso não acontece, é porque os adultos subestimam a capacidade de aprender das crianças e não dão condições propícias para o seu desenvolvimento ou subestimamos nossa capacidade de ensinar.

Diante desse cenário, é necessário criar situações para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivado. Nesse processo, é importante levar em consideração a individualidade do aluno, seu conhecimento, a tecnologia e a experiência de vida para que sejam construídas as competências e habilidades, valores e atitudes, indispensáveis aos alunos do ensino médio para inserção deles como sujeitos ativos no contexto social. Com o propósito de formar alunos protagonistas da sua própria aprendizagem, foram criados os PCN's que pretendem vincular o que se aprende na escola ao contexto social em que os alunos vivem. Percebe-se que a educação no Maranhão precisa ser melhorada, pois a cada ano, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o fracasso escolar no Maranhão e no Brasil aumenta em vez de diminuir.

### 3.2 Pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino médio no Brasil, no Maranhão e em Balsas

Afirmar que o fracasso escolar aumentava a cada dia em vez de diminuir. Para provar que essa afirmação é verdadeira, busquei pesquisar a educação no Brasil, no Maranhão e em Balsas, cidade onde foi realizada a pesquisa, com o intuito de saber se o fracasso no ensino médio acontece porque os alunos vêm despreparados do ensino fundamental ou se é mesmo deficiência desse nível de ensino. Embora o fracasso escolar não traga nenhum benefício para a sociedade, como afirmar no segundo capítulo desta pesquisa, ainda é a única forma que a escola encontrou para punir os que não aprendem. No Brasil, percebe-se que o maior número de reprovados e de alunos que abandonam a escola acontece no ensino médio. Fica bem nítido que o fracasso escolar está longe de ser erradicado, em função dos agentes escolares: professores, gestores e alunos, os pais e a sociedade em geral aceitarem o fracasso com a maior naturalidade e como inevitável na vida escolar. Assim, percebe-se que nesse nível de ensino 11, 9% ficaram reprovados e 8,1% abandonaram a escola, como mostra a tabela 1 que segue.

**Tabela 1 - Porcentagem das taxas de Rendimento (2013) - Brasil**

| Etapa Escolar /<br>Situação | Brasil               |                    |              |
|-----------------------------|----------------------|--------------------|--------------|
|                             | E. F.: Anos Iniciais | E. F.: Anos Finais | Ensino Médio |
| <b>Reprovados</b>           | 6,1                  | 11,3               | 11,9         |
| <b>Abandono</b>             | 1,2                  | 3,6                | 8,1          |
| <b>Aprovados</b>            | 92,7                 | 85,1               | 80,0         |

Fonte: QEDU

O detalhamento do ensino médio por série no Brasil foi feito com o objetivo de saber quais as séries em que os alunos mais fracassavam. Ficou evidente que os alunos têm mais dificuldades na primeira série do ensino médio com 16,7% de reprovação e 10,1% de abandono, conforme apresentado na tabela 2.

**Tabela 2 - Detalhamento Escolar do Ensino Médio, em porcentagens (2013) - Brasil**

| Série /<br>Situação | Brasil    |           |           |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
|                     | 1.ª Série | 2.ª Série | 3.ª Série |
| <b>Reprovados</b>   | 16,7      | 10,5      | 6,4       |
| <b>Abandono</b>     | 10,1      | 7,5       | 5,6       |
| <b>Aprovados</b>    | 73,2      | 82,0      | 88,0      |

Fonte: QEDU

A educação no Maranhão, de acordo a pesquisa feita no Brasil sobre o fracasso escolar no ensino médio, não é diferente, pois, 11,8% ficaram reprovados e 10,9% abandonaram a escola. Essa realidade, estampada através de estatísticas, é uma advertência para que haja reformas pedagógicas e políticas públicas eficientes nesse nível de ensino.

**Tabela 3 - Porcentagem das taxas de Rendimento (2013)**

| Etapa Escolar /<br>Situação | Maranhão             |                    |              |
|-----------------------------|----------------------|--------------------|--------------|
|                             | E. F.: Anos Iniciais | E. F.: Anos Finais | Ensino Médio |
| <b>Reprovados</b>           | 6,4                  | 11,1               | 11,8         |
| <b>Abandono</b>             | 2,1                  | 4,8                | 10,9         |
| <b>Aprovados</b>            | 91,6                 | 84,1               | 77,3         |

Fonte: QEDU

Na tabela 4 foi feito o detalhamento escolar do ensino médio no Maranhão com o objetivo de saber em qual série o fracasso escolar era mais acentuado. Percebe-se que tanto no Brasil como no Maranhão o maior fracasso acontece na 1.ª série do ensino médio, com 15,5% de reprovação e 13,0% de abandono. Nesse sentido, o fracasso nas escolas brasileiras aumenta em vez de diminuir.

**Tabela 4 - Detalhamento Escolar do Ensino Médio, em porcentagens (2013)**

| Série /<br>Situação | Maranhão  |           |           |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
|                     | 1.ª Série | 2.ª Série | 3.ª Série |
| <b>Reprovados</b>   | 15,5      | 11,2      | 6,5       |
| <b>Abandono</b>     | 13,0      | 10,6      | 8,0       |
| <b>Aprovados</b>    | 71,5      | 78,2      | 85,5      |

Fonte: QEDU

Analisando o fracasso escolar na Educação Básica em Balsas, percebe-se que é necessário enfrentar a ineficácia escolar nesse nível de ensino, pois conforme a tabela 5, 19,6% ficaram reprovados e 7,1% abandonaram a escola.

**Tabela 5 - Porcentagem das taxas de Rendimento (2013)**

| Etapa Escolar /<br>Situação | Balsas               |                    |              |
|-----------------------------|----------------------|--------------------|--------------|
|                             | E. F.: Anos Iniciais | E. F.: Anos Finais | Ensino Médio |
| <b>Reprovados</b>           | 7,0                  | 13,5               | 19,6         |
| <b>Abandono</b>             | 1,5                  | 5,0                | 7,1          |
| <b>Aprovados</b>            | 90,8                 | 81,5               | 73,4         |

Fonte: QEDU

Ao compararmos o detalhamento escolar do ensino médio por série, tanto no Brasil como no Estado (Maranhão) e em Balsas, percebe-se que o fracasso escolar é mais acentuado na 1.<sup>a</sup> série do ensino médio. Em Balsas, conforme tabela 6, de todos os alunos matriculados 23,9% ficaram reprovados e 9,3% abandonam a escola.

**Tabela 6 - Detalhamento Escolar do Ensino Médio, em porcentagens (2013)**

| Série /<br>Situação | Balsas                |                       |                       |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                     | 1. <sup>a</sup> Série | 2. <sup>a</sup> Série | 3. <sup>a</sup> Série |
| <b>Reprovados</b>   | 23,9                  | 19,7                  | 12,2                  |
| <b>Abandono</b>     | 9,3                   | 6,1                   | 4,4                   |
| <b>Aprovados</b>    | 66,8                  | 74,2                  | 85,5                  |

Fonte: QEDU

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014), o número de alunos que conseguem terminar o ensino médio com 19 anos vem diminuindo desde 2009. Esse indicador mostra que uma parcela significativa da população de 15 a 17 anos abandona a escola precocemente ou fica retido no ensino fundamental. É importante destacar também que, apesar do atendimento a essa população, ainda está muito distante a universalização. O crescimento nesse nível de ensino tem acontecido de forma bastante lenta, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 7 - Taxa líquida de matrícula no ensino médio– 2009 a 2012**

| <b>Brasil<br/>e Regiões</b>  | <b>Período</b> |             |             |
|------------------------------|----------------|-------------|-------------|
|                              | <b>2009</b>    | <b>2011</b> | <b>2012</b> |
| <b>Brasil</b>                | 57,6           | 52,0        | 54,4        |
| <b>Região Norte</b>          | 40,2           | 42,6        | 43,9        |
| <b>Região Nordeste</b>       | 40,4           | 44,2        | 46,0        |
| <b>Região Sudeste</b>        | 61,3           | 59,4        | 62,8        |
| <b>Região Sul</b>            | 56,6           | 53,9        | 55,2        |
| <b>Região Centro - Oeste</b> | 54,7           | 56,7        | 58,9        |

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação.

De acordo com Weber (2014), 15% dos alunos entre 15 e 17 anos com idade para cursar o ensino médio estão fora da escola, sem falar que grande parte está matriculada, mas em séries atrasadas. De acordo com José Francisco Soares, Presidente do Instituto Nacional de Estudos Educacionais (INEP), o fracasso do ensino médio é histórico e a taxa média de aprovação no 1.º ano gira em torno de 70%. Essa informação é confirmada nas tabelas 2 e 4 antes apresentadas. Além, da taxa líquida de matrícula para o ensino médio ter crescido lentamente de 2009 a 2012 e de 2012 a 2013 (tabela 7), o número de alunos do ensino médio caiu 0,7%. Os números do censo mostram uma retração na etapa do aprendizado dos alunos retratando a pior crise da educação brasileira.

Diante disso, o número de alunos que terminam o ensino médio aos 19 anos ainda é pequena. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2012, no Brasil, mais de 3,3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos estão fora da escola. Deste total, 1,6 milhão são adolescentes entre 15 e 17 anos, idade própria para cursar o ensino médio. A tabela 8 mostra o percentual de alunos que termina o ensino médio aos 19 anos no Brasil e regiões.

**Tabela 8 - Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio-Brasil e regiões**

| <b>Brasil<br/>e regiões</b> | <b>Período</b> |             |             |
|-----------------------------|----------------|-------------|-------------|
|                             | <b>2009</b>    | <b>2011</b> | <b>2012</b> |
| <b>Brasil</b>               | 50,2           | 51,1        | 51,8        |
| <b>Região Norte</b>         | 35,5           | 35,1        | 38,6        |
| <b>Região Nordeste</b>      | 37,1           | 41,4        | 41,9        |
| <b>Região Sudeste</b>       | 59,8           | 59,1        | 60,9        |
| <b>Região Sul</b>           | 60,5           | 55,8        | 56,4        |
| <b>Região Centro –Oeste</b> | 49,5           | 58,4        | 51,4        |

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação.

É comum, no cotidiano das escolas brasileiras, os professores atribuírem o fracasso escolar no ensino médio à falta de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental. Diante dessa afirmação, foi necessário fazer o levantamento do IDEB e metas projetadas para cada região do país, nas séries finais desse nível de ensino. De acordo com as estatísticas, percebe-se que a deficiência em relação à aprendizagem não acontece somente no ensino médio, ela é consequência também do ensino fundamental. Portanto, não se deve só atribuir responsabilidades pelo fracasso escolar a esse nível de ensino, mas procurar trabalhar metodologias eficientes para mudar esse cenário.

Conforme a tabela abaixo, tanto no Maranhão como na maioria das regiões do país, o IDEB não tem atingido as metas projetadas. A cada ano a situação vem só piorando. Somente o Acre, Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco e Piauí conseguiram atingir as metas projetadas para 2013. Essa situação deixa bem nítido que é necessário melhorar a educação nas séries finais do ensino fundamental no estado do Maranhão e no Brasil.

**Tabela 9 - IDEB: Resultado e Metas – 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental**

| ESTADO           | IDEB Observado |      |      |      | IDEB – Metas Projetadas |      |      |      |
|------------------|----------------|------|------|------|-------------------------|------|------|------|
|                  | 2007           | 2009 | 2011 | 2013 | 2007                    | 2009 | 2011 | 2013 |
| Acre             | 3,8            | 4,1  | 4,2  | 4,4  | 3,5                     | 3,7  | 4,0  | 4,4  |
| Alagoas          | 2,7            | 2,7  | 2,5  | 2,7  | 2,5                     | 2,7  | 2,9  | 3,3  |
| Amapá            | 3,4            | 3,6  | 3,5  | 3,4  | 3,5                     | 3,7  | 4,0  | 4,4  |
| Amazonas         | 3,3            | 3,6  | 3,9  | 3,9  | 2,7                     | 2,8  | 3,1  | 3,5  |
| Bahia            | 2,7            | 2,8  | 2,9  | 3,1  | 2,7                     | 2,8  | 3,1  | 3,5  |
| Ceará            | 3,4            | 3,6  | 3,7  | 3,9  | 2,8                     | 2,9  | 3,2  | 3,2  |
| Distrito Federal | 3,5            | 3,9  | 3,9  | 3,8  | 3,3                     | 3,4  | 3,7  | 4,1  |
| Espírito Santo   | 3,6            | 3,8  | 3,7  | 4,0  | 3,6                     | 3,7  | 4,0  | 4,4  |
| Goiás            | 3,4            | 3,6  | 4,0  | 4,5  | 3,3                     | 3,5  | 3,7  | 4,1  |
| Maranhão         | 3,4            | 3,6  | 3,6  | 3,8  | 3,2                     | 3,4  | 3,6  | 4,1  |
| Mato Grosso      | 3,6            | 4,2  | 4,3  | 4,2  | 2,9                     | 3,1  | 3,3  | 3,7  |
| M. G. do Sul     | 3,5            | 3,6  | 3,5  | 3,7  | 3,0                     | 3,1  | 3,4  | 3,8  |
| Minas Gerais     | 3,7            | 4,1  | 4,4  | 4,7  | 3,6                     | 3,8  | 4,0  | 4,4  |
| Pará             | 2,9            | 3,1  | 3,1  | 3,0  | 3,2                     | 3,3  | 3,6  | 4,0  |
| Paraíba          | 2,8            | 2,8  | 2,9  | 3,0  | 2,6                     | 2,7  | 3,0  | 3,4  |

|                |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Paraná         | 4,0 | 4,1 | 4,0 | 4,1 | 3,3 | 3,5 | 3,8 | 4,2 |
| Pernambuco     | 2,5 | 3,0 | 3,3 | 3,6 | 2,4 | 2,6 | 2,8 | 3,3 |
| Piauí          | 3,1 | 3,4 | 3,6 | 3,5 | 2,7 | 2,8 | 3,1 | 3,5 |
| Rio de Janeiro | 2,9 | 3,1 | 3,2 | 3,6 | 2,9 | 3,1 | 3,3 | 3,7 |
| R. G. do Norte | 2,7 | 2,9 | 2,9 | 3,1 | 2,6 | 2,7 | 3,0 | 3,4 |
| R. G. do Sul   | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 3,5 | 3,7 | 4,0 | 4,4 |
| Rondônia       | 3,3 | 3,4 | 3,5 | 3,7 | 3,2 | 3,4 | 3,6 | 4,0 |
| Roraima        | 3,5 | 3,7 | 3,6 | 3,5 | 3,2 | 3,4 | 3,7 | 4,1 |
| Santa Catarina | 4,1 | 4,2 | 4,7 | 4,1 | 4,1 | 4,3 | 4,5 | 4,9 |
| São Paulo      | 4,0 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 3,8 | 4,0 | 4,2 | 4,6 |
| Sergipe        | 2,9 | 2,7 | 2,9 | 2,7 | 2,9 | 3,0 | 3,3 | 3,7 |

Fonte: INEP

O fracasso escolar no ensino médio é mais acentuado do que nas séries finais do ensino fundamental, visto que, somente os estados do Amazonas, Goiás, Rio Grande do sul, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro conseguiram atingir as metas para 2013. Diante dessa situação, é necessário tomar medidas urgentes para amenizar o fracasso nesse nível de ensino.

**Tabela 10 - IDEB: Resultado e Metas – 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio**

| ESTADO           | IDEB Observado |      |      |      | IDEB – Metas Projetadas |      |      |      |
|------------------|----------------|------|------|------|-------------------------|------|------|------|
|                  | 2007           | 2009 | 2011 | 2013 | 2007                    | 2009 | 2011 | 2013 |
| Acre             | 3,3            | 3,5  | 3,3  | 3,3  | 3,0                     | 3,1  | 3,3  | 3,5  |
| Alagoas          | 2,6            | 2,8  | 2,6  | 2,6  | 2,8                     | 2,9  | 3,1  | 3,3  |
| Amapá            | 2,7            | 2,8  | 3,0  | 2,9  | 2,7                     | 2,8  | 3,0  | 3,2  |
| Amazonas         | 2,8            | 3,2  | 3,4  | 3,0  | 2,3                     | 2,4  | 2,5  | 2,8  |
| Bahia            | 2,8            | 3,1  | 3,0  | 2,8  | 2,7                     | 2,8  | 3,0  | 3,3  |
| Ceará            | 3,1            | 3,4  | 3,4  | 3,3  | 3,0                     | 3,1  | 3,2  | 3,5  |
| Distrito Federal | 3,2            | 3,2  | 3,1  | 3,3  | 3,0                     | 3,1  | 3,3  | 3,6  |
| Espírito Santo   | 3,2            | 3,4  | 3,3  | 3,4  | 3,1                     | 3,2  | 3,4  | 3,6  |
| Goiás            | 2,8            | 3,1  | 3,6  | 3,8  | 2,9                     | 3,0  | 3,2  | 3,4  |
| Maranhão         | 2,8            | 3,0  | 3,0  | 2,8  | 2,5                     | 2,6  | 2,7  | 3,0  |
| Mato Grosso      | 3,0            | 2,9  | 3,1  | 2,7  | 2,6                     | 2,7  | 2,9  | 3,1  |
| M. G. do Sul     | 3,4            | 3,5  | 3,5  | 3,4  | 2,9                     | 3,0  | 3,2  | 3,4  |

|                |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Minas Gerais   | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 4,0 |
| Pará           | 2,3 | 3,0 | 2,8 | 2,7 | 2,7 | 2,7 | 2,9 | 3,2 |
| Paraíba        | 2,9 | 3,0 | 2,9 | 3,0 | 2,7 | 2,7 | 2,9 | 3,2 |
| Paraná         | 3,7 | 3,9 | 3,7 | 3,4 | 3,3 | 3,4 | 3,6 | 3,9 |
| Pernambuco     | 2,7 | 3,0 | 3,1 | 3,6 | 2,7 | 2,8 | 3,0 | 3,2 |
| Piauí          | 2,5 | 2,7 | 2,9 | 3,0 | 2,3 | 2,4 | 2,6 | 2,8 |
| Rio de Janeiro | 2,8 | 2,8 | 3,2 | 3,6 | 2,8 | 2,9 | 3,1 | 3,3 |
| R. G. do Norte | 2,6 | 2,8 | 2,8 | 2,7 | 2,6 | 2,7 | 2,9 | 3,2 |
| R. G. do Sul   | 3,4 | 3,6 | 3,4 | 3,7 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 4,0 |
| Rondônia       | 3,1 | 3,7 | 3,3 | 3,4 | 3,0 | 3,1 | 3,3 | 3,5 |
| Roraima        | 3,1 | 3,5 | 3,5 | 3,2 | 3,3 | 3,4 | 3,5 | 3,8 |
| Santa Catarina | 3,8 | 3,7 | 4,0 | 3,6 | 3,5 | 3,6 | 3,8 | 4,0 |
| São Paulo      | 3,4 | 3,6 | 3,9 | 3,7 | 3,3 | 3,4 | 3,6 | 3,9 |
| Sergipe        | 2,6 | 2,9 | 2,9 | 2,8 | 2,9 | 3,0 | 3,1 | 3,4 |

Fonte: INEP

Embora as séries iniciais do ensino fundamental tenham atingido as metas do IDEB para 2013, com exceção da rede privada, é de fundamental importância continuar se preocupando com esse nível de ensino, pois a base precisa ser sólida para que os alunos egressos desse nível de ensino continuem aprendendo e tendo sucesso escolar. Mas, o que se percebe é que a rede privada não alcançou as metas projetadas desde 2011 em função desta rede ter metas mais altas do que as outras redes de ensino, conforme observado na tabela 11.

**Tabela 11 - IDEB – Resultados e metas das redes Estadual, Municipal, Privada e Pública e IDEB total dessas redes nos anos iniciais do ensino fundamental**

|                                   | IDEB Observado |      |      |      | Metas |      |      |      |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|-------|------|------|------|
|                                   | 2007           | 2009 | 2011 | 2013 | 2007  | 2009 | 2011 | 2013 |
| <b>Total</b>                      | 4,2            | 4,6  | 5,0  | 5,2  | 3,9   | 4,2  | 4,6  | 4,9  |
| <b>Dependência Administrativa</b> |                |      |      |      |       |      |      |      |
| <b>Estadual</b>                   | 4,3            | 4,9  | 5,1  | 5,4  | 4,0   | 4,3  | 4,7  | 5,0  |
| <b>Municipal</b>                  | 4,0            | 4,4  | 4,7  | 4,9  | 3,5   | 3,8  | 4,2  | 4,5  |
| <b>Privada</b>                    | 6,0            | 6,4  | 6,5  | 6,7  | 6,0   | 6,3  | 6,6  | 6,8  |
| <b>Pública</b>                    | 4,0            | 4,4  | 4,7  | 4,9  | 3,6   | 4,0  | 4,4  | 4,7  |

Fonte: INEP

Nas séries finais do ensino fundamental, a situação é diferente nesse nível de ensino, pois todas as redes de ensino: estadual, municipal, privada e pública não alcançaram as metas do IDEB projetadas para 2013. As estatísticas deixam bem evidente que a cada ano o fracasso escolar aumenta, conforme mostrado na tabela 12.

**Tabela 12 - IDEB - Resultados e metas nas redes Estadual, Municipal, Privada e Pública e IDEB total dessas redes nos anos finais do ensino fundamental**

|                                   | IDEB Observado |      |      |      | Metas |      |      |      |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|-------|------|------|------|
|                                   | 2007           | 2009 | 2011 | 2013 | 2007  | 2009 | 2011 | 2013 |
| <b>Total</b>                      | 3,8            | 4,0  | 4,1  | 4,2  | 3,5   | 3,7  | 3,9  | 4,4  |
| <b>Dependência Administrativa</b> |                |      |      |      |       |      |      |      |
| <b>Estadual</b>                   | 3,6            | 3,8  | 3,9  | 4,0  | 3,3   | 3,5  | 3,8  | 4,2  |
| <b>Municipal</b>                  | 3,4            | 3,6  | 3,8  | 3,8  | 3,1   | 3,3  | 3,5  | 3,9  |
| <b>Privada</b>                    | 5,8            | 5,9  | 6,0  | 5,9  | 5,8   | 6,0  | 6,2  | 6,5  |
| <b>Pública</b>                    | 3,5            | 3,7  | 3,9  | 4,0  | 3,3   | 3,4  | 3,7  | 4,1  |

Fonte: INEP

O fracasso no ensino médio é maior do que nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Essa situação retrata que à medida que os alunos avançam em nível de escolaridade mais eles fracassam. Isso acontece, conforme pode ser observado na tabela 13, porque, segundo Charlot (2013), muitos alunos não vão à escola para adquirir conhecimentos, mas para ter um diploma para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho.

**Tabela 13 - IDEB - Resultados e metas das redes Estadual, Privada e Pública e IDEB total dessas redes no ensino médio**

|                                   | IDEB Observado |      |      |      | Metas |      |      |      |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|-------|------|------|------|
|                                   | 2007           | 2009 | 2011 | 2013 | 2007  | 2009 | 2011 | 2013 |
| <b>Total</b>                      | 3,5            | 3,6  | 3,7  | 3,7  | 3,4   | 3,5  | 3,7  | 3,9  |
| <b>Dependência Administrativa</b> |                |      |      |      |       |      |      |      |
| <b>Estadual</b>                   | 3,2            | 3,4  | 3,4  | 3,4  | 3,1   | 3,2  | 3,3  | 3,6  |
| <b>Privada</b>                    | 5,6            | 5,6  | 5,7  | 5,4  | 5,6   | 5,7  | 5,8  | 6,0  |
| <b>Pública</b>                    | 3,2            | 3,4  | 3,4  | 3,4  | 3,1   | 3,2  | 3,4  | 3,6  |

Fonte: INEP

Após a pesquisa sobre o fracasso escolar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, no Brasil, no Maranhão e em Balsas, ficou evidente, que o fracasso escolar é mais acentuado no ensino médio e na primeira série, com aproximadamente 30% de reprovação.

Fazendo uma análise do fracasso escolar no Brasil, no Maranhão e em Balsas, por série, percebe-se também que o fracasso é mais acentuado em Balsas, na primeira série do ensino médio com 33,2% de reprovação.

Esta situação suscitou esta pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino médio, por meio do discurso do professor, do gestor e do aluno de uma escola pública e de uma particular, procedendo-se a uma análise do que pensam os agentes dessas duas escolas sobre o tema em questão, o que fazem para resolver o problema do insucesso dos alunos com baixo rendimento e a uma interpretação do que diferencia esses dois grupos no modo de pensar e de agir em relação ao fracasso escolar.

## **CAPÍTULO 4**

### **A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO, NO DISCURSO DO PROFESSOR, DO GESTOR E DO ALUNO**

Considerando as discussões teóricas apresentadas nos capítulos 1, 2 e 3 deste trabalho, buscou-se por meio da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica compreender e explicar o fracasso escolar no ensino médio no discurso do professor, do gestor e do aluno.

Conforme anunciado na introdução, para a realização desta pesquisa foram escolhidas duas escolas: uma da rede pública e outra da rede particular, ambas de grande porte, localizadas na zona urbana. A escolha foi feita com o intuito de saber o que pensam os agentes dessas duas escolas de redes de ensino diferenciadas em relação ao fracasso escolar dos seus alunos e o que diferencia estes dois grupos na maneira de pensar e de agir em relação ao insucesso escolar.

Para entender o contexto das duas escolas pesquisadas é importante conhecer a realidade onde esses agentes escolares estão inseridos, por isso, caracteriza-se as duas escolas, os professores, os gestores e os alunos para compreender quais fatores contribuem para o fracasso escolar e quais soluções são tomadas por estas duas escolas, de modo a garantir o sucesso escolar de seus alunos.

#### **4.1 As escolas**

Uma das escolas pesquisadas, a Escola A (Pública), está localizada na zona urbana, no município de Balsas, no estado do Maranhão.

A missão dessa unidade escolar, segundo seu Projeto Político Pedagógico, é oferecer um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e de intervir no contexto social vigente.

A escola oferta o ensino médio, com 898 alunos distribuídos em 28 turmas, em três turnos: manhã, tarde e noite, sendo 11 turmas de 1.<sup>a</sup> série, 10 de 2.<sup>a</sup> série e 07 de 3.<sup>a</sup> série.

No início do ano letivo de 2014, o quadro de funcionários contava com 46 professores efetivos, 8 professores contratados, uma secretária, 9 operacionais, 6 vigilantes, 3 auxiliares administrativos, uma diretora adjunta, uma supervisora, uma coordenadora e uma diretora geral.

O prédio da escola está dividido em cinco espaços. No primeiro, localizam-se a parte administrativa da escola (1 secretaria, sala do diretor adjunto, sala do diretor geral, sala da

supervisão/coordenação), 1 sala de professores, 1 sala com computadores para uso dos docentes e 1 espaço com mecanografia externa. No segundo, localizam-se 16 salas de aula, com quadro branco, na maioria das salas com carteiras modernas e confortáveis; as salas são bem arejadas e ventiladas, cada uma possui 2 ventiladores de teto, mas em algumas salas alguns deles não funcionam. No terceiro espaço, a escola apresenta 1 refeitório, 1 cozinha espaçosa com despensa, 1 cantina desativada, 2 banheiros e 2 depósitos. No quarto espaço, encontram-se 2 banheiros muito grandes, mas desativados, 1 laboratório de informática com 7 computadores com acesso à internet, 1 sala de vídeo com multimídia, televisor de 21 polegadas, dvd e datashow, nesta mesma sala funciona o laboratório de Ciências e Matemática, 1 biblioteca, que apresenta um bom espaço, mas não possui sistema bibliotecário e apenas em um dos turnos existe uma pessoa responsável pelo atendimento, não tendo ela nenhuma formação na área: é uma professora com carga horária reduzida; nos outros turnos, a biblioteca fica fechada e, quando necessário, os professores pegam a chave na secretária e a utilizam. O acervo está desorganizado e apresenta deficiência em muitas áreas. No quinto espaço se encontra 1 auditório, com 150 lugares que foi reformado em 2011, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ações para arrecadação de recursos, desenvolvidas pela direção, supervisão e por alguns professores e alunos que o ativaram, pois se encontrava desativado há mais de dois anos. Além disso, a escola conta com 1 vasta área externa e 1 quadra poliesportiva, que é pequena para a dimensão e necessidade da escola.

A escola passou por uma reforma no ano de 2011 e apresenta uma boa estrutura física, o refeitório apresenta mesas e cadeiras para os alunos se acomodarem durante o lanche, mas em número inferior ao necessário; o laboratório de informática não tem número de computadores suficientes.

A outra escola pesquisada, a Escola B (Particular), também está localizada na cidade de Balsas, no Estado do Maranhão. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, tem a missão de construir uma escola competente, aberta às novidades, autêntica, transparente, democrática, criativa e participativa, que prepare o educando na valorização do próximo e o conduza a construir sua própria história de vida e a valorizar a vida do outro.

Esta escola possui 1 auditório com capacidade para 2.000 mil alunos, possui 20 salas de aula, 1 auditório/teatro com capacidade para 350 pessoas e 1 miniauditório com capacidade para 100 pessoas, 1 ginásio coberto, 1 campo de futebol, 2 quadras de areia e 1 quadra de cimento. Possui 1 sala com audiovisual equipada com lousa digital, datashow, televisão e 1 computador, 1 reprografia para reprodução de material didático com 1 copiadora, 1 scanner, 1 impressora e 2 computadores, 1 laboratório de informática com 24 computadores, 5

datashows disponíveis para as salas de aula, 1 biblioteca com 1 computador administrativo e 5 para pesquisa.

No início de 2014, o corpo docente da escola era formado por 80 professores, a maioria deles, cerca de 90,0% contratados pela escola e 54 funcionários, também contratados pela escola.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com dois níveis de ensino: fundamental e médio, são 36 turmas de ensino fundamental (02 de 1.º ano, 02 de 2.º, 04 de 3.º, 04 de 4.º, 04 de 5.º, 05 de 6.º, 05 de 7.º, 05 de 8.º e 05 de 9.º ano) com um total de 904 alunos e 09 turmas de ensino médio - 04 de 1.ª série, 03 de 2.ª série e 02 de 3.ª série do ensino médio, totalizando 227 alunos.

O presente estudo contou com três diferentes amostras divididas pelas duas escolas:

**Tabela 14 - Amostra da Escola A (Pública) e B (Particular)**

| ESCOLAS               | GESTORES |   |      | PROFESSORES |    |    | ALUNOS     |    |    |
|-----------------------|----------|---|------|-------------|----|----|------------|----|----|
|                       | N        |   | %    | N           |    | %  | N          |    | %  |
|                       | M        | - |      | M           | 12 | 58 | M          | 52 | 44 |
|                       | F        | 2 | 33,3 | F           | 9  | 42 | F          | 65 | 56 |
| Total Escola A        | 2        |   |      | 21          |    |    | 117        |    |    |
| Escola B (Particular) | N        |   | %    | N           |    | %  | N          |    | %  |
|                       | M        | 2 | 33,3 | M           | 6  | 36 | M          | 20 | 52 |
|                       | F        | 2 | 33,3 | F           | 8  | 64 | F          | 19 | 48 |
| Total Escola B        | 4        |   |      | 14          |    |    | 39         |    |    |
| <b>TOTAL</b>          | <b>6</b> |   |      | <b>35</b>   |    |    | <b>156</b> |    |    |

Conforme a amostra acima, a pesquisa foi realizada com a participação 35 professores, 6 gestores e 156 alunos, sendo 21 professores, 2 gestores e 117 alunos da Escola A (Pública) e 14 professores, 4 gestores e 39 alunos da Escola B (Particular).

As Entrevistas com os gestores das Escola A (Pública) e da Escola B (Particular) foram realizadas na sala destes gestores. Primeiro, a pesquisadora agendava o horário da entrevista com o gestor, depois esta entrevista era realizada. Os professores agendavam a entrevista nos horários vagos (em que não estavam em sala de aula). Nas duas escolas, elas

foram realizadas numa sala reservada, só com a pesquisadora e o professor entrevistado, para que o professor ficasse à vontade para expor suas ideias sobre o tema em questão.

Para os alunos, foram aplicados questionários, mas somente para aqueles alunos que estavam com baixo rendimento, com risco de ficarem reprovados no ano da pesquisa (2014). Na Escola A (Pública) foi feita reunião com os professores nos três turnos: manhã, tarde e noite. Nesse momento, eles listaram as turmas que tinham mais alunos com baixo desempenho escolar. As turmas foram escolhidas de uma forma sigilosa, para que os alunos não ficassem sabendo que critérios tinham sido utilizados para a escolha daquelas turmas. No turno matutino, foram escolhidas uma de 1.<sup>a</sup> e uma de 3.<sup>a</sup> série; no vespertino, uma turma de 1.<sup>a</sup> e uma de 3.<sup>a</sup> série; e no noturno uma turma de 1.<sup>a</sup> e uma de 2.<sup>a</sup> série do ensino médio.

Na Escola B (Particular), o questionário foi aplicado para todos os alunos com baixo rendimento, em virtude de esses alunos estarem subdivididos em 9 turmas do ensino médio.

Após a realização desta etapa, analisou-se o discurso dos agentes escolares comparando com os relatórios dos conselhos de classe, com as atas de resultados finais, com o Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas pesquisadas para verificar se os discursos desses agentes eram coerentes com a prática.

## **4.2 Discurso dos agentes escolares sobre o fracasso escolar<sup>4</sup>**

### 4.2.1 Gestores

Os gestores da Escola A (Pública) são professores graduados em Matemática e pós-graduados em Gestão. Ambos têm exercício efetivo de mais de 25 anos de experiência no magistério, atuaram em todos os níveis de ensino da Educação Básica no cargo de professor e mais de 15 anos de experiência no cargo de gestão.

O processo de escolha para o cargo se deu através da indicação da URE (Unidade Regional) de Balsas. Os gestores afirmaram que participam de diversos cursos de formação na área, sempre buscando a melhoria da escola tanto na parte administrativa quanto na parte pedagógica. Ressaltaram que uma das metas estabelecidas pela escola é melhorar o pedagógico. Destacaram ainda que a escola apresenta autonomia, dentro das possibilidades, “pois a autonomia em instituições públicas é de certa forma parcial”, afirma um gestor. Segundo a

---

<sup>4</sup> Os agentes escolares estão no masculino para manter o anonimato dos sujeitos.

gestão da escola, existe um Projeto Político Pedagógico e a grade curricular não apresenta disciplinas extracurriculares.

Segundo os gestores, o principal problema que impacta o trabalho pedagógico na escola é a falta de capacitação dos professores. Um gestor explica:

“Eu vejo assim: é falta de capacitação dos professores. Falta oportunidade de fazer cursos, pois, a pessoa só dá aquilo que tem. Vejo essa carência muito grande: fazer cursos, seminários, oficinas para melhorar o conhecimento do nosso quadro de professores e, conseqüentemente, melhorar o ensino-aprendizagem dos nossos alunos”. (Gestor).

A formação continuada para professores aparece na LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como um direito do professor e como instrumento de valorização profissional, que deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. (Art. 67).

Quando questionados sobre a média de faltas dos professores por semana e quais as medidas tomadas pelo setor pedagógico quando os professores faltam, eles afirmaram que a frequência dos professores é boa e quando faltam, geralmente um outro professor é chamado para substituir o horário ou é passada uma atividade pela direção ou supervisão para os alunos. Dificilmente são mandados para casa mais cedo por falta de professores.

A parte pedagógica da escola é composta pelo gestor-geral, gestor-adjunto e coordenador pedagógico. Sobre a estrutura física e pedagógica, os gestores disseram que é boa. Tem materiais pedagógicos como datashow, multimídia, dvd, lousa digital, laboratório de Ciências, de Matemática, de Biologia, de Química e de Física. A escola conta com materiais didáticos como livros e mapas.

Eles afirmaram que os objetivos educacionais que direcionam o trabalho dessa instituição é o foco no processo ensino-aprendizagem; que há uma preocupação em preparar os alunos para o ENEM ou para o mercado de trabalho, pois os alunos dessa instituição de ensino, a partir dos 16 anos já procuram se inserir no mercado de trabalho, em função da situação econômica dos familiares, pois a maioria é proveniente de famílias com baixo grau de escolaridade e baixo capital econômico.

Segundo os gestores, as metas para curto, longo e médio prazo é diminuir a evasão escolar, pois, as estatísticas mostram a grande evasão em todos os turnos e o baixo rendimento escolar, principalmente no turno noturno, em função de os alunos trabalharem o dia todo.

De acordo com Charlot, a problemática da evasão escolar deve ser vista sob vários ângulos, tais como:

Sobre o aprendizado... sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania. (CHARLOT, 2000, p. 18).

Os gestores afirmaram que a parte pedagógica está sob a responsabilidade do gestor adjunto e do coordenador. Não que o gestor geral esteja totalmente isento desse trabalho, mas está mais direcionado a esses profissionais que vêm acompanhando mais diretamente o trabalho dos professores e dos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2004) afirma que o diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas, ele precisa ter uma visão de todo o conjunto do universo escolar: questões administrativas, pedagógicas, financeiras e culturais. Ele precisa tornar a comunidade escolar corresponsável pelos objetivos comuns da instituição, envolvendo todos, criando um ambiente de trabalho em que haja o diálogo, a prevalência do coletivo sob o individual, é o envolver e o deixar-se envolver. Isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas, conforme suas características particulares e sua realidade; e de outro, a adequação e a aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino.

A pesquisa questionou os gestores o que era fracasso escolar para eles e quais as explicações dos professores para o fracasso escolar. Eles afirmaram que “fracasso escolar” é uma expressão que está associada à falta de interesse e de perspectivas dos alunos. Segundo os gestores, as explicações dos professores para o fracasso escolar estão associadas à falta de conhecimentos provenientes do ensino fundamental e à falta de interesse deles, pois, além de serem fracos, ainda não se interessam em estudar para superarem as deficiências de conhecimentos trazidas do ensino fundamental.

Estas explicações dos professores, segundo a visão dos gestores, impactam o trabalho dos professores no ensino médio e a ascensão dos alunos nos conhecimentos dos conteúdos desse nível de ensino. Por mais que os professores expliquem, esforcem-se em explanar os conteúdos, façam teste diagnóstico no início do ano, é impossível alcançar um nível de ensino satisfatório para as turmas de ensino médio. Além desse problema, os alunos evadem-se muito, trocam de turnos, transferem-se muito de uma escola para outra dentro da própria rede estadual, também da rede estadual para a municipal e vice-versa. Isso também contribui para o fracasso escolar. Embora a escola tente minimizar o fracasso escolar, oferecendo

gratuitamente o reforço escolar, principalmente para os 1.<sup>os</sup> anos do ensino médio, não há interesse dos alunos e nem de suas famílias por esse reforço que funciona no contra turno que o aluno estuda.

De acordo com o Plano Político Pedagógico da Escola A (Pública) nas estratégias 9.4 e 9.6 (2010, p. 25), são apresentadas medidas para diminuir a repetência e essas medidas não foram tomadas pela escola. As medidas são:

Formular, através de quadros demonstrativos, diagnósticos para os problemas apresentados em relação à não aprendizagem. Ministrando aulas aos sábados, por áreas de conhecimento, para aqueles alunos que não apresentam domínio de conteúdo em determinadas disciplinas (disciplinas críticas). (PPP, 2010, p. 25).

Embora os gestores lamentem o fracasso e não tenham cumprido as metas do Plano Político Pedagógico para diminuir a repetência, eles atribuem o fracasso escolar à família, por não acompanharem os filhos nas tarefas escolares, não incentivá-los a estudar. Um gestor fala nestes termos:

“É lamentável, mais eu digo que é a família, eu jogo a responsabilidade na família. A família não participa do processo. Eu sempre falo para eles, ontem foi a última vez que fiz reunião e disse para eles. Olha, vocês são as pessoas beneficiadas pela educação dos filhos de vocês. Mas, no entanto, não colaboram, não participam do processo”. (Gestor).

Analisando a explicação dos gestores em relação ao fracasso escolar, fica evidente que, para esses gestores, a escola está fazendo sua parte, porém os alunos e seus familiares são os únicos responsáveis pelo insucesso escolar. Afirmaram durante as entrevistas que os alunos não têm base, são desinteressados e os familiares não acompanham os filhos nos estudos, essas são as lamentações mais frequentes para justificar o baixo rendimento dos alunos nesta instituição de ensino.

Para Sammons *et al.*, o monitoramento frequente é um mecanismo para observar a realização dos objetivos na escola. Esse monitoramento inclui: progresso dos alunos, da sala de aula, da escola em seu todo e também dos programas destinados ao melhoramento da unidade escolar. Para Sammons “esses procedimentos podem ser formais ou informais, mas de qualquer maneira eles contribuem para um foco no ensino e aprendizagem e, frequentemente, desempenham um papel no aumento das expectativas e nos incentivos positivos”. (SAMMONS *et al.*, 1994 apud BROOKE, 2008, p. 370).

Diante de tantos problemas evidenciados pelos gestores, eles afirmam que a escola serve não só para a formação acadêmica, mas para a formação integral do ser humano.

Os gestores da Escola B (Particular) são todos pós-graduados em Administração e Supervisão Escolar, têm mais de 10 anos de experiência no magistério com todos os níveis de ensino da Educação Básica, têm experiência de gestão nesta escola e também em outras instituições de ensino em que já haviam trabalhado. Afirmam que exerceram a gestão da escola através de um processo seletivo e que nos últimos 3 anos participaram de cursos de formação continuada que têm contribuído para sua atuação na área de gestão.

Quando questionados sobre o principal objetivo que direciona o trabalho da escola afirmam que é a formação integral do ser humano e alcançar a excelência no ensino, que a meta a médio prazo é melhorar a qualidade do ensino no nível médio e a longo prazo é melhorar as notas do ENEM. Os gestores afirmam que a escola tem seu próprio Plano Político Pedagógico e têm autonomia para realizar o trabalho pedagógico nessa instituição de ensino. Um dos gestores explicam sua autonomia na escola nestas palavras:

“Aqui eu tenho oportunidade de elaborar, planejar estratégias pedagógicas para a melhoria do trabalho acadêmico e também dos resultados de formação de modo geral”. (Gestor).

Para os gestores, embora os pais sejam presentes, tenha professores compromissados, as maiores dificuldades enfrentadas pela escola são: profissionais qualificados para cada um dos segmentos; trabalhar com os alunos um contrato didático, pois, eles precisam ter ritmo de estudo no contra turno e eles não estão habituados a isso; outro problema é em relação à indisciplina, pelo fato de a escola trabalhar a formação integral do aluno, há muitos alunos que precisam melhorar o comportamento; e a concorrência desleal com a mídia. Os gestores afirmam que a mídia tem trazido para os alunos uma resposta muito rápida, que a escola não dá conta, assim fala um gestor:

“Hoje entro no facebook mando uma mensagem, faço uma pergunta no iPED aparece mais de trinta respostas, se não acho a resposta entro no google, se não acho a resposta que procuro, entro em crise, assim é o adolescente. Então, nossa maior dificuldade é que somos educadores do século XX com teoria do século XVIII e XIX, dentro de uma escola com estudantes do século XXI, enquanto somos digitais, os estudantes são analógicos. Talvez essa seja a nossa maior dificuldade: a pressa. Os meninos que não querem ler revista, livros, porque é mais fácil achar na internet [...] os recursos tecnológicos e a mídia hoje é o nosso maior desafio. Não quero dizer que eles são ruins, nós é que não aprendemos a se apropriar desses instrumentos e entregar para os meninos”. (Gestor).

Para enfrentar esses desafios em relação ao ritmo de estudo, a gestão e os professores da escola dizem que têm conversado com os pais no sentido de eles incentivarem os filhos a

estudarem em casa. Os professores têm adotado roteiros de estudo e dito aos alunos quanto tempo eles terão para cada atividade; no plantão pedagógico, os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem ficam com o boletim retido, para que a coordenação converse com os pais mostrando caminhos para sanar essas dificuldades. Em relação à indisciplina, a escola, dizem os gestores, têm trabalhado o contrato didático, mostrando a eles que a escola tem regras a serem seguidas e que eles têm que se adequar a essas regras, que no mundo existem regras e eles precisam aprender essas regras na escola e na família, para depois saber viver no mundo. A escola tem procurado afinar esse discurso com a família para mostrar aos alunos que eles precisam desses limites.

Outro desafio é fazer a família entender que a escola é uma parceria da família na educação do filho. Muitos pais entregam os filhos para a escola pensando que a escola vai “educá-lo” no sentido mais amplo da palavra. Segundo os gestores, a escola não é espaço para isso. A escola é espaço de formação junto à família, a família faz parte da comunidade educativa e não se assume como parte dela. Então, eles afirmam que, além de fazer o trabalho de formação com todo o corpo docente e discente, é necessário dar formação às famílias, para que elas entendam que fazem parte de todo o trabalho de formação educacional.

Sobre o desafio de tornar a família uma parceira da escola, Althoun (1999) diz:

Acredito que tal tarefa não seja das mais fáceis, uma vez que, dadas as inseguranças, incertezas, angústias individuais e coletivas, cada um entrincheirou-se no seu lado. Se o diálogo entre pais e filhos está difícil, também está difícil o diálogo entre pais e professores. Cada qual defende, com veemência, o seu ponto de vista e não raro a escola passa a ser depósito de raivas, frustrações e ressentimentos por parte dos pais. Construir uma parceria pressupõe, de ambas as partes, enxergar-se como coparticipes da educação do jovem. Os pais não podem delegar essa responsabilidade única e exclusivamente para a escola, e a escola não pode eximir-se de ser corresponsável no processo formativo do aluno. Não basta construir conhecimentos: é preciso viabilizar que o aluno construa sua identidade, sua autonomia com responsabilidade, sua cidadania. E isso só é possível se a família e escola andarem juntas, sendo ambos os sujeitos do processo educativo do jovem cidadão. (ALTHUON, 1999, p. 50).

Embora a escola precise enfrentar tantos desafios, os professores são assíduos, comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, quando raramente faltam o fazem por motivos superiores, planejam atividades e a escola responsabiliza-se em aplicá-las aos alunos. Segundo os gestores, na falta de algum professor, a escola não junta as turmas e os alunos não vão mais cedo para casa. Mas acreditam que o professor precisa evoluir muito em relação à formação. Diante disso, os professores participam de formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a escola ainda oferece duas horas de formação semanalmente. Nessa oportunidade, os professores são incentivados a trabalhar com projetos,

a usar metodologias diversificadas, evitando que o ensino se restrinja apenas ao espaço de sala de aula. Para isso, a escola dispõe de 1 laboratório de Ciências e de informática equipados, 1 biblioteca, datashow tanto para o ensino médio como para o ensino fundamental. Após todo o acompanhamento da equipe pedagógica aos professores no desenvolvimento das atividades, anualmente é feita uma avaliação com esses professores em forma de entrevista, onde eles avaliam a si próprios. Paralelo a isso, os coordenadores e assistentes pedagógicos conversam com esses docentes sobre faltas, atraso, reclamação dos pais e dos estudantes, com o intuito de melhorar o ensino nessa instituição. Porém, segundo os gestores, o fracasso escolar acontece por falta de estrutura física da escola, de bons instrumentos pedagógicos, de profissionais bem preparados, pois o professor só leva o aluno a buscar o conhecimento se ele domina esse conhecimento para passar para os alunos. Para eles, não existe o principal culpado pelo fracasso escolar. Dizer que é o professor, é colocar uma grande responsabilidade no professor e sabe-se que atrás do professor, há muita coisa, se o professor não tiver uma boa formação, mesmo que seja esforçado, entusiasmado, pontual, se ele não tiver conhecimento, ele não consegue ser um profissional de sucesso e, por isso, não deve também ser culpado pelo fracasso dos alunos. Os gestores afirmam que o fracasso escolar é resultado da falta de investimento na formação de professores, a questão salarial, a desvalorização da profissão docente, falta de estrutura física das escolas e outros. Um gestor define fracasso escolar nestas palavras:

“Fracasso escolar para mim é perder um aluno, é o aluno que não consegue aprender. As explicações dos professores do ensino médio para o fracasso escolar é o aluno que tem dificuldade e que por algum motivo não consegue aprender, é o aluno que não tem motivação em casa e o aluno que também não tem motivação para estudar”. (Gestor).

As explicações dos professores para o fracasso escolar, segundo os gestores da Escola B (Particular) são: falta de interesse dos alunos, falta de acompanhamento da família, falta de conhecimentos provenientes do ensino fundamental e outros. Segundo os gestores, se perguntar aos professores de quem é a culpa pelo fracasso no ensino médio, eles vão dizer que é dos alunos que não estudam e se perguntar aos alunos de quem é a culpa do insucesso escolar eles vão dizer que é do professor. Para os gestores, os culpados pelo fracasso escolar são todos nós, e um gestor explica:

“Do gestor que não conseguiu perceber as necessidades da escola, da equipe pedagógica que não conseguiu fazer a leitura certa do cenário, do grupo de professores que não conseguiram perceber as necessidades do aluno, dos pais que não conseguiram acompanhar os filhos nas tarefas escolares, às vezes por não saber

ler e nem escrever, outros porque se acomodaram, dos estudantes que não levaram os estudos à sério, influenciado por uma série de outras questões que a sociedade valoriza. Exemplo: o menino acredita que vai enriquecer jogando bola, cantando, lutando, correndo. As meninas confiam na beleza e acham que vão enriquecer mostrando o corpo, sendo modelo. Isso é que considero fracasso escolar, pois, um aluno que tira 4, 5 são os efeitos do que terminei de enumerar”. (Gestor).

A pesquisa questionou os gestores o que eles, os professores e coordenadores, fazem para enfrentar o fracasso escolar. Eles disseram que todas as notas são colocadas em uma planilha e transformadas em gráficos para saber em quais disciplinas os alunos estão tendo dificuldades, se o problema é do aluno que não estuda, se é da prática docente, do nível de dificuldade das avaliações, da falta de acompanhamento da família, entre outros.

Para enfrentar o insucesso dos alunos a escola tem recuperação paralela que acontece da seguinte forma: é feita a recuperação paralela da aprendizagem; a cada trimestre, verifica quais os conteúdos em que os alunos tiveram dificuldades, tira-se um percentual de aulas para trabalhar esses conteúdos, primeiro faz-se a recuperação paralela dos conteúdos, depois faz-se a recuperação paralela da nota após cada trimestre.

Diante destas dificuldades vividas no cotidiano escolar, na visão dos gestores o relacionamento interpessoal entre professor x aluno é bom. Entre professores é excelente, eles são corporativos, são bem unidos, através da união deles estão tentando trabalhar os projetos interdisciplinares, mas tem sido um desafio; nas questões de um modo geral, são corporativistas; na questão pedagógica, precisam melhorar muito, mas com formação, teoria e prática, eles acreditam que vão conseguir. Entre professores x gestão/supervisão avaliam como muito bom, respeitoso, tem-se liberdade para dialogar.

Segundo Rutter *at al.* (1979) “a ‘atmosfera’ de qualquer escola será criada pelo grau de coerência com o qual consegue operar, com o nível de consenso mantido por todos acerca de como se devem fazer as coisas e que tem o apoio de todos que ali trabalham”. (BROOKE, 2008, p. 239).

Entende-se que esta atmosfera constitui um dos pontos fundamentais para a construção de uma escola eficaz. O gestor deve ser o mediador de conflitos, deve ter uma abordagem participativa, dever ser objetivo e firme, mas nunca autoritário, acolher ideias, acompanhar e motivar sua equipe, participar do contexto da escola em todas as suas esferas e delegar funções. Segundo Murphy (1985 apud BROOKE, 2008, p. 366), uma liderança pedagógica precisa levar em conta quatro áreas:

- Desenvolvimento de metas pré-definidas e comunicação com a comunidade escolar;

- Gestão da produção;
- Promoção de um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento positivo do educando, torne visível seu trabalho, incentive professores e alunos e promova o desenvolvimento profissional de professores;
- Promoção de um ambiente harmonioso para aprendizagem.

Como há bom relacionamento interpessoal entre os agentes escolares, eles estão sempre juntos nos eventos feitos pela escola para a comunidade para resgatar os valores da região, acreditam na escola como um espaço de produção de conhecimento, de socialização, de aprendizagem, um espaço que simula a representação da comunidade. O aluno tem que chegar no horário, porque quando ele arrumar um emprego ele precisa chegar no horário, ele precisa usar farda, porque se for um juiz, um advogado, um médico [...] precisa usar uma roupa apropriada. Em suma, a escola serve para habilitar o aluno a conviver em sociedade.

#### 4.2.1.1 Discussão dos dados

#### 4.2.1.2 Convergências entre os gestores

Percebe-se que a Escola A (Pública) tem em comum com a Escola B (Particular) a reprovação. Veja tabela 15.

**Tabela: 15 - Resultado final dos anos de 2011 a 2014**

| ESCOLAS                  | ANOS | MATRÍCULA | REPROVADOS |      | TRANF. EXPEDIDAS |      | EVADIDOS |      |
|--------------------------|------|-----------|------------|------|------------------|------|----------|------|
|                          |      |           | N          | %    | N                | %    | N        | %    |
| ESCOLA A<br>(PÚBLICA)    | 2011 | 1.022     | 121        | 11.8 | 82               | 8.0  | 12       | 11.6 |
|                          | 2012 | 1.186     | 332        | 28.0 | 146              | 12.3 | 3        | 0.9  |
|                          | 2013 | 1035      | 257        | 24.8 | 150              | 14.5 | 1        | 0.09 |
|                          | 2014 | 898       | 135        | 15.0 | 116              | 12.9 | 46       | 5.1  |
| ESCOLA B<br>(PARTICULAR) | 2011 | 322       | 35         | 10.8 | 18               | 5.6  | 0        | 0    |
|                          | 2012 | 327       | 22         | 13.4 | 21               | 6.4  | 0        | 0    |
|                          | 2013 | 283       | 33         | 11.6 | 28               | 9.8  | 0        | 0    |
|                          | 2014 | 277       | 67         | 24.1 | 30               | 10.8 | 2        | 0.7  |

Fonte: Atas de resultados finais das duas escolas pesquisadas. Escola A (Pública) e Escola B (Particular).

O PPP: as duas escolas têm sua própria proposta política pedagógica; as atividades extracurriculares: na Escola A (Pública), as atividades extracurriculares são os projetos, na

Escola B (Particular), além dos projetos, há aula de música, dança e outros; a formação: todos os gestores são pós-graduados, principalmente, na área de gestão e supervisão escolar; participação em cursos de atualização e de formação na área de gestão: os gestores declararam que sempre participam de cursos de atualização na área em que atuam; eventos realizados para a comunidade e para resgatar os valores culturais da região: os gestores também declararam que não fazem eventos em parceria com a comunidade, fazem eventos para a comunidade e também com objetivo de resgatar os valores culturais da região; os gestores declararam que atuaram no ensino fundamental e médio e esclarecem as medidas tomadas pela equipe pedagógica quando o professor falta: as duas escolas afirmaram que passam tarefas, a Escola B (Particular), quando a falta do professor é justificada por atestado médico, a escola contrata outro professor da mesma disciplina e a escola paga; as explicações dos professores para o fracasso escolar: tanto a Escola A (Pública) como a B (Particular) atribuem-no à falta de interesse dos alunos pela educação formal, deficiência na base, de acompanhamento da família, o envolvimento com as redes sociais; e o questionamento para que serve a escola: os gestores das duas escolas dizem que a escola serve para a formação integral do ser humano.

#### 4.2.1.3 Divergências entre os gestores

Nos anos 2011 a 2013, a reprovação e a evasão na Escola A (Pública) foi bem mais acentuada do que na Escola B (Particular), mas em 2014, a reprovação na Escola B (Particular) foi maior do que na Escola A (Pública). Os gestores da Escola B (Particular) atribuem o insucesso escolar dos alunos, em 2014, ao fato de a equipe pedagógica exigir dos alunos mais ritmo de estudo e mais rigidez nas avaliações, de estar sendo mudada a grade curricular, com a inserção de algumas disciplinas.

A Escola A (Pública) se difere da B (Particular) em relação ao processo de nomeação da gestão da escola. Na Escola A (Pública), ocorre por indicação da Diretoria Regional de Educação, enquanto que a nomeação dos gestores da escola B ocorre através de processo seletivo. Quanto à avaliação para analisar o trabalho dos docentes: na Escola A (Pública), os alunos participam do conselho de classe, primeiro eles (professores) são avaliados pelos alunos em sala de aula, depois, no conselho de classe pela supervisão; na Escola B (Particular) é feita uma avaliação de 180° graus. Esta avaliação é uma entrevista que a escola faz com os professores, os próprios professores avaliam a sua prática, depois serão avaliados pela equipe pedagógica: faltas, reclamação dos pais, atraso e outros fatores. A Escola A (Pública) também

se difere da Escola B (Particular) em relação às metas: na primeira escola a meta a curto, médio e longo prazo é diminuir a evasão escolar, na segunda, a curto prazo é alcançar a excelência no ensino, a médio prazo é melhorar a qualidade de ensino no nível médio e a longo prazo é melhorar as notas no ENEM. Na visão dos gestores da Escola A (Pública) os principais culpados pelo fracasso escolar é a família, por não acompanhar os filhos no processo educativo; já para os gestores da Escola B (Particular), não existe um principal culpado pelo fracasso escolar, são vários fatores: a falta de estrutura física, de bons profissionais, de políticas públicas eficientes, dificuldades de aprendizagem dos alunos, problemas de relacionamento com a família, com os professores, com os colegas, entre outros. Para os gestores da Escola A (Pública), fracasso escolar é a falta de interesse dos alunos pelos estudos; para os gestores da Escola B (Particular), são os baixos resultados de aprendizagem dos alunos, é o aluno abandonar a escola, é o aluno frequentar a escola e não aprender. As maiores dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica na Escola A (Pública) são: falta de formação continuada para professores e a falta de pessoal no setor pedagógico; na Escola B (Particular), é a concorrência desleal com a mídia, trabalhar com os alunos o contrato didático, pois eles precisam de ritmo de estudo no contra turno, indisciplina, falta de profissionais qualificados para cada um dos segmentos, baixo rendimento escolar dos alunos, falta de motivação dos alunos para estudarem, falta de acompanhamento da família. A recuperação paralela na Escola A (Pública) é contínua, à medida que o aluno não está acompanhando o conteúdo, o professor já faz a recuperação desse conteúdo e, em seguida, faz a recuperação da nota; na Escola B (Particular), a recuperação acontece no final de cada trimestre. Quando os alunos têm dificuldades com risco de fracassar na escola, segundo os gestores da Escola A (Pública), a equipe pedagógica tem que descobrir onde está o problema e tentar solucionar; já para os gestores da Escola B (Particular), além da recuperação paralela, a equipe pedagógica realiza conversa com esses alunos e com os pais, faz levantamento em quais disciplinas os alunos têm dificuldades, faz atividades de reforço, e ainda segundo eles, foi implantado um projeto de intervenção de Matemática Básica com a finalidade de sanar as dificuldades que os alunos têm nessa disciplina e quando os alunos têm notas baixas são dadas aulas de recuperação no contra turno. O maior desafio que a Escola A (Pública) vem enfrentando são as paralizações ou as greves. Para os gestores da Escola B (Particular), é conscientizar os alunos de que eles precisam aprofundar seus conhecimentos além da sala de aula, a escola fazer uma parceria com a família, a família sentir-se parte da comunidade educativa. Os gestores da Escola A (Pública) declararam que não têm total autonomia para

realizar seu trabalho, que as diretrizes vêm da SEEDUC; já os gestores da Escola B (Particular) afirmam ter total autonomia para realizar suas tarefas.

#### **4.2.2 Professores**

Um dos agentes principais do processo ensino aprendizagem é, sem dúvida nenhuma, o professor. A pesquisa foi realizada com a colaboração de 21 professores da Escola A (Pública) dos quais 58% são do sexo masculino e 42,0% do sexo feminino, a faixa etária dos docentes está entre 24 e 62 anos, prevalecendo os professores na casa dos 30 anos. De acordo com os professores entrevistados, 5% tem mestrado, 66,0% são pós-graduados e 29% são graduados.

A maioria dos docentes, que somam 70% são efetivos e 30% são contratados. Tanto os professores efetivos como os contratados possuem entre 4 a 30 anos de trabalho docente e trabalham em duas escolas. Em relação ao tempo de serviço prestado nessa instituição, 70% tem entre 7 a 15 anos de trabalho e 30% entre 2 a 7 anos. A jornada de trabalho da maioria dos entrevistados 95% é de 40 horas, sendo 26 horas de trabalho semanal em sala de aula e 14 horas de atividade remunerada extraclasse. Também 95% dos professores não têm outra atividade que contribui para sua renda pessoal.

Ao serem questionados sobre as leituras que fazem, a maioria dos professores declara que não leem jornal impresso, mas leem livros, revistas, artigos na internet e participam de formações continuadas quando são oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). Além de estudarem para as disciplinas que ministram, investem na qualificação profissional como especialização, mestrado e doutorado.

De acordo com as entrevistas feitas com os docentes dessa Escola A (Pública), percebe-se que os professores não estão motivados para o trabalho docente e nem estão satisfeitos com o salário, mas, 90% pretendem se aposentar na profissão do magistério. A insatisfação dos professores está relacionada à falta de um bom relacionamento entre direção e professores, à falta de valorização profissional, de colaboração entre os professores, de planejamento integrado, de planejamento de uma série para outra, de acompanhamento e ajuda da equipe pedagógica para os professores prepararem suas aulas, de contribuição e empenho da direção para qualificar o ensino-aprendizagem dos alunos, entre outros. Diante de todas essas dificuldades, os docentes afirmam haver um relacionamento cordial entre eles e também entre eles e os alunos, que o trabalho com os alunos reforça sua opção profissional e influencia positivamente os alunos. Elogiam a direção em relação à atenção dada aos aspectos

relacionados à manutenção da escola. Em relação à falta de um bom relacionamento entre professores e direção, um professor fala nestas palavras:

“No relacionamento entre professor e direção sempre há confronto, desentendimentos. Participei de algumas reuniões o ano passado [...] os conflitos chegam à beira da baixaria, os climas são pesados, partem-se para o pessoal. O ambiente é terrível! [...] Aqui temos um modelo de gestão, ela não é linear, ela se isola numa direção em que ela não consegue agregar pessoas, distribuir funções [...] Não se consegue fazer um evento como fazíamos anos anteriores, em função das dificuldades financeiras da escola. Isso eu sei, mas o que aconteceu que tudo ficou mais difícil”! (Professor).

Os professores não consideram o relacionamento interpessoal entre professor x gestão/supervisão harmonioso, aconselham um curso de relações humanas. Segundo eles, quem administra uma escola como gestores e supervisores não pode tratar uma escola pública como propriedade privada. Ela é uma propriedade que é bem de todas as pessoas, não uma propriedade privada. Um professor explica essa insatisfação dos professores com a gestão nestes termos:

“Bom relacionamento entre professores e a gestão não existe. Eu não vejo vivência, porque um professor que está na área de ciências vai dar uma aula de Sociologia ou vice-versa, professor vai insatisfeito e a direção diz apenas que é determinação das Instâncias Superiores. Eles deviam pensar como um professor de Português vai ensinar Geometria, como um professor de Geometria vai ensinar Sociologia? Não tem sentido! Ele é formado em uma área e leciona em outra. Quer dizer, um professor que faz isso, é forçado pela necessidade que tem de trabalhar e cumprir essas determinações! Então, a direção devia ser mediadora e dizer **não** a essas condições, porque o prejudicado no final é o aluno. O que o professor vai fazer? Ele não tem conhecimento, ele não tem suporte e quem perde é o aluno. Ele vai fazer de qualquer jeito e no fim quem perde é o aluno. Outra questão, eu sou professor nomeado, tem aqui pessoas contratadas que tem o mesmo nível de instrução que tenho, tem graduação e recebe a metade do salário que recebo porque é um contrato. Isso é legal? A direção podia mediar isso, mas nunca se preocupa. Não é o primeiro, segundo e terceiro ano que isso acontece, faz tempo. Então, vejo que o professor não deve estar satisfeito, eu não estaria! Se os professores não estão satisfeitos, ai dos alunos, ai da educação”! (Professor).

Os professores contratados reforçam o que este professor falou a respeito da situação vivida por eles em um contrato neste termos: “Sinto-me humilhado em função da própria instituição valorizar mais o trabalho dos professores efetivos” - afirma o professor. Segundo o Professor o dia do planejamento dos professores contratados coincide com o dia do planejamento dos professores efetivos da área de linguagens, e percebe-se claramente que a própria coordenadora pedagógica não dá atenção ao planejamento dos contratados e embora

trabalhe muito, não falte, participe dos projetos solicitados pela escola, trabalhe igual aos outros professores, afirma ainda o professor:

“Na hora de receber o salário é muito humilhante, pois recebemos a metade do que recebe um professor efetivo”. (Professor).

Outro professor vivendo esta situação de contrato também expressa suas mágoas nestas palavras:

“Sinto-me humilhado. Não há diferença das aulas, temos a mesma formação. Somos todos graduados, temos a mesma competência, não sei por que somos tão humilhados”! (Professor).

Em relação aos aspectos relacionados às normas administrativas e à manutenção da escola, os professores dividem as opiniões: uns afirmam que a direção se empenha bastante, já outros afirmam que a direção dá atenção especial às normas administrativas justamente por serem normas de caráter ostensivo. Segundo um professor:

“As normas têm que funcionar, porque o Estado é o seguinte: ele quer que funcione, estando funcionando tudo “perfeitamente”, pronto. Então, estas questões administrativas são usadas na ponta da língua pela gestão justamente como instrumento de coerção do professor. Você tem que fazer diário, você tem que fechar seu diário, fechar a carga horária, não importa a qualidade da aula, como você fecha seu diário. São questões administrativas usadas hoje como mecanismo de coerção para oprimir professor”. (Professor).

Quando os professores foram questionados se participavam das decisões relacionadas com seu trabalho. Um professor afirma que nem todas as vezes participa das decisões relacionadas a seu trabalho e que não há troca de experiência e colaboração entre os professores e cita como exemplo de um projeto fora da disciplina que ele ministra que precisava da ação de todos os professores, mesmo nessa oportunidade não houve a integração. Por isso, o trabalho não surtiu o efeito esperado. Outro professor afirma que nem o planejamento entre os professores dessa escola é integrado. Cada um faz seu planejamento isolado, raramente os professores da área de ciências trocam experiências. Somente no início do ano há um planejamento por área de conhecimento com os professores dos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Afirma também, que não há planejamento para garantir a continuidade de uma série para outra.

“Na verdade, planejamento não existe, pois se um aluno fracassa, não há preocupação de saber quais os problemas que levaram os alunos a este fracasso, apenas fecham-se aos alhos e falam em melhorar o ensino [...] No final do ano

estes alunos são aprovados sem conhecimentos, acostumam-se com essa situação e vira uma bola de neve”. (Professor).

Dando sequência a esse raciocínio, um professor afirma que os gestores dessa instituição não contribuem para qualificar o ensino-aprendizagem, pois no dia do planejamento acontece somente uma palestra informal, são passadas algumas orientações e tudo se restringe a isso. Outro professor afirma não haver nenhum tipo de apoio da equipe pedagógica para preparar suas aulas. Porém, outro professor diz que se buscar o apoio pedagógico, acredita que acontece, mas ele busca pouco, traz todo o material que ele tem em casa e planeja suas aulas. Um professor assegura também que a direção está mais preocupada com questões sociais dos alunos; já o professor, à medida que apresenta conteúdos em sala de aula, está preocupado com o aprendizado dos alunos, mas a direção dessa escola tem essa tendência em se preocupar mais com o número de aprovação e reprovação do que com a aprendizagem dos alunos, não se questiona se os alunos aprenderam ou não.

“Não sei se é pressão da secretaria ou se tem que mascarar a realidade, tentando elaborar ou fazer com que o professor faça alguma atividade para complementar essas notas”. (Professor).

A pesquisa evidenciou que o envolvimento dos professores com o funcionamento da escola é bom. Nesse sentido, um professor afirma que os professores são excelentes, que lutam muito pela melhoria da escola pública. Embora a escola nos últimos anos enfrente muitas dificuldades até mesmo em relação às matrículas. Ele lamenta como a escola mudou. Tinha uma matrícula de mais de 2.000 mil alunos, atualmente tem 898 alunos. Ele disse que queria realmente descobrir o que aconteceu. Outro professor também lamenta a situação vivida pela escola atualmente, e desabafa:

“Esta escola hoje é uma escola apagada. Ela que já viveu seus melhores momentos! Eventos que eram esperados pela comunidade como: o São João, a feira de Ciências, o 7 de setembro. No Jébal – Jogos Escolares de Balsas eram tantos alunos que queriam participar que tinha que fazer um seletivo interno para escolher os melhores para participarem. Hoje em dia a gente sai nas salas catando quem quer ir”! (Professor).

Além de a escola estar apagada como conta este professor na citação anterior, os outros professores também se sentem desestimulados, sem ânimo, desmotivados para o trabalho docente em função da desvalorização profissional; afirmam não participar das decisões relacionadas com o seu trabalho, não se sentem motivados pela direção para o

trabalho docente, não sentem que a direção estimula atividades inovadoras. Um professor expressa seu desânimo e suas mágoas nestas palavras:

“Sinto-me muito excluído. Algumas coisas que vem acontecendo, me deixam com a sensação de ser realmente muito excluído”! (Professor).

Diante do desânimo vivido pelos professores, o resultado negativo reflete-se no processo ensino aprendizagem. Segundo Charlot (2013), para que uma escola se transforme em ação social é necessário que as reformas gestadas nas instituições sejam consultadas aos professores, que não venham numa posição vertical, mas que venham desde o “chão da escola”, onde os parceiros/autores dessas transformações acontecem. Nas palavras de Charlot: “valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. (CHARLOT, 2013, p. 14).

Diante dessa afirmação de Charlot, percebe-se que a escola pesquisada precisa evoluir muito em relação à valorização dos professores para que a qualidade do ensino não fique comprometida como relata este professor em relação à qualidade de ensino:

“Eu avalio a qualidade de ensino de forma insuficiente, não está bom”. (Professor).

Em relação à qualidade de ensino, outro professor diz que está regular, que precisa melhorar bastante. O professor também relata a qualidade do ensino nessa escola, nestas palavras:

“Olha há pouco tempo eu tomei conhecimento que esta escola é a pior escola da Regional de Balsas. Então, os índices já dizem tudo. Todo ano eu faço um teste diagnóstico com conteúdo da 5.<sup>a</sup> 6.<sup>a</sup>, 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> série, eu sempre pego as turmas de primeiros anos porque eu acredito que fosse possível fazer um nivelamento, eu penso, nivela logo na entrada, dessa forma diminuem as dificuldades deles. Mas, eles não têm conhecimento de nada [...] Eles chegam no primeiro ano com nível de 5.<sup>a</sup> série! Apresento a situação para meus superiores, ficam admirados, porém, estáticos. Não procuram uma solução para essa defasagem de conhecimento e quando chegam no fim do ano os alunos continuam sendo aprovados. Resultado, todo ano a Universidade promove processo seletivo. Faz três anos que não se forma turma, porque os alunos não passam no processo seletivo”! (Professor).

Diante de toda essa situação descrita por este professor sobre a qualidade do ensino, as explicações dos professores para o fracasso escolar são as seguintes: política educacional, situação socioeconômica dos discentes, mudança de valores, deficiência de conhecimento provenientes das séries anteriores, falta interesse dos alunos pela educação formal, falta de

material pedagógico, de motivação dos professores para o trabalho docente, de confiança na escola, acompanhamento familiar, formação continuada para os professores e muito envolvimento dos alunos com as redes sociais.

Os professores acreditam que a política educacional é responsável pelo fracasso escolar, pois, segundo eles, desde as séries iniciais os alunos começam a não cumprir as metas, a não dominar os conhecimentos daquela série,

“Quando chegam no ensino médio temos que prepará-los para o ENEM, em função da falta de conhecimentos das séries anteriores, é impossível fazermos este trabalho em apenas três anos. É necessário ter uma estrutura muito boa e um trabalho integrado entre os docentes. Como não temos uma estrutura boa e nem integração entre os docentes, os alunos fracassam”. (Professor).

Outro professor enfatiza a falta de estrutura da escola nestes termos:

“Às vezes a gente quer preparar uma aula diferente, mas o que a escola disponibiliza é de uma biblioteca fechada, de um laboratório de informática fechado, de um laboratório de Ciências fechado. Então fica difícil”! (Professor).

Outros professores atribuem o fracasso escolar à falta de interesse dos alunos, segundo esses professores, eles só aprendem se quiserem; à falta motivação dos professores e ao envolvimento dos alunos com as tecnologias na sala de aula – celulares, tablets, computadores e outros. E um professor explica:

“Os professores não têm esses recursos para trabalhar juntamente com os alunos e a sala de informática não funciona! Então, o fracasso escolar é resultado da ausência familiar, da mudança de valores, de um antagonismo bem grande entre a modernidade e a escola”. (Professor).

Segundo este professor, a escola está muito distante daquilo que a sociedade espera e precisa-se perceber que o aluno está perdido nesta imensidão de tecnologia, de informação e não tem quem o direcione, pois a estrutura familiar também mudou. Diante disso, a escola não é interessante para o aluno, recebe-se um aluno sem acompanhamento familiar, sem objetivos claros, em suma, sem rumo. Ele atribui o fracasso escolar a uma questão cultural da primeira instituição social que é a família. Segundo ele, a família não tem pulso forte, não cobra resultados; os alunos vem para a escola sem metas, sem objetivos, ele disse que os alunos que têm acompanhamento familiar, que não chega a 20% dos discentes, são diferentes, buscam novos horizontes, procuram atingir seus objetivos, estão interessados, vêm às aulas, trazem material. Na visão dele, estes são os alunos considerados bons. Já os maus alunos são aqueles

que sempre têm uma justificativa para não estudar, não trazem material, tudo que veem à frente chama a atenção deles e se dispersam facilmente, perdendo, dessa forma, o foco na aula.

Outros professores também caracterizam o “bom” e o “mau” aluno nestas palavras:

O “bom” aluno é responsável, engajado, compromissado, é aquele que participa, que questiona, que gosta de desafios, que encara o desafio como algo positivo, que faz do problema a construção de um novo saber. Já o “mau” aluno é aquele que apenas se matricula, não cria vínculo com a escola, com os professores e nem mesmo com os colegas, que está sempre à parte no processo, que nada o desperta, que não se sente motivado a fazer nada e ainda atrapalha bastante as aulas. É aquele aluno que não vê significado na escola”. (Professores).

Após descrever as características de um “bom” e “mau” aluno, os professores afirmam que as maiores dificuldades encontradas por eles para combater o fracasso escolar são: indisciplina, falta de interesse dos alunos, participação da família, base, material didático, ausência do aluno na escola, falta de motivação do aluno e do professor e falta de foco na qualidade de ensino. Afirmam que as maiores dificuldades enfrentadas por eles para combater o fracasso escolar é a desmotivação deles mesmos como professores e dos alunos. Neste sentido um professor fala:

“Até agora eu não fiz ainda nada, não busquei nem um tipo de projeto ou algo que fizesse com que melhorasse um pouco o ensino”. (Professor).

Para eles, a maior dificuldade enfrentada é a falta de conhecimento dos alunos quando entram no ensino médio. Os próprios alunos reconhecem que têm deficiência de conhecimento, que não dominam determinados conteúdos básicos, mas não procuram sanar essas dificuldades e o professor não tem condições de voltar a conteúdos elementares que eles deviam saber, pois precisam trabalhar conteúdo do ensino médio, prepará-los para o ENEM. Mesmo quando eles apresentam desempenho abaixo da média, o professor pode até reuni-los numa sala, dá aulas extras, mas, para isso, ele precisa estar interessado em aprender e sanar suas deficiências de aprendizagem. Afirmam também que quando os alunos estão com dificuldade de aprendizagem, têm notas baixas, eles aplicam trabalhos diferenciados, dinâmicos, principalmente na área da tecnologia como produzir paródias, produzir filmes, embora os alunos achem difícil, eles gostam, fazem com um certo afinco.

Portanto, para os docentes, os principais responsáveis pelo fracasso escolar são: a família, o sistema educacional, os alunos, as tecnologias, a pedagogia tradicional, a sociedade, as políticas de governo, as leis que regulamentam o ensino, em suma, todos os envolvidos no

processo ensino-aprendizagem. Eles acreditam que o principal responsável pelo fracasso escolar é a família, em função de ela não motivar os alunos a estudarem, deixar essa motivação somente por parte da escola. Já no pensamento de outros docentes, a sociedade culpa o professor, dizem que nas palestras o professor aparece como o vilão, portanto, segundo eles, a culpa são de todos os envolvidos no sistema. Neste sentido, um professor afirma que o principal responsável começa pelo Estado, depois vem a família e o próprio aluno e explica:

“O Estado, que elabora o sistema de ensino que não é para funcionar, os pais que não têm a responsabilidade em acompanhar os filhos como deveriam acompanhar, deviam ir à escola para saber como seu filho está se comportando. Um exemplo da irresponsabilidade dos pais foi uma apostila de R\$ 10,00 reais que precisava comprar, eles não compraram, Mas, um celular de R\$ 1.000,00, R\$ 2.000,00 mil reais os pais compram. Deviam dizer: – Meu filho vamos ver primeiro o material da escola! Mas não, primeiro vem o celular, se sobrar dinheiro compra o material da escola. Isso não é uma estatística, isso é uma realidade comprovada! O Estado é responsável pelo fracasso escolar, por não pagar bem o professor como devia, os professores às vezes não se esforçam, não têm a dedicação que deveriam ter em relação ao serviço público. O professor tem que tentar fazer algo diferente com o pouco que o Estado oferece, ou seja, eu como professor, diante de toda a bagaceira que existe, de todas as dificuldades, tenho que fazer a diferença para meus alunos e o Estado fazendo sua parte com responsabilidade, a família e o próprio aluno fazendo sua parte pode-se superar o fracasso escolar e se ele pode ser superado pelo Estado, pelo professor, pela família e pelos alunos e se ele existe hoje é culpa do próprio sistema”. (Professor).

Assim, ele acreditam que a família tem uma grande responsabilidade pelo fracasso escolar ao afirmarem que:

“O principal culpado pelo fracasso escolar é a família, que está fazendo a escola de depósito, depósito dos filhos onde não há cobranças e o responsável pela formação desses alunos fica apenas por conta do professor e da escola”. (Professor).

Para estes professores, fracasso escolar é um aluno frequentar a escola durante todo um ano letivo e não saber dizer o que aprendeu, o professor perceber que o aluno não evoluiu com o trabalho desenvolvido, é a deficiência de conhecimento que os alunos sempre trazem de uma série para outra, falta de compromisso do professor e do aluno com o ensino, resultado de um sistema que é falido, resultado de um sistema que é elaborado para não dar certo, é o professor ter muitos projetos que seriam bom para o aluno e para a escola e ser impedido de realizá-los, é perder um aluno de ensino médio para o mercado de trabalho (emprego de baixo status), é o abandono dos filhos pela família, do aluno e da escola pelo governo.

Diante desse cenário, na visão da maioria, portanto, 70,0% dos professores, a escola é importante. Estes professores acreditam no poder da escola como espaço de construção do conhecimento. Um professor afirma seu ponto de vista nesses termos:

“Ai de mim se não fosse a escola, ai de mim se não fosse a educação que meus pais conseguiram me prover, educação escolar realmente, porque eu não tenho dúvida de que a escola é um ambiente bom, eu estou falando do ponto de vista do aluno, eu não tenho dúvida de que é a única maneira de você ser alguém na vida financeiramente, culturalmente, a cultura socioeconômica como um todo, através do estudo você pode até ser rico, sem a escola você não pode ter cultura, você não pode ter conhecimento, quando falo de cultura - é cultura dentro do conhecimento - você fica alijado de informação. Então a escola é a plataforma de um cidadão ideal, a escola é o cerne do que pode ser bom para um homem. Eu sei que a escola hoje em dia tem muita coisa ruim, tem até droga dentro da escola. Aqui não tem droga pelo menos até onde tenho conhecimento [...] Mas, é na escola onde tem coisas boas [...] Então, as coisas mudaram, a escola está muito longe do que a gente crê (acredita) do que a gente vê”. (Professor).

Já outros professores acreditam que a escola foi feita para não dar certo, foi feita para produzir fracasso. Estes professores veem a escola como reprodutora do fracasso do aluno; dizem que a escola pública dificilmente está no auge dos grandes vestibulares, dos grandes nomes que representa a história do nosso país. Ela tem deixado a desejar, no transcorrer de tantas pedagogias, ela tem perdido seu rumo!

Na Escola B (Particular), A pesquisa contou com a participação de 14 professores, sendo 36,0% do sexo masculino e 64,0% do sexo feminino. Os professores têm entre 1 a 20 anos de trabalho docente e entre 1 a 15 anos que trabalham nessa instituição de ensino. Além da atividade como docente, 43,0% exercem atividades na educação que contribuem para sua renda pessoal, 36,0% não exercem atividades que contribuem para sua renda pessoal fora dessa instituição de ensino e 21,0% exercem outras atividades que contribuem para sua renda pessoal fora da educação.

A maioria dos professores 78,6% pretende trabalhar na profissão do magistério até se aposentar, apenas 7,1% pretendem trabalhar até mesmo depois da aposentadoria e 13,3% não responderam. Todos os professores declararam que têm pós-graduação e participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos três anos, 42,8% afirmam trabalhar apenas nessa escola, 42,8% em duas escolas, 7,1%, em três escolas e 7,1% em quatro ou mais escolas. 42,8% dos professores declararam ministrar de 31 a 40 horas de aula semanalmente, 35,7% de 24 a 30 horas de aula, 7,1% de 17 a 23 horas aula e 14,2% mais de 40 horas de trabalho semanalmente. Afirmam também que têm entre 2 a 18 horas de atividades extraclases. A maioria, cerca de 85,7%, declararam ter lido até cinco livros nos últimos doze

meses e a maioria, cerca de 71,4%, afirmaram ler jornal diariamente na internet e 28,6% dizem que não leem jornal impresso, mas leem revistas. Todos os professores declararam não estar satisfeitos com o salário, mas, não se sentem cansados pelos anos de trabalho na profissão docente.

A maioria dos professores, cerca de 70,0% declaram que participam das decisões relacionadas com seu trabalho, que todas as decisões são tomadas em conjunto nas reuniões convocadas pela escola. Um professor diz:

“Esta escola tem essa característica. É uma escola que exige que todo professor participe não só da questão da elaboração do planejamento, mas de toda a estrutura da escola como: gestão discutida, todas as propostas pedagógicas, os projetos, os problemas, as dificuldades [...] tudo é muito aberto, até porque é uma escola que tem o caráter de ser bem humana, bem democrática, extremamente voltada para esse aspecto de interação não só entre professores, mas toda a escola. É um lugar de Balsas que mais abre espaço para o professor participar efetivamente das decisões que a escola toma”. (Professor).

Os professores afirmam que há trocas de experiências entre os professores, porém, esse relacionamento precisa ser melhorado, mas o planejamento integrado ocorre parcialmente. Um professor afirma que o planejamento integrado começou este ano e explica como ele está acontecendo:

“Nesta escola estamos planejando baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os professores são agrupados por área de conhecimento e planejam conteúdos, metodologia [...] e ainda discutem as dificuldades do cotidiano escolar”. (Professor).

Os professores afirmam também que há planejamento para garantir a continuidade de uma série para outra, que no ano de 2014, iniciaram uns projetos de intervenção na área de Língua Portuguesa e Matemática com o intuito de amenizar o fracasso escolar no ensino médio. Com esses projetos, a coordenação pedagógica está conseguindo diagnosticar as deficiências de aprendizagem dos alunos e tentando saná-las, para que eles não levem para a série seguinte esses “déficits” de aprendizagem. O professor afirma que há planejamento para garantir a continuidade de uma série para outra nestes termos:

“Com certeza. No nível médio os professores realizam o planejamento juntos”. (Professor).

Em relação ao envolvimento dos professores para o bom funcionamento da escola um professor diz:

“Sinceramente aqui nesta escola eu vejo todo o empenho dos professores”.  
(Professor).

O professor diz:

“Os professores cooperam muito com as atividades desenvolvidas aqui”.  
(Professor).

Outro professor declara que o envolvimento dos professores é da melhor maneira possível, a maior dificuldade está relacionada ao fato de o professor trabalhar em duas, três escolas. Nas palavras dele:

“Se eu desse aula apenas nesta escola meu rendimento seria melhor, do que eu dar aulas em duas escolas e em uma faculdade, porque falta tempo para planejamento, para correção de trabalhos e atividades, para interagir com a escola, para interagir com os eventos da escola, para, porque no sábado e domingo você precisa estar corrigindo provas, porque se você for deixar sábado e domingo só para diversão, para lazer, você acaba deixando seu trabalho a desejar. Então, é como você renunciaria algo pessoal para se destacar, coisa que é difícil de fazer como o salário do professor que é uma realidade brasileira [...] o salário é deficiente e acaba pressionando a gente a arrumar vários empregos e com vários empregos não existe nenhum professor que consiga manter o rendimento em alta, ou se conseguir ele é um herói”! (Professor).

Mas, mesmo com a falta de tempo, os professores afirmam poder contar com o apoio da equipe pedagógica para preparar suas aulas. Um professor explica como este planejamento acontece nestas palavras:

“Tem dois horários que são chamados de hora atividade. Nesse momento, os professores juntam-se com os coordenadores de área para planejar suas aulas. Mas, às vezes, não é possível planejar com os coordenadores devido à correria do dia a dia, mas quando isso é possível, discutem-se atividades, temas de aulas a serem trabalhados, avaliações. A coordenação deu aos professores um projeto que ensina como elaborar uma avaliação contextualizada, porque muitas vezes a formação do professor não abarca essa questão de como contextualizar uma prova, de como fazer uma atividade que desperte o senso crítico do aluno, mas isso está sendo feito na formação continuada que a escola está ministrando, mas existe um diálogo com a coordenação e apoio assim que possível”. (Gestor).

A pesquisa questionou os professores sobre a motivação dada pela direção ao trabalho docente. Eles disseram que a direção motiva para o trabalho docente. Um professor diz:

“Hoje mesmo tivemos uma oração com os diretores, trabalhando exatamente essa questão”. (Professor).

Outro professor também afirma que a direção motiva para o trabalho docente, nestes termos:

“A direção e a coordenação é um grupo que se esforça o máximo para colocar para frente a educação no Maranhão, que não é uma questão própria da escola, mas uma realidade de quase todas as escolas – dificuldades de aprendizagem, indisciplina, desinteresse pelos estudos por parte dos alunos, falta de consciência para quebrar com o paradigma tradicional [...] Então, a direção de uma maneira bastante efetiva ela bate em cima destas questões. Ela combate todas as dificuldades de maneira muito forte. É difícil você mover uma escola principalmente com esse porte. Aqui tem aproximadamente 1.500 alunos. É muito aluno, muito professor, muito funcionário é uma equipe enorme e toda hora surge um problema, uma dificuldade, mas a direção está trabalhando de maneira efetiva principalmente no combate à indisciplina tanto dos alunos como por parte dos professores e conscientizando ao máximo, principalmente oferecendo formação continuada”. (Professor).

Outro questionamento feito aos professores foi sobre o relacionamento interpessoal professor x aluno, professores x professor, professores x direção/ supervisão. Em relação ao relacionamento entre professor x aluno, os professores dividem as opiniões, uns dizem que é bom, os professores são compreensíveis com os alunos, com as dificuldades que eles têm, os professores procuram saná-las e outros dizem que é difícil, os alunos são indisciplinados e alguns deles chegam até serem desrespeitosos com os professores. Sobre o relacionamento professor x aluno um professor desabafa:

“Os alunos são indisciplinados e as novas tecnologias – facebook, whatsapp – parece que trouxeram esses alunos para outra dimensão do conhecimento, às vezes, o professor sente-se impotente diante de tanta falta de interesse, diante de tanta indisciplina, segundo ele, os alunos de uma maneira geral perderam a motivação para estudar! Parece que perderam o interesse pelo conhecimento e fazem isso, parece que de maneira obrigada e até desmotivam o nosso trabalho, eu particularmente gosto muito de ser professor, mas como minha mãe, que é professora, falou-me: – Você está motivado agora, porque é apenas um ano e meio de docência, mas depois, o teu castelo vai cair! Ou seja, a minha mãe, que tem 15 anos na educação, disse isso, e eu, na prática estou constatando que é verdade, porque o nosso público é que é difícil. Não vejo a profissão de professor como uma dificuldade e sim o público com que estou lidando, que é um público onde o professor é que tem que conscientizar que eles precisam estudar. Então, minha função é transmitir conhecimento, é inspirar o aluno a desejar o conhecimento, quando não se consegue isso, sinto-me extremamente desmotivado”. (Professor).

Mas, segundo Rutter *et al.* (1979 apud BROOKE, 2008, p. 239) numa pesquisa feita na Inglaterra sobre a influência da escola na vida dos alunos, ele chegou às seguintes conclusões: o comportamento dos alunos foi bem melhor quando os professores prepararam a aula com antecedência, de forma a não desperdiçar tempo no início da aula com instalação de

materiais audiovisuais ou manuseio de alguns livros ou papéis, quando os professores eram pontuais e envolviam toda a turma com sua aula.

Em relação ao relacionamento professor x professor, os docentes afirmam que é muito bom, os professores estão sempre pedindo sugestões, trocando experiências, relacionamento não é competitivo, é um relacionamento solidário. É uma relação produtiva. Entre professores x gestão/ supervisão também é muito bom, porque a escola fala a mesma língua, tem os mesmos objetivos, a mesma consciência e quer chegar ao mesmo lugar, há uma boa comunicabilidade, os professores estão sempre atentos às informações, a gestão está sempre reunida com os coordenadores diários para passar informações aos professores, os projetos estão sendo desenvolvidos. Em suma, é uma relação amigável e respeitosa.

Em relação à escola pesquisada, a maioria dos professores entrevistados afirmou que a gestão estimula atividades inovadoras, dá atenção especial aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos, dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas, dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola. Quando questionados se a gestão estimulava atividades inovadoras, os professores dizem que a gestão estimula atividades inovadoras, principalmente atividades de leitura e dão exemplo dos projetos de intervenção com o propósito de melhorar o rendimento dos alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

Em relação à atenção dada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos, um professor afirma que a gestão a apoia e explica:

“A situação de cada turma, de cada aluno é exposta. Então, a gestão entra em contato com os pais para conscientizá-los da realidade de cada aluno, pois, a escola ela não faz o trabalho sozinha, se ela fizesse o trabalho sozinha, ela teria que deixar o aluno internado. Na minha opinião, a relação da escola com a família é fundamental”. (Professor).

Quando a pesquisa questionou os professores se a gestão dava atenção especial às normas administrativas, os professores afirmaram que a gestão dá atenção especial às normas administrativas. A maioria dos professores, 90,0%, afirmou que a gestão dá atenção aos aspectos relacionados com a manutenção da escola. Mas alguns professores não concordam totalmente com os colegas. Segundo eles, têm louças meio danificadas, ventiladores que não funcionam. Em relação ao estado de conservação dos equipamentos dessa escola, outro professor diz que precisa ser melhorado, é razoável, e explica a situação:

“Prepara-se uma aula pensando em usar um recurso, por exemplo: datashow, quando pega o equipamento está quebrado. Então, a gente tem que partir para outro plano, b, c”! (Professor).

Outros professores dizem que os equipamentos são bem conservados, mas, segundo eles, ultimamente tem-se discutido a falta de aparelhos audiovisuais (datashow, multimídia, aparelho de vídeo) para deixar as aulas mais dinâmicas. Eles afirmam que a escola é muito carente em aparelhos audiovisuais. Este fato dificulta o trabalho do professor, pois, é necessário dar aulas mais criativas e mais dinâmicas. Essa carência de material audiovisual, na visão dele, dificulta o funcionamento da escola. Além disso, a falta de comunicação e o tradicionalismo dificulta o funcionamento da escola. Os alunos não despertaram para a leitura. Um professor explica:

“O aluno precisa ler mais, o aluno precisa ter mais independência na realização das atividades em casa, precisa ter mais acompanhamento em casa”. (Professor).

Outros acreditam que o maior problema para o funcionamento da escola é a sobrecarga dos professores. Um professor diz:

“Eu acho que é a sobrecarga. No sentido de projetos, de atividades extras, e aí acaba meio que criando um conflito nas nossas atividades de sala de aula – de ministrar conteúdos, corrigir atividades, provas - além de outras atividades paralelas que acabam nos sobrecarregando”. (Professor).

Diante desses problemas que afetam o bom funcionamento da escola, todos os professores avaliam a qualidade de ensino nesta escola como boa. Um professor diz que comparando com outras escolas em que ele já trabalhou, admira a qualidade de ensino dessa escola. Na concepção dele, os professores são bem empenhados.

Em relação ao grau de satisfação dos docentes com a escola, a pesquisa fez os seguintes questionamentos: se o professor sente-se motivado para o trabalho como docente, se o trabalho com os alunos reforça sua opção profissional, se seu trabalho nesta escola traz satisfação profissional, se o professor sente que seu trabalho nessa escola tem valor, se o seu trabalho influencia positivamente os alunos. A maioria dos professores, 90,0%, declara estar satisfeitos com a docência nessa escola. Em relação à motivação para o trabalho como docente, Um professor diz que se sente motivado, mas lamenta a falta de interesse dos alunos e os baixos salários dos professores. Outro, afirma que seu trabalho como docente nessa escola sempre reforça sua opção profissional. Quando questionado sobre o grau de satisfação, ao trabalhar nesta escola, Ele declara:

“Eu gosto de trabalhar aqui, eu gosto de dar aulas. Tem muitas dificuldades, muita falta de interesse dos alunos nas aulas, muitas conversas paralelas, a gente procura ver aqueles que querem”! (Professor).

Quando os professores foram questionados se eles sentem que essa escola valoriza o trabalho do professor, eles responderam positivamente. Outro também afirma que sente que a escola valoriza seu trabalho, porque às vezes recebe elogio. Quando questionados se o trabalho deles influencia positivamente os alunos, afirmaram que influencia, que procuram ser exemplo para seus alunos, e um professor diz:

“Eu tenho certeza absoluta, se não influenciasse, eu não o faria”! (Professor).

Outro questionamento feito aos professores foi sobre o significado da expressão “fracasso escolar”. Para eles, “fracasso escolar” é um professor ministrar uma aula sem se preocupar se o aluno aprendeu ou não; é a pessoa deixar de abraçar as oportunidades que lhes são oferecidas; é desistir da escola; é o aluno apático, que não tece um comentário, que não sabe se posicionar diante de um assunto, que desvirtua as informações que são veiculadas dentro da escola; o aluno que está alheio a tudo que acontece dentro da escola! É o professor desistir do aluno; é a não compreensão dos conteúdos trabalhados anualmente e, conseqüentemente, baixo rendimento; é não motivar o aluno para o estudo; é não atingir metas; é a indisciplina; a desordem e a falta de compromisso; é o resultado negativo das interações de ensino; o não aprendizado dos conteúdos.

Quando questionados sobre as explicações para o fracasso escolar no ensino médio, nessa instituição de ensino, um professor responde nestes termos:

“Há casos de deficiência na base, há muita falta de projeto, de um ideal, falta vontade, motivação, falta ritmo e disciplina nos horários de estudo”. (Professor).

Outro professores acreditam que faltam estudos mais direcionados e mais motivação, que falta compromisso com os objetivos a serem atingidos, que falta apoio familiar nos assuntos relacionados à escola, que é a indisciplina, falta ritmo de estudo e desinteresse por parte de alguns alunos, que é da falta de compromisso em relação às atividades propostas.

Silva (2013) afirma que a presença da família no desenvolvimento das crianças é muito importante, porém, essa influência pode contribuir para o fracasso ou sucesso escolar, pois é no ambiente familiar que se encontra o referencial de valores, crenças, comportamentos e costumes que irão influenciar positiva ou negativamente os alunos.

Diante disso, os professores foram solicitados a dar as características de um “bom” e de um “mau” aluno. Segundo estes docentes, “bom aluno” é aquele que tenta fazer as atividades mesmo sem saber, tem motivação para aprender, é comprometido, atento, focado, participativo e o “mau aluno” não tem motivação para aprender, é indisciplinado. É aquele que nem tenta resolver problemas e atividades propostas e ainda são desrespeitosos com funcionários e professores. Um professor caracteriza o “bom” e o “mau” aluno nestes termos:

“O bom aluno é aquele que é assíduo, participativo, apresenta atividades em dia e possui compromisso com os estudos e o “mau aluno” é aquele que não participa das aulas, falta demais, não faz atividades e possui baixo rendimento”. (Professor).

De acordo com Helmreich (1972) e Bandura (1992) (in: BROOKE, 2008, p. 372), delegar responsabilidade ao aluno pela sua própria aprendizagem é muito importante. Quando isso acontece, a autoestima dos alunos é levantada e eles tendem a ter maior desempenho escolar. Esses autores também enfatizam que as diversas maneiras como os professores se comunicam com os alunos, a maneira como o aluno é respeitado e compreendido, em suma, o bom relacionamento professor-aluno é um caminho para o sucesso na aprendizagem.

A pesquisa questionou os professores que medidas são tomadas por eles quando os alunos apresentam baixo rendimento com risco de fracassarem na escola. Eles dizem que tentam motivá-los para estudar, procuram dar maior atenção aos alunos e orientam a buscarem reforço, motivam o método da prática, orientam o estudante a se empenhar mais nos estudos e oferecem ajuda, reforçam os conteúdos não assimilados, procuram mudar a didática e desenvolvem trabalhos com os conteúdos em que os alunos apresentaram maior dificuldade para que haja melhor compreensão.

Então, diante das medidas tomadas pelos docentes para combater o fracasso escolar, ele não foi erradicado do cotidiano das escolas brasileiras. Em função disso, a pesquisa investigou os professores no sentido de que eles apontassem os principais culpados pelo fracasso escolar. Eles apresentaram a família, o aluno e algumas vezes o professor com os principais culpados pelo fracasso escolar. Na visão de outros professores é um misto de problemáticas que envolvem todo o contexto escolar: é a comunidade escolar, falha do professor no processo, acreditam que é falta de acompanhamento dos pais e as redes sociais, do sistema e inúmeros outros fatores. Um professor acredita que é a própria estrutura educacional totalmente defasada, totalmente sem magia e desabafa:

“Eu creio que vem de cima, vem de uma estrutura educacional que é a realidade do brasileiro, que é uma realidade política, uma realidade econômica, uma realidade que reflete na educação. Então, se você pensar bem é como se fosse uma bola de

neve [...] Todo brasileiro hoje eu vejo que tem um política individualista onde ele vai para a urna votar, pensando não no interesse coletivo, mas no interesse pessoal e individual. [...] Acredito que nossa estrutura política reflete na educação e isso é uma questão de sistema que não ajuda em nada”. (Professor).

Na visão dos professores, não há um único culpado pelo fracasso escolar. É um conjunto como um todo. São as próprias famílias, as escolas, o governo. Eles dizem que tem que ter um acompanhamento nas escolas municipais e estaduais. Tem que haver uma melhor avaliação do rendimento dos alunos, uma preocupação em alcançar bons resultados. As aulas devem ser ministradas para os alunos evoluírem, crescer, alcançar o aprendizado. Que há necessidade de motivar os alunos e acompanhar melhor os professores. Já na visão de outros professores, o principal responsável pelo fracasso escolar é o próprio aluno, pois o desinteresse pelos estudos parte deles. Segundo estes professores, não existe escola boa ou ruim, o que existe é aquele aluno que quer e aquele aluno que não quer.

Diante de todas as dificuldades vividas no cotidiano escolar e na sociedade, os professores acreditam no poder da escola como espaço de transformação social. Afirmam que a escola serve para ajudar o aluno a ter uma visão de mundo, do meio onde ele vive, de crescer como pessoa, crescer no conhecimento e se preparar para a Universidade, que a escola tem três papéis: ela forma o indivíduo, no aspecto sensorial, no aspecto moral e no aspecto intelectual. Eles creem que uma escola que forma o aluno só no aspecto intelectual está falhando no seu papel de instituição. Então, garantem que a ordem seria esta: a formação sensorial, onde o aluno vai aprender a ler, escrever e a se relacionar; depois a formação moral, como indivíduo que vive em sociedade, comunidade e que precisa respeitar o outro, ter caráter, ter moral, que precisa seguir valores e costumes; e, por último, a formação intelectual, que é o conhecimento que vai ser necessário para que ele exerça uma profissão e contribua para a sociedade e afirmam ainda, que a escola que está preocupada só como a formação intelectual perde sua essência de instituição educadora.

#### 4.2.2.1 Discussão dos dados

#### 4.2.2.2 Convergências entre os professores

Os professores das escolas A e B assemelham-se em relação ao tempo de trabalho na profissão do magistério: os professores das duas escolas têm entre 1 a 20 anos de trabalho na instituição de ensino; grau de escolaridade: a maioria são pós-graduados; faixa etária: todos os

professores têm entre 24 a 62 anos, prevalecendo professores com idade de 30 anos; leitura: os professores das duas escolas disseram que não leem jornal impresso, mas jornal na internet, livros e revistas; relacionamento interpessoal entre professor x professor: o relacionamento entre os professores é harmonioso, cordial; grau de satisfação com o salário: os professores das duas escolas não estão satisfeitos com o salário, mas pretendem se aposentar no magistério e não se sentem cansados pelos anos de trabalho; envolvimento dos professores para o bom funcionamento da escola: todos os professores envolvem-se para o bom funcionamento da escola, participam de eventos; influência do trabalho docente para os alunos: a maioria dos professores acredita que seu trabalho influencia positivamente os alunos, porque às vezes até recebem elogios; atenção dada pela direção aos aspectos relacionados à manutenção da escola: os professores das duas escolas declararam que a direção dá atenção aos aspectos relacionados com a manutenção da escola, os professores das duas escolas elogiam os gestores neste aspecto; se o trabalho com os alunos reforça a opção profissional dos docentes: a maioria dos professores declarou que o trabalho com os alunos reforça sua opção profissional e sentem que seu trabalho tem valor.

#### 4.2.2.3 Divergências entre os professores

Podemos observar em nossa pesquisa que existem diferenças importantes entre os professores. Os professores da Escola A (Pública) se diferem dos professores da Escola B (Particular). Na Escola A (Pública), eles declararam estar insatisfeitos com o relacionamento entre professores x gestão, com a desvalorização profissional, a falta de colaboração entre os professores e de planejamento integrado, de planejamento de uma série para outra, de acompanhamento e ajuda da equipe pedagógica para os professores prepararem suas aulas, de contribuição e empenho da direção para qualificar o ensino e aprendizagem dos alunos, não participam das decisões relacionadas a seu trabalho, não se sentem motivados pela direção para o trabalho docente, a direção não estimula atividades inovadoras. De acordo com o PPP da Escola A (Pública) (2010, p. 28) são apresentadas metas a serem atingidas no prazo de três anos, a primeira meta “é realizar uma avaliação para detectar o índice de satisfação dos alunos, professores, pais e funcionários com relação à gestão escolar”, segundo relato dos professores, esta avaliação nunca aconteceu. Já os professores da Escola B (Particular) declararam estar satisfeitos em relação a esses aspectos. Em relação ao relacionamento professor x aluno, na Escola A (Pública), os professores afirmam que o relacionamento é

bom, na Escola B (Particular), os professores dividem as opiniões, uns dizem que é bom, outros dizem que é difícil, desrespeitoso.

Em relação à atenção dada aos aspectos relacionados às normas administrativas, os professores da Escola A (Pública) dividem as opiniões, uns elogiam o gestor, outros dizem que ela dá atenção às normas administrativas justamente por serem de caráter ostensivo; os professores da Escola B (Particular) dizem que a gestão precisa melhorar nesse aspecto, em função de ter lousas danificadas, ventiladores quebrados e datashow sem funcionar. Em relação à qualidade de ensino, os professores da Escola A (Pública) avaliam-na como de forma insuficiente ou regular; os professores da Escola B (Particular) avaliam-na como boa. As duas escolas pesquisadas reclamaram dos materiais de apoio pedagógico: os professores da Escola A (Pública), afirmam que a escola dispõe de 2 datashow, 2 multimídia, porém, em quantidade insuficiente para três turnos com 16 salas de aulas, dispõe de uma biblioteca fechada, um laboratório de informática e de Ciências fechados. Os professores da Escola B (Particular) também reclamam da quantidade de datashow e multimídia, mas, segundo o coordenador de disciplina do ensino médio, está sendo providenciado um multimídia para cada sala de aula do ensino médio.

A pesquisa questionou os professores sobre o significado da expressão “fracasso escolar”: segundo os professores da Escola A (Pública), o fracasso escolar é resultado da ausência familiar e da ausência de valores, de um antagonismo entre a modernidade e a escola, falta de metas, de objetivos, é o aluno frequentar o ano letivo e não dizer o que aprendeu, é o professor perceber que o aluno não evoluiu no trabalho desenvolvido, é a falta de compromisso do professor e do aluno com o ensino, é resultado de um sistema falido, é resultado de um sistema que é elaborado para não dar certo; para os professores da Escola B (Particular), é o aluno desistir da escola, é o aluno apático, é o aluno que está alheio a tudo que acontece dentro da escola, é o professor desistir do aluno, é o não aprendizado dos conteúdos trabalhados anualmente e conseqüentemente o baixo rendimento. As explicações dos professores da Escola A (Pública) para o fracasso escolar são: as políticas educacionais, situação socioeconômica dos discentes, mudança de valores, deficiência de conhecimento provenientes do ensino fundamental, falta de interesse dos alunos pelos estudos, de confiança na escola, acompanhamento familiar, formação continuada para professores e o envolvimento dos alunos com as redes sociais. Para os professores da Escola B (Particular) há deficiência na base, falta de vontade, de motivação, de compromisso com os estudos, falta ritmo e disciplina nos horários de estudo.

A pesquisa pediu que os professores caracterizassem o “bom aluno” e o “mau aluno”: os professores da Escola A (Pública) disseram que o “bom aluno” busca novos horizontes, procura atingir seus objetivos, está interessado, vem às aulas, traz material, é engajado, comprometido, participa, questiona, gosta de desafios; o “mau aluno” tem sempre justificativa para não estudar, não traz material, dispersa-se facilmente, não se sente motivado a fazer nada. Para os professores da Escola B (Particular), o “bom aluno” é assíduo, participativo, tem motivação para aprender, é comprometido, atento, focado, aplicado, estudioso. O “mau aluno” é desrespeitoso, não participa das aulas, não faz as atividades, não tem motivação para aprender e é indisciplinado.

Em função das características dadas para o “bom” e o “mau” aluno, os professores da Escola A (Pública) elencaram as maiores dificuldades enfrentadas para combater o fracasso escolar: indisciplina, desinteresse dos alunos, falta de participação da família, deficiência na base, falta de material didático, aluno faltoso, falta de motivação de professores e alunos, falta de foco na qualidade de ensino; na Escola B (Particular), os professores apontam a falta de motivação, fragmentação das disciplinas, parceria família-escola. Mas quando os alunos apresentam desempenho muito abaixo da média com risco de fracassar na escola os professores da Escola A (Pública) afirmam que aplicam trabalhos diferenciados e mais dinâmicos, principalmente na área de tecnologia, motivam os alunos a estudarem, chamam os pais para conversar sobre o baixo rendimento dos alunos e outros.

Na Escola B (Particular), os professores dizem que orientam o aluno a buscar reforço, oferecem ajuda, trabalham os conteúdos em que os alunos apresentam maior dificuldade para que tenham melhor compreensão. Os professores da Escola A (Pública) dizem que os culpados pelo fracasso escolar são todos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem: a família, o sistema educacional, os alunos, as tecnologias, a pedagogia tradicional, a sociedade e as políticas públicas. Para os professores da Escola B (Particular), é um misto de problemática que envolve todo o contexto escolar: a falta de acompanhamento dos pais e as redes sociais, a própria estrutura educacional totalmente defasada, o próprio aluno.

Em relação ao questionamento “para que serve a escola”, os professores da Escola A (Pública) dividem as opiniões: para uns a escola é importante, é um ambiente bom, sem a escola a pessoa não pode ascender socialmente, culturalmente e economicamente; para outros a escola foi feita para não dar certo, a escola pública é reprodutora do fracasso escolar. Para os professores da Escola B (Particular), a escola é um espaço de transformação social, serve para o aluno ter uma visão do mundo, do meio onde ele vive, crescer como pessoa, crescer no

conhecimento e se preparar para a Universidade, serve também para formar o indivíduo nos aspectos sensorial, moral e intelectual.

### 4.2.3 Alunos

Na Escola A (Pública) a pesquisa contou com a colaboração de 117 alunos dos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Desses, 56% são do sexo feminino e 44% do sexo masculino. Com relação à cor declarada, a maioria dos alunos, 60% se autodeclara de cor parda, 28%, de cor branca, 6%, indígena. Ninguém se declarou de cor negra, e 6% não declaram a cor. A faixa etária desses alunos está entre 14 e 22 anos.

Na Escola B (Particular) foi realizada com a participação de 39 alunos sendo 52,0% do sexo masculino e 48,0% do sexo feminino. Os alunos também autodeclararam sua cor sendo 46,1%, parda; 48,7%, branca; 2,6%, indígena; e 2,6% negra. A faixa etária desses alunos está entre 15 a 17 anos.

Entende-se que a escola deve ser um lugar de múltiplas vivências e o aluno deve sentir-se acolhido por essa instituição. Um dos questionamentos direcionados aos discentes das duas escolas foi sobre quem escolheu a escola para eles estudarem. Na Escola A (Pública), 47,0 % declararam que foi escolha do próprio aluno; 49,6%, dos pais; 1,7%, encaminhado de outra escola; e 1,7%, outros. (Gráfico 1).

Na Escola B (Particular), a maioria dos alunos (80,0%) afirmaram que a decisão foi dos pais ou responsáveis. (Gráfico 2).

**Gráfico 1**

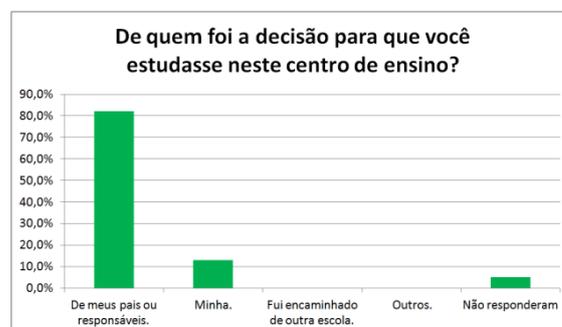
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 2**

**Escola B (Particular)**



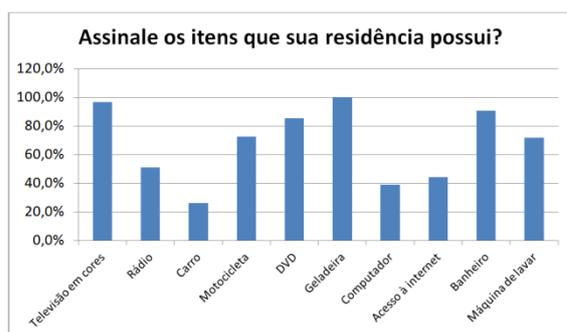
Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Estudos Bibliográficos têm comprovado que fatores socioeconômicos como renda familiar, nível de escolaridade dos pais, raça e gênero, influenciam na qualidade da educação

e na capacidade de as crianças melhorarem suas condições de vida. Diante disso, procurou-se conhecer a situação socioeconômica dos alunos da Escola A (Pública) e da Escola B (Particular), questionando aos alunos quais os itens que a casa deles possui. Na escola A, 96,5% possui televisão em cores; 51,2%, rádio; 26,4%, carro; 72,6%, motocicleta; 85,4%, dvd; 100%, geladeira; 39,1%, computador; 44,4%, acesso à internet; 90,5%, banheiro; 71,7%, máquina de lavar. (Gráfico 3).

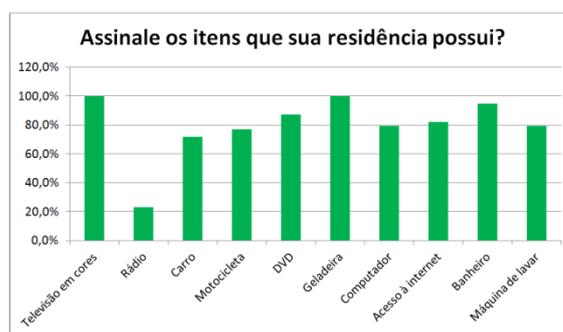
Na Escola B (Particular), os alunos elencaram os itens que a casa deles possui da seguinte forma: 100% possuem televisão em cores; 23,0%, rádio; 71,7%, carro; 76,9%, motocicleta; 81,1%, dvd; 100%, geladeira; 79,4%, computador; 82,0%, acesso à internet; (Gráfico 4).

**Gráfico 3**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 4**  
**Escola B (Particular)**

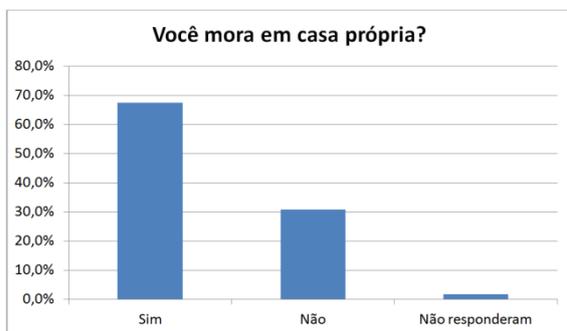


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Segundo uma pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgada em 17/10/2012, 73,5% dos brasileiros tem casa própria, 18% são alugadas, e 7,8% são emprestadas. Isso significa dizer que três em cada quatro brasileiros moram em casa própria. Na Escola A (Pública), 67,5% disseram que vivem em casa própria; 30,7% declararam que não têm casa própria; e 1,8% não responderam. Este questionamento tem como objetivo saber o poder aquisitivo dos alunos da escola pesquisada. (Gráfico 5).

Na Escola B (Particular), a pesquisa mostrou que a maioria, 79,4% dos alunos moram em casa própria; somente 15,3% disseram que não moram em casa própria; e 5,3% não responderam. (Gráfico 6).

**Gráfico 5**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 6**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Segundo Bento XVI (2011) “a família é o cerne da sociedade”, por isso, para conhecermos a realidade do aluno, é preciso conhecer um pouco de sua estrutura familiar. Na questão feita sobre com quem os alunos moravam, na Escola A (Pública), 87,1% declararam morar com a família; 9,4% disseram que não moravam com a família; e 3,5% não responderam. (Gráfico 7).

Na Escola B (Particular), a maioria dos discentes dessa instituição, 94,8% afirmaram morar com a família; e 5,2% não responderam. (Gráfico 8).

**Gráfico 7**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 8**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

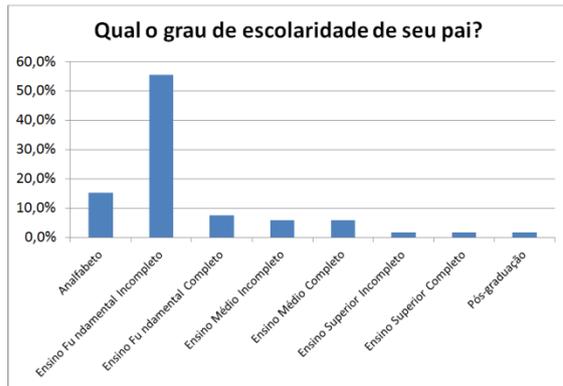
De acordo com Marco Antônio Arruda, coordenador do Projeto Atenção Brasil, publicado pela Revista Veja em 06/08/ 2010, no Brasil, quase 15 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. Segundo a pesquisa, filhos de pais analfabetos ou que não terminaram o ensino fundamental têm uma chance de até 480% maior de ter baixo desempenho escolar quando comparados a filhos com pais com ensino superior completo. E,

o coordenador da pesquisa interroga: Nossos filhos se espelham em nós. Como querer que um filho leia se os pais não lerem? (ARRUDA, 2010, p. 1)

A realidade das escola pesquisadas não é diferente do restante do país. Na Escola A (Pública), do total de alunos entrevistados, 15,3% declararam que seus pais eram analfabetos; 55,5% que seus pais tinham cursado o ensino fundamental incompleto; 7,6%, o ensino fundamental completo; 5,9%, o ensino médio incompleto; 5,9%, o ensino médio completo; 1,7%, o ensino superior incompleto; 1,7%, o ensino superior completo; 1,7%, pós-graduação e 1,7% não responderam. (Gráfico 9).

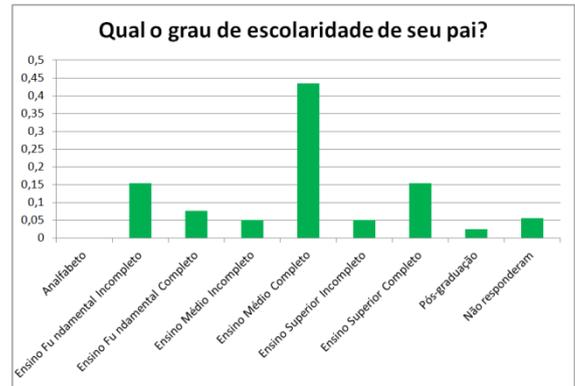
A Escola B (Particular), os alunos afirmaram que 15,3% possuem ensino fundamental incompleto; 7,6%, ensino fundamental completo; 5,1%, ensino médio incompleto; 43,5% ensino médio completo; 5,1%, ensino superior incompleto; 15,3%, ensino superior completo; 2,5%, pós-graduação; e 5,6% não responderam. (Gráfico 10).

**Gráfico 9**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 10**  
**Escola B (Particular)**



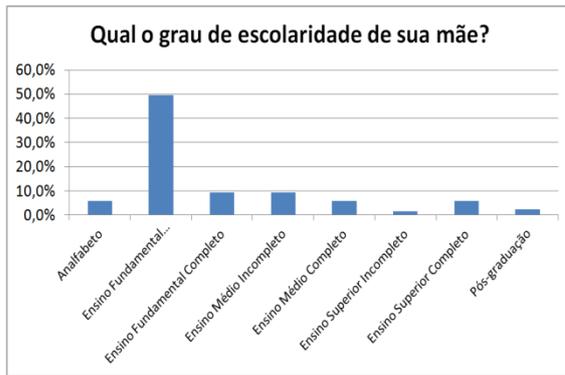
Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Bourdieu (2008) afirma que o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mesmo que o pai tenha nível cultural global familiar, mas se o pai e a mãe forem de nível cultural desigual, há variações significativas no êxito da criança. Os alunos desta Escola A (Pública) declararam que 5,9% de suas mães são analfabetas; 49,5% cursaram o ensino fundamental incompleto; 9,4%, o ensino fundamental completo; 9,4%, o ensino médio incompleto; 5,9%, o ensino médio completo; 1,7%, o ensino superior incompleto; 5,9%, o ensino superior completo; 2,5%, pós-graduação; 9,8% não responderam. (Gráfico 11).

Em relação ao grau de escolaridade de suas mães, os alunos da Escola B (Particular) afirmaram que 5,1% de suas mães têm ensino fundamental incompleto; 5,1%, ensino fundamental completo; 33,5%, ensino médio completo; 7,7%, ensino superior incompleto;

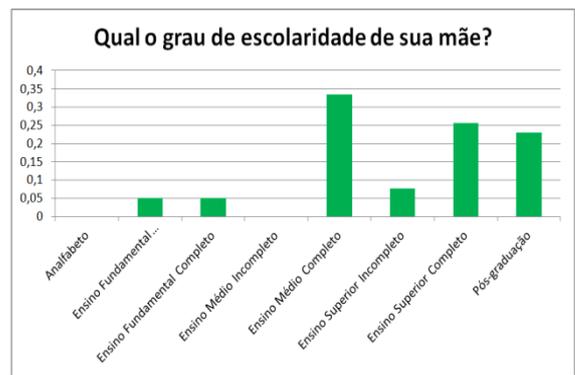
25,6%, ensino superior completo; e 23,0%, pós-graduação. Nessa pesquisa, ficou evidente que o grau de escolaridade das mães é superior ao dos pais. (Gráfico 12).

**Gráfico 11**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 12**  
**Escola B (Particular)**

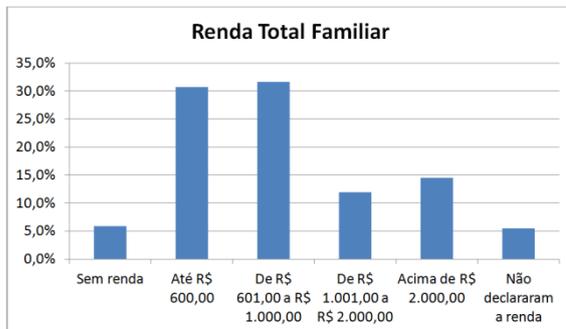


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

A renda familiar da maioria das famílias dos alunos da Escola A (Pública) está entre R\$ 600 a R\$ 1.000,00, conforme evidenciado pelos alunos. (Gráfico 13).

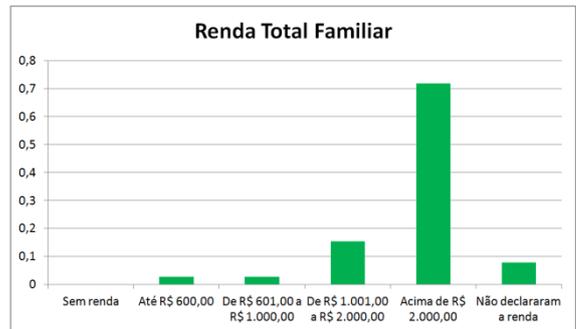
A maioria dos alunos, 71,8 % da Escola B (Particular), afirmaram que a renda mínima de sua família está acima de R\$ 2.000,00 reais. Esta estatística vem reforçar a afirmação de Jencks (1992) ao enfatizar que os alunos com pais bem sucedidos economicamente obtêm mais credenciais educacionais do que os alunos com pais que não são bem sucedidos. (Gráfico 14).

**Gráfico 13**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 14**  
**Escola B (Particular)**

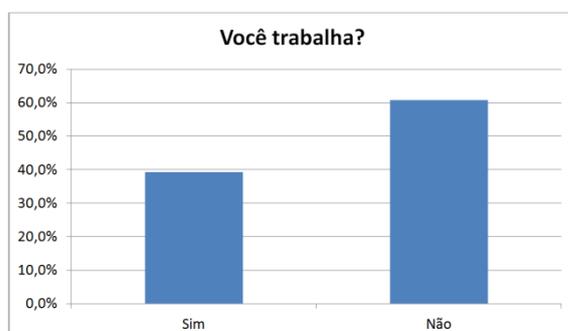


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Foi perguntado aos alunos se eles trabalham. Na Escola A (Pública), 60,7% afirmaram não trabalhar e 39,3% afirmaram trabalhar. (Gráfico 15).

Na Escola B (Particular), a maioria cerca de 97,4% também declararam que não trabalham. Somente 2,6% afirmaram trabalhar. (Gráfico 16).

**Gráfico 15**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 16**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Foi perguntado aos alunos se eles trabalham e o porquê de trabalharem. Na Escola A (Pública), 39,3% afirmaram trabalhar. Destes, 17,0% trabalham por opção, para adquirir bens que desejam, mas não participam ativamente do orçamento familiar; 13,7% afirmaram trabalhar porque precisam ajudar no orçamento familiar; 4,3% trabalham porque estão fazendo estágio e acham importante; e 4,3% afirmaram trabalhar para garantir o sustento da família e 60,7% não responderam. (Gráfico 17).

Na Escola B (Particular), somente 2,6% afirmaram trabalhar por opção para adquirir bens que desejam, mas não participam ativamente do orçamento familiar. (Gráfico 18).

**Gráfico 17**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 18**  
**Escola B (Particular)**



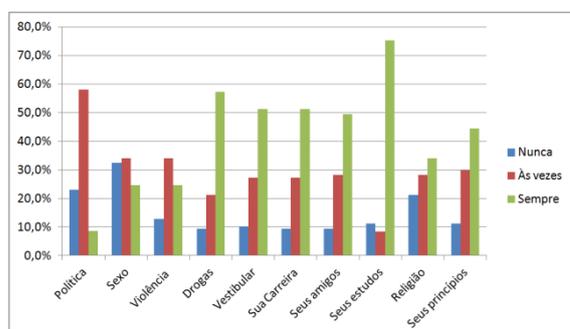
Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Uma pesquisa realizada em San Diego, Califórnia (EUA), divulgada pelo Jornal Correio Brasiliense em 21/02/2011, mostrou que crianças e jovens que estão ao lado da família, dialogando e que fazem pelo menos uma refeição diária juntos, não correm o risco de

se envolverem com drogas, prostituição, violência, roubos e discursões. A pesquisa mostrou que há uma redução de 80% dos casos com a prática da conversa em família. Em função dessa afirmação, questiona-se o nível de diálogo entre os discentes e seus pais. Na Escola A (Pública), o diálogo entre pais e filhos ainda precisa ser melhorado, principalmente em relação à política, 23,0%; sexo, 32,4%; e religião, 21,3%. (Gráfico 19).

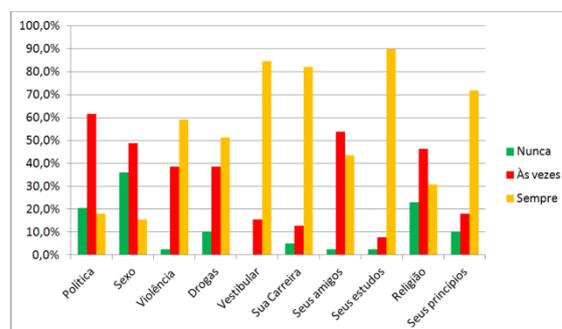
Na Escola B (Particular), percebeu-se também que os pais conversam muito pouco com os filhos sobre política, 20,5%; sexo, 35,9%; e religião, 23,0%. (Gráfico 20).

**Gráfico 19**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 20**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Segundo Daniel T. Willingham, professor da Universidade de Virginia (EUA), para que os alunos gostem da escola, o ensino precisa ser envolvente, mais significativo. Na Escola A (Pública); 96,6% declararam que gostam da escola e 3,4% afirmaram não gostar da escola. (Gráfico 21).

Na Escola B (Particular), a maioria dos alunos, 97,4%, afirmaram que gostam da escola; somente 2,6% disseram que não gostavam da escola. (Gráfico 22).

**Gráfico 21**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 22**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Na Escola A (Pública), 22,2% dos alunos classificaram sua escola como excelente; 43,6%, como boa; 29,9%, como regular; e 4,3%, como ruim. (Gráfico 23).

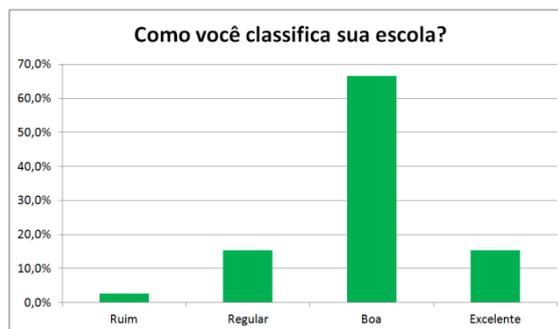
Na escola B (Particular), 66,6% dos alunos a classificam como boa; 15,4%, como excelente; 15,4%, como regular; e somente 2,6%, como ruim. (Gráfico 24).

**Gráfico 23**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 24**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Na Escola A (Pública), os alunos que classificaram a escola como excelente, afirmaram que os diretores são excelentes, a escola é limpa, organizada. Os que a classificaram como boa, esclareceram que é boa também porque tem wi-fi, bom ensino, bons professores, muito organizada, tem merenda todo dia, tem espaço para que os alunos possam caminhar livremente, tem coordenadores legais e responsáveis, porque existem regras para tornar os alunos mais responsáveis. Os que consideram a escola regular afirmaram que é preciso melhorar a estrutura da escola, pois as salas são muito quentes, os ventiladores não funcionam, não tem ar condicionado e lixeiras nas salas, não tem copos no bebedouro, as cadeiras são desconfortáveis. Os que declararam que a escola é ruim, afirmaram que a escola é suja, cheia de teias de aranha, os laboratórios de Ciências e de informática e a biblioteca estão sempre fechados, a comunicação com a direção é péssima e os banheiros estão quebrados e sem papel higiênico.

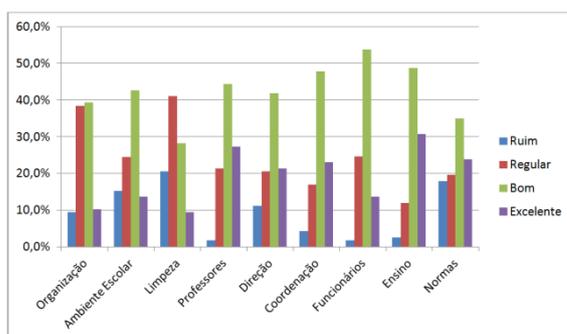
Na Escola B (Particular), os alunos que classificaram a escola como excelente disseram que ela é a melhor escola da cidade. Os professores são excelentes e o local de ensino é adequado. Os que a classificaram como boa, afirmaram que a escola oferece qualidade de ensino, tem bons professores, bom método de ensino, é organizada, bem administrada, tem bons diretores, livros didáticos, limpeza, além de uma boa estrutura externa e interna. Os que classificaram a escola como regular, declararam que a escola precisa melhorar muito, pois os professores só ministram os conteúdos sem querer se informar se os alunos aprenderam ou não,

aumentando, dessa forma, o fracasso escolar. Declararam ainda que falta acompanhamento aos alunos, o método de ensino não está dando certo e a direção e a coordenação ignoram a reclamação dos alunos no sentido de melhorar esse método. Os que classificaram a escola como ruim disseram que ela precisa ser dinâmica, ter mais aulas, pois têm professores que não ensinam nada, ficam sentados esperando o tempo da aula deles terminar, propõem a exclusão da disciplina Religião do currículo e pedem a posição da direção em relação à indisciplina de alguns alunos.

Estudos bibliográficos têm comprovado que boa estrutura escolar é importante para o sucesso escolar dos alunos. Escolas limpas, bem pintadas, bem organizadas fazem os alunos sentirem-se acolhidos e motivados a permanecer mais tempo nela. Todo espaço da escola deve ser atrativo. Quando se fala em escola não se deve pensar só no espaço físico, mas no espaço social. Diante disso, a pesquisa evidenciou que a maioria dos alunos da Escola A (Pública) acham a escola boa. (Gráfico 25).

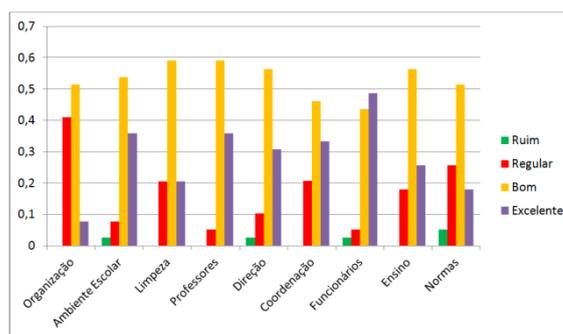
Na Escola B (Particular), também a maioria dos alunos acham a escola boa, nos itens: organização, ambiente escolar, limpeza, professores, direção, coordenação, funcionários, ensino e normas. (Gráfico 26).

**Gráfico 25**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 26**  
**Escola B (Particular)**

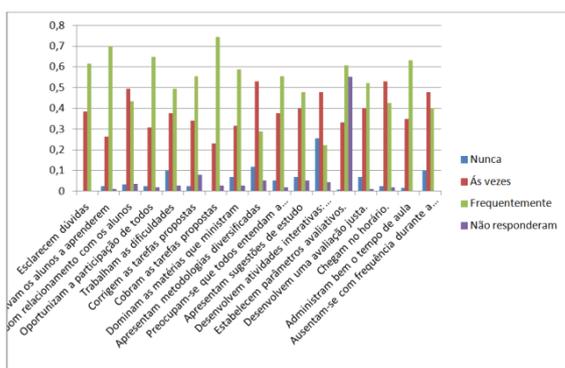


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

O professor deve ser mediador do conhecimento. Deve colocar-se como ponte entre o aluno e o conhecimento, dessa forma ele está contribuindo para que o aluno desenvolva o senso crítico e participe de sua “prática social”, atuando como sujeito em meio à sociedade. O professor deve ter a consciência que ensinar não é transferir conhecimentos, mas possibilitar a construção desse conhecimento de forma crítica e criativa. Nesta pesquisa, na Escola A (Pública), os alunos evidenciaram que os professores dessa escola precisam melhorar sua prática educativa. (Gráfico 27).

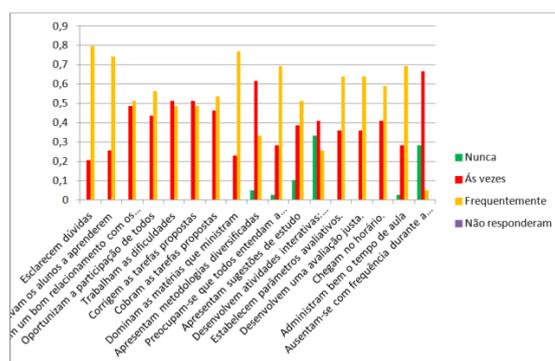
Na Escola B (Particular), ao questionar os alunos sobre o desempenho dos seus professores, percebeu-se que eles precisam ser mais eficientes no cumprimento da prática docente, pois além de todos os outros itens deixar a desejar, ausentam-se frequentemente durante as aulas e promovem poucas atividades interativas. (Gráfico 28).

**Gráfico 27**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 28**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Para que haja transformações significativas na educação, é preciso que os profissionais da comunidade escolar estejam em sintonia, visando um desenvolvimento articulado do trabalho. Este aspecto tem como base as proposições elaboradas pela comissão internacional sobre educação para o século XXI, que culminou com o relatório para a UNESCO. Nele, Deloris (1999) apresenta quatro pilares da educação, sendo que um deles se refere a aprender a viver juntos. Pelo fato de vivermos em um mundo de violência e o professor ser um modelo para os alunos, é necessário construir na escola um ambiente de paz, para que o aluno reproduza este ambiente fora da escola. Se o clima escolar for desagradável e conflituoso, o aluno poderá agir de forma inadequada, reproduzindo o comportamento que aprendeu na escola. É comum muitos professores pensarem que são obrigados a amar os alunos, mas Charlot (2013) afirma que o professor deve respeitar a sua dignidade, fazer tudo para formá-los, mas não são obrigados a amá-los, pois uma escola democrática não pode se assentar sobre sentimentos. A escola é lugar de ensinar direitos e deveres. Diante disso, a pesquisa levantou questionamentos sobre o relacionamento interpessoal entre professor x aluno, professor x professor, professor x gestão/supervisão. Na Escola A (Pública), 23,0% dos entrevistados declararam o relacionamento regular; 38,2%, bom; 7,5%, muito bom; 2,4%, ruim.

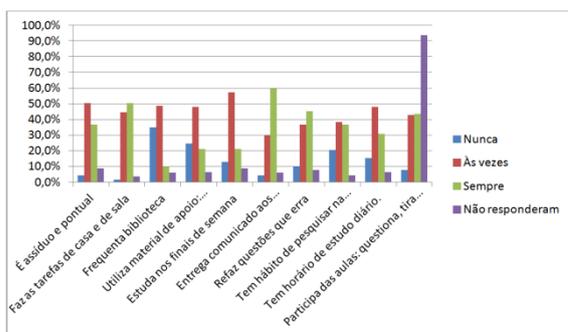
Na escola B (Particular), a maioria dos alunos, 98,0% responderam que os relacionamentos interpessoais entre os agentes escolares é bom; somente 2,0% afirmaram que

o relacionamento é regular em função de alguns professores demonstrarem certa preferência por alguns alunos.

O gráfico 29 mostra o papel do aluno em relação a sua aprendizagem. Pela análise do gráfico, pode-se observar que na Escola A (Pública), os discentes precisam melhorar o envolvimento nas atividades relacionadas com sua aprendizagem.

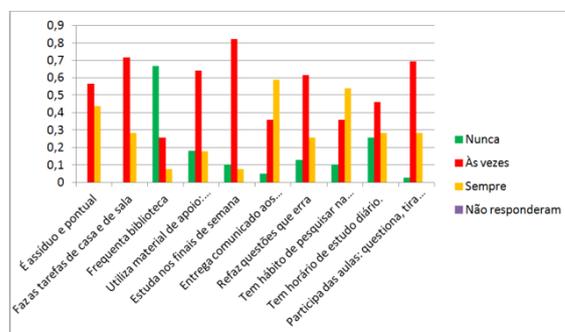
No gráfico 30, na Escola B (Particular), os alunos também precisam melhorar o envolvimento nas atividades relacionadas com seu desenvolvimento cognitivo.

**Gráfico 29**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 30**  
**Escola B (Particular)**

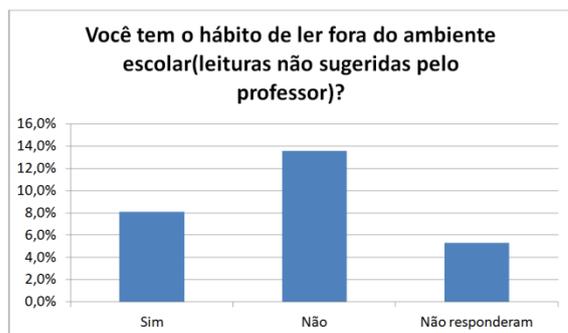


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

A pesquisa questionou aos alunos se eles leem fora do ambiente escolar, isto é, leituras não sugeridas pelo professor. Na Escola A (Pública), 81,0% afirmaram que leem e apenas 13,6% afirmaram que não leem fora do contexto escolar. (Gráfico 31).

Na Escola B (Particular), 79,4% dos alunos afirmaram que leem e apenas 20,0% afirmaram que não leem fora do contexto escolar. (Gráfico 32).

**Gráfico 31**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 32**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

De acordo com os alunos da Escola A (Pública), esta leitura se manifesta de forma diversificada: a maioria 29,0 % leem livros religiosos; 46,1%, livros literários; 43,5%, histórias em quadrinhos; 41,8%, na internet; 23,9 %, revistas de fofocas; 23,0 %, revistas informativas; 19,6 %, jornais; e 14,5%, livros de autoajuda. (Gráfico 33).

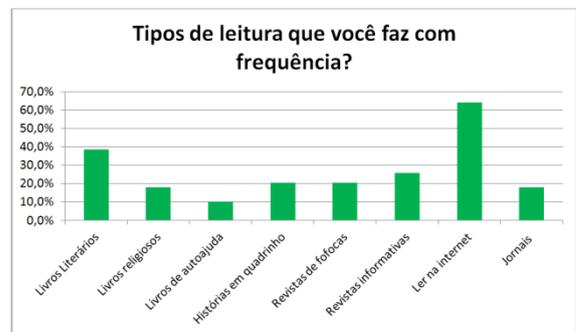
Na escola B (Particular), os alunos também afirmam que essa leitura se manifesta de forma diversificada: a maioria, 64,1% lê na internet; 38,4% leem livros literários; 17,9%, livros religiosos; 20,5%, histórias em quadrinhos; 20,5%, revistas de fofocas; 25,6%, revistas informativas; 17,9%, jornais; e 10,2%, livros de autoajuda. (Gráfico 34).

**Gráfico 33**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 34**  
**Escola B (Particular)**

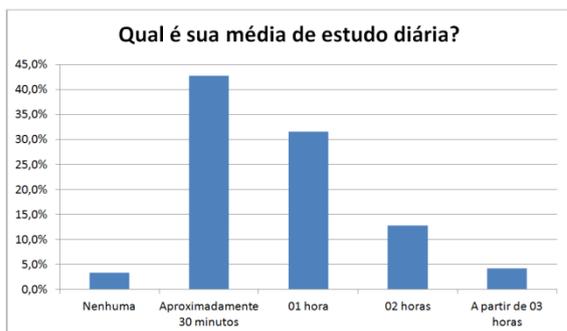


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Na Escola A (Pública), 3,4% dos alunos declaram que não têm hábito de estudar diariamente; 42,7% estudam aproximadamente 30 minutos; 31,6% disseram que estudam 1 hora; 12,8%, 2 horas; e 4,2%, a partir de 3 horas. (Gráfico 35).

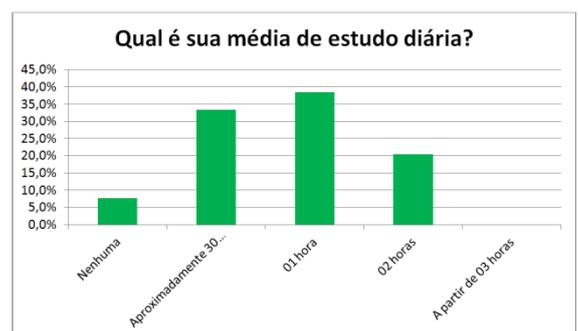
Na Escola B (Particular), 7,6% dos alunos não têm hábito de estudo diário; 33,3% estudam aproximadamente 30 minutos; 38,4%, 1 hora; 20,5%, 2 horas. Nenhum aluno declarou que estuda a partir de 3 horas. (Gráfico 36).

**Gráfico 35**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 36**  
**Escola B (Particular)**

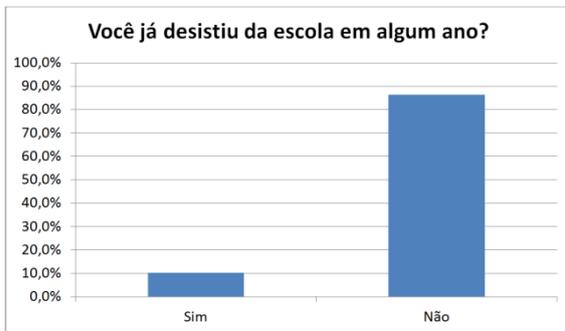


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

De acordo com dados do INEP (2014), 17% dos alunos da rede pública de ensino abandonam a escola; na rede particular, a evasão não chega a 3%. Diante desta afirmação, a pesquisa questionou os alunos se eles já tinham desistido da escola algum ano. Na Escola A (Pública), 10,2% afirmaram que já tinham abandonado a escola e 86,3% afirmaram que não desistiram da escola. (Gráfico 37).

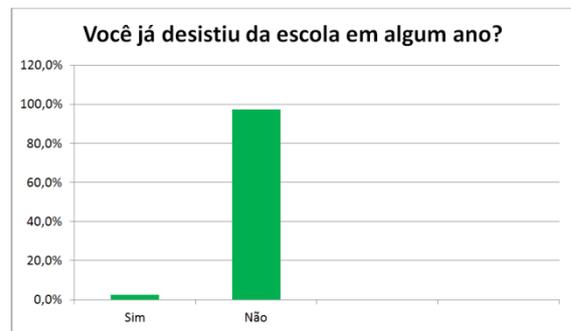
Na Escola B (Particular), 2,6% afirmaram já ter abandonado a escola e 97,4% afirmaram que não desistiram da escola. (Gráfico 38).

**Gráfico 37**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 38**  
**Escola B (Particular)**

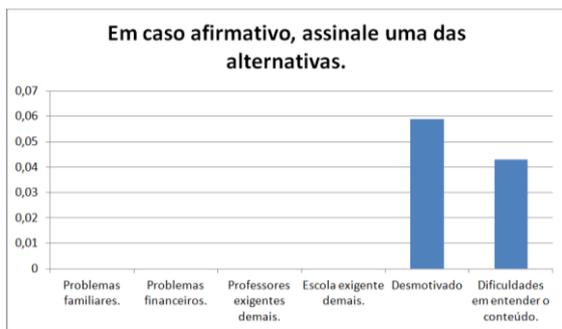


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Em caso afirmativo, a pesquisa questionou aos alunos, quais os motivos os tinham levado à evasão. Na Escola A (Pública), 5,9%, estavam desmotivados e 4,3% encontraram dificuldades em entender o conteúdo. (Gráfico 39).

Na Escola B (Particular), 2,6% dos os alunos declararam que desistiram da escola porque estavam desmotivados. (Gráfico 40).

**Gráfico 39**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 40**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Jacomini (2010) afirma que pais e professores acreditam que refazer uma série pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade nos estudos, mas que a reprovação no sistema educacional brasileiro estigmatizou os alunos, afetando sua autoestima, e produziu certa descrença em suas capacidades de aprender por parte de professores, de pais e de alunos. A recorrência da reprovação também é grande responsável pela evasão escolar.

Na Escola A (Pública), 49,5% já foi reprovado em alguma série e 49,5% afirmaram que nunca ficaram reprovados. Como se pode observar, a reprovação é um dos grandes entraves à ascensão escolar dos alunos desta instituição. (Gráfico 41).

Um questionamento feito aos alunos da Escola B (Particular), foi se eles já tinham sido reprovados em alguma série. 20,6% afirmaram que já tinham sido reprovados e 79,4% afirmaram que nunca ficaram reprovados em nenhuma série. Esta pesquisa deixa nítido que o fracasso escolar é um assunto sério que deve ser enfrentado pelos especialistas através de políticas públicas mais eficientes. (Gráfico 42).

**Gráfico 41**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 42**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

A pesquisa investigou os alunos que já tinham ficado reprovados, como eles se sentiram e de quem foi a culpa pela reprovação deles, se atribuíam a culpa aos seus familiares ou à escola.

Os alunos que ficaram reprovados afirmaram que se sentiram muito tristes, chateados, péssimos e atribuíam a culpa a eles mesmos por falta de interesse, de estudo. Afirmaram que a família e a escola não tiveram nenhuma participação no fracasso escolar. Porém, os pais também ficaram muito tristes, decepcionados, chateados, com raiva, infelizes, colocaram-lhes de castigo, brigaram. Mas eles acreditam que a reprovação diante de tantos transtornos causados como os já elencados irá contribuir para a aprendizagem deles no próximo ano. Os alunos afirmaram ainda que a direção e a supervisão apenas deram conselhos para eles

estudarem mais, mas nada foi feito de concreto durante o ano para impedir que eles ficassem reprovados. Afirmaram ainda que diante de todas as dificuldades vividas no cotidiano escolar acreditam na mobilidade social através da educação, afirmaram que “estudam para ser alguém na vida”. Acreditam que a educação é o único caminho de ascensão social. Nas palavras deles:

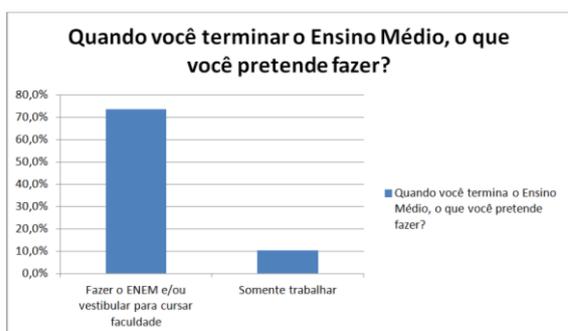
“Eu estudo para ter uma vida melhor, para ter um futuro melhor na vida, para eu crescer na vida, para arrumar um serviço, para ter uma profissão, para me formar e conseguir ter um emprego bom, para me formar, para me formar e ser independente, porque gosto de estudar”. (Alunos).

Os alunos foram questionados, quando eles terminassem o ensino médio o que eles pretendiam fazer se somente trabalhar ou fazer ENEM para ingressar em um curso superior. Na Escola A (Pública), 73,5% declaram que pretendem fazer ENEM e ingressar em um curso superior e 10,2% afirmaram que pretendem só trabalhar. (Gráfico 43).

Na Escola B (Particular), todos os alunos, 100% que participaram da pesquisa, afirmaram que ao terminar o ensino médio, pensam em fazer o ENEM. (Gráfico 44).

**Gráfico 43**

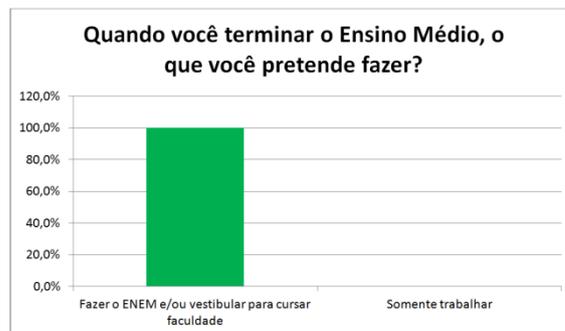
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 44**

**Escola B (Particular)**

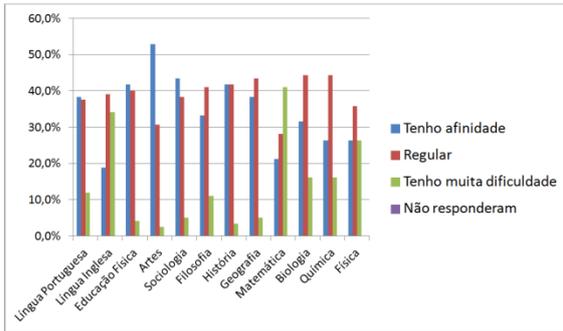


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Mesmo com as altas expectativas em relação ao futuro, percebeu-se, conforme gráfico 44, que os alunos da Escola A (Pública), ainda têm muitas dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Inglesa. (Gráfico 45).

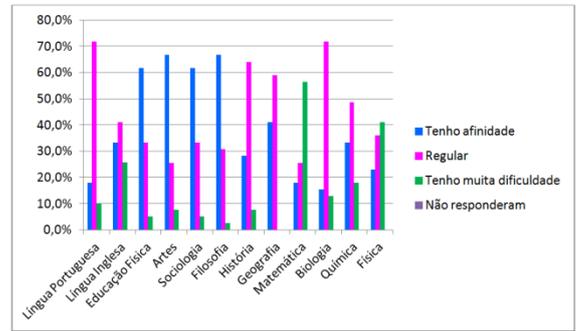
Na Escola B (Particular), as maiores dificuldades dos alunos estão relacionadas às disciplinas de Matemática e Física. (Gráfico 46).

**Gráfico 45**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 46**  
**Escola B (Particular)**

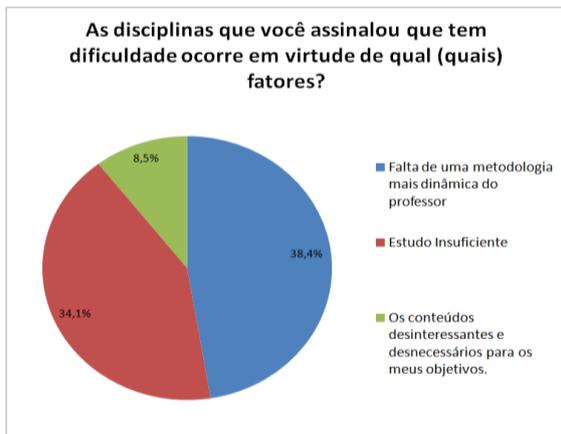


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

A pesquisa questionou aos alunos quais os fatores acarretavam as dificuldades que eles tinham em algumas disciplinas. Na Escola A (Pública), 38,4% dos alunos declararam que as dificuldades ocorrem por falta de metodologia e mais dinâmica do professor para com os conteúdos; 34,1% não estudam o suficiente para aprender os conteúdos da disciplina; e 8,5% acham os conteúdos desinteressantes e desnecessários para os seus objetivos. (Gráfico 47).

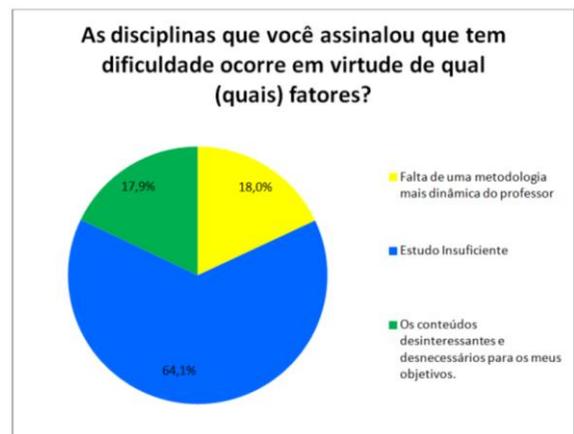
Na Escola B (Particular), 18,0% dos alunos disseram que as dificuldades nas disciplinas que assinalaram ocorre por falta de uma metodologia e mais dinâmica do professor para com os conteúdos; 64,1% disseram que não andam estudando o suficiente para aprender os conteúdos das disciplinas; e 17,9% consideram os conteúdos desinteressantes e desnecessários para os seus objetivos. (Gráfico 48).

**Gráfico 47**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 48**  
**Escola B (Particular)**

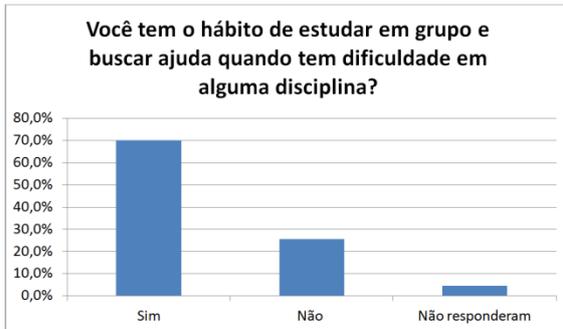


Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

A pesquisa investigou os alunos se eles têm hábito de estudar em grupo e buscar ajuda quando têm dificuldade em alguma disciplina. Na Escola A (Pública), 70% dos alunos afirmaram que estudam em grupo e buscam ajuda quando têm dificuldade em alguma disciplina; 25,6% disseram que não tem hábito de estudar em grupo e buscar ajuda quando tem dificuldade de aprendizagem; e 4,4% não responderam. (Gráfico 49).

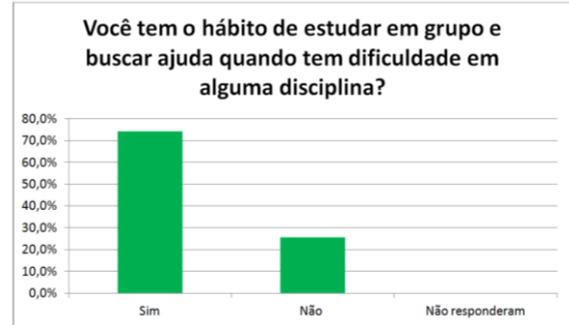
Na Escola B (Particular), 64,1 afirmaram estudar em grupo e buscar ajuda quando têm dificuldade de aprendizagem em alguma disciplina; 10,2% disseram que não tem hábito de estudar em grupo quando tem dificuldades de aprendizagem; e 25,7% não responderam. (Gráfico 50).

**Gráfico 49**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 50**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

Na Escola A (Pública), 70,0% dos alunos afirmaram que estudam em grupo e buscam ajuda quando têm dificuldades em alguma disciplina; 70,0% dizem que estas atitudes têm melhorado sua aprendizagem; 11,1% declaram que estas ações não têm melhorado a sua aprendizagem; e 18,9% não responderam. (Gráfico 51).

Na Escola B (Particular), 74,3% dos alunos disseram que estudam em grupo e buscam ajuda em relação às disciplinas que têm dificuldades; 64,1% disseram que estas ações têm melhorado sua aprendizagem; 10,2% não creem que estas atitudes têm melhorado sua aprendizagem; e 25,7% não responderam. (Gráfico 52).

**Gráfico 51**  
**Escola A (Pública)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

**Gráfico 52**  
**Escola B (Particular)**



Fonte: Dados fornecidos pelos alunos

A pesquisa questionou os alunos o que a escola deveria fazer para que eles se sentissem mais motivados com os estudos. Na Escola A (Pública), os alunos entrevistados acreditam que para se sentirem mais entusiasmados e envolvidos com os estudos, a escola devia ter uma metodologia mais avançada, mais passeios, bons professores interessados em explicar melhor os conteúdos, conservar a escola limpa, ter merenda todos os dias, ter mais dinâmicas, projetos, eventos esportivos, ambiente mais confortável, aulas mais interativas, utilizando a biblioteca e os laboratórios de informática e Ciências, e ter um bom relacionamento interpessoal entre os agentes escolares (professor, gestor, supervisor e aluno).

Na escola B (Particular), os alunos declararam que para se sentirem mais entusiasmados com a escola e envolvidos com os estudos, a escola deveria incentivar os alunos a estudarem mais, dar aulas de reforço das disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades, dar aulas mais diversificadas, dinâmicas, e versáteis usando recursos tecnológicos, aulas ao ar livre, que ministrassem as aulas dando mais exemplos, pois assim os conteúdos se tornariam mais fáceis, promovessem passeios educativos, gincanas e atividades que estimulassem os estudos, não ministrassem as aulas de um jeito e colocassem questões diferentes nas provas. Outros alunos gostariam que a escola fosse mais moderna, que usassem na sala de aula lousas eletrônicas e tablets. Os alunos ainda declararam que sentem muita falta da atenção dos professores. Eles assim se expressam:

“Os professores deviam analisar mais profundamente o comprometimento dos alunos com os estudos, procurar entender mais o alunos, desse mais atenção a nós, ficassem mais atentos ao comportamento dos alunos em sala de aula”. (Alunos).

Segundo eles, fazendo essas modificações a escola poderia tornar-se bem melhor e produtora de uma educação de qualidade. Eles afirmaram também que estudam porque

querem aprender mais e ser alguém na vida, para ter um futuro digno, para adquirir experiência para fazer o ENEM, para conseguir um emprego bom, para buscar melhores oportunidades de vida, para ser um bom profissional no futuro e outros.

#### 4.2.3.1 Discussão dos dados

#### 4.2.3.2 Convergências entre os alunos

Os alunos da Escola A (Pública) e da Escola B (Particular) são convergentes nos seguintes questionamentos: a respeito de quem foi a decisão para que estudassem no centro de ensino: a maioria dos alunos das duas escolas disseram que foram dos pais ou responsáveis: a Escola A (Pública), com 49,6% e a Escola B (Particular) com 80,0%; os itens que a casa deles possui: na casa dos alunos da Escola A (Pública) possuem: televisão em cores, 96,5%; rádio, 51,2%; carro, 26,4%; motocicleta, 72,6%; dvd, 85,4%; geladeira, 100%; computador, 39,1%; acesso à internet, 44,4%; banheiro, 90,5%; máquina de lavar, 71,7%; e na casa dos alunos da Escola B (Particular): televisão em cores, 100%; rádio, 23,0%; carro, 71,7%; motocicleta, 76,9%; dvd, 81,1%; geladeira, 100%; computador, 79,4%; acesso à internet, 82,0%. Nível de diálogo entre pais e filhos: tanto na Escola A (Pública) como na Escola B (Particular), os pais precisam melhorar o diálogo com os filhos sobre política, sexo e religião, pois na Escola A (Pública) o nível de diálogo dos pais com os filhos sobre política é de 23,0%; sexo, 32,4%; e religião, 21,3%; e na Escola B (Particular) é de 20,5% sobre política, 35,9% sobre sexo e 23,0% sobre religião.

A Escola A (Pública) é semelhante à Escola B (Particular) em relação à prática docente. De acordo com a pesquisa, tanto os professores da Escola A (Pública) como os professores da escola B (Particular) precisam melhorar a prática docente em relação aos seguintes aspectos: esclarecer dúvidas; motivar os alunos a aprenderem; ter um bom relacionamento com os alunos; oportunizar a participação de todos; trabalhar as dificuldades; corrigir as tarefas propostas; cobrar tarefas propostas; dominar as matérias que ministram; apresentar metodologias diversificadas; preocupar-se que todos entendam a matéria explanada; apresentar sugestões de estudo; desenvolver atividades interativas: passeios, gincanas, projetos e outros, estabelecer parâmetros avaliativos; desenvolver uma avaliação justa; chegar no horário; administrar bem o tempo da aula; ausentar-se com menos frequência durante a aula. Tanto a Escola A (Pública) como a B (Particular), estão entre os conceitos

bom e regular nos seguintes aspectos: organização, ambiente escolar, limpeza, professores, direção, coordenação, funcionários, ensino e normas.

A Escola A (Pública) é semelhante à Escola B (Particular) em relação à satisfação dos alunos com a instituição de ensino: na Escola A (Pública), 96,6% gostam da escola e na B (Particular), são 97,4%. Tanto os alunos da Escola A (Pública) como os alunos da escola B (Particular) precisam melhorar seu envolvimento em relação às atividades relacionadas à sua aprendizagem. Tanto os alunos da Escola A (Pública) como os da Escola B (Particular) declararam ler fora do ambiente escolar e a maioria declarou estudar apenas de 30 minutos a 1 hora diariamente.

Os alunos da Escola A (Pública) têm discursos semelhantes aos alunos da Escola B (Particular) em relação ao hábito de estudar em grupo. Na Escola A (Pública), 70% dos alunos afirmaram que estudam em grupo e buscam ajuda quando têm dificuldade em alguma disciplina e 70,0% dizem que essas atitudes têm melhorado a sua aprendizagem. Na Escola B (Particular), 74,3% dos alunos afirmaram estudar em grupo e buscar ajuda quando têm dificuldade de aprendizagem em alguma disciplina, 64,1% dizem que essas atitudes foram importantes para melhorar a sua aprendizagem.

Os alunos das escolas pesquisadas têm discursos semelhantes em relação aos seguintes questionamentos: Como você se sentiu quando ficou reprovado? Você acredita que a culpa foi sua ou de seus familiares ou da escola? Como seus familiares reagiram diante da reprovação? Você acredita que a reprovação irá contribuir para a reprovação no próximo ano? O que os diretores, supervisores, professores fizeram para impedir que você ficasse reprovado? Do seu ponto de vista para que serve a escola? No seu ponto de vista de que forma a escola deveria ser para que você se sentisse mais entusiasmado e envolvido com os estudos? Os alunos disseram que eles e seus pais sentiram-se tristes e decepcionados com a reprovação, que os pais brigaram muito com eles, mas acreditam que a reprovação vai contribuir para a aprendizagem deles no próximo ano, disseram que os diretores, professores e supervisores não fizeram nada de concreto durante o ano para impedir que eles ficassem reprovados, somente mandaram estudar e se interessarem mais, acreditam que a educação é o único caminho para a ascensão social e que estudam para ter uma vida melhor, para ser alguém na vida, arrumar um emprego, para ter uma profissão e outros.

Os alunos declararam que para se sentir mais entusiasmados com a escola e envolvidos com os estudos, a escola deveria trabalhar as disciplinas em que eles têm mais dificuldades; ter merenda todos os dias; projetos; eventos esportivos; os professores devem ministrar aulas mais criativas, usando os recursos tecnológicos; que as escolas fossem mais

modernas; equipadas com lousas eletrônicas; tablets e que houvesse um bom relacionamento interpessoal entre os agentes escolares: professor, gestor, supervisor e aluno.

#### 4.2.3.3 Divergências entre os alunos

Os alunos começam a se diferir em relação à faixa etária: os alunos da Escola A (Pública) têm entre 17 a 22 anos e os da Escola B (Particular) entre 15 e 17 anos. Eles diferem também em relação ao sexo: na Escola A (Pública), 44,0% dos alunos são do sexo masculino e 56,0%, do sexo feminino, na Escola B (Particular), 52,0% dos alunos são do sexo masculino e 48,0% do sexo feminino; à cor: na Escola A (Pública), 60% dos alunos se autodeclararam de cor parda; 28%, de cor branca; 6%, indígena; ninguém se declarou de cor negra; e 6% não declararam a cor, enquanto na Escola B (Particular), 46,1% se autodeclararam de cor parda; 48,7%, branca; 2,6%, indígena; e 2,6%, negra.

Em relação ao questionamento feito aos alunos “se eles moram em casa própria”: na Escola A (Pública), 67,5% vivem em casa própria; 30,7% vivem em casa alugada; e 1,8% não responderam. Na Escola B (Particular), 79,4% moram em casa própria; 15,3% moram em casa alugada; e 5,3% não responderam.

A pesquisa questionou aos alunos se eles moravam com a família: na Escola A (Pública), 87,1% declararam morar com a família; 9,4% não moram com a família; e 3,5% não responderam. Na Escola B (Particular), 94,8% disseram que moram com a família; e 5,1% não responderam.

Os alunos se diferem também quanto ao grau de escolaridade do pai e da mãe. Na Escola A (Pública), o grau de escolaridade do pai é a seguinte: 15,3% dos alunos declaram que seus pais são analfabetos; 55,3%, ensino fundamental incompleto; 7,6%, possuem ensino fundamental completo; 5,9%, ensino médio completo; 1,7, ensino superior incompleto; 1,7%, ensino superior completo; 1,7%, pós-graduação; e 1,7% não responderam. Na Escola B (Particular), nenhum aluno declarou ter pai analfabeto; os alunos declararam que 15,3% possuem ensino fundamental incompleto; 7,6%, ensino fundamental completo; 5,1, ensino médio incompleto; 43,5%, ensino médio completo; 5,1%, ensino superior incompleto; 15,3%, ensino superior completo; 2,5%, pós-graduação; 5,6% não responderam. Quanto ao grau de escolaridade da mãe, na Escola A (Pública), disseram que 5,9% de suas mães são analfabetas; 49,5% cursaram o ensino fundamental incompleto; 9,4%, o ensino fundamental completo; 1,7%, o ensino superior incompleto; 5,9%, o ensino superior completo; 2,5%, pós-graduação; 9,8% não responderam. Na Escola B (Particular), nenhum dos alunos entrevistados disseram

que tem mãe analfabeta; 5,1% declararam que suas mães têm ensino fundamental completo; 33,5%, ensino médio completo; 7,7%, ensino superior incompleto; 25,6%, ensino superior completo; e 23,0%, pós-graduação. Em relação à renda familiar, na Escola A (Pública) está entre R\$ 600,00 a R\$ 1.000,00 e 39,3% afirmaram trabalhar. Na Escola B (Particular), a renda mínima por família está acima de R\$ 2.000,00 reais e 97,4% dos alunos não trabalham.

A Escola A (Pública) se difere da Escola B (Particular) em relação ao relacionamento interpessoal entre professor x aluno, professor x professor, professor x gestão/supervisão: na Escola A (Pública), 38,2% consideram o relacionamento bom; 23,0% consideram o relacionamento regular; 7,5% muito bom; e 2,4% ruim. Na Escola B (Particular), 98,0% dos alunos afirmaram que o relacionamento entre os agentes escolares é bom e 2,0% disseram que é ruim.

Os alunos da Escola A (Pública) se diferem dos alunos da Escola B (Particular) quanto à reprovação em alguma série durante a vida escolar: 49,5% dos alunos da Escola A (Pública) declararam que ficaram reprovados e 49,5% afirmaram que nunca ficaram reprovados; na Escola B (Particular), somente 20,4% afirmaram que ficaram reprovados e 79,4% afirmaram que nunca ficaram reprovados.

Diante do exposto, não é surpresa que nenhuma das duas escolas não tenha tido um bom rendimento em 2013 no ENEM: <sup>5</sup>na Escola A (Pública), a média da prova objetiva foi de 452,96 e a da redação 464,55, ocupando 210º no lugar no Estado do Maranhão e o 75º lugar das escolas da rede Estadual. Na Escola B (Particular), a situação foi um pouco melhor em relação à Escola A (Pública), a média da prova objetiva foi de 516,35 e a da redação de 581,14, ocupando o 55º lugar no Maranhão. Portanto, é necessário focar no ensino-aprendizagem dessas escolas como direito que o aluno tem a uma educação de qualidade que promova a justiça social. Mas ficou evidente que a Escola A (Pública), ainda não traçou projetos para essa melhoria, ainda está sem direcionamento, sem rumo. Os professores divergem muito em suas opiniões, o grupo está muito dividido, enquanto que na Escola B (Particular) traçaram metas, elaboram projetos e buscam alcançar seus objetivos.

---

<sup>5</sup> Dados fornecidos pelas duas escolas pesquisadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o fracasso escolar no cotidiano de uma escola pública e de uma particular, no ensino médio, na cidade de Balsas - MA, constituiu o objeto de análise desta dissertação. Iniciamos este estudo procurando compreender o significado de “fracasso escolar”, qual a definição mais apropriada para o termo em questão, como o discurso educacional vem abordando esta questão ao longo das últimas décadas e quais teorias justificaram o fracasso escolar ao longo dos anos.

Verificou-se que o fracasso, embora seja uma temática bastante debatida no discurso educacional brasileiro, ainda é uma grande preocupação dos especialistas como Charlot (2013), Libâneo (2011), Patto (2010), Marchesi e Gil (2004), entre outros, em função do elevado número de reprovação, da evasão escolar e da aprovação com baixo índice de aprendizagem fazer parte do cotidiano das escolas brasileiras.

Observou-se também que o medo da e na escola, o tradicionalismo das escolas brasileiras, a falta de interesse dos alunos pela educação formal, o despreparo das escolas para o atendimento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o descaso dos governantes com a formação escolar dos jovens, o pouco empenho da sociedade nas reivindicações educacionais e a soberania dos interesses capitalistas dos organismos internacionais são grandes entraves para o sucesso escolar dos alunos do ensino médio. Embora nesta pesquisa tenha ficado evidente que a reprovação não traga nenhum benefício para a sociedade, se permanecerem as atuais condições do contexto educacional brasileiro, ela ainda levará tempo para ser erradicada das escolas brasileiras por ser encarada com a maior naturalidade por muitos agentes escolares e até ser considerada uma “bênção” para os “não maduros” e os “não aptos” para aprender, como afirma Torres. (2004, p. 34).

Além disso, as pesquisas demonstraram que 15% dos alunos entre 15 e 17 anos com idade para cursar o ensino médio estão fora da escola, sem falar que grande parte dos que estão matriculados cursam séries atrasadas. (WEBER, 2014). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2012, a taxa líquida de matrícula para o ensino médio cresceu lentamente de 2009 a 2012 e o número de alunos que terminam o ensino médio aos 19 anos ainda é pequena. Ainda segundo o Pnad (2012), no Brasil, mais de 3,3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos estão fora da escola. Deste total, 1,6 milhão são adolescentes entre 15 e 17 anos, idade própria para cursar o ensino médio.

As explicações dos gestores da Escola A (Pública) e dos gestores da Escola B (Particular) para o fracasso escolar são diferentes. Para os primeiros, é falta de

acompanhamento da família, para os segundos, não existe o principal culpado pelo fracasso escolar. Segundo estes gestores, são vários os fatores: falta de estrutura física das escolas, de bons instrumentos pedagógicos, de profissionais bem preparados, valorização profissional, entre outros.

Quanto aos professores da Escola A (Pública), as explicações deles para o fracasso escolar são: política educacional, situação socioeconômica dos discentes, mudança de valores, deficiência de conhecimento provenientes das séries anteriores, falta de interesse dos alunos pela educação formal, falta de material pedagógico, de motivação dos professores para o trabalho docente, de confiança na escola, acompanhamento familiar, formação continuada para os professores e muito envolvimento dos alunos com as redes sociais. Para os professores da Escola B (Particular), as explicações para o fracasso escolar são: deficiência na base, falta de projetos, de ideal, de vontade, de ritmo, de disciplina nos horários de estudo, de apoio familiar, desinteresse por parte dos alunos, entre outros.

Tanto para os alunos da Escola A (Pública) como para os alunos da Escola B (Particular) as explicações para o fracasso escolar é a própria falta de interesse e de estudos por parte deles.

Ao analisar os relatórios dos conselhos de classe dos anos 2012 e 2013, das duas escolas pesquisadas, percebeu-se que os adjetivos *fraco*, *desinteressado*, *apático*, *não faz as atividades*, *conversador*, *faltoso*, *chega atrasado* aparecem com mais frequência nos conselhos de classe do que os adjetivos como *bom*, *esforçado*, *tem potencial*, *faz as atividades*, *interessado*.

A pesquisa evidenciou, ainda, que as duas escolas pensam e conduzem as soluções para o fracasso escolar de maneira diferentes. Na Escola A (Pública), quando os alunos têm baixo rendimento com risco de fracassarem, são realizadas reuniões com os pais ou responsáveis para apresentar o baixo rendimento dos alunos; ocorre no contra turno aula de reforço da disciplina Matemática, oferecida pela escola; e recuperação paralela, no momento em que o professor percebe que os alunos estão com baixo rendimento na disciplina que ministra. Na Escola B (Particular), além das reuniões com pais e mestres para apresentar o rendimento dos alunos, os que possuem baixo rendimento têm o boletim retido na sala da gestora pedagógica para, junto com a família daquele aluno, traçarem metas para solucionar o problema do insucesso escolar desse aluno; além disso, ocorrem as recuperações no final de cada trimestre, quando são aplicados projetos de intervenção de Matemática e Língua Portuguesa para tentar amenizar a situação dos alunos ditos “fracos”. Percebeu-se que mesmo com essas medidas tomadas as duas escolas apresentavam baixo rendimento. Na Escola A

(Pública), além do insucesso escolar dos alunos, há muitos problemas no seu clima organizacional, tais como: de relacionamento entre gestão e professores; falta de material de apoio pedagógico como datashow, multimídia, biblioteca, laboratórios de Ciências, de Matemática, Química e Física que funcionem; desmotivação dos professores em trabalhar nessa escola, pela falta de valorização profissional, por falta de apoio da equipe pedagógica durante o planejamento de suas aulas, por falta de planejamento integrado, entre outros. Na Escola B (Particular), a situação é melhor, porque há bom relacionamento entre os agentes escolares e a escola tem traçado metas para amenizar o problema do insucesso escolar dos seus alunos, portanto, estão buscando alcançar seus objetivos.

No que diz respeito à análise das atas de resultados finais dos anos de 2011 a 2014, percebeu-se que os alunos consecutivamente não estavam melhorando o rendimento escolar. Na Escola A (Pública), de acordo com o Plano Político Pedagógico, para diminuir a repetência a escola devia formular, através de quadros demonstrativos, um diagnóstico para os problemas apresentados em relação à não aprendizagem e ministrar aulas aos sábados, por áreas de conhecimento para aqueles alunos que não apresentassem domínio de conteúdo em determinadas disciplinas (disciplinas críticas). Estas medidas não foram tomadas pela escola, segundo os relatos dos professores e dos alunos.

Em suma, o baixo rendimento dos alunos do ensino médio da Escola A (Pública) e da Escola B (Particular) é coerente com toda a problemática vivenciada no cotidiano dos agentes das duas escolas pesquisadas e evidenciada tanto nos discursos desses agentes quanto na análise documental dessas escolas.

Por fim, embora esta temática já tenha sido muito debatida no cenário da educação brasileira, ela deve ser estudada por outros pesquisadores, principalmente, no que se refere à situação socioeconômica, grau de escolaridade, inserção dos jovens estudantes no mercado de trabalho, em função de o ensino médio ser o nível de ensino da Educação Básica em que ocorre o maior número de alunos com baixo rendimento escolar, especialmente na escola pública, que recebe um grande contingente dos jovens oriundos das classes menos favorecidas da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AIS- Ajuda à Igreja que sofre. Família, cerne da ordem social. Publicado em 16 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.ais.org.br/projetos/item/283-familia-cerne-da-ordem-social>. Acesso em: 10 de set. 2014
- ALTHUON, Beate. Família e escola: uma parceria possível? **Pátio** Revista Pedagógica, ano 3, n. 10, p. 49-51, ago./out.1999.
- ANUÁRIO Brasileiro de Educação Básica 2014. Todos pela educação. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2014.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf). Acesso em 24 de out. 2014
- ALVES, Luiz Gilberto *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARRUDA, Marco Antônio. No Brasil, quase 15 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. Revista Veja em 06/08/ 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/baixo-grau-de-instrucao-dos-pais-interfere-no-desempenho-escolar-dos-filhos-2/>Acesso em 2 de set. 2014
- BANDURA, A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Invited Address given at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, 1992 in: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BALBINO, Viviane de C. Rios. **A importância do diálogo entre pais e filhos**. 2011. Disponível em: <http://www.leilynay.com.br/leilynay/materias/a-importancia-do-dialogo-entre-pais-e-filhos>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Rio de Janeiro. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 03 out. 2013.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET (1971) Disponível em: <http://projeto-phronesis.com/tag/baudelot/> Acesso em 03 de maio de 2015
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.
- BOURDIEAU, Pierre. **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre (1930-2002). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 nov. 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 dez. 2014.

BRASIL. Diretrizes para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992). Acesso 20 de set. 2014.

BRASIL. **IBGE aponta que em três em cada quatro brasileiros moram em casa própria.** Publicado em 23 de out. de 2012. Disponível em: <http://corretorvip.com.br/blog/2012/10/23/ibge-aponta-que-tres-em-cada-quatro-brasileiros-moram-em-casa-propria/> Acesso em: 31 de jan. de 2015.

BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia. Editora UCG, 1987.

CAMPELLO, Ana Margarida. **Dualidade educacional.** Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 30 ago.2014.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas.** Goiânia, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, 2007.

**CENSO escolar.** Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=> Acesso em: 15 nov. 2014.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

**Dicionário online Michaelis da Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesa>. Acessado em 12/08/2014

FONSECA. S. M. **Aulas régias.** Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm#\\_ftnref1](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm#_ftnref1). Acesso em: 12 out. 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. Fracasso escolar em retrospectiva. In: **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, Nathalia. **Baixo grau escolar dos pais interfere no desempenho escolar dos filhos**. 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/baixo-grau-de-instrucao-dos-pais-interfere-no-desempenho-escolar-dos-filhos>. Acesso em: 01 fev. 2014.

HELMREICH, R. Stress, Self-esteem and Attitudes. In: KING, B.; MCGINNIES, B. (Ed.). *Attitudes, Conflict and Social Change*. London: Academic Press, 1972. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4217060>. Acesso em: 08 nov. 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JENCKS, Chistopher. Inequality (1992): “A Reassessment of the Effect of Family and Schooling” In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso: em 31 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e funcionamento**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis: Vozes, 1995.

LINHARES, Luciano Lempek e outros. **Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Educação Básica**. Supervisão de Currículo, São Luís, 2007.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Suely Amaral e outros. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** Kester Carrara (organizador). São Paulo: Avercamp, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas interpretações.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas.** Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 17 out. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo. Loyola 1973. (Série: Temas Brasileiros II, v. 1).

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PETERSON, P. L.; DEGRACIE, J.S.; AYABE, C.R. (1987): “A longitudinal study of the effects of retention/ promotion on academic achievement”, *American Educational Research Journal*, 24, 1, 107-118. In: MARCHESI, Alvaro; Gil, Carlos Hernández e colaboradores. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 99-129.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça social: desafio para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, Cintia Marques *et al.* **Evolução do ensino médio no Brasil.** Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

QUINTANILHA, Leandro. **Especialistas explicam porque os alunos não gostam da escola.** São Paulo, 2012. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/19/especialista-explica-por-que-os-alunos-nao-gostam-da-escola.htm>. Acesso em: fev. 2015.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

ROCHA, Gilmar. “Complexo de Emílio” Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira. (Org.). **A**

**síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 191-219.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso 21 out. 2014

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Alvaro; Gil, Carlos Hernández e (col.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUTTER, M. et al. Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. London: Open Books: Cambridge: Harvard University Press, 1979. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTIAGO, Emerson. **Acordo de Bretton Woods.** Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/acordo-de-bretton-woods/> Acesso em: 21 out. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SILVA, Diana de Kássia. Subsídio Literário: um imposto para educar no “período das luzes”. **Anais.** Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/?p=18534>. Acesso em 10 de jan. 2014.

SILVA, Flávia Silveira. A importância da família para o progresso da aprendizagem escolar. 2012 Disponível em: <http://pt.slideshare.net/psicanalistasantos/a-importancia-da-familia-para-o-processo-da-aprendizagem-escolar-por-flvia-silveira-da-silva>. Acesso em 20 de set. 2014.

SILVA, Kênia Ribeiro da. **Dificuldade de aprendizagem: a escola, o educando e a família.** Goiânia, 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SOUSA, Túlio Augustus Silva. **O inato e o aprendido: a noção de habitus na sociologia de Pierre Bourdieu.** Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. (Col. Anísio Teixeira; vol. 8).

TEIXEIRA, Anísio Teixeira. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TIBALLI, E. F. A. **O fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso de um discurso.** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade de São Paulo.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Alvaro; GIL, Carlos Hernández e (Col.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 34-42.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKY. Lev Semenovich, 1896-1934. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY. Lev Semenovich, 1896-1934. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso 14 de nov. 2014.

WEBER. Demétrio. Número de alunos do ensino médio cai 0,7% de 2012 a 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/numero-de-alunos-do-ensino-medio-cai-07-de-2012-2013-11711935>. Acesso em 25 de out. 2014.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: PEREIRA; ZEICHNER, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## ANEXO I

### “ROTEIRO DE ENTREVISTA A GESTORES SOBRE A PERCEPÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO” AGUIAR & TIBALLI, (2014)

#### SEÇÃO 1 – FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação na graduação?
2. Você possui pós-graduação? Em que área?
3. Quanto tempo de atividade em magistério. Especifique em quais níveis de ensino você atuou como professora?
4. Quanto tempo de gestora / supervisora?
5. Quanto tempo atua na direção/ gestão desta instituição?
6. Através de qual processo você assumiu a direção desta escola?
7. Você costuma participar de cursos de atualização e de formações na sua área de atuação?
8. Nos últimos três anos qual curso de atualização você participou?
9. Qual desses cursos mais contribuiu para melhorar sua atuação como gestora. Por quê?

#### SEÇÃO 2 - INSTITUCIONAL

10. Quais os objetivos educacionais que direcionam o trabalho desta instituição? (Qual o principal objetivo dessa escola?)
11. Quais as metas estabelecidas por esta instituição a curto, longo e médio prazo?
12. Você considera que você enquanto diretor/supervisor tem autonomia para realizar sua tarefa nesta instituição? Explique.
13. A escola tem o seu próprio Projeto Político Pedagógico ou segue um plano do Estado? Existem atividades extracurriculares? Quais?
14. Como é organizada e como se realiza a parte pedagógica desta instituição?
15. Qual é a função e quais são as atividades realizadas pelo profissional responsável pela parte pedagógica desta escola?
16. Quais critérios são utilizados para nomear o coordenador pedagógico da escola?
17. Do seu ponto de vista qual é o principal problema pedagógico que essa escola enfrenta? Por quê?
18. Qual é a média de faltas de professores por semana?
19. Quando os professores faltam quais medidas o setor pedagógico toma para contornar essa situação (desenvolve atividades de que tipo)?
20. Existe recuperação paralela? Como ela é realizada?
21. Analise os aspectos abaixo em relação ao trabalho docente:
  - Frequência e assiduidade
  - Competência técnica
  - Desenvolvimento de projeto
  - Compromisso
  - Disponibilidade e participação em atividades escolares
  - Aplicação de metodologias diversificadas
22. Os professores costumam participar de formações oferecidas pela instituição e pela SEEDUC-MA?

23. Existem orientações e acompanhamento pedagógicos no desenvolvimento das atividades dos docentes?
24. Que tipo de avaliação é feita para analisar o trabalho dos docentes e de que forma esses dados são usados pela gestão para a melhoria do trabalho pedagógico?
25. A escola desenvolve atividades de estudo com os docentes? Em caso afirmativo, explicita quais e diga se você costuma participar destes grupos de estudo?
26. A maioria dos professores é efetivada ou contratada?
27. Quais os maiores problemas que a gestão vem enfrentando nesta instituição? E quais as estratégias que estão sendo desenvolvidas para solucionar esses desafios?
28. Como você avalia o relacionamento interpessoal entre professor x aluno? Entre professor x professor? E entre professor x gestão/supervisão?
29. Qual a dimensão física desta instituição de ensino?
  - Área construída
  - Área livre
  - Número de salas de aula
  - Refeitório
  - Cantina
  - Quadra esportiva aberta
  - Quadra esportiva coberta
  - Campo de futebol
  - Auditório
  - Laboratório de ciências
  - Laboratório de Informática
  - Biblioteca
  - Teatro
  - Atlas e Mapas
  - Esqueletos
  - Dicionários
30. A escola disponibiliza de material de apoio pedagógico? Quais os materiais?
31. Qual o perfil socioeconômico, cultural e escolar das famílias dos alunos atendidos pela escola? Como essa informação é coletada?
32. A escola realiza eventos em parceria com a comunidade?
33. A escola promove alguma atividade para resgatar os valores culturais da região?
34. Para você o que é fracasso escolar?
35. Quais são as explicações dos professores do ensino médio para o fracasso escolar dos jovens estudantes da cidade de Balsas -MA? (Fatores externos e internos à escola).
36. Quais as dificuldades enfrentadas por gestores (administrativos e pedagógicos) e por professores para enfrentar o fracasso escolar?
37. O que fazem os professores, diretores e supervisores frente ao fracasso escolar?
38. Os professores do ensino médio utilizam estratégias pedagógicas para dar suporte aos alunos que tendem a fracassar na escola?
39. De quem é a culpa do fracasso escolar?
40. Do seu ponto de vista, para que serve a escola?

## ANEXO II

### “ROTEIRO DE ENTREVISTA A PROFESSORES SOBRE A PERCEPÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO”

AGUIAR, M.M.M & TIBALLI, E. (2014)

#### 1. FORMAÇÃO

1. Qual seu grau de escolaridade?
2. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos três anos?

#### 2. CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA

3. Em quantas escolas você está trabalhando?
4. Quantas horas-aulas você dá semanalmente?
5. Quantas horas remuneradas você tem por semana para atividade extraclasse?
6. Você participa das decisões relacionadas com o seu trabalho?
7. Você considera que esta escola valoriza o trabalho do professor?
8. Nesta escola há troca de experiências e colaboração entre os professores?
9. Os professores desta escola realizam planejamento integrado?
10. Há planejamento para garantir a continuidade de ensino de uma série para outra? Como isso é feito?
11. Qual é o envolvimento dos professores para o bom funcionamento desta escola?
12. Você tem algum tipo de apoio da equipe pedagógica (coordenação, direção ou outros) para planejar ou preparar as aulas?
13. A direção motiva os professores para o trabalho docente? Como?
14. Como você avalia o relacionamento interpessoal entre professor x aluno? Entre professor x professor? E entre professor x gestão/supervisão?
15. Os gestores desta escola contribuem para qualificar o ensino e aprendizagem nesta instituição?
16. Como você avalia a qualidade de ensino nesta escola?
17. A direção estimula atividades inovadoras?
18. A direção dá atenção especial aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos?
19. A direção dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas?
20. A direção dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola?
21. Como você classifica o estado de conservação dos equipamentos dessa escola?

22. Que problemas dificultam o funcionamento da escola?

23. Do seu ponto de vista, para que serve a escola?

### **3. EM RELAÇÃO A SEUS ALUNOS E SEU TRABALHO COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA**

24. Você sente-se motivado para o trabalho como docente?

25. O trabalho com os alunos reforça sua opção profissional?

26. Seu trabalho nesta escola traz satisfação profissional?

27. Seu trabalho influencia positivamente os alunos?

28. Você sente que seu trabalho nesta escola tem valor?

29. Para você o que é fracasso escolar?

30. Quais suas explicações para o fracasso escolar dos alunos estudantes na cidade de Balsas - MA?

31. Para você quais são características de um bom aluno?

32. Quais são as características de um mau aluno?

33. Do seu ponto de vista quem é o principal responsável pela dificuldade de aprendizagem do aluno?

34. Quais as dificuldades enfrentadas por você e pelos gestores (administrativos e pedagógico) para combater o fracasso escolar?

35. O que você faz quando seus alunos apresentam desempenho muito baixo da média com risco de reprovação na escola?

36. Quem são os principais culpados pelo fracasso escolar?

### **4. SOBRE VOCÊ.**

37. Nos últimos três anos você leu algum livro? Qual?

38. Com que frequência você lê jornal?

39. Você está satisfeito (a) com seu salário?

40. Você pensa em se aposentar? Quando?



8. Assinale a renda total de sua família.

- a. Sem renda.
- b. Até R\$ 600,00.
- c. De R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00.
- d. De R\$ 1001,00 a R\$ 2.000,00.
- e. Acima de R\$ 2.000,00

9. Você trabalha?

- a.  Sim
- b.  Não

10. Caso tenha respondido afirmativamente. Assinale as opções abaixo:

- a.  Trabalho porque preciso ajudar no orçamento familiar.
- b.  Trabalho porque sou o responsável pelo sustento da minha família.
- c.  Trabalho por opção para adquirir bens que desejo, mas não participo ativamente do orçamento familiar.
- d.  Trabalho porque estou fazendo um estágio e achei importante adquirir experiência.
- e.  Outros

11. Assinale a frequência com que seus pais ou responsáveis conversam com você sobre:

|                     | NUNCA | ÀS VEZES | SEMPRE |
|---------------------|-------|----------|--------|
| 1. Política         |       |          |        |
| 2. Sexo             |       |          |        |
| 3. Violência        |       |          |        |
| 4. Drogas           |       |          |        |
| 5. Vestibular       |       |          |        |
| 6. Sua carreira     |       |          |        |
| 7. Seus amigos      |       |          |        |
| 8. Seus estudos     |       |          |        |
| 9. Religião         |       |          |        |
| 10. Seus princípios |       |          |        |

## SEÇÃO 2 – INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

12. Você gosta da escola?

- a.  Sim
- b.  Não

13. Como você classifica sua escola.

- a.  Ruim
- b.  Regular
- c.  Boa
- d.  Excelente

14. Justifique a opção escolhida na questão anterior.

---

---

15. Avalie cada um dos elementos abaixo:

|                  | RUIM | REGULAR | BOM | EXCELENTE |
|------------------|------|---------|-----|-----------|
| Organização      |      |         |     |           |
| Ambiente escolar |      |         |     |           |
| Limpeza          |      |         |     |           |
| Professores      |      |         |     |           |
| Direção          |      |         |     |           |
| Coordenação      |      |         |     |           |
| Funcionários     |      |         |     |           |
| Ensino           |      |         |     |           |
| Normas           |      |         |     |           |

16. Em relação aos seus professores:

|   | Nunca | Às Vezes | Frequentemente |
|---|-------|----------|----------------|
| 1. Esclarecem dúvidas   |       |          |                |
| 2. Motivam os alunos a aprenderem   |       |          |                |
| 3. Tem um bom relacionamento com os alunos                                    |       |          |                |
| 4. Oportunizam a participação de todos  |       |          |                |
| 5. Trabalham as dificuldades  |       |          |                |
| 6. Corrigem as tarefas propostas  |       |          |                |
| 7. Cobram as tarefas propostas  |       |          |                |
| 8. Dominam as matérias que ministram  |       |          |                |
| 9. Apresentam metodologias diversificadas                                     |       |          |                |
| 10. Preocupam-se que todos entendam a matéria explanada.                      |       |          |                |
| 11. Apresentam sugestões de estudo  |       |          |                |
| 12. Desenvolvem atividades interativas: projetos, passeios, gincana e outros. |       |          |                |
| 13. Estabelecem parâmetros avaliativos.                                       |       |          |                |
| 14. Desenvolvem uma avaliação justa.  |       |          |                |
| 15. Chegam no horário   |       |          |                |
| 16. Administram bem o tempo de aula   |       |          |                |
| 17. Ausentam-se com frequência durante a aula.                                |       |          |                |

18. Como você avalia o relacionamento interpessoal entre professor x aluno? Entre professor x professor? E entre professor x gestão/supervisão?

---

---

---

19. Marque apenas uma opção para os itens abaixo conforme o uso do seu tempo.

|  | Nunca | Às Vezes | Sempre |
|--|-------|----------|--------|
| É assíduo e pontual                            |       |          |        |
| Faz as tarefas de casa e de sala               |       |          |        |
| Frequenta biblioteca                           |       |          |        |
| Utiliza material de apoio: dicionários, atlas, |       |          |        |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| enciclopédias, gramáticas e outros.   |  |  |  |
| Estuda nos finais de semana.  |  |  |  |
| Entrega comunicados aos responsáveis  |  |  |  |
| Refaz questões que erra   |  |  |  |
| Tem hábito de pesquisar na internet, assistir filmes relacionados ao conteúdo das matérias ministradas em sala. |  |  |  |
| Tem horário de estudo diário.   |  |  |  |
| Participa das aulas: questiona, tira dúvidas.   |  |  |  |

20. Você tem o hábito de ler fora do ambiente escolar (leituras que não são sugeridas pelo professor)?

- a.  Sim
- b.  Não

21. Em caso afirmativo, assinale os tipos de leitura que você faz com frequência?

- a.  Livros Literários
- b.  Livros religiosos
- c.  Livros de autoajuda
- d.  Histórias em quadrinho
- e.  Revistas de fofocas
- f.  Revistas informativas
- g.  Ler na internet
- h.  Jornais

22. Qual é a sua média de estudo diário?

- a.  Nenhuma
- b.  Aproximadamente 30 minutos.
- c.  01 hora.
- d.  02 horas
- e.  A partir de 03 horas

23. Você já foi reprovado em algum ano?

- a.  Sim
- b.  Não

24. Como você sentiu-se quando ficou reprovado? Você acredita que a culpa foi sua, De seus familiares ou da escola? \_\_\_\_\_

---



---

25. Como seus familiares reagiram diante da sua reprovação?

---



---



---

26. Você acredita que a reprovação irá contribuir para sua aprendizagem no próximo ano?

---



---

27. O que diretores, supervisores, professores fizeram para impedir que você ficasse reprovado?

---



---

28. De seu ponto de vista para que serve a escola?

---



---

29. Você já desistiu da escola em algum ano?

- a.  Sim  
b.  Não

30. Em caso afirmativo, assinale uma das alternativas abaixo.

- a.  Tive problemas familiares.  
b.  Tive problemas financeiros.  
c.  Tive problemas de saúde.  
d.  Os professores eram exigentes demais.  
e.  A escola era exigente demais.  
f.  Estava desmotivado.  
g.  Tive dificuldades de entender o conteúdo.  
h.  Outros. Quais?

31. Quando você termina o Ensino Médio, o que você pretende fazer?

- a.  Fazer o ENEM para cursar uma faculdade.  
b.  Somente trabalhar.

32. Em relação à grade curricular assinale apenas uma opção:

|                   | TENHO AFINIDADE | REGULAR | TENHO MUITA DIFICULDADE |
|-------------------|-----------------|---------|-------------------------|
| Língua Portuguesa |                 |         |                         |
| Língua Inglesa    |                 |         |                         |
| Educação Física   |                 |         |                         |
| Artes             |                 |         |                         |
| Sociologia        |                 |         |                         |
| Filosofia         |                 |         |                         |
| História          |                 |         |                         |
| Geografia         |                 |         |                         |

|            |  |  |  |
|------------|--|--|--|
| Matemática |  |  |  |
| Biologia   |  |  |  |
| Química    |  |  |  |
| Física     |  |  |  |

33. As disciplinas que você assinalou que tem dificuldade ocorre em virtude de qual (quais) fatores?

- a.  Falta de uma metodologia mais dinâmica do professor para com os conteúdos.
- b.  Não ando estudando o suficiente para aprender os conteúdos da disciplina.
- c.  Os conteúdos são desinteressantes e desnecessários para os meus objetivos.

34. Você tem o hábito de estudar em grupo e buscar ajuda quando tem dificuldade em alguma disciplina?

- a.  Sim
- b.  Não

35. Em caso afirmativo responda se estas atitudes tem melhorado sua aprendizagem.

- a.  Sim
- b.  Não

36. No seu ponto de vista de que forma sua escola deveria ser para que você se sentisse mais entusiasmado e envolvido com os estudos?

---

---