

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO

**ESTUDO FENOMENOLÓGICO DO ENSINO APRENDIZAGEM NA
ESCOLA NOTURNA: CASUÍSTICA DE EVASÃO E REPETÊNCIA**

**UBERLÂNDIA
1992**

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO

**ESTUDO FENOMENOLÓGICO DO ENSINO APRENDIZAGEM NA
ESCOLA NOTURNA: CASUÍSTICA DE EVASÃO E REPETÊNCIA**

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia à Comissão Julgadora de Dissertação de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração:

Orientador: Professor Dr. Luís Ernesto Rodriguez Tápia.

**UBERLÂNDIA
1992**

FICHA CATALOGRÁFICA
(verso da folha de rosto)

FOLHA DE APROVAÇÃO
(anexar)

À memória de Epaminondas Leite de Oliveira e Maria Divina Pereira, meus avós, pela sua influência nos meus ideais.

A meus pais, Germano e Neiva, autores na minha construção como Educadora.

À memória do Dr. Raimundo Cabral, meu primo:

... "As coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão"... (E você ficou!).

Para Idenir de Souza Ribeiro, meu esposo, primeiro leitor e amigo de todas horas.

Ao pequeno Matheus, meu filho, que suas descobertas e construções lúdicas sejam anúncios de construções de saber.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Luís Ernesto Rodriguez Tápia, pela dedicação e exigência qualitativa. Sem sua orientação, teria sido impossível percorrer o caminho proposto.

À Direção Administrativa da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEI), pelo apoio financeiro durante a realização dos estudos de Mestrado.

À Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia pelo auxílio na fase de elaboração da Dissertação.

À Direção da 32ª DRE e das Escolas Estaduais de Ituiutaba/MG assim como aos Professores e Estudantes noturnos que participaram do estudo.

Aos colegas e amigos docentes do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI), em especial, a Nelie Rodrigues Melo, Silvia Gombi Borges Santos, Sumaia Bittar Nasrala, Sônia Maria Pereira, Helena Thereza de Moura Carvalho, Dalva Muniz de Almeida, Sônia Corrêa Faria de Almeida, pelo permanente incentivo e consideração.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA
1.1	Introdução ...
1.2	Justificativa
2	ESTADO DO CONHECIMENTO E ESTATÍSTICAS OFICIAIS
2.1	Revisão bibliográfico-bibliométrica de periódicos
2.2	Livros nacionais e estrangeiros
2.3	Dissertações e teses
2.4	Estatísticas oficiais
3	PROBLEMA E TESE DO ESTUDO
3.1	Problema
3.2	Tese do Estudo
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL DE EDUCAÇÃO
4.1	Conceito de Fenômeno
4.1.1	Conceito formal
4.1.2	Conceito comum
4.1.3	Conceito fenomenológico de fenômeno
4.2	Fenomenologia ontológico-existencial
4.3	Fenomenologia educacional
4.4	Conceito existencial de mundo
4.4.1	Mundo público
4.4.2	Mundo circundante
4.4.3	Mundo próprio
4.5	Ser-no-mundo
4.6	Cotidianidade mediana
4.7	Projeto existencial e aprendizagem significativa
4.7.1	Projeto existencial
4.7.2	Aprendizagem significativa
5	PERSPECTIVA METODOLÓGICA
5.1	Sujeitos: Amostra
5.2	Instrumentos de Pesquisa

5.2.1	Entrevista
5.2.2	Questionário
5.3	Material de Pesquisa
5.4	Forma de Análise
6	ENSINO – APRENDIZAGEM E MUNDO SIGNIFICATIVO DO ALUNO NA ESCOLA NOTURNA: AMOSTRA DE 2 (DUAS) ESCOLAS
6.1	Descrição e análise de dados
6.1.1	Dos questionários
6.1.2	Das entrevistas
6.2	Processo ensino-aprendizagem
6.3	Mundo Significativo do Estudante Noturno
6.4	Visão de mundo do professor
7	CONCLUSÃO
7.1	Processo Ensino-Aprendizagem na Escola Noturna
7.2	Caracterização do Mundo Significativo do Estudante Noturno
7.3	A Perspectiva do Professor
7.4	Em direção a uma proposta educacional
7.4.1	Readequação curricular
7.4.2	Bolsa de emprego na escola
7.4.3	Agenciamento de empregos
7.4.4	Variação metodológica
7.4.5	Cursos de reciclagem
7.4.6	Valorização da disciplina e da responsabilidade civil
7.5	Consideração Final
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
9	ANEXOS
	Anexo I – Roteiro de entrevista ao aluno repetente
	Anexo II - Entrevista para o professor
	Anexo III – Questionário para alunos

RESUMO

RIBEIRO, B.O.L. **Estudo fenomenológico do ensino-aprendizagem na escola noturna: casuística de evasão e repetência.** Uberlândia: UFU, 1992.

Estudo de orientação teórica fenomenológico-existencial da relação ensino-aprendizagem na escola noturna. A partir da descrição dos fenômenos da evasão e repetência, procura-se explicitar o compromisso e descompromisso da Instituição Escolar, para com o projeto de vida do estudante noturno e deste último para com a primeira. Procede-se a coleta de dados através de entrevistas, questionários e estudo de documentação e estatísticas oficiais disponíveis. Inclui-se a descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem no caso de 2 (duas) escolas noturnas de Ituiutaba/MG. Os sujeitos consistem de 20 alunos repetentes de 5^a a 8^a série e de 10 (dez) professores dessas escolas. A descrição e análise do material de pesquisa sugere uma evidente desconexão entre o mundo significativo do aluno e o conteúdo formal do processo ensino-aprendizagem. Isso levaria a escola a não comprometer-se com o projeto existencial do aluno-trabalhador e vice-versa, contribuindo ambos para a etiologia da evasão e repetência.

Unitermos: Evasão e repetência. Escola noturna. Descrição fenomenologia.

ABSTRACT

RIBEIRO, B.O.L. **Phenomenological case study on teaching and learning in night school evasion and year repetition.** Uberlândia: UFU, 1992.

Phenomenological-existential oriented study concerning teaching and learning relationship in night schools. Using as starting point a statistical description of the phenomena of school evasion and year repetition, it intends to reveal school, commitment/non commitment with the student project life and vice-versa. Data were collected through interviews and questionnaires, examination of documents and/or official statistics available. The used research subjects were 20 (twenty) repeaters from 5^a to 8^a series and 10 (ten) teachers from two nocturnal schools in Ituiutaba/MG. Research material description and analysis suggest an evident disconnection between the students meaningful world and formal contents of the teaching and learning process. It concludes that this very fact would take the school not to commit itself with the project of life of the worker student and vice-versa, thus both of them contributing to aetiology of school evasion and year, repetition.

Uniterms: Evasion and year repetition. Night school. Phenomenological description.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

“Toda coragem do coração é a ressonância ao apêlo do Ser, que reúne nosso pensar no jôgo do mundo.”

(HEIDEGGER, Da Experiência do Pensar)

1.1 Introdução

No dizer de Pezzolo (1986, p. 7): “Estudar à noite significa quase sempre enfrentar um terceiro período de trabalho, desde que se considere o estudo realmente como um trabalho”.

Efetivamente, no caso do aluno trabalhador e do docente na escola noturna, a atividade acadêmica à noite dá-se entre a 11^a. e 15^a. horas da atividade diária. Cansaço, fadiga, fome, sono, certamente contribuem para a falta de motivação para o estudo.

Junto com isso, segundo a mesma autora (1986, p. 7), “o aluno do período noturno, ao chegar à escola, à noite, defronta-se, quase sempre, com uma rotina que não valoriza e, portanto, não aproveita o conhecimento aprendido no decorrer do seu cotidiano de trabalho”. Nisso, tem-se uma inequívoca dicotomia entre o mundo significativo do aluno e o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Ainda segundo essa mesma autora, em termos históricos, o ensino noturno, na sua conceituação legal, encontra-se datado na época do Brasil Império.

Há referências ao ensino primário de adolescente e adultos analfabetos ao longo de toda a legislação escolar do Império, da Província e mais tarde dos Estados. Registros de 1870-1880 dão conta de algumas características desse tipo de ensino: destinado aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem freqüentar cursos diurnos, servem ao homem do povo que vive do salário (1986, p. 7).

O fato da existência comprovada, já no Brasil Império, do ensino noturno voltado para trabalhadores e/ou analfabetos adultos, permite pensar a importância sócio-cívico política

dessa modalidade de ensino. Efetivamente em 1936, Primitivo citado por Almeida (1988, p. 50) refere que decreto de setembro de 1878 do Ministro Leônicio de Carvalho, diz que:

Faz mister ainda promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, e essa necessidade assume uma importância particular, quando trata-se de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução particular (Histórico, p. 147).

Isso, referido à problemática educacional atual, sugere uma evidente semelhança. Essa gênese e estrutura histórica podem ser reconhecidas nas manifestações mais recentes do fenômeno educacional brasileiro.

Nota-se, pois, a existência de uma manifesta desconexão entre o formal e o factual no ensino noturno. Faz-se então necessária a superação de uma evidente tendência histórica nesse sentido. Daí, a exata idéia inspiradora desta contribuir para a evidenciação da desconexão entre realidade e aparência, no processo de ensino-aprendizagem no ensino noturno vigente.

1.2 Justificativas

O presente trabalho se propõe, positivamente, a valorizar o ensino noturno. A expressa preocupação é com a recuperação do mundo significativo do estudante trabalhador.

A partir do conhecimento do mundo significativo do estudante, poder-se-ia interligar esse mundo com o processo formal ensino-aprendizagem. Superar de fato essa desconexão, torna-se uma necessidade premente.

Assim, uma primeira razão a favor da validade desta dissertação consiste em evidenciar a desconexão entre o mundo significativo do aluno e o processo formal de ensino-aprendizagem, com a expressa preocupação de subsidiar a prática pedagógica¹.

¹ A autora exerceu atividades docentes na rede estadual / MG, em escolas de 1º e 2º graus, em Instituição educacional particular de 3º grau há vários anos, atividades essas desenvolvidas no período noturno, contexto no qual dá-se a origem motivadora desta dissertação de mestrado.

Uma segunda razão, a favor da realização do estudo, consiste em contribuir operacionalmente no esforço educacional de tentar diminuir os índices de evasão e repetência no ensino noturno. Alguns desses indicadores serão apresentados a seguir.

Uma terceira razão deste trabalho consiste em termos institucionais imediatos, poder subsidiar o sistema escolar, quanto ao planejamento, avaliação e acompanhamento do ensino noturno, pelos vários agentes e autoridades educacionais. Tal é o caso, por exemplo, da 32ª Delegacia Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais que inclui cinco municípios, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com sede em Ituiutaba representativa da realidade educacional no País.

Uma quarta razão para realização do estudo consiste em sensibilizar a comunidade educacional e demais setores sociais correlatos, a respeito da relevância sócio-cívico-política do investimento educacional a favor do aluno trabalhador.

Uma quinta razão, a favor da dissertação, consiste em que o ensino noturno tem sido ainda pouco estudado, conforme revela o estado do conhecimento na consulta à literatura científica disponível. Isto é visto no que se segue.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO E ESTATÍSTICAS OFICIAIS

2.1 Revisão bibliográfico-bibliométrica de periódicos

A literatura científica consultada de periódicos científicos, nacionais e estrangeiros, livros nacionais e estrangeiros, dissertações e teses defendidas no País pode ser estruturada em três itens correlatos: 1) ensino noturno, 2) ensino supletivo, 3) educação de adultos. A explícita modalidade de ensino noturno encontra-se de fato associada às outras duas modalidades em proporção notoriamente menor.

Assim por exemplo, a produção de artigos em periódicos científicos, no período de 1970-1989, pode ser visualizada no seguinte QUADRO 1.

QUADRO 1 – Artigos em periódicos científicos nacionais e estrangeiros sobre o ensino noturno e modalidades correlatas, no período de 1970 a 1989

MODALIDADE	1970-1979		1980-1989		TOTAL		ACUMULADO
	Nac	Estr	Nac	Estr	Nac	Estr	
Ensino Noturno	-	-	28	-	28	-	28 (9,5%)
Ensino Supletivo	57 (19,45%)	-	17 (5,8%)	-	74 (25,25%)	-	74 (25,25%)
Educ. de Adultos	17	109	29	36	46 (15,6%)	145 (49,48%)	191 (65,18%)
TOTAL	74	109	74	36	148 (50,51%)	145 (49,48%)	293 (100%)

Esse QUADRO 1 foi elaborado pela Autora a partir de levantamentos bibliográfico-bibliométricos junto ao sistema de bibliotecas da USP, UNICAMP, UFU e UFMG, realizados no 2º semestre de 1991.

Nesse QUADRO 1 observa-se que: O item ensino noturno registra produção nacional na forma de artigos em periódicos científicos apenas no subperíodo de 1980-1989, na proporção de 9,5% (nove, vírgula cinco por cento). Contudo, ter-se-ia progressos com respeito à década anterior (1970-1979) na qual aparentemente não teria havido produção.

O ensino supletivo registra uma produção científica nacional de 25,25% (vinte e cinco, vírgula vinte e cinco por cento) no período de 1970-1989. Observa-se uma

preponderância (19,45%) da primeira década sobre a segunda (5,8%). Uma possível explicação seria o fato de o ensino supletivo estar formalmente fundamentado na Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Daí sua possível influência na pesquisa científica dessa década.

Ainda nesse QUADRO 1 tem-se que o item educação de adultos, registra a produção 65,18% (sessenta e cinco, vírgula dezuito por cento) vinculada em periódicos científicos nacionais e estrangeiros. Tem-se uma preponderância (49,48%) da produção científica estrangeira sobre a nacional (15,69%). Mas enquanto a primeira observa um declínio, a produção científica nacional registra aumento. Isto, pode ter vindo a influenciar a produção científica nacional em ensino noturno.

Quanto a produção específica em ensino noturno, a Autora constatou que entre os 200 (duzentos títulos de periódicos nacionais em educação consultados recomendados pela CAPES, registram produção no ensino noturno no período 1980 – 1989 os seguintes títulos: **AMAE, ANDE, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Em Aberto, Nova Escola, Perspectivas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Sala de Aula.** Levantamento esse feito no 2º semestre de 1991 junto ao sistema de biblioteca da UFU, ligados aos sistemas USP, UNICAMP e UFMG.

2.2 Livros nacionais e estrangeiros

No que diz respeito à produção de livros nacionais e estrangeiros sobre ensino noturno, observa-se tendência análoga à produção de artigos. Isso pode ser visualizado no seguinte QUADRO 2, no período de 1960-1989.

QUADRO 2 – Títulos de livros nacionais e estrangeiros sobre ensino noturno e modalidades correlatas, no período de 1960 a 1989

MODALIDADE	1960-1969		1970-1989		TOTAL		ACUMULADO
	Nac	Estr	Nac	Estr	Nac	Estr	
Ensino Noturno	-	-	4	-	4	-	4 (4,4%)
Ensino Supletivo	-	-	12	-	12	-	12 (13,2%)
Educ. de Adultos	6	14	18	37	24	51	75 (26,4%) (56%) (82,4%)
TOTAL	6	14	34	37	40	51	91 (44%) (56%) (100%)

Esse QUADRO 2, foi elaborado pela Autora a partir dos levantamentos bibliográfico-bibliométricos junto ao sistema de bibliotecas da USP, UNICAMP e UFMG. Levantamentos esses, realizados no segundo semestre de 1991.

No QUADRO 2 a produção de literatura científica de livros no item ensino noturno registra de 1960 a 1989. Observa-se ainda que essa proporção concentra-se no sub período 1970-1989, no âmbito nacional.

Por sua vez, no mesmo sub período 1970-1989, o item ensino supletivo registra 13,2% (treze vírgula dois por cento) de produção, proporção expressivamente superior à do item anterior. O fato de o ensino supletivo estar essencialmente fundamentado na Lei 5692 de 11-08-1971, explicaria a influência na produção científica nessa época.

O item educação de adultos, a nível nacional, registra proporção maior (26,4%) às dos itens anteriores. Coincidemente, nessa época têm-se transições político-sociais no País. A educação de adultos, fundamentalmente associadas à alfabetização, adquire significativa expressão. Contudo, a produção estrangeira (56%) supera a produção nacional de literatura científica nesse item.

Comparativamente, destaca-se a menor produção ao ensino noturno (4,4%). Isto deveria preocupar educadores, pesquisadores em educação e autoridades educacionais. Daí, a importância de se valorizar a produção científica e o ensino noturno do País.

2.3 Dissertações e teses

No que diz respeito à produção de dissertações de teses, defendidas sobre o ensino noturno e modalidades correlatas, observa-se que o ensino noturno encontra-se com a menor produção. Isto é visto no QUADRO 3 correspondente ao período 1970-1990.

QUADRO 3 – Títulos de dissertações e teses defendidas sobre o ensino noturno e modalidades correlatas, no período de 1970 a 1990

MODALIDADE	1970-1979	1980-1990	TOTAL
Ensino Noturno	02	03	05 (12%)
Ensino Supletivo	08	13	21 (50%)
Educ. de Adultos	09	07	16 (38%)
TOTAL	19	23	42 (100%)

Esse QUADRO 3, também foi elaborado pela Autora a partir de sistemas de bibliotecas da USP, UNICAMP, UFMG e outras, no segundo semestre de 1991.

No QUADRO 3, o tema ensino noturno registra menos proporção (12%) com respeito às demais modalidades. Isto, naturalmente, merece preocupação. Segundo esse mesmo QUADRO 3, o ensino supletivo obteve a maior proporção (50%) de teses defendidas. Em termos positivos ter-se-ia por esses indicadores que a formação de pesquisadores qualificados teve expressão significativa.

Por sua vez, a modalidade educação de adultos (38%) também supera proporcionalmente a produção científica no ensino noturno (12%). Contudo a formação de pesquisadores preocupados com a temática do ensino noturno mostra-se comparativamente mais intensa, com respeito ao item ensino noturno, nos demais quadros de produção científica educacional acima apresentados.

Assim a consulta à literatura científica disponível o estado do conhecimento revela que o assunto “ensino noturno” tem sido ainda pouco estudado. Daí que, na idéia da Autora, isto consiste numa das razões a favor da realização do presente estudo.

No contexto do sistema da educação escolar, no País a evasão e repetência vem a significar o fracasso escolar, e a evidenciar problemas a nível de sistema enquanto tal. Daí a validade a expressão de Patto (1991, p. 343): “O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional **congenitamente gerador** de obstáculos à realização de seus objetivos.” (grifos meus).

Junto com isso, a consulta às estatísticas oficiais também revela dados preocupantes a respeito do ensino noturno e/ou modalidades correlatas. Isto é visto a seguir.

2.4 Estatísticas Oficiais

Quanto à relação entre candidatos inscritos e candidatos aprovados em exames de ensino supletivo de 1º grau no País, em 1987 registrou-se o seguinte QUADRO 4.

QUADRO 4 – Proporção candidatos aprovados inscritos em exames ensino supletivo 1987

EXAMES PRESTADOS	CANDIDATOS APROVADOS
459.935	154.626

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1990, p. 204

Nesse QUADRO 4 percebe-se uma proporção de aprovação de 33,62% (trinta e três, vírgula sessenta e dois por cento). Isto é, ter-se-ia um índice de reprovação de 66,38% (sessenta e seis, vírgula trinta e oito por cento), o que naturalmente merece preocupação de educadores e pesquisadores em educação.

No que diz respeito ao Estado de Minas Gerais, nesse mesmo período, tem-se o seguinte QUADRO 5 de inscritos e aprovados em exames de ensino supletivo. Observa-se tendência semelhante a respeito da situação nacional.

QUADRO 5 – Proporção candidatos aprovados, inscritos em exames ensino supletivo de 1º grau (Minas Gerais 1987)

CANDIDADOS INSCRITOS	CANDIDATOS APROVADOS
131.598	35.862

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1990, p. 204-205

O cálculo da proporção para fins comparativos revela que 27,25% (vinte e sete, vírgula vinte e cinco por cento) dos candidatos inscritos obtiveram aprovação. Noutros termos, ter-se-ia 72,75% (setenta e dois, vírgula setenta e cinco por cento) de reprovação. A preocupação qualitativa teria nesses indicadores um natural motivo de estudo e pesquisa e/ou reflexão.

Por sua vez em termos de ilustração de realidade regional de interesse institucional ao presente estudo, na cidade de Ituiutaba/MG, registra-se o seguinte QUADRO 6 de evasão e repetência no ensino noturno no 1º grau, nas suas 14 (quatorze) escolas estaduais no ano de 1990.

QUADRO 6 – Evasão e repetência nas escolas estaduais no período noturno (Ituiutaba/MG 1990)

ESCOLA	MATRÍCULA INICIAL (3.311)	EVASÃO		REPETÊNCIA	
		%	Posto	%	Posto
5	183	56,83	1º	13,11	5º
3	183	56,28	2º	6,55	10º
6	160	52,50	3º	10,00	8º
7	220	51,81	4º	6,36	11º
10	339	48,08	5º	4,12	14º
1	142	47,18	6º	26,76	2º
4	194	45,87	7º	11,85	7º
14	421	45,60	8º	12,11	6º
13	58	44,82	9º	5,17	12º
9	149	44,29	10º	8,72	9º
11	358	41,06	11º	15,36	4º
8	299	37,45	12º	5,01	13º
2	272	32,72	13º	27,20	1º
12	333	25,82	14º	15,91	3º

Esse QUADRO 6 foi elaborado pela Autora a partir de dados obtidos junto à Direção e Secretarias das 14 (quatorze) Escolas Estaduais de Ituiutaba/MG, no segundo semestre de 1991. Teve-se acesso a diários, atas de resultados e outros registros escolares. A preocupação qualitativa motivou o máximo de fidedignidade no registro de dados e informações aliados à orientação estatística específica.

No QUADRO 6, tem-se uma hierarquia de postos em ordem decrescente conforme a proporção de evasão de cada escola. Assim por exemplo, a Escola 5, ocupa o 1º posto com a maior proporção de evasões 56,83% (cinquenta e seis, vírgula oitenta e três por cento) e a Escola 12 ocupa o 14º posto, com a menor proporção de evasão 25,82% (vinte e cinco, vírgula oitenta e dois por cento). Também incluem-se os respectivos postos de repetência.

Obviamente, seria de interesse institucional, explorar a dimensão qualitativa da situação de ensino-aprendizagem subjacente a esses indicadores quantitativos. Assim, por exemplo, a matrícula inicial de (três mil trezentos e onze) alunos no período noturno nas 14 (quatorze) escolas estaduais da cidade, corresponderia aproximadamente a 4% (quatro por cento) da população estimada para Ituiutaba/MG, pelo IBGE, em 84.500 (oitenta e quatro mil e quinhentos) habitantes em 1990. Esses indicadores são de natural interesse no planejamento necessário à efetivação de uma política educacional.

Apresentadas as razões a favor da realização desta dissertação, faz-se necessária a definição formal do problema de estudo. Isto será visto no capítulo que se segue.

3 PROBLEMA E TESE DO ESTUDO

3.1 Problema

O estudo se orienta pela pergunta: “Como se caracteriza a estrutura essencial do processo ensino-aprendizagem na escola noturna?”

A pergunta pela **estrutura essencial**, inspira-se na interrogação heideggeriana sobre a metafísica², que conduz o ser-homem para além da pura imediatidate e a assumir a dimensão crítica. Na dimensão crítica o cientista vive num estado peculiar de transcendência, que o possibilita encontrar os limites e as possibilidades da pesquisa.

A partir da reflexão crítica sobre o que é metafísica, o caminho do interrogar, afasta o homem cotidiano de suas ocupações e o coloca em estado de suspensão, para ler em profundidade sua realidade.

Isto é de especial interesse na tarefa de compreender, científica e criticamente, a realidade do ensino noturno, a partir da sua cotidianidade.

3.2 Tese do Estudo

Sustenta-se a tese de que: A estrutura essencial do processo ensino-aprendizagem na escola noturna se caracteriza pela desconexão entre os conteúdos programáticos e o mundo significativo do estudante noturno.

Essa tese naturalmente precisa de fundamentação teórica e de evidência factual. A fundamentação teórica será apresentada no capítulo que segue e a evidência factual será apresentada em capítulo posterior.

² Confira Heidegger M. **Que é metafísica.** 1991, p. 37-44.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL DE EDUCAÇÃO

4.1 Conceitos de Fenômeno

4.1.1 Conceito Formal

O conceito formal de fenômeno, em Heidegger (1989, p. 61), vem a ser o que se mostra em si mesmo. Ficando em aberto, se o que se mostra é um ente ou um caráter ontológico de um ente.

Ao conceituar formalmente o ensino-aprendizagem não se tem a garantia de atingir a essência do fenômeno. Faz sentido a máxima ir as coisas mesmas.

4.1.2 Conceito Comum

Entende-se por fenômeno, aquilo que se mostra um certo ente, acessível na intuição empírica. Nos dados empíricos a respeito do ensino noturno, tem-se manifestações do fenômeno, mas sua essência não se reduz a esses meros fatos.

4.1.3 Conceito Fenomenológico de Fenômeno

Os fenômenos da fenomenologia no dizer de Heidegger (1989, p. 61), são as formas de intuição (*Formen der Anschauung*). Perceber o sentido do conceito formal de fenômeno e de seu uso devido sua acepção comum é uma pressuposição indispensável para se compreender o conceito fenomenológico do fenômeno.

Então, para se compreender fenomenologicamente o fenômeno ensino-aprendizagem na escola noturna: casuística da evasão e repetência, faz necessário o uso adequado tanto do conceito formal, quanto do conceito comum do fenômeno. Por isso, este estudo obedece a esta natureza, inclui dimensões, teórico-conceitual e empírito-factual.

Terminologicamente na expressão de Heidegger (1989, p. 58-9) reservamos a palavra fenômeno para designar o significado positivo e originário de *phainomenon* e distinguirmos fenômeno de aparecer, parecer e aparência, entendidos como modificação privativa de fenômeno. Positivamente, isto adquire plena validade no estudo do fenômeno do ensino noturno, onde constata-se aparência de aprendizagem cognitiva e na essência desconexão significativa entre outros, conforme ficará evidenciado no que se segue.

4.2 Fenomenologia ontológico-existencial

Numa perspectiva heideggeriana (1989, p. 65), o fenomenologia vem evocar a ciência dos fenômenos que significa: apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão, numa demonstração e procedimentos diretos.

Assim, a fenomenologia, segundo Heidegger (1989, p. 66), é a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. A ontologia só é possível como fenomenologia. O conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como se mostra, o ser dos entes, o seu sentido, suas modificações e derivados. Pois, o mostrar-se não é um mostra-se qualquer e, muito menos uma mera manifestação.

A fenomenologia é necessária (Heidegger, 1989, p. 66) justamente porque, de início, e na maioria das vezes, os fenômenos não se dão. O conceito oposto de fenômeno é o conceito de encobrimento.

A investigação fenomenológica no sentido de compreender o ser em geral, envolve em Heidegger (1989, p. 68) que o sentido metódico da descrição fenomenológica enquanto interpretação. Com isso, a fenomenologia, do ser-aí, é Hermenêutica no sentido originário da palavra em que se designa o ofício de interpretar.

Neste estudo à pergunta pela **estrutura essencial** do processo de ensino-aprendizagem na escola noturna, envolve a questão ontológico-existencial por isso exige a descrição fenomenológica ou interpretação do material de pesquisa remetidas ao contexto existencial do ser-aí na escola noturna.

Mas, a dimensão metodológica enquanto tal será vista no capítulo 5, perspectiva metodológica. Por ora interessa mostrar a possibilidade e viabilidade da investigação

fenomenológica em educação. Quanto à derivação ou aplicação conceitual de uma fenomenologia **educacional**, será apresentada no item seguinte.

4.3 Fenomenologia Educacional

A fenomenologia, no dizer de Rezende:

Tem esse nome porque pretende ser uma filosofia do fenômeno. Historicamente, isso significa uma tomada de posição ante outras correntes filosóficas que a precederam, em especial o criticismo e o empirismo. Essas filosofias introduziram uma dicotomia entre o sujeito e o objeto, entre o homem e o mundo, o criticismo privilegiando a esfera do sujeito, o empirismo a do objeto (1990, p. 34).

Segundo esse mesmo autor:

A pretensão da fenomenologia é de não separar esses dois pólos, mas reunidos de maneira indissociável, na estrutura da experiência intencional. Dessa forma, propõe-nos encararmos o fenômeno como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação (1990, p. 34).

Diferentemente disso, a desconexão homem-mundo, isto é, a dicotomia sujeito-objeto caracterizaria o processo de ensino-aprendizagem na escola noturna. Junto com isso, uma dissociação entre existência e significação aparece claramente na elaboração curricular escolar oficial.

Mas, a significação da dinâmica homem-mundo precisa ser recuperada na escola noturna. Neste sentido, o referencial fenomenológico-existencial consiste numa proposta válida e defensável.

A fenomenologia, segundo Rezende (1990, p. 35), se direciona em buscar a essência da existência humana. Diz: é preciso dar à fenomenologia uma estrutura fenomenal que interliga homem-mundo. De modo que “O homem não é o mundo e o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro. É neste sentido fundamental que a dialética se faz presente no seio mesmo da estrutura fenomenal”.

Propõe, então, que, tanto no método, como na sua temática, a fenomenologia insiste na percepção do sentido da existência como sendo a questão propriamente fenomenológica. Educar-se, para Rezende (1990), consiste, assim, antes de tudo, em aprender esse sentido, para que a existência possa ser vivida como tal.

Por sua vez, Capalbo (1987, p. 83) considera que a “fenomenologia se propõe então, por tarefa de fazer a humanidade tomar consciência de que ela é sujeito [...].” Essa tarefa no sentido educacional consistiria em que o educando fosse sujeito do seu processo cognitivo.

Isto implica processo de abertura e tentativa de compreender a realidade, indo além das aparências. É preciso ler em profundidade a realidade da escola noturna, buscando no cotidiano escolar a essência da aprendizagem significativa dos alunos. Isto será visto no capítulo 6, “Ensino aprendizagem e mundo significativo do aluno na escola noturna”, desta dissertação.

Assim é preciso estabelecer relações reais entre professor e aluno que sejam significativas para ambos.

Isto possibilitaria a construção do encontro professor-aluno, a partir da posição própria, de cada um, respeitando-se as identidades diferentes.

Faz-se necessário desvendar as contradições do ser-no-mundo, tanto do estudante como dos professores, visualizando o que está encoberto, para que uma real e significativa aprendizagem possa de fato ocorrer. Para isso é preciso compromisso com que é feito, isto, incluindo professores, alunos e administração da escola. Compromisso no pleno sentido da palavra que efetivamente venha possibilitar a construção do conhecimento significativo.

“Mas, conhecimento enquanto tal deve ser entendido enquanto modo de ser no mundo” (HEIDEGGER, 1989, p. 98-102). Daí faz-se necessária a explicitação conceitual de mundo.

4.4 Conceito existencial de mundo

Para Heidegger, a palavra mundo tem vários significados. No sentido pré-ontologicamente existenciário, “mundo” ora indica 1) o “mundo público” do nós, ora 2) o “mundo circundante” mais próximo (doméstico) e 3) o mundo “próprio” (1989, p. 105).

Por sua vez May, esses três tipos de mundo: “seriam três aspectos simultâneos que caracterizam a existência de cada ser-no-mundo” (1977, p. 86-87).

Assim, “mundo público”, “mundo circundante”, e “mundo próprio”, são três itens constitutivos e originários do conceito de “mundo” itens esses vistos a seguir.

4.4.1 Mundo Público

Segundo Heidegger, o “mundo público” se refere as formas de relacionar, “com o outro”. Numa maneira significante, faz referência ao que chama de solicitude (*Fürsorge*), fenômeno que expressaria as características basicamente necessárias para uma existência autêntica. Essas características são expressadas por Heidegger como ter consideração para com o outro, ter paciência com o outro e que deveria ser manifestadas no existir humano.

No entanto, na cotidianidade atual o que vem-se demonstrando, através de comportamento de indiferença ou mesmo violento, é que na humanidade contemporânea caminha-se no relacionamento com os outros através do que Heidegger chama de “a gente” (*das Man*). Ou seja, ninguém é responsável por nada, as pessoas são substituídas por números, tornando a convivência massificante e vazia. Ou “a gente” exclui o ser-aí (*Dasein*)³ singular viva realmente, absorve-o no “todos nós... ninguém”.

A partir dessa característica fundamental, Luypen diz que o modo de viver com os outros em sua cotidianidade, “absorve-se o homem no a gente e no mundo do a gente” (1973, p. 390).

Resultando, assim, a “fuga da mais própria possibilidade de sua existência, na fuga da angústia e do ‘desterro’. Essa fuga é um desviar-se da angústia da morte”.

Desta feita, em sua cotidianidade, cada um é o outro e ninguém é ele mesmo, pois ele mesmo é absorvido no ser-meio-aos-outros. Mutatis mutantis, na escola noturna, o indivíduo estaria absorvido na sua cotidianidade, absorvido nos outros.

³ A expressão “pré-sença” na versão brasileira de “Ser e Tempo” corresponde à expressão alemã “Dasein”. Esta última foi traduzida por “ser-ai” por E. Stein na versão brasileira de outros títulos da obra heideggeriana que não “Ser e Tempo”. A versão francesa “Être et Temps”, também consultada mantém a expressão “Dasein” e a versão espanhola “El Ser y El Tiempo” usa o termo ser-ahí; nesta dissertação opta-se também pela expressão ser-aí ao invés de “pres-sença”. A expressão hifenizada “Da-sein”, pode ser transliterada por “aí-ser”, mas ainda falta tradição de uso.

Noutros termos, no dizer de Heidegger: “[...] O cotidiano ser-em-meio-aos outros, o afastamento, a publicidade, a uniformidade, a massificação e mediocridade, descarregar alguém de seu ser e a acomodação repousa aquela constância do ser-aí que é próxima de nós” (1981, p. 51-2).

Isto faz especial sentido na situação do estudante noturno, e do profissional em educação, que, no modo de ser da cotidianidade, geram um projeto de ser homem inautêntico. Isto levaria a educação ao processo de decadência, produzindo sua própria falta de significação cognitiva e aprendizagem efetiva.

Simbolicamente aplicando-se a imagem da alegoria da caverna, de Platão, na escola noturna ter-se-ia uma “caverna” onde alunos e professores estariam presos pelas ilusões, crenças, mitos, modismos, configurados através do conhecimento do senso comum. Necessário se faz buscar a luz, fora da caverna, compreender o real significado do processo da aprendizagem que aqui se manifesta no mundo significativo do estudante noturno. Sem essa compreensão, o conhecimento torna-se apenas aparência do real, perpetuando-se a noturnal e cavernal imagem.

Faz-se, também, necessário que a educação noturna recupere o sentido de solicitude (*Fürsorge*), do sermos-uns-com-os-outros, abrindo novos horizontes para a educação do País. O fenômeno ensino noturno necessita buscar caminhos para o ser que se interroga na sua existência. Ensino esse que a plena manifestação do que se esconde no mundo interno do aluno, possibilite um projeto educativo a favor de uma abertura para a dimensão da subjetividade existencial do homem diante da cognição. Isto exige naturalmente que a atitude do professor seja o oposto de transformar o aluno em “coisa” e vice-versa.

O “mundo público” adquire assim especial importância ao pensar em educação pública. O texto da Constituição, Art. 205, diz:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifos meus).

Para preocupação da democratização do saber como direito de todos os cidadãos, no texto legal naturalmente precisa ser efetivada. Isso faz especial sentido no ensino noturno.

Entretanto, nos elevados índices de evasão e repetência, configuram de fato mais um direito **de ninguém** ao invés do que **de todos**.

Pois o aluno ao sair da escola, abandona-la muitas vezes, vem configurar uma dicotomia entre o que se ensina nesta escola e o que faz parte de seu mundo próprio. Então esta escola pública, passa a não ser direito de todos. Os interesses dos alunos aparecem desvinculados com o processo formal ensino-aprendizagem.

Desta maneira, este educando tenta com dificuldade conseguir sua aprovação, e obtém freqüentemente a exclusão dos seus direitos básicos de cidadania. Assim “mundo-público” e educação pública merecem ser pensados por educadores, pesquisadores, autoridades educacionais e pelo poder público quanto tal.

A escola pública em período noturno de fato apresenta o contrário do que é previsto na legislação. Precariedade, falta de condições de funcionamento e consistência da proposta educacional oficial merecem ser pensados ou repensados de modo premente.

Faz-se necessário lidar com a proposta pedagógica e com o aluno, de forma adequada, ultrapassando a superficialidade e inautenticidade.

4.4.2 Mundo Circundante

Heidegger refere a respeito de mundo circundante que “a demonstração fenomenológica do ser dos entes que se encontram mais próximos se faz pelo fio condutor do ser-no-mundo cotidiano, que também chamamos de “modo de lidar no mundo e com o ente intramundano” (1989, p. 108).

Com isto, entende-se que o encontro com as coisas ou objetos nos mundo circundante dá-se na cotidianidade, no modo de lidar com o mundo da ocupação. Na ocupação, ter-se-ia o lidar com os instrumentos, os quais possuem diversas formas de ser. Esses instrumentos se revelam em si mesmos pela sua manualidade.

O modo de lidar com o instrumento depende da circunvisão. Cada obra tem um para quê (*Wozu*), como é feita, situada num mundo público, no qual vai descobrir a natureza do mundo circundante. Portanto, a manualidade significa a determinação das coisas em si.

O modo de lidar com o que não está à mão, que está faltando, é visto por Heidegger (1989), como modos de surpresa, importunidade e impertinência. Sua função é de mostrar o caráter de que algo é simplesmente dado pelo manual. Com isso, Heidegger (1989, p. 116) aproxima a expressão de “troço”, pois a dependência com estes três itens “Surpresa, Importunidade e Impertinência”, acabam limitando o ser, tornando-o coisa, ou “troço”. Neste momento, o manual perde sua função de manualidade, então a escola é considerada como um “troço”, mera “coisa”, tanto para professores, quanto para os alunos. No modo de lidar como mero instrumento na falta ou ausência deste manual, mostra seu caráter essencial.

Na escola noturna, falta de giz, quadro negro, lâmpadas, material didático, permanente e de consumo, enfim, ambiente físico todo deteriorado, salas escuras, não implica na “surpresa”, “importunidade”, “impertinência” que conduziriam sequer a valorização do mero instrumento escola, sendo esta, visualizada como mera “coisa” ou “troço”.

Entretanto, no mundo circundante do trabalho, o aluno trabalhador, cuida, valoriza, os instrumentos, equipamento ou máquinas, que utiliza. No mundo doméstico ou ambiente da sua casa, respeita e mantêm organizado. Mas, na escola o que acontece é o inverso do cuidado, é a desordem. Necessário se faz que os educadores sensibilizem os alunos de valorizarem materialmente a escola, como valorizam seu ambiente de trabalho e sua casa. Isso, seria uma forma educativa de evitar o que de **todos** torna-se **de ninguém**.

Essa significação, valor atribuída pelo aluno aos instrumentos, objetos e/ou materiais escolares incluem-se no seu mundo, visto a seguir.

4.4.3 Mundo Próprio

Na explicitação de May (1977, p. 86-7) a expressão heideggeriana “mundo próprio” (*Eigenwelt*) consiste das relações pessoais do indivíduo consigo mesmo. Isto enquanto um dos três aspectos simultâneos que caracterizam a existência de cada ser-no-mundo singular.

Concordantemente, para Rezende:

[...] o mundo não é a somatória das “coisas” existentes, nem mesmo o conjunto dos objetos produzidos pelo homem. O mundo fenomenal apresenta um sentido que transparece na interseção das experiências tanto individuais como coletivas, e na **inter-relação** que se estabelece entre os

diversos lugares dessa mesma experiência. Isto, no entanto, não quer dizer que o mundo seja simplesmente o seu sentido. É este sentido encarnado na existência (1990, p. 40) (grifos meus).

Por sua vez, para Bock *et all.*, comprehende-se que:

O mundo próprio é o mundo subjetivo. A experiência que vivenciamos, a atividade que desenvolvemos, os afetos que nos são dirigidos, a participação ativa neste mundo com a apropriação de seus símbolos, rituais, etc, é a fonte de nossa subjetividade (1991, p. 155).

Isto é de grande importância para se compreender o mundo do estudante noturno, onde este mundo próprio ou significativo, ou seja, suas experiências, seus símbolos e crenças não estão sendo articulados ao processo formal ensino-aprendizagem, gerando a evasão e repetência.

4.5 Ser-no-mundo

“Ser-no-mundo” é o termo usado por Heidegger com o sentido de exprimir a condição humana do ser-aí: “O ser-em, vem a significar, morar, habitar, deter-se, que significa estar acostumado a, habituado a, familiarizado com, cultiva alguma coisa, [...]” (1989, p. 90).

Isto referido ao estudante noturno, indicaria que, sua condição de aluno não está encontrando plena sintonia com sua condição de trabalhador e cidadão. O aluno não está acostumado, ou familiarizado, não cultiva a escola de maneira sequer satisfatória. A depreda, não valoriza sua história, lhe é indiferente, não aprende, repete, se evade.

Manifestamente, o aluno não comprehende e nem se comprehende na realidade escolar. Não se abre para a mesma nem a inclui no seu poder-ser no mundo.

Isso é de grande valia para este estudo, quanto à importância do poder ser na escola, no processo de construção do homem. Porque na medida em que a escola vier a descobrir que precisa de avaliar sua importância em relação ao ser-no-mundo do aluno, ela se abre nas suas possibilidades que tem como cerne, a busca da essência do processo ensino

aprendizagem. Buscar os sentidos para a educação é um projeto de abertura, de compreensão, interpretação que traduz no compromisso com o educar.

Na inspiração deste estudo tenta-se compreender a realidade escolar, buscar os sentidos que ela possui. Daí que, faz-se necessário abertura teórica para compreensão do fenômeno da cotidianidade, onde tanto os estudantes como os professores estão lançados no seu respectivo modo de ser-no-mundo.

4.6 Cotidianidade Mediana

No dizer de Heidegger (1989) na interpretação ontológica do ser-aí deve-se considerar que esse ente sempre tem uma compreensão do seu ser. Daí que o ponto de partida da analítica existencial deve incluir o “modo indeterminado em que, de início e na maior parte das vezes” se dá o existir desse ente (HEIDEGGER, 1989, p. 79).

De maneira que esse modo indeterminado ou de indiferenciação cotidiana caracteriza a medianidade do ser-aí. Esse autor adverte entretanto:

Não se deve porém, tomar a cotidianidade mediana do ser-aí como um simples “aspecto”. Pois a estrutura da existencialidade está incluída a priori na cotidianidade e até mesmo em seu modo impróprio. De certa forma, nele está igualmente em jogo o ser do ser-aí com o qual ele se comporta e relaciona no modo da cotidianidade mediana mesmo que seja apenas fugindo e se esquecendo de si mesmo (*Ibidem*, p. 80).

Assim, a explicação do ser-aí em sua cotidianidade mediana não fornece apenas estruturas medianas, no sentido de uma indeterminação vaga. O que, do ponto de vista ôntico, é, no modo da medianidade, pode ser apreendido, do ponto de vista ontológico, em estruturas pregnantes que não se distinguem, estruturalmente, das determinações ontológicas de um modo próprio de ser do ser-aí.

O ser-aí em seu estado de indiferenciação ou medianidade com respeito à autenticidade e inautenticidade, pode oscilar. Na verdade esta vacilação do ser-homem se dá porque, não existe na essência do ser um processo absoluto, puro. O estar-no-mundo, autêntico ou inautêntico, indiferenciado constitui modo de ser.

“A cotidianidade é justamente o ser ‘entre’ nascimento e morte” (HEIDEGGER, 1989, p. 11). Neste tempo o ser-aí pode ser na cotidianidade mediana, se revelando como modo da preocupação (*Bersorge*). Ou seja, na sua experiência cotidiana, o ser-aí é livre para seu projeto de existência ser no sentido autêntico.

Pensar no ser-aí do estudante noturno, seria pois refletir sobre seu modo de ser na cotidianidade média do ensino. O aluno se entrega à rotina cotidiana, ao falatório (*Gerede*), na opinião de todo mundo, se torna um ser alienado preso na sua própria alienação.

Por sua vez, o educador, não se angustia com os índices de evasão, de repetência, é sempre mais um resultado de um ano letivo. Repete-se o mesmo planejamento, de todos os anos, justifica-se a dificuldade dos alunos como resultado de um falatório geral da escola. Desta forma, o educador não conhece o mundo significativo do estudante e muito menos se preocupa com este mundo; sua função neste aspecto é meramente depositar conteúdos. Os alunos tornam-se “objeto” receptor de informações. Com isto, resulta o não comprometimento com o mundo próprio deste educando.

Da mesma forma, o modo de ser dos estudantes jogados na cotidianidade, resulta que estes se nutrem do impessoal (*das Man*). Sua convivência com o outro é baseada na interpretação de “todo mundo”. Há uma perda da própria identidade. O aluno não se angustia com o processo ensino-aprendizagem que lhe é oferecido, muito menos com o seu resultado, a repetência que lhe é oferecido, muito menos com o seu resultado, a repetência de um ano vem a significar uma certa “normalidade”, já que está preso na fala de todo mundo; pode até pensar em projetar-se nos outros, dizendo: todo mundo repete ano um dia.

Compreender o significado da cotidianidade enquanto fenômenos constitutivos e ontológicos do ser-homem é uma possível abertura do ser-aí de cada educador e educando, para juntos, num processo de disposição, de preocupação, possam suportar a inautenticidade na educação. Desta forma seus projetos existenciais, incluiriam a efetivação de um poder-ser autêntico na escola. Do contrário, professores e alunos acabam transformando o processo ensino-aprendizagem desconexo com o seu mundo próprio, alienante, arquivando simbólica e fatalmente seus conteúdos latentes e/ou manifestos, expressos nos “indiferentes” índices da evasão ou repetência.

4.7 Projeto existencial e aprendizagem significativa

4.7.1 Projeto existencial

Na perspectiva heideggeriana, o homem enquanto ser-aí é um ser já lançado que se projeta no mundo. O que significa dizer que não depende de sua própria escolha para pertencer ao mundo, mas que **aí no mundo** deve realizar seu projeto. Desta forma, Heidegger explicita que “todo ser-aí é o que ele pode ser e o modo em que é a sua possibilidade” (1989, p. 198-9).

Essa possibilidade diz respeito aos modos de ocupação com o “mundo”, de preocupações com os outros e junto com isso a possibilidade de ser para si mesmo. A possibilidade existencial do ser-aí é a possibilidade de ser livre para o poder-ser mais próprio.

O sentido da existência do ser-aí é justamente compreender as quantas anda seu próprio ser. Essa compreensão de abertura, constitutiva do ser-no-mundo, possui a estrutura existencial denominada projeto.

A compreensão projeta o ser do ser-aí para a sua destinação, dedicação ou consagração de forma originária para a mundanidade ou significância do mundo.

Assim, a destinação, dedicação ou consagração do ser-aí, para um fim vai depender de início, como este ser-aí singular se comprehende a partir de seu mundo. Essa compreensão pode por sua vez ser própria ou imprópria.

Segundo Tápia: “Um projeto existência exige explorar possibilidades de si próprio, implica esforço, dificuldade, tentativa angustiosa assim como cuidado, e/ou dedicação” (1992, p. 61).

No que diz respeito ao mundo da escola noturna pensar no significado da compreensão do estudante trabalhador, com relação ao seu projeto existencial, torna-se necessário. Explorar as possibilidades, implica em compreender o ser-no-mundo desse estudante, para que, num esforço comum possa a escola, através do ensino-aprendizagem, propiciar o encontro com as aspirações desse poder-ser de cada estudante. Caso contrário, a

desconexão entre mundo significativo, e processo ensino-aprendizagem, vai cada vez mais, se configurando no desencontro e na alta taxa de evasão e repetência.

Mais ainda, se aprendizagem precisa ser pensada como um processo reservado ao homem, então a aprendizagem exige ser pensada como humana e significativa. Quando ela se torna significativa é porque de fato foi ao encontro do projeto existencial dos discentes.

4.7.2 Aprendizagem significativa

Aprendizagem Significativa no dizer de Rezende: “é uma experiência profundamente humana” (1990, p 46). Daí que, a educação é um processo reservado ao homem; precisa então, de colocá-lo como prioridade no projeto educativo da escola.

A este propósito, é também oportuna a expressão desse autor a respeito das diversas teorias de aprendizagem, introduzidas pela reflexologia de Pavlov, o Behaviorismo e mesmo certos capítulos da psicologia Gestalt, ao proporem “o comportamento animal como paradigma do humano” (REZENDE, 1990, p. 48).

Isso, na verdade, não levaria o homem à aprendizagem, mas ao adestramento do seu comportamento no mundo. Com isso, evidencia, no dizer de Rezende que, “em vez de falarmos em ‘comportamento’ (*Behaviour*), deveríamos falar de existência” (1990, p 48).

Segundo esse mesmo autor (1990, p 48): “ o homem não se comporta, mas existe, e quando apenas ‘se comporta’ é porque ainda não cedeu à ordem propriamente humana da existência, e da existência simbólica”. O homem não é um ser, ora exclusivamente biológico, dotado de razão, ora apenas social. Mas, antes de tudo, um ser jogado no mundo dos símbolos. Portanto, falar na natureza humana, é falar na natureza simbólica.

Desta forma, para esse autor, a aprendizagem se articulará no símbolo, procurando apreende-lo através das diversas relações semânticas que se estabelecem na estrutura simbólica, e a partir dela.

Com isto, Rezende propõe que a aprendizagem significativa é, sobretudo, hermenêutica, onde se procura buscar os sentidos e se faz a crítica dos conhecimentos. Finalmente, a fenomenologia da aprendizagem significativa se faz também através da filosofia dialética.

Para a temática desta dissertação: **Estudo fenomenológico do ensino-aprendizagem na escola noturna:** casuística da evasão e repetência, a contribuição conceitual de Rezende é fundamental para o repensar da educação. Compreende-se, então, a necessidade de buscar os significados do existir do estudante noturno, e, assim, ir ao encontro com o seu mundo interno, marcado por símbolos, expressões e impressões da realidade, talvez nem sempre devidamente compreendidas ou interpretadas no afazer pedagógico. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, na preocupação deste estudo, precisaria efetivamente de ser vinculado no mundo significativo do aluno. Isto viria possibilitar a aprendizagem significativa e a contribuição da escola no **projeto existencial** desse aluno.

Para a educação, em particular para o ensino noturno, essa visão conceitual faz pleno sentido. Se o homem é um ser lançado no mundo, o educando é um ser que se projeta na educação. Mas não assume um projeto existencial, autêntico. A tendência é para a inautenticidade.

Daí que a sala-de-aula torna-se um espaço repleto de ambigüidade, conversas vazias, falatórios. Para Rezende: “[...] a educação aparece como processo-projeto de humanização do sujeito que não seria simplesmente objeto passivo mas sujeito-ativo na história e da cultura” (1990, p. 69).

Com isso, na medida em que o educando torna-se sujeito de seu processo educativo, torna-se assim sujeito da sua aprendizagem. Na viabilização desse projeto existencial inspira-se este trabalho onde o mundo de significados do aluno seja articulado com o processo cognitivo na escola.

Acredita-se, pois, ter-se obtido uma explicitação satisfatória da conceituação fenomenológica existencial a favor da tese de que, a estrutura essencial do processo ensino-aprendizagem na escola noturna se caracteriza pela desconexão entre o conteúdo programático e o mundo significativo do estudante noturno. No que segue, é feito explicitação de metodologia do estudo quanto ao acesso aos dados ou manifestações do fenômeno sob análise.

Mais ainda com base na explicitação de conceituação fenomenológico-existencial será feita a análise interpretativa do material de pesquisa a ser obtido. Assim a concepção fenomenológica-existencial constitui-se numa fundamentação teórica e perspectiva metodológica que orienta a presente dissertação.

5 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

No dizer de Táquia (1983/1984, p. 80) uma concepção de metodologia de pesquisa pressupõe uma visão de ciência e uma visão de ciência implica numa concepção metodológica de pesquisa.

Assim, no que segue deste estudo procura-se expressamente manter coerência com a concepção fenomenológico-existencial anteriormente explicitada. Mais ainda, o próprio conceito fenomenológico de fenômeno exige o devido uso do conceito formal e do conceito comum de fenômeno ou intuição empírica (*empirische Anschauung*).

Segundo Heidegger (1989, p. 95), um método autêntico funda-se numa visão prévia adequada da constituição fundamental e do âmbito do ‘objeto’ a se abrir. Uma reflexão autêntica sobre o método, que se deve distinguir de discussões técnicas vazias esclarece ao mesmo tempo o modo de ser desse ente tematizado.

Segundo esse mesmo autor, a significação metodológica da descrição fenomenológica é a **interpretação**. É o que será feito a seguir com respeito a evidência fatual do fenômeno sob estudo.

Mas, o interpretar, na expressão de Binswanger (citado por Táquia, 1984, p. 27) já começa com a ordenação e agrupamento sistemático do material de experiência conforme temas racionais ou coerências de sentido. Por isso neste capítulo é apresentada explicitação a respeito dos itens: sujeitos, instrumentos, material de pesquisa e forma de análise do material desse material a ser efetivamente interpretado no capítulo seguinte.

5.1.1 Sujeitos: Amostra

Os sujeitos que tiveram seus casos indicados neste estudo correspondem à amostra de alunos repetentes e professores de 02 (duas) escolas, na população de 14 (quatorze) escolas estaduais noturnas existentes na cidade de Ituiutaba/MG. Esta população escolar foi representada no QUADRO 6, referido no item 2.4, estatísticas oficiais.

Desse QUADRO 6 extraiu-se por sorteio uma amostra de 02 (duas) escolas para terem seus casos incluídos neste estudo. Assim, a partir de indicadores quantitativos procede-se ao aprofundamento qualitativo quanto preocupação inspiradora deste estudo. Assim foram escolhidas as escolas 3 e 11, a partir das quais foi feita a seleção dos sujeitos do estudo. A amostra de sujeitos por escola está representada no QUADRO 7. Registra-se também o posto de cada escola na hierarquia de evasão e repetência extraído do QUADRO 6, feito para fins de contexto da análise.

QUADRO 7 – Amostra de professores e de alunos sujeitos de estudo

	Evasão: 2º		Evasão: 11º		Total	
	Escola 3		Escola 11			
	Repetência: 10º	Repetência: 4º				
Prof.	5		5		10	
Alunos	10		10		20	
Total	15		15		30	

Para efeito de análise qualitativa considerou-se a razão professor/aluno ser 5/10 em cada escola. O total de 30 (trinta) sujeitos também considerou-se adequado.

Na literatura estatística esse número estabelece o limite entre pequena e grande amostra. Mas, neste estudo faz-se por ora, obtenção de uma metodologia estatística inferencial estrita.

A seleção dos alunos para a composição da amostra obedeceu aos seguintes critérios.

- 1) Alunos matriculados na escola 3 ou na escola 11.
- 2) Repetência de 1 a 2 anos contínuos.
- 3) Concordância dos alunos de que o material de dados seria usado para finalidade de estudo e/ou possível publicação científica.
- 4) Concordância do aluno quanto a omissão de identificações, para efeito de sigilo de identidade de alunos, de professores e da escola.

Por sua vez, a seleção de professores para a composição de amostra obedeceu aos critérios de pertencer ao quadro docente, contratado ou efetivo numa das duas escolas da

amostra. Junto a isso, os critérios de concordância quanto ao uso do material de dados e sigilos de identidade também foram aplicados.

5.2 Instrumentos de Pesquisa

Na coleta de dados são aplicadas entrevistas e questionários. Isto é explicitado no que se segue.

5.2.1 Entrevista

A entrevista para alunos (ANEXO 1) inclui 15 (quinze) itens, perguntando-lhes a respeito da percepção de si próprio, aproveitamento, relacionamento, gostos, preferências e expectativas, entre outros. Com isso, espera-se acesso satisfatório no interesse deste estudo, à esfera interna ou mundo significativo dos sujeitos, isto é, a sua subjetividade. A aplicação da entrevista é realizada pela Autora.

Por sua vez, a entrevista para professores (ANEXO 3) inclui 14 (quatorze) itens. Pergunta-se sobre a percepção do professor a respeito dos alunos, temáticas informais sobre os alunos, opinião sobre motivos de evasão e repetência, entre outros. Espera-se, senão respostas explícitas ou mesmo resistências, pelo menos indícios de interesse desta dissertação, da visão ou concepção de mundo do professor que de fato orienta sua atuação em relação ao aluno enquanto ser-no-mundo.

A aplicação pela Autora envolve legítimo desafio do envolvimento/distanciamento próprio da Epoché-fenomenológica⁴.

“*Epoché*” é a palavra grega correspondente a “colocar entre parênteses”. O método da fenomenologia consiste em enfocar uma parte qualquer ou toda minha experiência, e então, observando, analisando, abstraindo e descrevendo essa experiência em questão à distância, isto é, em um estado de reflexão que não é diferente do conceito de experiência estética nas

⁴ “*Epoché*” is the Greek word for “bracketing”. The method of phenomenology consist in focusing on any part or all of my experience, and then observing, analyzing, abstracting, and describing that experience by removing myself from the immediate and lived engagement in it. I must observe the experience in question from a distance, that is, from a state of reflection which is not unlike the conception, of aesthetic experience in the theories of Bullough, Ortega y Gasset, and Shopenhauer (HUSSERL, E. The Paris lectures, p. xx).

teorias de *Bullough, Ortega y Gasset e Shopenhauer* (HUSSERL, E. 1975, p. xx).

Assim, uma atitude fenomenológica orientará caminhos para o estudo do fenômeno ensino-aprendizagem na escola noturna, afastando-se por assim dizer para analisar os aspectos subjetivos e significativos que fazem parte de um conteúdo latente e manifesto. Poderá assim colocar todas estas manifestações entre parênteses evidenciando suas implicações na prática educativa.

5.2.2 Questionário

O questionário para alunos (ANEXO 3) inclui 09 (nove) itens. Pergunta-se a respeito de dados pessoais, faixa etária, ocupação, relação de trabalho, faixa salarial e outros. Usa-se a conceituação próxima da existente literatura do IBGE, que possui uma linguagem acessível e uma metodologia longamente validada com plena credibilidade de pesquisadores, educadores e autoridades educacionais.

A natureza dos dados do questionário, a respeito da realidade extra-escolar do aluno, visa complementar os dados de caráter mais subjetivo da entrevista. Ambos os instrumentos iriam revelar dados de realidades diferentes da mesma pessoa.

5.3 Material de Pesquisa

O material a ser analisado, obtido pela aplicação dos instrumentos aos sujeitos, consiste de dados subjetivos e objetivos que na idéia da Autora devem permitir descrever e compreender a estrutura significativa do mundo desses sujeitos. O material obtido pelas entrevistas consistiria preponderantemente de dados subjetivos e o do questionário seria mais objetivo.

O estudo desse material deve pois revelar, por exemplo, a percepção do aluno no âmbito escolar, relacionamento com os colegas, relação professor-aluno, motivações positivas ou negativas, planos ou projeções de vida, entre outros.

Por sua vez, o material de pesquisa obtido dos professores ilustra ou exemplifica a relação trabalho/ensino, conhecimento e/ou atitudes como educador, em relação ao mundo significativo do aluno, visão dos instrumentos de avaliação no ensino noturno, relação de sua visão de mundo com o conteúdo programático ensinado, explicação de evasão de alunos, entre outros. Isso permitiria descrever e/ou compreender a visão do professor sobre o processo ensino aprendizagem na escola noturna.

Para efeito de apresentação, selecionou-se o material considerado mais significativo na caracterização realística do fenômeno em estudo. Também seriam omitidas informações identificadoras de sujeitos e/ou instituições.

5.4 Forma de Análise

O material de pesquisas é analisado num momento descritivo e num momento analítico ou interpretativo. De coerência com o referencial teórico escolhido, tenta-se fidelidade à idéia da análise interpretativa fenomenológico-existencial, na busca de sentido ou significação interna expressa pelo sujeito através, do material de dados deles obtidos.

Assim, por exemplo, Heidegger utiliza o seguinte conceito hermenêutico que inspira este estudo:

Fenomenologia do ser-aí (*Dasein*) é hermenêutica no sentido originário da palavra que designa o ofício de interpretar. Na medida, porém, em que se desvenda o **sentido de ser e as estruturas fundamentais do ser aí** (*Dasein*) em geral, abre-se o horizonte para qualquer investigação ontológica ulterior dos entes não dotados do caráter do ser-aí (*Dasein*). A hermenêutica do ser-aí torna-se também uma “hermenêutica” no sentido de elaboração das condições de possibilidade de toda investigação ontológica (1989, p. 68-9). (grifos meus).

Esse conceito é básico para a pergunta pela **estrutura** essencial do processo de ensino-aprendizagem na escola noturna, tema desta dissertação. Há, pois, especial interesse de perceber, compreender e analisar a dimensão simbólica e os conteúdos latentes e manifestos constitutivos do sentido de realidade do aluno e do professor.

Visto que, à medida que vislumbra o(s) sentido(s) do existir destes estudantes, abre-se num leque de possibilidades de interpretação do significado real de sua existência. Tentar-se-á fazer a integração desse sentido essencial com os conteúdos programáticos.

6 ENSINO-APRENDIZAGEM E, MUNDO SIGNIFICATIVO DO ALUNO NA ESCOLA NOTURNA

6.1 Descrição e Análise de dados

6.1.1 Dos questionários

Conforme referido no capítulo 4, Metodologia, a amostra de professores de alunos sujeitos do estudo ficou assim composto:

	Escola 3	Escola 11	Total
Professores	5	5	10
Alunos	10	10	20
Total	15	15	30

Com base neste quadro, a aplicação do questionário para alunos (ANEXO 3) mostra os seguintes resultados: em termos de faixa etária, sexo, ocupação, relação de trabalho, repetência e outros, de natural interesse no contexto de realidade do processo formal de ensino-aprendizagem. Isto pode ser assim visualizado.

1) Sexo

	Quantidade	Proporção
Masculino	16	80%
Feminino	4	20%
Total	20	100%

Tem-se que o sexo masculino foi predominante na amostra. Isto, talvez, porque o questionário foi aplicado durante a divulgação do resultado das últimas provas bimestrais, encontrando alunos do sexo masculino reprovados sem direito à recuperação.

Esses alunos foram localizados durante os “rachas” de futebol, em ambas as escolas. Pois, durante a semana, à noite, sábados à tarde e, às vezes, aos domingos, estes alunos vão para a escola jogar futebol.

2) Faixa etária

Observa-se a seguinte freqüência de dados.

Idade	13	14	16	17	18	19	23	27	40
Casos	1	2	5	3	4	2	1	1	1

Percebe-se que a faixa etária predominante de alunos é de 10 a 20 anos, enquanto que apenas 3 (15%) possuem mais de 20 anos.

6.1.2 Das Entrevistas

No contexto do quadro da página anterior da amostra de professores e alunos, a aplicação da entrevista para o aluno (ANEXO 1) e entrevista para professor (ANEXO 2), mostra os seguintes resultados. Isto, no que diz especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, mundo significativo do aluno e visão do mundo do professor, como se segue.

6.2 Processo ensino-aprendizagem

Em resposta à pergunta 7: “O que o professor ensina tem a ver com o que você gostaria de aprender?”, obtiveram-se os seguintes dados nas duas escolas.

A maior parte dos alunos (2/3) da escola 3 fizeram afirmações do tipo: 1) “às vezes penso que não tem nada a ver com aquilo que preciso aprender”; 2) “aproveitam pouca coisa para a vida do trabalho”; 3) “nem sempre, depende da matéria e do professor”.

Uma proporção menor, 1/3 (um terço), atribui que o professor ensina bem, mas os alunos fazem bagunça. Ou que o que o professor ensina “está sendo...”, dado a entender que por enquanto está bom. Também se referem a fatores extra-escolares, como “falta de ajuda

dos governantes como determinantes na desestimulação do professor, ou que não têm capacidade de avaliar”.

Nota-se, pois, em contraposição, que os alunos da escola 11, afirmam que “o que o professor ensina tem a ver com que eles gostariam de aprender”. Mostram-se felizes em relação à escola, consideram bom o nível de exigência e possuem uma vontade interior de vencerem na vida através do estudo, visualizando uma futura profissão, oriunda do ingresso na Universidade.

Ter-se-ia, assim, um indício ou sinal de que a possível desconexão entre conteúdos programáticos e o mundo significativo do estudante noturno, seria mais própria na escola noturna de periferia da cidade. Isto, naturalmente, exige estudo mais aprofundado.

No que diz respeito à pergunta 10: “Por que os alunos não aprendem e alguns se evadem da escola?”, obteve-se os seguintes resultados em cada escola.

Respostas de sujeitos da amostra da escola 3	
Sujeitos	Respostas
1	Falta de diálogo professor e aluno. Bagunça. Os alunos não se esforçam.
2	Conversa
3	Bagunça dos alunos é uma maneira de fugir do trabalho noturno que é mais pesado.
4	Porque os alunos não prestam atenção. Escola chata. Professor diz que o aluno não vai dar conta.
5	Bagunça porque o professor não tem manejo na sala.
6	Professor não liga para o aluno e este diz sempre: estou perdendo a juventude na escola.
7	Porque o professor não liga para o aluno, não vai na carteira dele.
8	Não me dou com a escola e com os colegas, o professor fica sempre mal humorado, manda o aluno sair e dar o lugar para outro.
9	Desinteresse do aluno.
10	Falta de incentivar o aluno e acreditar que no futuro possa até mudar de profissão. Porque cada um tem o dom de captação, uns são mais, outros menos.

As respostas dos alunos sugerem uma significação existencial de desencontro na e com a escola.

No caso dos sujeitos 4, 7 e 8, a evasão é decorrente das atitudes e reações dos professores. O que leva a pensar, que o aluno espera que somente o professor seja o autor de sua aprendizagem. Vivem e convivem, com este professor nutrindo-se do impessoal.

Essa impessoalidade se configura talvez em todo ensino noturno. A bagunça apontada pelos sujeitos 1, 2, 3 e 5 estariam revelando um modo de ser impróprio, inautêntico do ser-aí desses estudantes dissolvido, evadido no outro, na “massa barulhenta”. A bagunça, a fofoca, superficialidade que levaria à alienação e consequentemente à evasão. Na cotidianidade do ser-aí (*Dasein*) no dizer de Heidegger (1989, p. 181) “Todo mundo é o outro e ninguém é si próprio”, daí o sentido da expressão em sala de aula “ninguém entendeu nada”, mesmo quando individualmente, tenha havido algum entendimento da matéria ministrada.

Com isto, o impessoal retira a responsabilidade de cada *Dasein*. Pode assumir com maior facilidade e responder tudo, já que ninguém precise responsabilizar-se por alguma atitude, típico de quem não quer ter preocupações com seu projeto de vida como estudante.

Os alunos, perdidos no impessoal, vão à escola noturna não se encontrando consigo mesmo, nem com a escola: nessa fuga de si, ter-se-ia a evasão. A repetência, uma, duas, três vezes, ou mais, indica tentativas frustradas de querer ser num tempo que já não lhe é mais próprio.

Respostas de sujeitos da amostra da escola 11

Sujeitos	Respostas
1	Professores difíceis de entender. Saem por causa das greves.
2	Falta de força de vontade dos alunos. Cansaço pelo trabalho.
3	Não aprendem por causa da bagunça, outros evadem porque saem tarde do serviço.
4	Preguiça do aluno. Ensino fraco, empolgam com jogos e problema das greves. Professor tem que ser mais exigente, repetir explicar matéria.
5	Por desinteresse.
6	Alguns professores não explicam a matéria direito, por isto os alunos saem da escola.
7	Falta vontade dos alunos. Evadem porque não querem um futuro melhor.
8	Por tanto desinteresse de alunos bagunceiros.
9	Depende do aluno. Muitas vezes não interessa para o aluno, aquilo que ele não gosta. Matéria boa é aquela que fala sobre a gente.
10	Porque na maioria das vezes o professor diz que não vão dar conta de passar de ano.

No dizer do sujeito 1, o aluno não aprende e se evade da escola pela dificuldade de entender os professores e pelas greves. Uma greve de professores, certamente tem a significação de uma ruptura da rotina da cotidianidade da escola.

Na sua expressão o aluno revela não compreender o significado do movimento de greve dos professores iguala-o à mesma bagunça que faz na sala de aula. Assim, a evasão tira o aluno do encargo de ser responsável na e para com a escola. A fala “professores difíceis de

entender” revelaria sua própria posição de superficialidade, facilitação e descompromisso com sua aprendizagem e consigo próprio. Ter-se-ia ainda uma imagem escurecida ou simbolicamente noturna da figura do professor.

Nesse mesmo contexto, piadinhas sarcásticas, palavrões nas paredes da sala e nas carteiras, indicariam uma forma de um discurso veiculador de um modo de ser na inautenticidade do ser-aí (*Dasein*) do estudante noturno. Bagunça, desordem, indisciplina e descompromisso seriam manifestações desse mesmo fenômeno de decadência (*Verfallen*).

Por sua vez, segunda a fala do sujeito 10, o professor alimentaria mais ainda o insucesso e evasão na medida que este último já antecipa aos alunos que “não vão dar conta de passar de ano”. Isto sugere que não só o aluno, mas, também, o professor existe num relacionamento inadequado de aprendizagem.

Noutros termos, ter-se-ia uma espécie de nivelamento no falatório (*Gerede*) na relação, ser-com professor-aluno. Isto, sugere co-responsabilidades em termos de relacionamento interpessoal e de fracasso escolar. Expressão do tipo: 1) “Professores tratam os alunos como cachorro”... perdido, sem rumos, sem morada. 2) “Tagarelam demais, depositando só conteúdo e ameaçam o tempo todo”. Certamente merecem preocupação. Aluno, “perdido”, “sem rumos”, “sem morada” faz pensar num ser-no mundo sem projeto. Na condição escolar de um aluno sentir-se flutuante, sem consistência, sem raiz de fundamentação de um projeto de vida, resulta compreensível a fuga de si mesmo e a queda no anonimato dos “outros”, no impessoal, na bagunça, no descompromisso na evasão.

O sujeito 1 diz “professores difíceis de entender”, não possuem manejo de sala, pois por qualquer bobagem mandam o aluno para fora e chamam o vice-diretor, que já expulsa o discente. “O professor fica com a consciência pesada”. A real preocupação com a evasão escolar e repetência exigem disto devida consideração.

Depreende-se do material sob análise que as figuras do aluno, professor e vice-diretor estariam sendo partícipes de atitudes de fato descomprometidas com resultados do ensino-aprendizagem. Bagunça, desinteresse, desencontro, autoritarismo seriam fatores co-responsáveis das várias manifestações do fenômeno sob estudo.

No dizer de Heidegger:

O deparar-se com o contingente numérico de “sujeitos” só é possível quando os outros que vêm ao encontro na co-pre-sença são tratados meramente como “números”. Tal contingente só se descobre por meio de um determinado ser-

com e para os outros. Esse ser-com “desconsiderado” “computa” os outros sem “leva-los em conta” seriamente, sem querer “ter algo a ver” com eles (1989, p. 178).

Isto posto, em relação ao material de análise, faz inequívoco sentido, mas, nesse mesmo material registra-se também expressões do tipo: “matéria boa é aquela que fala da gente”, ou “muitas vezes não interessa para o aluno aquilo de que ele não gosta”. Nisto, pode ter-se um indício a favor de condições positivas de ensino-aprendizagem na escola noturna.

O aluno quer ser levado em conta, quer ser tratado como gente e não como “coisa”, ou como um número numa lista de chamada.

Mais exercício de diálogo professor-aluno, melhor percepção do respectivo projeto existencial e mundo significativo podem vir a contribuir na relação ensino-aprendizagem efetivamente significativa.

Indiferença, insensibilidade, falta de vontade e de sentido de futuro, ensino fraco, greves, e outros são assinalados por alguns como fatores de fracasso na aprendizagem e de evasão. Neste contexto colocam-se os desejos de estratégias viáveis e atitudes adequadas para o processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, no que diz respeito à resposta a pergunta 6: “Você gosta de estudar à noite?” Obteve-se como resposta dos alunos repetentes das duas escolas:

Escola 3 (Evasão 2º) (Repetência 10º)	Escola 11 (Evasão 11º) (Repetência 4º)
Prefere o matutino porque a aprendizagem é melhor	Prefere estudar à noite, apesar de ser cansativo

Na escola 3, a tendência foi negativa nas respostas com respeito à pergunta de que o aluno gosta de estudar à noite. Isto envolvia atitude favorável à evasão. De fato, deve-se lembrar de que esta escola ocupa o 2º (segundo) lugar em evasão na hierarquia de postos das 14 (quatorze) escolas estaduais de Ituiutaba/MG.

Em contra-posição, na escola 11, a tendência foi positiva, os alunos preferem estudar à noite, apesar de cansativo. Coincidemente esta escola ocupa o 11º (décimo primeiro) lugar em evasão na hierarquia de postos. Alguns alunos desta escola incluem no seu projeto de vida o ingresso na Universidade. Projeto, na expressão de Heidegger (1989, p.

201): “É toda a abertura do seu ser-no-mundo; como poder-ser, a própria compreensão possui possibilidades prelineadas pelo âmbito do que nela é passível de se abrir essencialmente”.

Isto, faz pleno sentido em relação ao estudante noturno.

Ingresso na Universidade, ascensão social, enquanto possibilitadas pela escola noturna, mostram-se de forma diferente na compreensão dos alunos das escolas 3 e 11.

Isto, por sua vez adquire especial importância institucional para a própria escola enquanto possibilitadora ou não no projeto existencial do aluno.

Quanto à pergunta 9: “Como o professor pode tornar a escola interessante?” Os resultados obtidos por escolas foram os seguintes:

Sujeitos	Respostas de sujeitos da amostra da escola 3
1	Sendo amigo, prestativo.
2	Difícil uma aula interessante. Bons professores.
3	Quando o professor é amigo e sorridente. Conversar com o professor as reais necessidades do aluno.
4	Combinar com o aluno. Ter mais paciência, pois o professor e aluno chegam de cabeça quente. A aula deve ser mais tranquila, de vem em quando conversar sobre a vida deles, sobre seu trabalho.
5	Melhoria na autoridade da escola.
6	Mostrar o lado prática da vida, aula pesquisada. Viver o mundo do aluno (no bairro) não agredir alunos com palavras.
7	Abriria exceção para conversar com o aluno. Um dia por semana o professor deveria conversar com o aluno, cumprimentar o aluno.
8	Ajudar o aluno a enfrentar o desemprego. Banco de informações, bolsa de emprego. Dialogar com o aluno, não falar: deita na carteira e dorme. Fazer “rodas” na sala de aula.
9	Evitar fazer bagunça em sala.
10	Ouvir sugestões de pessoas de fora e dos alunos.

Destacam nesse quadro as expressões: “bons professores”, “professores amigos”, “ter mais paciência”, “conversar sobre a vida deles”, “sobre seu trabalho” e “dialogar” entre outras são expressões essas que em termos estratégico-metodológicos, seriam sugestões viáveis para o professor.

Estas respostas traduzem a tentativa desses sujeitos de humanizar a escola. No item aprendizagem significativa, da fundamentação teórica, traz que Rezende, ao se pensar na educação como fenômeno humano, leva a pensar na aprendizagem como ao mesmo tempo humana e significativa.

No dizer desses alunos, deve-se conhecer seu mundo significativo, através de círculos na sala-de-aula, conhecendo onde mora, onde trabalha, com quem trabalha, seus valores sociais, tornam-se decisivo para a assimilação dos conteúdos programáticos e viabiliza a assimilação dos professores quanto ao seu mundo interno, tornando assim uma aprendizagem humana e significativa. Pretendem inclusive que a escola seja um plantão permanente de referência para empregos.

Tudo isto leva a pensar, que a aprendizagem significativa supõe que o educador e o educando se constroem mutuamente através do diálogo. É por meio deste último que o homem explicita os sentidos na existência. Para aprender a ouvir é preciso estar aberto. Somente assim, pode-se questionar a trajetória cognitiva do processo ensino-aprendizagem visando uma aprendizagem significativa.

No dizer de Heidegger, ter-se-ia a solicitude, como oportunidade para uma existência autêntica. Isso certamente é possível e necessário em educação.

A educação não é algo que criamos. Imaginamos, mas como assinala Critelli (1991, p. 68): “a educação não é algo que ‘inventamos’ mas que encontramos como um modo de sermos-uns-com-os-outros”. O ser-com educativo naturalmente exige paciência, consideração.

Nesse sentido as sugestões dos alunos: “Ter mais paciência... a aula deve ser mais tranquila”, “de vez em quando conversar sobre a vida deles, sobre seu trabalho”, “mostrar o lado prático”, “banco de emprego na escola”, seriam plenamente pertinentes. Isto, exigiria naturalmente uma mudança de atitude na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Respostas de sujeitos da amostra da escola 11, quanto a pergunta 9: “Como o professor pode tornar a aula interessante?”

Respostas de sujeitos da amostra da escola 11	
Sujeitos	Respostas
1	Participação de professores e alunos. Professor ser mais otimista.
2	Participar do problema dos alunos. Utilizar o vídeo. Diminuir o tempo de aula por semana.
3	Aulas com vídeo.
4	Implantar a disciplina “Trabalho”, para explicar leis trabalhistas e falar do mundo do trabalho. Explicar sobre Economia, governo Planalto. Aprofundar nas guerras do EUA, porque interferem no Brasil. Entender sobre as crises econômicas no mundo.

-
- | | |
|----|--|
| 5 | Matemática comercial.
Passar e corrigir os exercícios. Trabalhos individuais.
Dividir o tempo, ter tempo para tudo, tirar dúvidas. |
| 6 | Explicar a matéria bem, resolvendo problemas, tirando dúvidas... |
| 7 | Explicar melhor a matéria. Os professores escrevem muito no quadro e não explicam.
Seria interessante participar do dia-a-dia do aluno. |
| 8 | Participando, perguntando sobre a vida do aluno. |
| 9 | Gostaria de aprender na escola coisas ligadas à agricultura e trabalhos com animais. |
| 10 | Procurando agradar mais os alunos. |
-

Esse quadro mostra respostas análogas às dos alunos da Escola 3 em direção ao ser-com-os-outros, tornando explícito que nesta relação, a empatia é um fenômeno primordial para viabilizar a aprendizagem significativa.

A possibilidade de compreender o mundo significativo desses alunos é a condição existencial de ocorrer o processo ensino-aprendizagem. Na condição existencial de alunos e trabalhadores as respostas dos sujeitos 4, 5, 7, 8, 9, 10, transparecem necessidade de mudar o currículo escolar e implantar disciplinas referentes ao mundo do trabalho. Leis trabalhistas, economia, governo, crises econômicas no mundo, matemática comercial, são assuntos de inequívoco interesse dos alunos na escola noturna. A desconexão entre o processo formal de ensino-aprendizagem e mundo significativo do aluno faz aqui pleno sentido. Evidenciou-se também a direção ou caminho a ser seguido na superação dessa desconexão.

O material sob análise revela a importante relação entre preocupação e ocupação. Isto é o que interessa, o que preocupa o aluno trabalhador diz respeito ao mundo da ocupação do trabalho. Essa relação torna-se fundamental na superação da desconexão acima assinalada.

Mais ainda, essa multiplicidade de interesses e preocupações internas ou existenciais exemplificam o que neste estudo é considerado como o mundo significativo o estudante noturno. Assim no mundo significativo dos alunos encontram-se preocupações ligadas ao mundo do trabalho, ao mercado de trabalho, à economia do país e à tentativa de tornar a escola noturna um local de referência para empregos, quando o aluno procurar um trabalho e que possa aplicar suas habilidades naturais, através da prestação de trabalho profissional que lhe é peculiar, por meio de folhetos expedidos pela própria Escola à comunidade e às empresas, pois a Escola será um plantão de informações permanentes, e bolsa de emprego⁵.

⁵ Bolsa de emprego consiste em: Formar a própria equipe de manutenção da escola, através da mão-de-obra já qualificada dos alunos do curso noturno, remunerando e com uma possível contagem de tempo. Esta equipe (eletricista, jardineiro, pintor, pedreiro, carpinteiro) será utilizada para pequenos reparos na escola.

6.3 Mundo significativo do Estudante noturno

Auto-estima do aluno, auto-percepção de aproveitamento, motivações para a bagunça, gosto ou preferências por matérias, visão do relacionamento interpessoal na escola e no trabalho, são itens neste estudo considerados como pertencentes ao mundo significativo do aluno.

Em respostas à pergunta 1: “Você se sente uma pessoa inteligente?” Obteve-se comparativamente as seguintes respostas de alunos por escolas.

Sujeitos	Escola 3	Escola 11
1	Sim, dependendo da hora.	Sim.
2	Sim, mas não vou a aula por causa da novela.	Sim.
3	Sim, mais o dia de luta de boxe, enforco a aula.	Sim.
4	Não sou muito inteligente.	Sim.
5	Sim.	Sim.
6	Sim.	Sim.
7	Esforçado.	Sim.
8	Sim, porém não sou esforçado. Matei aula por causa do futebol na TV.	Sim, não tenho dificuldades, saio por causa do trabalho.
9	Acredito que sim, não me valorizo muito.	Sim.
10	Sim, mas como toda pessoa, existe momento de fracasso.	Sim.

Nota-se, inicialmente um sentido afirmativo na maioria das respostas dos alunos das duas escolas. Mas em seguida, percebe-se o predomínio de um sentido adversativo nas expressões dos alunos da escola 3.

O desfavorável, o impróprio, o inadequado, o mal propício são significações associadas ao sentido adversativo, ou adverso.

Estas mesmas significações podem ser associadas às expressões dos alunos da escola 3.

Chama a atenção que essa escola ocupa o 2º (segundo) lugar em evasão na hierarquia dos postos das escolas estaduais de Ituiutaba/MG, conforme anteriormente referido.

Isto talvez venha a confirmar o sentido adverso ao processo ensino-aprendizagem nessa escola.

Deve ser notada ainda que a pergunta que gerou o material analisado, interrogava pelo sentimento de inteligência e não no sentido cognitivo intelectual de inteligência. Isto é, a pergunta visa a aperceptibilidade da auto-estima por parte dos estudantes.

Auto-estima, apreço, valor, consideração, respeito a si próprio certamente é um item importante no mundo significativo do aluno.

O processo do ensino-aprendizagem pressupõe um nível de auto-estima favorável das pessoas envolvidas na tarefa.

Expressões do tipo: “mas não vou à aula por causa da novela”, “mas o dia que tem luta de boxe, enforco aula”, “não sou muito inteligente”, “porém não sou esforçado”, “não me valorizo muito”, “mas como toda pessoa, existe momento de fracasso” certamente depõem a respeito da subjetividade dos sujeitos.

São sujeitos que parecem encontrar-se num processo de afastamento de si mesmos, submissão, ou meios de comunicação de massa. As possibilidades do seu ser-aí (*Dasein*) estão dispostas apelo arbítrio do mundo público. O seu ser-aí dilui-se completamente nos meios públicos e a imagem do agente “que gosta de futebol”, “torce pelo meso time”, prescreve o modo de ser da sua cotidianidade. A prioridade que se instaura é o que Heidegger chama por “massificação e mediocridade” (1991, p. 90). “A massificação e mediocridade controlam de imediato cada maneira pela qual o mundo do ser-aí é interpretado” (HEIDEGGER, 1991, p. 90).

A substituição da própria dramaturgia existencial próxima pela tele-novela, a troca da batalha do poder-ser pela luta de boxe na televisão, adquirem significação reveladora. O enforcamento, o matar aula e por conseguinte da escola, indicariam o suicídio ou estrangulamento por suspensão de possibilidades existenciais de si próprio. Mais ainda, o impessoal (das *Man*) se encarrega do encobrimento: “mas como toda pessoa, existe momento de fracasso”.

Reafirma-se assim, o domínio do “a gente” (das *Man*) no sentido de possibilitar um pensar coletivo massificante:

Spanoudis (1991, p. 21-2) diz que: O “a gente” é a maneira fundamental de se viver com os outros que possibilita tanto o viver em comunidade, onde cada um compartilha numa maneira própria e autêntica, quanto o viver

dissolvido e diluído na massificação, absorvido no coletivismo, tornando-se uma peça, um objeto manipulável.

Manifestamente a escola noturna, parece realmente estar diluída na massificação, não se comprometendo com o mundo significativo do aluno e este não se compromete com a sua escola. Faltava pois, a recuperação da possibilidade da autenticidade na escola noturna.

Enquanto isso não acontece tem-se a permanência do “natural” processo de evasão e repetência, que se funda na manifesta desconexão entre o ensino-aprendizagem e o mundo significativo do aluno, cada vez mais absorvido na massificação.

Esse contexto destaca que no material já uma vez a referência a “sair da aula por causa do trabalho”, representa o processo natural o que na verdade não o é.

Noutros termos, ter-se-ia uma mínima proporção da expressa dificuldade de compatibilizar horário de aula com horário de trabalho. A maior parte da problemática na escola noturna estaria em outros aspectos e não neste.

No que diz a respeito à pergunta 2: “Como é seu aproveitamento escolar?”
Respostas de alunos por escolas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3	Evasão: 2º	Escola 11	Evasão: 11º
		Repet.: 10º		Repet.: 4º
1	Ótimo.		Bom.	
2	Mais ou menos: envolvo muito com meus colegas.		Ruim, quase não aproveito as aulas.	
3	Presto atenção.		Bom.	
4	Razoável, sinto cansaço.		Bom.	
5	Ótimo.		Bom.	
6	Ótimo, gosto de tirar opiniões.		Razoável.	
7	Depende. Quando o professor chega em sala gritando e de cara feia, fica horrível meu aproveitamento.		Ruim.	
8	Depende. Se o professor não levar problemas para sala, tudo fica bom.	Bom, não merecia a bomba.		
9	Não foi bom.		Preocupo com os estudos.	
10	Mínimo, porque nem tudo me interessa.	Bom.		

Segundo esse quadro nas respostas dos alunos em relação à auto-percepção de aproveitamento, ter-se-ia duas tendências. Na escola 11 observa-se maior concentração de resposta considerando o aproveitamento “bom” do que respostas “ruim” e “razoável”. Deve

ser lembrado que essa escola ocupa o 4º lugar em repetência, isto parece estar em contradição com aproveitamento “bom”. Talvez a análise deva-se voltar para a figura do professor, mas isso só feito em outro capítulo.

No que diz respeito às respostas de alunos da escola 3 observa-se um dispersão variando de “ótimo” a “mínimo” incluindo expressões não conclusivas. “Depende”, “mais ou menos”, “se o professor”, “quando o professor”..., e outras expressões sugerem uma posição relativista do aluno deslocando para a figura do professor sua auto-percepção de um aproveitamento escolar não satisfatório.

Cansaço, desinteresse, envolvimento com os colegas, “cara feia” do professor levariam esses alunos à dispersão em detrimento do seu aproveitamento nas disciplinas. Destacam neste particular as expressões: “envolvo muito com os meus colegas”, “quando o professor chega em classe gritando de cara feia, fica horrível meu aproveitamento”, “se o professor não levar problemas para a sala, tudo fica bom”. Um sentido condicional e/ou dependência estaria subjacente a essa dispersão.

Em termos existenciais, o aluno certamente está disposto na bagunça, na conversa (*Gerede*), na curiosidade (*Neugler*) alheia, regente caminho também para inautenticidade e decadência (*Verfallen*). A este respeito resulta esclarecedor o expresso por Heidegger:

Os dois momentos constitutivos da curiosidade, a impermanência no mundo circundante das ocupações e a dispersão em novas possibilidades, fundam a terceira característica essencial desse fenômeno, que nós chamamos de desamparo. A curiosidade está em toda parte e em parte alguma. [...] (1989, p. 233).

O material sendo analisado, ficaria então evidenciado que tanto no falatório, quanto na curiosidade, o ser-no-mundo destes estudantes se entregam nos outros, através da dispersão do conteúdo, do prossesar da vida de si e dos outros, configurando-se a impermanência. Pois esses procedimentos se fundem na superficialidade, garantindo assim o seu desamparo, ou seja, estão no discurso da rodinha, mas se esquivam de si mesmas.

Com relação à pergunta 11: “O que leva o aluno a fazer a bagunça na sala, na presença do professor?”, obtiveram-se as seguintes respostas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3		Escola 11	
	Repet.: 10º	Repet.: 4º		
1	Falta de respeito.		Professor não sabe ser exigente.	
2	Cara feia do professor.		Professor que chama a atenção à toa, não tem manejo de sala.	
	A bagunça só á para irritá-lo.			
3	Cansaço do trabalho; aula monótona.		Má qualidade das aulas.	
4	Aula cansativa.		Professor não sabe chamar a atenção do aluno.	
5	Professor chato, faz da aula uma droga.		Falta de respeito dos alunos.	
6	Professor que só sabe escrever no quadro não muda seu jeito.		Professor que não sabe impor.	
7	Professor chega com falta de educação, irrita os alunos.		Falta de direção da escola.	
8	Colegas querem provocar o professor.		Professor deixa bagunçar.	
9	Professor dá muita liberdade.		Falta de interesse na matéria.	
10	Depende da matéria, só para irritar o professor.		Professor não põe moral.	

Nota-se nas respostas de alunos das duas escolas que o motivo da bagunça, seria a figura do professor. “Cara feia”, “não sabe explicar”, “não tem manejo de sala”, “chato”, “faz da aula uma droga”, “não sabe chamar a atenção do aluno”, “só sabe escrever no quadro”, “não sabe se impor”, “falta de educação”, “muita liberdade”, “deixa bagunçar”, “não impõe moral”, seria descrição da imagem do professor por parte dos alunos.

Essa imagem interna, veiculada através da bagunça, seria uma forma de expressão significativa dos alunos. Daí que o sentido da bagunça precisaria ser apreendido e explicitado pelo professor e poder então reorientar sua ação.

A bagunça estaria sendo o meio ou instrumento usado pelos alunos contra a figura do professor. “Bagunça” junto com a condição, de desordem, confusão, também tem a significação de máquina para remover aterro.

Talvez os alunos se sintam como se estivessem aterrados em sala de aulas e na escola. Na bagunça incluía-se, “Falta de direção da Escola”.

Quanto à pergunta 13: “De que matéria você gosta mais?”, obteve-se as seguintes respostas de alunos por escolas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3	Evasão: 2º	Escola 11	Evasão: 11º
		Repet.: 10º		Repet.: 4º
1	Matemática, sinto facilidade com ela.		História, porque é super-fascinante.	
2	Matemática, me ensina a fazer contas, resolve problemas.		Português, é mais fácil de entender.	
3	História, gostaria de compreender o passado para entender o futuro.		História e Ciência, porque fala do nosso mundo.	
4	Ciência, é mais fácil de aprender, porque fala do corpo humano.		História, me dou bem com ela.	
5	Matemática, porque me ajuda enfrentar o meu trabalho.		História, porque trabalha o passado.	
6	Matemática, porque senão sou passada para trás.		Matemática, porque a gente aprende a somar muitas coisas.	
7	Geografia, fala da terra, e a história entre mais na minha cabeça.		Português, o professor ensina a falar certo é útil para o meu trabalho.	
8	Matemática, ajuda mais a gente, e ajuda a subir na vida.		Matemática, aprender a fazer contas.	
9	Matemática, a gente descobre novas fórmulas e aprende na própria aula.		Matemática, ajuda a construir o futuro.	
10	Educação Artística que é mais fácil e não leva dever para casa.		Matemática.	

Teixeira (1991, p. 93), ao citar o pensamento de Maffesoli, considera o imaginário-simbólico, como um dos “elementos estruturantes da sociabilidade”. Segundo Teixeira, o imaginário que organiza, no cotidiano, um espaço vital que permite a sobrevivência dos indivíduos.

Considerando o imaginário, o simbólico como formas de compreender o mundo significativo do aluno noturno, as disciplinas escolhidas, como Matemática, pelos alunos da escola 3, trazem implícita um meio de ascensão social. Com o domínio das ciências exatas, a Matemática os ajudará a subir na vida, assegurar a perspectiva de outros ou do seu emprego.

A necessidade de aprender a Matemática salienta também um modo de “ser passado para trás” no mundo cotidiano. A disciplina Matemática traz consigo um status social. Dominá-la e preferi-la passa a ser privilégio de poucos. Traz, também, a noção de ser inteligente; por isto, gostar de Matemática alivia um sentimento de inferioridade, já verificado nesta escola.

Já os alunos da escola 11, preferem disciplinas que lhes abram para o contato com o mundo, como História, Ciência, Português. Gostam de aprender a falar certo e a Matemática também é apreciada, numa fala bastante significativa: “na Matemática, a gente aprende a

somar muitas coisas...”, ou seja, é vista como uma disciplina que possui um leque de informações, tanto para a vida no trabalho, como para uma futura profissão, a qual será adquirida com o ingresso ao ensino superior.

Compreender a Ciência é compreender as dimensões do mundo biológico; entender a História é falar do mundo e se apropriar de outros mundos. Assim, estes alunos estão abertos ao mundo da leitura. Emocionalmente, eles estão na luta para vencer na vida percebendo-se assim, a noção de construir-se.

A dicotomia percebida é no aspecto cognitivo. Enquanto estes alunos querem aulas de qualidade, professores exigentes e capazes do domínio de classe, o ensino-aprendizagem constitui-se alheio a estes alunos.

Enquanto os alunos estão na luta pela sobrevivência, na busca de uma aprendizagem significativa, a escola ainda está buscando caminhos para esta aprendizagem.

No que diz respeito a pergunta 3: “Como é seu relacionamento com seus colegas?”, obtiveram-se as seguintes respostas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3	Evasão: 2º	Escola 11	Evasão: 11º
		Repet.: 10º		Repet.: 4º
1	Amigo.		Ótimo.	
2	Bom.		Bom.	
3	Bom.		Razoável.	
4	Bom.		Bom.	
5	Bom.		Ótimo.	
6	Ótimo.		Bom.	
7	Respeito e sou respeitado.		Bom.	
8	Ótimo.		Bom.	
9	Eu sou o representante.		Bom.	
10	Muita amizade. Sou amiga de todos.		Bom.	

Nesse quadro aparentemente o mundo psicossocial do ser-com dos alunos da escola 3, se encontra num clima emocional descontraído. Transparece um ambiente com abundância em amizades, significando que o relacionamento interpessoal é carregado por valores como: respeito, solidariedade.

Isso, contrasta com o relacionamento com os professores, visto anteriormente que transparecem vazios de afetos, com tensões e agressões. Haveria assim uma identificação com os colegas, mas não há com os professores e com o processo cognitivo.

Por sua vez na escola 11, transparece um mundo psicossocial variável onde, a satisfação pessoal dos alunos se interliga à preocupação com o processo cognitivo através de perspectiva de um futuro melhor. Portanto a escolha dos grupos de amigos na escola depende da concordância ou não desta busca. Isto transparece em adicional do sujeito 1, quanto à preferência de professores exigentes, que sabem controlar a sala de aula, que adotam atividades organizadas, dinâmicas, dirigidas.

Assim, o material sob análise estaria sugerindo uma condição favorável ao processo de ensino-aprendizagem na escola. O ser-aí (Dasein) singular de cada aluno teria nos colegas um fator positivo na realização do projeto na escola. Mas, talvez isso seja uma mera aparência.

Efetivamente, os indicadores de evasão e repetência das respectivas escolas referem uma situação adversa ao processo de ensino-aprendizagem.

O material que está sendo analisado revela-se fidedigno na caracterização do mundo significativo do aluno. Este perde-se na inautenticidade, que de fato, lhe parece mais aconchegante e mais positiva.

Em resposta à pergunta 4: “Como é o seu relacionamento com os seus colegas de trabalho?”, obtiveram-se as seguintes respostas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3	Repet.: 10º	Escola 11	Repet.: 4º
1	Muito agradável.		Bom.	
2	Muito bom.		Variável.	
3	Bom.		Bom.	
4	Bom.		Bom, às vezes tem desavenças.	
5	Bom.		Maravilhas.	
6	Ótimo. Sou bem recebida.		Bom.	
7	Bem unidos, amigos companheiros no trabalho, é bom.		Bom.	
8	Bom.		Bom.	
9	Bom relacionamento.		Bom.	
10	Meu relacionamento com eles é bom e eu gosto de estar com eles.		Agradável, porém em certas coisas é desagradável.	

Esses dados mostram em termos existenciais que os alunos da escola 3 se identificam mais com os colegas de trabalho, que com os colegas da escola.

Isso revelou um ser-com-o-outro autêntico no mundo do trabalho e em consequência, inautêntico no mundo da escola.

Um sentido de solicitude (*Firsorge*) é observado por exemplo, na resposta dos sujeitos 6, 7, 10. ter-se-ia um relacionamento autêntico em termos de consideração e/ou paciência, que falta na escola.

Por sua vez, o material de respostas dos alunos da escola 11 também indicava a existência de consideração e respeito entre colegas de trabalho. Segue-se, pois, que a escola teria no mundo do trabalho dos alunos, uma ilustração ou exemplo de possibilidades a serem assimiladas ou apropriadas a favor do ensino-aprendizagem.

6.4 Visão de Mundo-Professor

Escapa ao propósito deste estudo, aprofundar-se na temática das visões de mundo (*Weltanschauungen*). Interessa por ora, obter indícios da concepção de mundo de professor que de fato orienta sua atuação pessoal. O instrumento entrevista para professores (ANEXO 2) foi aplicado na escola 3 e na escola 11. Quanto à pergunta: “Como você gostaria que fosse a escola noturna na qual você se matricularia como aluno?” Obtiveram-se as seguintes respostas por escolas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3		Escola 11	
	Repet.: 10º	Repet.: 4º		
1	Como aluno de uma escola noturno gostaria que ela fosse mais receptiva, ensino mais forte.		Menos traumática possível, com ensino especial voltado para a clientela especial.	
2	Não deveria haver diferenças com o diurno, a mesma organização, a mesma cobrança.		Uma escola que viesse atender os meus anseios, no plano intelectual e ao mesmo tempo como cidadã.	
3	Gostaria que os professores fossem especializados, porque o noturno, é um turno especial.		Escola mais voltada para a REALIDADE do aluno, Escola profissionalizante. Ex. Matemática, volta para o comércio.	
4	Eu gostaria que a escola noturna tivesse mais disciplina, o que implica em dizer, mais organização administrativa e também da equipe técnica pedagógica.		Uma escola que possibilitasse uma leitura do mundo onde poderia buscar subsídios concretos para a minha formação profissional e intelectual.	

- 5 Numa escola com maior segurança, pois tem alunos drogados na escola. Alunos que brigam com o professor e que estão bêbados.
- Procuraria uma escola noturna mais exigente.

A partir desse quadro de respostas é possível descrever aspectos manifestos e latentes no conteúdo das falas dos professores de ambas escolas.

Assim, por exemplo, na escola 3, observa-se uma aparente preocupação dos professores quanto à ordem, organização disciplinar e segurança pessoal. Sugere pensar, que a escola ideal visualizada por estes educadores, parece estar vinculada à organização administrativa, que manteria a ordem e segurança pessoal. Mas essa estrutura disciplinar, como expressam os professores 4, 5, estaria em essência ocultando a falta de preocupação com o mundo significativo do aluno, levando a desconexão com seu mundo significativo.

Quanto a uma explicação analítico-existencial da preocupação cotidiana, Tápia diz:

A vida cotidiana está essencialmente entregue aos afazeres, ao mundo da ocupação, à dedicação aos negócios, à incumbência nas tarefas, ao zelar pelos interesses em sua ocupação de cuidar da vida. Preocupação seria basicamente ocupação (1992, p. 61).

Com isto, o que se evidencia na fala dos professores da escola 3, o que referem como preocupação na verdade é nova ocupação. Resulta que, o educador está ocupado com a organização disciplinar, segurança pessoal, entregue ao seu mundo de afazeres no cotidiano, transferindo tão somente para a administração escolar a equipe técnico-pedagógica, a responsabilidade com a segurança pessoal e disciplina escola. Desta forma, ele de fato não se preocupa com o mundo próprio do estudante trabalhador.

Entregue na ocupação e não na preocupação com o mundo significativo do aluno, tornam o processo de ensino-aprendizagem desconexo com o mundo significativo do aluno.

Isto também explica-se nas falas comuns nos professores, “não sei o que acontece com esta sala, não consigo passar o conteúdo”. Estas falas sugerem pensar que esta desconexão acima revelada, envolve uma certa desordem interna no mundo próprio do professor.

Conseqüentemente, para o professor manter a ordem em sala, disciplina e segurança pessoal, é preciso que mantenha sua própria organização interna. Esta organização

interna, vai depender de uma atitude de compreender as reais necessidades do aluno trabalhador. Isto se exigiria em sala de aula, abrir-se em direção ao outro, percebendo e encontrando-se com o mundo próprio destes alunos.

Na escola 11, o material da análise anuncia uma preocupação com o ensino voltado para a realidade do aluno trabalhador, como é o caso dos professores 3 e 4. Emergem anseios, por uma escola real, que de fato faça a leitura do seu mundo. Pergunta-se então a partir destas falas: Se os professores têm consciência da necessidade de ler o mundo significativo do aluno, por que não conseguem se aproximar deste mundo próprio do aluno?

Sugere responder, na verdade, talvez, por detrás desses pronunciamentos dos professores esteja se ocultando uma falsa preocupação com o mundo significativo do aluno. Isto porque, assim como os professores da escola 3, os educadores da escola 11, estão de fato absorvidos na ocupação dos seus afazeres, negócios, zelando por seus interesses no mundo público, com isto falseiam a preocupação com o mundo próprio do aluno. Pois, se este discurso fosse real, os índices de evasão e repetência como se apresenta no anterior quadro de resposta, estaria configurado em outro parâmetro.

Deve ainda ser lembrado que a escola 11, está no 4º lugar em repetência entre as 14 (quatorze) escolas estaduais incluídos no estudo. Isso indica que há muita repetência. Com isto, mais uma vez ter-se-iam evidentes sinais de desconexão entre ensino e aprendizagem na escola noturna.

Com relação a pergunta 8: “Você considera importante preocupar-se com o mundo significativo interno do aluno?”, obteve-se o seguinte quadro de respostas.

Sujeitos	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3		Escola 11	
	Repet.: 10º		Repet.: 4º	
1	Importantíssimo, porque o que ensina na escola é fora da realidade da vida dos alunos.		Sim, muito.	
2	Acho importantíssimo, pois a auto-valorização e auto-estima são fatores do ser humano.		O ser humano é “carência pura” como educador também devo ser subjetivo.	
3	Não. Isso é papel da Orientadora Educacional.		Um dia um aluno me disse: “Eu vendo godê e o professor ai justo...” Significando que quer amizade com o professor.	
4	Importantíssimo, a evasão ocorre principalmente por falta de conhecimento do mundo interno do aluno. Eles adoram professores exigentes e radicais.		Acho importantíssimo, porém não pode confundir o aluno como um coitadinho do sistema educacional.	

- 5 Acho importantíssimo, deveria ser assim: partir do mundo dele, conversar com ele sobre seus problemas.
- Sim, a partir do conhecimento interno do aluno você pode fazer trabalhos individuais, compreendendo as limitações, os conflitos de cada um.

O conteúdo manifesto, expresso pela maioria dos professores tanto da escola 3 como da escola 11, sugere pensar que esses docentes estão preocupados em valorizar o mundo significativo ou próprio do aluno. Mas, num sentido latente, na mensagem destes docentes, percebe-se, uma mistificação e mascaramento da realidade do mundo do estudante.

Através de um discurso mistificador, esses docentes apropriam-se de seus próprios conceitos, aliviando de imediato e dando a sensação de que possuem uma visão crítica da realidade. O seu ser-aí aliena-se na sua própria perspectiva. A prática vem revelar dados contrários, percebidos neste estudo dos índices de evasão e repetência, dos depoimentos dos alunos e da própria resposta à pergunta 12. Nesta resposta, os docentes de ambas escolas, supõem que a causa primeira da evasão do aluno é “que ele está cansado do trabalho”. O mundo significativo, numa ordem de importância na evasão ficou em 4º lugar, ou seja, o menos importante para os docentes. Evidencia-se assim, que efetivamente o processo de ensino-aprendizagem está desconexo com o mundo significativo do aluno. O fato de que existe um conceito elaborado e quase universal entre os professores, de que, o aluno do noturno é especial, que precisa de valorizar o seu mundo próprio, traduz-se no modo de ser que Heidegger (1981, p. 50-1) chama de “a gente” e constituem aquilo que conhecemos como “publicidade, massificação e a mediocridade”. Assim, esse mesmo autor, fala que “através da massificação e mediocridade tudo o que é obscurecido e, então, aquilo que é totalmente encoberto, passa como sendo algo familiar e acessível a todos”.

Esse conceito então passam a configurar o que todo mundo pensa do ensino noturno. Assim Heidegger diz que:

Desta feita, em sua cotidianeidade, cada ser-aí é aliviado pelo “a gente”. Não somente isto, mas em aliviando o ser-aí do seu ser, o “a gente” também o acomoda (*Kommt... dem Dasein entgegen*), se o ser-aí tiver qualquer tendência para tomar e fazer coisas na facilidade. E justamente em razão de o “a gente” constantemente acomodar o ser-aí descarregando-o de seu ser, é que o “a gente” mantém e acentua seu tenaz domínio (1981, p. 51).

Negligência, afastamento, publicidade, uniformidade, massificação e mediocridade, parecem ser revelações do “a gente” destes docentes, que repousa nestes

conceitos universais, se perdendo na imagem de todo mundo. Esse modo de ser caracteriza o que Heidegger chama (1981, p. 51) “de inautenticidade e da incapacidade de ser por si mesmo”.

Quanto à solicitação da pergunta 12: “Enumere em ordem decrescente do mais importante ao menos importante (do 1º ao 4º), o que considera importante na evasão”, obteve-se a seguinte hierarquia de respostas.

Posto	Evasão: 2º		Evasão: 11º	
	Escola 3	Evasão: 2º	Escola 11	Evasão: 11º
		Repet.: 10º		Repet.: 4º
1º	Que ele está cansado do trabalho.		Que ele está cansado do trabalho.	
2º	Não consegue aprender mesmo.		Não consegue aprender mesmo.	
3º	Por malandragem do aluno.		Por malandragem do aluno.	
4º	Que a escola possui conteúdo distante do mundo significativo do aluno.		Que a escola possui conteúdo distante do mundo significativo do aluno.	

Nota-se então que para os professores das duas escolas o fator importante na evasão é por que ele está cansado do trabalho, concentrando no comportamento emocional do aluna a causa primeira da evasão.

No entanto, percebe-se que ambas as escolas, consideram o menos importante lugar (4º), que o aluno evade, porque a escola possui conteúdos distantes do mundo significativo.

Evidencia-se que há um processo de desconexão em ambas as escolas, com o mundo significativo do aluno, já evidenciado anteriormente.

O ser-aí dos professores, emerge numa linguagem em que Heidegger chama de falatório, ambigüidade, onde o ser-no-mundo, o ser-com, estão lançados na distorção do falatório corriqueiro, sujeito a rótulos e impressões. O seu encontro com o outro no mundo, ocorre de forma impessoal.

A sua visão é constituída de preconceitos, que lhe falseia a realidade escolar. Com isto ele se aliena, oculta na verdade uma acomodação. Os professores parecem amarrados por verdades eternas visualizadas num ciclo que se explica por si só o fracasso e a evasão são decorrentes do cansaço, malandragem do aluno. Estas são as causas, já lançadas no contexto escolar e as quais acabam por rotular o aluno. Com isto, o professor se fecha neste ciclo e não consegue enxergar a realidade de forma dialética.

Isto faz lembrar o mito da caverna, referido na fundamentação teórica (4, 4.1), no qual Platão mostra que os homens são prisioneiros pela aparência do que se vê, tornando um conhecimento irreal.

Quando o professor se fecha neste ciclo referido acima, ele se torna prisioneiro do que se vê pela simples aparência, levando a um processo de alienação.

Quanto à pergunta 13, “Trabalhar à noite é prazeroso?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

Sujeitos	Escola 3	Escola 11
1	Parece que passa mais rápido. Trabalhar com o noturno é muito significativo. O clima é melhor, mais fresco.	Prazeroso? O que você quer dizer com isto? Completa depois, é mais cansativo do que prazeroso.
2	Eu gosto de trabalhar, a gente cansa um pouco, mas é bom.	Não é prazeroso, uma vez que a resposta dos alunos vem engatinhando e não chega a ficar de pé. Não posso fazer o mesmo trabalho que no matutino.
3	Ninguém trabalha por prazer, é uma opção.	Sim é mesmo.
4	Trabalhar à noite significa a chance de tentar ajudar parte da nossa população que está bastante desnorteada, sem fé.	Em termos de pessoas é muito bom trabalhar. Os alunos são mais sinceros, quando chegam à aprendizagem dá muito prazer. Mas em geral é frustração.
5	Gosto, porém precisa melhorar a segurança na escola.	Eu acho até melhor. Me identifico com eles. Não deixo transparecer que são coitadinhos.

Já se referiu na fundamentação teórica que o homem é um ser que se projeta no mundo.

Com isto, o educador é um ser que se projeta no mundo da educação. Para isto deveria ter compromissos com essa educação. No entanto, o que transparece nas respostas dos professores da escola 3, é que o ser-aí ficou jogado no seu aí. Isto vem confundir e faz com que este professor se esquive do seu compromisso com a educação e leva-o a desviar-se de uma existência autêntica.

Stein (1991, p. IX): “A ruína-significa o desvio de cada indivíduo de seu projeto essencial, em favor das preocupações cotidianas, que o distraem e perturbam, confundindo-o com a massa coletiva”. Assim, a opção da escolha pelo turno noturno parece ser aquele labirinto sem saída, onde o seu ser-aí, está simplesmente jogado no aí, desviando e distraindo do seu projeto com a educação. Isto encontra sustentação na fala do professor (3), onde ele fala que ninguém trabalha por prazer, mas por opção. Para se aliviar ele se lança no todo nós,

no público, na massa coletiva e se o seu trabalho não é prazeroso é porque o de ninguém o é. Isto resulta num processo de ruína de desvio de si mesmo. Já na escola 11, teve-se resposta, com conotação, num sentido psicossexualizada, imagens com significação libidinal que receiam-se comprometer-se com o aluno. Anuncia, também que o professor está num processo de ruína o qual se distrai com as ocupações cotidianas, se alienam no processo de aprendizagem.

Percebeu-se também, que o fato de não ser tão prazeroso o ser-no-mundo desses professores, é devido à frustração com a falta de aprendizagem. Isto encontra sustentação no conteúdo da resposta do sujeito 2, “não é prazeroso uma vez que a resposta dos alunos vem engatinhando e não chega a ficar de pé”.

O que resulta num processo de frustração e o professor acaba se distraindo na frustração, nas ocupações e se desvia cada vez mais do seu projeto educacional.

7 CONCLUSÃO

7.1 Processo Ensino-Aprendizagem na Escola Noturna

Conclui-se que a estrutura essencial do processo ensino-aprendizagem na escola noturna se caracteriza pela desconexão com o mundo “próprio” do estudante noturno. Assim, o mundo significativo do aluno e os conteúdos programáticos são de fato dicotômicos.

Quanto ao modo de ser-no-mundo do aluno e do professor, evidencia-se que ambos se encontram imersos na ocupação diária, a qual os distrai, perturba e distancia não se preocupando autenticamente ambos com o processo ensino-aprendizagem na escola noturna.

Daí o sentido de asserção de que a escola não se compromete com o projeto existencial do aluno-trabalhador e vice-versa, contribuindo ambos para a etiologia da evasão e repetência.

7.2 Caracterização do mundo Significativo do Estudante Noturno

Evidencia-se que o aluno vivencia uma situação existencial de impessoalidade que se configura em toda parte no ensino noturno. A bagunça, o falatório (*Gerede*), a ambigüidade (*Zwedeugtigkeit*) se manifestaram como um modo de ser impróprio, inautêntico dos alunos, que dispersos e evadidos nos outros, perdem a si próprios. Conseqüentemente, não se encontrando consigo mesmo, nem com a escola, nessa fuga de si, ter-se-ia a evasão, manifesta nos indicadores estatísticos apresentados.

Como produto dessa mesma situação de impropriedade, parece pois, que também a repetência de ano escolar uma, duas ou três vezes, vêm configurar uma tentativa frustrada de recuperar o tempo perdido que já não lhe é mais próprio. Essa circunstância, o relacionamento professor-aluno, passa a configurar tensões e conflitos, pois o professor talvez desapercebidamente influencia no insucesso do aluno na medida que explicitamente anuncia, que de fato antecipa a repetência do aluno. Desta forma, ter-se-ia que professor ao nivelar-se ao aluno no falatório (*Gerede*) torna a relação sem solidez para o processo de ensino-aprendizagem significativo. O relacionamento inautêntico professor-aluno, certamente, é um

dos fatores condicionantes de dependência subjacentes na dispersão e, consequentemente na falta de aprendizagem.

Cansaço, desinteresse, envolvimento com os colegas, “cara feia” do professor, levaria esses alunos à dispersão, em detrimento do seu aproveitamento nas disciplinas.

Com isso, as manifestações dos alunos, como a desordem, atitudes agressivas, xingatórios, palavrões escritos nas carteiras, nas paredes, no banheiro, caracterizariam uma linguagem simbólica “noturna” do seu ser-no-mundo. Na maioria das vezes, atitudes censuráveis do discente geram-lhe a expulsão da sala de aula. Daí que danificar e estragar materialmente a escola venha a ser mais uma forma de revelar de fato a desconexão do mundo próprio do aluno em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Uma possível vontade de estar na escola, talvez possa ser evidenciada pela constância do ciclo: evasão por medo da repetência, retorno ao próximo ano, repetência – evasão etc. Isto mostra uma perturbação no processo ensino-aprendizagem. Sugere um estado quase que mórbido, na dicotomia aluno-escola, na aparência de caminharem juntos, mas em essência opostos.

Com isto, faz sentido pensar que o processo ensino-aprendizagem está cada vez mais distante do projeto existencial do aluno, conforme revela o material analisado. O estudante de escola periférica, se caracteriza como totalmente entregue à preocupação com a sua sobrevivência. Continuar os estudos, subsequentes é uma hipótese muito distante de suas preocupações. Já o discente de escola central, indica um nítido interesse em continuar seus estudos. Vai à escola como possibilidade de ascensão social.

No entanto, ambos os alunos, estão submissos aos meios de comunicação. O seu ser-aí se dilui completamente no meio público da mídia. Assim, a imagem do “a gente” (*das Man*), é telespectador que torce pelo mesmo time, assiste às mesmas novelas, descreve o seu modo de ser cotidiano no horário da aula à noite.

Por outro lado, no mundo significativo do aluno, percebem-se preocupações referentes ao mundo do trabalho. Neste contexto, leis trabalhistas, crises econômicas, assuntos ligados ao desemprego e ao governo, são preocupações presentes. Daí a validade da sugestão dos alunos ao professor, que de vez em quando, possa conversar sobre sua vida profissional, seu mundo do trabalho, sua luta pela sobrevivência, suas preocupações de assalariado. Institucionalmente seria recomendável inserir conteúdo programático relativo ao mundo do trabalho.

O material analisado também indica que para o estudante noturno sua relação no trabalho, o ser-com-os-outros se configura autêntico, um sentido de solicitude (*Fürsorge*). Transparece que relacionamento no trabalho fora da escola é carregado de paciência e consideração, o que faltaria dentro da escola, em sala, em relação ao colega-trabalhador-professor.

7.3 A Perspectiva do Professor

Nota-se que educadores da escola noturna formalmente anunciam uma preocupação com o ensino voltado para a realidade do aluno trabalhador. No entanto, por detrás desses pronunciamentos os fatos descritos sugerem algo diferente.

O material de dados indica que a imagem de um professor imerso na sua própria cotidianidade, nos seus afazeres, negócios, zelando por seus interesses no mundo público, esquece a sala de aula, o mundo significativo do estudante. Os índices de evasão e repetência como de fato se apresentam, inequivocamente merecem uma maior preocupação dos próprios educadores.

Nota-se, pois, que através de um discurso mistificador, esses docentes apropriam-se de uma espécie de formalização conceitual aliviando-a de imediato e dando a impressão de que possuem uma visão crítica da realidade. Esses conceitos, então, passam a configurar o que “todo mundo” (*das Man*) pensa do ensino noturno. Com isto, o seu afastamento do mundo significativo “próprio” e o do aluno e sua entrega no mundo “público”, revelam que o seu ser-á se transformou na impropriedade, na qual repousam conceitos universais, se perdendo na imagem de “todo mundo”.

Evidencia-se também que, no “mundo próprio” do docente, o fator mais importante na evasão do aluno, é “porque está cansado do trabalho”, e o menos importante, porque a escola possui conteúdos distantes do mundo significativo do aluno.

Assim, de fato, a perspectiva do professor configura-se como constituindo um conhecimento auto-suficiente, irreal. Preso nos seus próprios conceitos, o docente de alínea, se acomoda e justifica a si próprio.

Conseqüentemente, tem-se uma desconexão de mundos significativos entre os principais, resultando em agentes do processo de ensino-aprendizagem. Mas, seria a partir das possibilidades e limites dessa base de realidade que caberia pensar em propostas educacionais.

7.4 Em direção a uma proposta educacional

A partir do material analisado e dentro dos limites do seu contexto de realidade, a seguir são apresentados alguns itens a serem incluídos na elaboração de uma possível proposta educacional. A aplicação em outros contextos geo-educacionais, exigiria as necessárias adequações. Itens: readequação curricular, bolsa de emprego na escola, agenciamento de emprego, variação metodológico-didática, cursos de reciclagem para professores, valorização da disciplina e da responsabilidade civil.

7.4.1 Readequação curricular

A análise do material de pesquisa relativo a alunos e professores revela a necessidade de readequar de imediato, currículo escolar, planejamento e avaliação. Poderia ser estruturados de modo a considerar em parte o mundo significativo do aluno, de suas preocupações com o mundo do trabalho, com leis trabalhistas, explicação de crises econômicas, assuntos sociais e governamentais. Disciplinas voltadas para o setor comercial e agrícola, seriam fontes de interesse para o projeto existencial do aluno trabalhador. Isto, com as necessárias adequações e contextualizações.

Tal projeto de vida se constitui de perspectivas diferentes. Na escola periférica ele se evidencia totalmente imerso na preocupação de conseguir ou manter seu atual emprego. Sua experiência significativa existencial é delineada pela luta da sobrevivência. A continuidade dos estudos, através de graus subsequentes, ou mesmo seu ingresso à universidade é um noturno e tímido desejo. O mesmo não acontece com o aluno da escola central: a perspectiva existencial de seu projeto se abre para uma possível admissão no ensino superior.

7.4.2 Bolsa de emprego na escola

O segundo item refere-se às providências no âmbito de uma política educacional a favor do aluno trabalhador, quanto à viabilização de bolsa de empregos na escola estadual. A escola através de prestação de serviços poderia utilizar das capacidades do aluno trabalhador e formar uma equipe de manutenção da própria escola. Isto, sem descharacterizar a função da escola.

Por um período de 6 a 12 meses, poderia a escola escolher os alunos do ensino noturno, através do critério do desempenho visualizado pela nota. Com isto a motivação para os estudos seria um processo quase natural, de preparação para o mercado de trabalho.

Assim, por exemplo, a escola sempre teria uma equipe renovável de eletricistas, jardineiros, pedreiros, pintor e carpinteiro, se manteria limpa e conservada. Ao invés de se buscar na comunidade, esses profissionais, estariam na própria escola. Essa bolsa de emprego é viável, pois a escola estadual recebe recurso da quota estadual do salário educacional, para a finalidade, conforme disposto no Art. 5, item XXII da resolução nº 6907 de 17/01/92, do Secretário da Educação/MG, a Caixa Escolar que diz: “[...] somente poderá utilizar os recursos recebidos após aprovação pelo colegiado da Escola, do plano de Aplicação apresentado pelo(a) Presidente e deverá ser anexada ao processo de Prestação de Contas”.

Assim, a escola ao receber esses recursos pode junto ao colegiado, escolher seus alunos e definir o valor da bolsa de empregos, para que dê oportunidade ao aluno do curso noturno, e o possibilite utilizar ou aperfeiçoar a sua experiência profissional, organizando a rede física de sua própria escola, ao invés de procurar a contratação de um profissional na comunidade.

7.4.3 Agenciamento de empregos

A escola estadual no dizer dos estudantes poderia ser um espaço de referência para eles, mantendo e tornando-a um banco de informações, um plantão permanente de empregos, os quais pudesse auxiliá-los em relação ao mercado de trabalho. Para isto, a escola precisa montar um fichário ou cadastro onde registraria as experiências e aptidões dos alunos do período noturno.

Diante desse conhecimento de aspectos do mundo significativo ou dos interesses do estudante, a escola poderia, inclusive, divulgar folhetos informativos. Assim seria anunciada a procura de emprego ao comércio, à indústria, ao setor agrícola, doméstico. Estes folhetos seriam distribuídos a todas as empresas e à cidade em geral.

A escola na responsabilidade de indicar os seus alunos, acabaria por motivá-lo a aprimorar sua disciplina e seu próprio desenvolvimento cognitivo visualizado através da avaliação.

O intercâmbio escola-empresa é uma necessidade urgente na fala dos alunos.

A empresa participando mais da escola noturna, poderia até fazer um trabalho integrado, no sentido de oferecer reciclagens, para seus funcionários e para os alunos do noturno que se interessarem em participar como estagiários. Descreve-se assim o terceiro item para uma proposta, a partir da fala dos próprios discentes do “ensino noturno”.

7.4.4 Variação metodológico-didática

Em termos de escolaridade, o aluno geralmente possui um histórico escolar marcado por repetência e evasões. Diante deste quadro escolar sugerem que os professores variem metodologicamente suas aulas. Façam do “espaço escolar” momentos para diálogos entre mestre e educandos. Na experiência de ser visto notado ou percebido pelo outros, no seu “mundo próprio”, o aluno apareceria como sujeito pleno, espontâneo, talvez autêntico aos olhos do educador e seus colegas. Sentir que o educador é o outro, presente, em e como pessoa, próximo do seu “mundo próprio” o aluno não mais se sentiria sozinho, indiferente e alheio.

Superar essa indiferença, essa distância, esse estar só, longe do “mundo próprio” é uma possibilidade real para o aluno. Nisto ter-se-ia também a possibilidade da visualidade da própria escola.

Foi também sugerido variar suas técnicas de ensino, por exemplo, estudo dirigido, grupos de discussões, júri simulado, disposição de carteiras “em roda”, onde em tudo possibilita o diálogo e o encontro de mundos, do professor e do estudante. Isto seria um quarto item para uma proposta obtida a partir de depoimentos dos próprios alunos.

7.4.5 Cursos de reciclagem

Os próprios educadores, assinalam a importância de motivar mais suas aulas, mas dispõem de poucos recursos e poucas técnicas pedagógicas. Aprimorar sua práxis educativa através de cursos de reciclagem é uma necessidade urgente.

Esse cursos deveriam se estruturar e abranger três áreas principais: 1) Relacionamento professor-aluno; 2) Desenvolvimento de habilidades pessoais que lhes possibilite o encontro com o mundo significativo do aluno; 3) a participação de agentes das empresas, do comércio, da indústria nos cursos.

As empresas assessorariam a organização do currículo da escola noturna, mostrando o trabalho desenvolvido nos setores e já abordaria os pré-requisitos desejáveis aos alunos interessados, para que os professores possam restaurar o planejamento. Assim seria viável, pois as matérias do ensino noturno passariam a ter sintonia com o mundo do trabalho.

7.4.6 Valorização da disciplina e da responsabilidade civil

Os professores relatam que a escola noturna deveria ter o mesmo rigor disciplinar do matutino. Com base nisto, sugerem que a organização do horário e exigência cognitiva sejam os mesmos. Nos pronunciamentos, de alguns professores, sugeriu-se inclusive a presença de policial na escola, para manter a segurança das pessoas. Depoimentos revelaram que existem alunos que chegam bêbados, drogados e até armados em sala. A escola poderia participar junto com instituições sociais no policiamento comunitário, promovido pela própria Polícia Militar, juntamente com as Associações de Bairros e organizações de serviços à comunidade, como o Rotary. Isto significaria também uma valorização da responsabilidade civil do aluno e da própria cidadania sendo por excelência formada na escola.

7.5 Consideração Final

Simbolicamente a escola pode ser associada à imagem da alegoria da caverna de Platão (1965, p. 105-143). Presos e immobilizados numa posição contra a luz, alunos e

professores mostram conhecimento irreal projetado no fundo da caverna escola noturna. Ilusões, crenças, modismos, fazem parte dessas projeções. Mas a análise do material de pesquisa de expressão e/ou pronunciamentos dos alunos e professores, revela anúncios de luz. Suas propostas são indícios de possíveis saídas ou alternativas para a escola noturna. Noutros termos, os sujeitos deste estudo, em parte já conhecem a saída da caverna, eles próprios vislumbram possibilidades. Isto, pode ser indício ou sinal de transição ou ultrapassagem da penumbra em direção a um tempo histórico de plena luz.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ensino noturno no Estado de São Paulo: Um pouco de sua história e seus problemas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, N. 66, p. 49-62, ago. 1988.
- Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, IBGE, v. 50, p. 204-5, 1990.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Tese em Educação**. 1984. Rio de Janeiro: ANPED, 1986.
- _____. **Teses em Educação**. 1985. Rio de Janeiro: ANPED, 1987.
- _____. **Teses em Educação**. 1986. Rio de Janeiro: ANPED, 1987.
- _____. **Teses em Educação**. 1987. Rio de Janeiro: ANPED, 1988.
- _____. **Teses em Educação**. 1988. Rio de Janeiro: ANPED, 1989.
- _____. **Teses em Educação**. 1989. Rio de Janeiro: ANPED, 1991.
- BOCK, *et all*, **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1991, 284p.
- BRASIL. Constituição, 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1988. z92p.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1987, 106p.
- _____. **Fenomenologia e Hermenêutica**. Seleção de Textos [por] Creusa Capalbo. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1983, 121p.
- CAPES – **Cadastro Geral de Produção Científica**. 1983. Brasília, 1985.
- CAPORALINI, M. Bernadete Santa Cecília. **A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno**. Campinas, SP: Papirus, 1991, 203p.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. A ilusão da escola e a realidade do trabalho: o ensino noturno de 1º grau. **Ande**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-18, jan 1981.
- _____. “Ensino Noturno”. **Realidade e Ilusão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 112p.
- _____. O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. **Caderno do Cedes**. São Paulo, n. 16, p. 4-8, 1986.
- CATÁLOGO** do Banco de Teses. Brasília. MEC/CNPq, 1979-1982.

- HEIDEGGER, Martin. **Conferência e Escritos Filosóficos**. Trad. e notas por Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores, 5), 7p.
- _____. **Da Experiência do Pensar**. Porto Alegre: Globo, 1969, 54p.
- _____. **El ser y El Tiempo**. Trad. Por José Gaos México : Fondo de Cultura Econômica, 1951, 478p.
- _____. **Être et Temps**. Trad. por Rudolph Boehm e Alphonse de Waelhens (*Première partie*) Jean Lauzerois et Claude Roëls (*deuxième partie*). Paris : Gallimard, 1986, 590p.
- _____. **Que é Metafísica ?** Trad. E notas por Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores, 5) 17p.
- _____. **Sendas Perdidas**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960, 311p.
- _____. **Ser e Tempo**. Parte I. Trad. por Márcia de Sá Cavalcante: Vozes, 1989, 325p.
- _____. **Ser e Tempo**. Parte II. Trad. por Márcia de Sá Cavalcante: Vozes, 1990, 262p.
- _____. **Todos nós... Ninguém**: um enfoque fenomenológico do social / Martin Heidegger: apresentação, introdução, notas e epílogo Sónon Spanoudis: tradução e comentário Dulce Mara Critelli. São Paulo: Moraes, 1981, 72p.
- HUSSERL, Edmund. **The Paris Lectures**. The Hague: Martins Nijhoff. 1975, p. 116.
- LUYPEN, W.A. **Fenomenologia Existencial**. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1967, 352p.
- _____. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. São Paulo: EPU, 1973, 400p.
- MAY, Rollo *et all.* **Existência**: Nueva Dimencion en Psiquiatria y Psicología. Madrid: Gredes, 1971, 523p.
- MORA, J.F. **Heidegger In**: Dicionários dos Grandes Filósofos, I. Madrid, Alianza Editorial, 1986, 246p.
- PLATÃO. A alegoria da caverna, 7. In: **A República II**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1965, p. 105-143.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991, 385p.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990, 96p.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6.907 de 17 de jan. 1992, **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 18 de jan. 1992, col. 02, p. 42.
- SILVA, T.R.N.; NOGUEIRA, M.J. **A escola pública e desafio do curso noturno**. São Paulo: Cortez, 1984, 61p.

STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre “Ser e Tempo** (Martin Heidegger). Petrópolis: Vozes, 1988, 132p.

TÁPIA, L.E.R. Fábula da preocupação original: Exegese analítico-existencial. **Informação Psiquiátrica**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 60-62, abr./jun. 1992.

_____. Método em fenomenologia. **Veredas**. São Paulo, n. 102-103, p. 79-85, 1983/1984.

_____. **Uma descrição fenomenológica da experiência de crise existencial ou angústia**. São Paulo: PUC-SP, 1984, 57p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. O concreto e o simbólico no cotidiano escolar. As abordagens de Michel Maffesoli e José Carlos de Paula Carvalho. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 12, n. 38, p. 91-99, abril, 1991.

TROTGNON, Pierre. **Heidegger**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990, 102p.

ANEXO 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA AO ALUNO REPETENTE**

- 01) – Você se sente como pessoa inteligente?
- 02) – como é seu aproveitamento escolar?
- 03) – Como é seu relacionamento com os colegas na escola?
- 04) – Como é seu relacionamento com seus colegas de trabalho?
- 05) – O ambiente físico da escola é agradável?
- 06) – Você gosta de estudar à noite?
- 07) – o que o professor ensina, tem a ver com o que você gostaria de aprender?
- 08) – Você acha que os professores gostam de dar aula à noite?
- 09) – Como o professor pode tornar a aula interessante?
- 10) – Porque os alunos não aprendem e alguns evadem da escola?
- 11) – O que leva o aluno a fazer bagunça na sala, na presença do professor?
- 12) – Quantas vezes você repetiu esta série atual? Por quê?
- 13) – De que matéria gosta mais? Explique, justifique.
- 14) – De que matéria você gosta menos? Explique, justifique.
- 15) – Quais são seus planos para depois que completar a escola?

ANEXO 2**ENTREVISTA PARA O PROFESSOR**

- 01) – Como você gostaria que fosse a escola noturna na qual você matricularia como aluno?
- 02) – O que representa para você, trabalhar numa escola noturna?
- 03) – Ao elaborar o programa de curso, que idéia você faz da assimilação do aluno noturno?
- 04) – O conteúdo programático do matutino é o mesmo do noturno?
- 05) – Há diferenças de aprendizagem entre o aluno noturno e o aluno matutino? Quais?
- 06) – Nas conversas informais, nos recreios, você nota se existe nos colegas:
- A) – Preocupação com o mundo subjetivo do aluno?
 - B) – Preocupação com o ritmo de aprendizagem do aluno?
- 07) – Como você sugere trabalhar o processo de ensino na escola a partir de uma aprendizagem significativa para o aluno?
- 08) – Você considera importante preocupar-se com o mundo significativo interno do aluno?
- 09) – Com que freqüência você procura equipe técnico-pedagógica para saber dos índices de evasão e repetência na escola noturna?
- 10) – Que significado tem para você a avaliação?
- 11) – Existe preconceito contra o aluno no noturno?
- 12) – Enumere em ordem decrescente do mais importante ao menos importante, (do 1º ao 4º), o que considera importante na evasão:
- () – Que o aluno não consegue aprender mesmo, por isso evade.
 - () – Que ele está cansado do trabalho e por isso precisa sair.
 - () – Que a escola possui conteúdos distantes do mundo significativo, por isso ele sentiu vontade de evadir-se.
 - () – Por malandragem do aluno.
- 13) Trabalhar à noite para você é prazeroso?

14) Como você responderia, quem são os seus alunos? Onde moram? O que sentem? O que pensam?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

01) - NOME: _____
(fictício)

02) – Idade

1 - () 10 anos 2 - () 10 a 20 anos 3 - () 20 anos ou mais

03) – Qual a ocupação profissional? _____

04) – Ramo de atividade: _____

05) – Relação de trabalho ou posição da ocupação no estabelecimento, negócio ou instituição:

1-() 2-() 3-() 4-()

Trabalhador Agrícola Empregado Doméstico Conta Própria Empregado no Setor
Privado

$$5 - (\quad) \qquad \qquad 6 - (\quad) \qquad \qquad 7 - (\quad)$$

De empresa estatal Empregador Sem remuneração

06) – Horas trabalhadas por semana: | _____ | _____ | _____ |

Em outra ocupação: |_____|_____|

07) – Rendimento mensal, bruto do mês anterior: () Não tem

R\$ _____

R\$ Comercial: _____

Salário Mínimo: _____

08) – Série que freqüenta:

() 5^a série () 6^a série () 7^a série () 8^a série

09) – Quantas vezes repetiu o ano?

() Nenhuma () 1^a vez () 2^a vez () 3^a vez () mais de 3 vezes