

FÁTIMA CONCEIÇÃO FERREIRA

A escola é boa, eu é que sou culpado.

Pulo o muro porque curto esta escola.

É bom ficar na escola, conversar com os amigos, namorar, lanchar.

PAIXÃO E CONFLITO:

Eu preciso estudar para ser alguém na vida.

um estudo sobre o aluno trabalhador de quinta série

Agora vou estudar de verdade. noturna

Vê se consegue uma vaga pra mim lá na escola.

Eu não devia ter saído, agora tô aqui sem rumo.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira

da Universidade Federal de Uberlândia,

Comecei a trabalhar, aí pronto.

sob a orientação da Prof^a Dr^a Eulália Henrique Maimoni.

A escola não gosta de nós, e a gente toma bomba.

343.3 (315.1 * 03)

F382.P

755/mEM

FÁTIMA CONCEIÇÃO FERREIRA

PAIXÃO E CONFLITO:

Um estudo sobre o aluno trabalhador de quinta série noturna

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eulália Henrique Maimoni

DIRBI/UFU



1000173611

Uberlândia, 1997

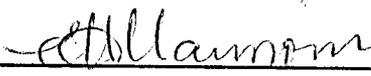
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

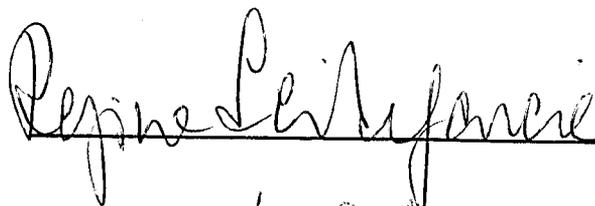
PAIXÃO E CONFLITO:
Um estudo sobre o aluno trabalhador de quinta série
noturna

Fátima Conceição Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação Brasileira da
Universidade Federal de Uberlândia , sob a
orientação da Profª Drª Eulália Henrique
Maimoni

Aprovador por:







*A meus pais, meu melhores pedagogos:
João Pedro Ferreira e Carolina Maria
Ferreira, que, mesmo não estando mais
aqui, marcaram minha história, pela
capacidade que tiveram de mostrar-me
que a limitação física não limita o ser
humano. Eis a minha resposta.*

AGRADECIMENTOS

- ♦ *Aos alunos da quinta série noturna da E. E. Angelino Pavan.. Incentivadores e criadores desta pesquisa.*
- ♦ *Aos professores, à direção, aos funcionários da escola, pelo carinho, amizade e contribuição para a realização deste trabalho.*
- ♦ *Aos meus companheiros da Escola Técnica de Saúde da UFU, por terem entendido a minha falta de contribuição, durante este processo.*
- ♦ *Aos meus sobrinhos e afilhados Márcia e Eliomar, pela grande contribuição na digitação.*
- ♦ *À minha família, irmãos, cunhados, cunhada, sobrinhos, pela aceitação da minha ausência, e pelo apoio de cada momento.*
- ♦ *Aos meus amigos e amigas — como enumerá-los? — Vocês entenderam e deram ânimo. Isto foi o bastante.*
- ♦ *A Rosa, minha companheira na lida da casa. Talvez você não entenda, mas você foi peça fundamental.*
- ♦ *Ao Prof. Dr. Chizzotti, pelo incentivo e orientação no início deste trabalho.*
- ♦ *À prof^a Dr^a. Eulália, orientadora deste trabalho, pelo carinho, pela dedicação, pela competência metodológica, pelo respeito à minha linha teórica..*
- ♦ *À grande paixão da minha vida, pela forma tímida de contribuir, mas que deu vida.*
- ♦ *Aos meus vizinhos de cá e de lá. Mesmo longe (Sr. Geraldo, paizão), sempre presentes.*
- ♦ *Ao grupo de Estudo da Bíblia. Juntos aprendemos a ter esperança na mudança da situação dos excluídos.*

MENORES ABANDONADOS

*Dizem que este país é feliz
porque o povo inda canta nas ruas.
Dizem que nossa nação não vai mal
porque o povo inda faz carnaval.
E eu queria somente lembrar
que milhões de crianças sem lar
não partilham da mesma visão.
Há tristeza no seu coração.
Menores abandonados
alguém os abandonou!
Pequenos e mal amados,
o progresso não os adotou.*

*Pelas esquinas e praças estão
desleixados e até maltrapilhos,
frutos espúrios da nossa nação;
são rebentos, porém não são filhos...
E eu queria somente lembrar
que milhões de crianças sem lar
compartilham do mesmo sofrer,
já não sabem a quem recorrer.*

*Vivem à margem da nossa nação,
assaltando e ferindo quem passa.
Tentam gritar do seu jeito infeliz
que o país os deixou na desgraça.
E eu queria somente lembrar
que milhões de crianças sem lar
são os frutos do mal que floriu
num país que jamais repartiu ...*

RESUMO

Este trabalho tem como ponto central o estudo do esforço que o aluno de quinta série noturna faz para permanecer na escola e seu conflito para essa permanência, podendo traduzir-se este fenômeno como *fracasso escolar*.

Buscou-se estudar este tema, em um primeiro momento, na perspectiva de alunos que haviam abandonado a escola; em um segundo momento, em uma sala de quinta série noturna, para tentar perceber, no cotidiano da sala de aula, que fatores contribuía para que o aluno abandonasse a escola.

Foi feita uma intervenção junto aos alunos e professores da referida série, dinamizando as suas atividades pedagógicas, na tentativa de reduzir a evasão escolar naquele ano.

Pela revisão da literatura, verificou-se que o problema existe desde que surgiu o ensino noturno. Assim, as explicações historicamente dadas não conseguiram chegar à raiz da questão, talvez porque estejam fundamentadas em ciências de cunho liberal, sempre a serviço da classe social dominante.

Nesta visão elitista, os problemas educacionais são pensados fora da realidade dos excluídos, daí a dificuldade de eliminar o fracasso escolar, até porque o professor e o aluno estão imbuídos da idéia de que o estudante do noturno, que é negro, que é pobre e que trabalha, não aprende como os outros.

A investigação foi realizada em uma escola pública situada na periferia de Uberlândia e fez uso de questionários, observações, conversas aleatórias (entrevistas), reuniões tanto com alunos quanto com professores.

Concluiu-se que há fatores intra e extra-escolares que contribuem decisivamente para o aluno abandonar a escola. Mas esses alunos têm um desejo, uma grande energia que os faz voltar sempre a querer estudar. Por

outro lado, há uma outra força que os empurra para fora, causando-lhes um esgotamento emocional muito forte.

A escola não tem conseguido resolver esta problemática. As políticas educacionais ficam no discurso. A sociedade está cada vez mais dividida e a classe pobre deste País cada dia mais pobre, aumentando a discriminação. Junte-se a isto a dificuldade deste aluno em lutar pela sobrevivência por meio do trabalho e, ao mesmo tempo, buscar o conhecimento, que é de seu direito.

ABSTRACT

The aim of this inquiry is to study the hard work made by night-school elementary fifth series students, in a second moment on a nocturnal fifth grade class, in order to stay in school as well as his conflict for this, a phenomenon that can be named *school failure*.

In a first moment the study was done in perspective of students who have abandoned school, in order to verify in class day-life which were abandonment factors in that year. It was also done an intervention near to fifth grade students and teachers and dynamized their pedagogical activities, as an evasion reduction try.

Literature showed that this problem have existed since night-school creation. Historically done explanations failed in getting hidden causes, mainly for they are based on liberalist sciences, always in social dominant class service.

By this elitist vision, education problems do not consider the excluded class reality and this is the main reason to school failure elimination. Teachers and students are convinced that night-school student, who is black, who is poor and who works is not able to learn as the others.

This inquiry was done in a night-school placed in Uberlândia peripheral zone using: questionnaires, observing activities, interviews as well teachers and students meetings.

The main conclusion is that there are extra and intra-school factors that contribute for students school abandon. But these same students have a strong desire, a great strength that obliges them to return. By the other side, there is another strength that pushes him out, emotionally stressing him in a great scale.

School has failed in solving this problem. Education policies remain only a discourse level. Society is greater divided in classes and great number of poor people in this daily poorer country increases discrimination. Furthermore, this students have to work hard in order to survive and at the same time search for knowledge, one of their basic rights.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I - O FRACASSO ESCOLAR: Implicações educacionais	04
1.1 - Que educação é esta ?	05
1.2 - Falando do fracasso escolar no Brasil	10
1.3 - O fracasso escolar na visão da Sociologia da Educação	14
1.4 - Aluno fracassado ou aluno trabalhador ?	18
1.5 - A realidade do ensino noturno	31
CAPÍTULO II - MÉTODO	43
2.1 - A escola pesquisada	43
2.2 - A amostra pesquisada	45
2.2.1 - Primeira etapa	45
2.2.2 - Segunda etapa	46
2.3. Procedimento	48
2.3.1 - Procedimento da primeira etapa	50
2.3.2 - Procedimento da segunda etapa	52
CAPÍTULO III - RESULTADOS OBTIDOS	56
3.1 - Resultados da primeira etapa	56
3.1 - Resultados da segunda etapa	61
CAPÍTULO IV - DESVELAR E REVELAR	74
4.1 - Educação e trabalho	75
4.2 - Paixão e conflito do aluno noturno	82
4.3 - Quotidiano da Escola: aluno e professor	91
4.5 - Perspectivas educacionais	105
CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
BIBLIOGRAFIA	132
ANEXOS	134

APRESENTAÇÃO

"Não existem idéias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana social está em perfeita transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da História".

Michael Lowy, 1991

Este trabalho não tem a pretensão de ser uma conclusão precisa aos problemas que o ensino noturno enfrenta, mesmo porque a realidade não se esgota nela mesma. À medida que se vai tentando desvendá-la, vai-se transformando, trazendo novas perguntas, novas respostas.

A idéia de se proceder a este estudo foi a partir do ingresso da pesquisadora no Mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 1991.

Naquela época, participava como professora de Ensino Religioso e Orientadora Educacional na Escola pesquisada, havia cinco anos, o que lhe permitiu vivenciar bem de perto toda a trama em que estava envolvido o ensino noturno.

À medida que se vai adentrando na vida da escola, acelera-se o desejo de descobrir mais a fundo que escola é esta e que aluno é esse, que não consegue chegar até o final do ano, abandonando a escola, e no ano seguinte está de novo fazendo sua matrícula. O que leva esse aluno a voltar para a escola depois de tê-la abandonado? O que está procurando?

A própria experiência na escola demonstrava que o aluno não abandonava a escola somente porque não gostava de estudar. Percebia-se que algo mais permeava o seu cotidiano, não permitindo a conclusão da quinta série.

Essas questões levaram à observação desse aluno, à conversa com ele e concluiu-se que o aluno parecia gostar da escola, mas eram necessárias mais informações.

Foi por isso que se tomou como objetivo encontrar respostas mais precisas para esta trama que envolve o aluno de quinta série, o porquê de não ter fim esse seu vai-e-vem à escola.

Com este estudo, pretendeu-se entender essa polêmica sob a visão daqueles que estavam diretamente envolvidos, ou seja, os alunos que haviam abandonado a escola, como também os alunos que, estando na escola, estavam sujeitos a passar pelo mesmo processo.

Procurou-se também perceber de perto, por meio de um acompanhamento sistemático, a forma como se dava o ensino-aprendizagem, procedendo a um acompanhamento dos professores.

Era importante fazer essas descobertas, por meio das ações e das relações que permeavam o dia-a-dia da experiência escolar. Nesse sentido, foi escolhida uma metodologia do tipo etnográfico para dar um suporte à forma de se proceder ao trabalho, para se entender o cotidiano dos sujeitos envolvidos, como estão vivendo e vendo a realidade do fracasso escolar no ensino noturno.

A opção por uma quinta série deveu-se ao fato de que, nas observações diárias, como também em dados de estatísticas disponíveis, era justamente nessa série que o abandono se dava com maior intensidade.

Buscou-se também na literatura o que os estudiosos diziam a respeito do fracasso escolar de forma geral e do aluno de 5ª série em particular. A partir daí, foram redigidos vários capítulos deste trabalho.

No primeiro capítulo, faz-se apresentação de uma revisão da literatura, percorrendo-se sobre a História da Educação, no que diz respeito às tentativas de explicar o fenômeno do fracasso escolar.

A seguir, no segundo capítulo, explicita-se o método usado durante o trabalho.

Todos os resultados obtidos nas observações, nas entrevistas (conversas esporádicas), em reuniões com o grupo pesquisado, estão no terceiro capítulo.

No quarto e último capítulo, apresenta-se uma discussão dos resultados obtidos à luz da literatura lida. Quatro pontos marcaram essa discussão dentro de fatores intra-escolares e extra-escolares.

Finalmente, são feitas as considerações finais, dando-se algumas possíveis contribuições para a superação de algumas dificuldades encontradas por meio da pesquisa.

CAPÍTULO 1

O FRACASSO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O fracasso escolar no ensino noturno é uma questão polêmica. Várias pesquisas aconteceram e estão acontecendo, buscando encontrar os motivos, e continua cada vez mais crescente o número de crianças e adultos que saem da escola antes do término do ano letivo ou são obrigados a repetir o ano.

Por mais que o discurso liberal diga que todos têm oportunidade de estudar, que a educação é prioridade, o que se tem notado é uma grande contradição. A sociedade parece dividida em dois pólos, dos quais um — aquele em que está situada a classe trabalhadora — não tem encontrado espaço de ascensão cultural.

A discriminação tem início no 1º grau, terminando no 3º grau, até onde uma pequena minoria consegue chegar. No caso, quem fica mais prejudicado é o aluno trabalhador, que é obrigado a enfrentar o ensino noturno e o trabalho ao mesmo tempo.

A forte concepção de que o jovem que não estuda, o jovem pobre é malandro, impregna a escola e a sociedade como um todo, como também introjeta-se no aluno, contribuindo para seu próprio fracasso. Ele já entra na escola sabendo que é um candidato à bomba ou ao abandono.

Vários fatores contribuem para este grande drama da educação brasileira. E para falar do fracasso escolar, do aluno trabalhador especificamente, se faz necessário então partir do lugar onde se está quotidianamente, ou seja, de uma sociedade desigual, capitalista, geradora de oportunidades parciais, tendo de um lado, uns poucos instruídos, e de outro uma grande massa de semi-analfabetos com baixos salários.

A escola não tem conseguido resolver essa questão, não tem conseguido organizar-se devidamente para uma mudança da real situação.

Neste capítulo, é apresentada uma síntese da visão de alguns educadores sobre o fracasso escolar. Tenta-se falar do fracasso da educação, mesmo porque o ensino noturno faz parte do sistema educacional como um todo, sendo o mais prejudicado mas não um fracassado sozinho. Não se trata aqui de buscar as várias visões existentes, mas sim compreender melhor como se tem trabalhado esta questão no Brasil.

1.1- QUE EDUCAÇÃO É ESTA?

O curso noturno nasceu nos tempos do Império, dada a necessidade de o jovem e o adulto continuarem a estudar, pois durante o dia tinham de trabalhar. Carvalho (1994) comenta que logo após sua instalação, notou-se que as escolas noturnas não estavam produzindo os "resultados esperados" e que a frequência grande no início das matrículas, diminuía sensivelmente no decorrer do ano letivo.

Sua criação tem a ver com o processo produtivo, dada a necessidade de mão-de-obra especializada para as fábricas. Esse processo produtivo se acelera com a revolução industrial, quando grande maioria da população urbana deslocou-se para as cidades em busca de trabalho. Patto (1990) diz que são eles que vão integrar os grandes contingentes famintos que se acumularam nas cidades e que vieram a constituir um tipo de trabalho inédito na História da humanidade: o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos, cérebro... São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência. Os filhos desses trabalhadores também eram obrigados a estudar à noite, pois também eles tinham que contribuir junto com os pais para o sustento da família.

Para essa mesma autora, a situação do proletariado ia-se deteriorando progressivamente, por meio de mecanismos técnicos e políticos que contribuía para a garantia do lucro.

Assim, a divisão entre burgueses e proletariado vai-se formando e a burguesia sonhando com um mundo dos iguais, de iguais oportunidades para todos. A autora acima citada refere-se a isso como o cimento ideológico que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos.

Surge, então, a idéia da escola universal para todos, tentando acabar com o analfabetismo e unindo as diferenças de raças, de religião e de classe. Todos têm direito de ir para a escola, pois esta tem a obrigação de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais.

O capital tem que crescer e só acontecerá se todos se empenharem, e o lugar onde os caminhos devem ser buscados é na escola. Quem não consegue desenvolver-se é um fracassado, um preguiçoso. Só não consegue ascender socialmente quem não quer.

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal — já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo (Patto, 1990:20).

Essa idéia de igualdade para todos passa pelos séculos XVIII e XIX como sendo a escola a grande redentora da humanidade, ela seria o lugar de igualar os desiguais. Nessa época é que surge também uma política educacional no seu sentido estrito, ou seja, no final do século XIX e nasce, segundo a mesma autora, de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do Iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo de igualdade de oportunidades que viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia no século passado.

Segundo ainda essa autora, o que ficou mais forte foi o nacionalismo, dando inclusive impulso à implantação das redes públicas de ensino. A escola estava a serviço da paz e da democracia, sendo os pedagogos liberais os seus grandes incentivadores. Para explicar as

diferenças individuais apoiam-se na Psicologia, que deveria avaliar os melhores e os piores, os mais aptos e os menos aptos; para isto faziam uso dos famosos testes de inteligência, favorecendo os mais ricos, pela forma como os mesmos eram padronizados.

Não só a Psicologia e a Pedagogia estavam imbuídas dessas idéias, mas toda a ciência da época carregava essas ambigüidades.

Como afirma Patto, a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX, recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da Psicologia e da Pedagogia da passagem do século herda uma concepção mais atenta às influências ambientais — e mais comprometida com os ideais liberais democráticos.

Os partidários dessas ideologias explicavam o fracasso pela incapacidade do aluno. Ninguém é culpado, tampouco ninguém tem que se comprometer. A escola existe, mas nem todos conseguem permanecer nela, a não ser os que estão aptos para tal, ou seja, os donos do poder, por pertencerem a um meio privilegiado e serem privilegiados desde o nascimento.

Várias explicações se davam, tentando Justificar ou escamotear a questão. Garcia (1992) mostra como era o pensamento: nessa sociedade tão democrática, só não tem sucesso quem não é capaz, quem não se esforça, ou mesmo quem não quer... A maioria não tem sucesso porque é preguiçosa, porque é deficiente, porque é desnutrida, porque tem problemas neurológicos ou psicológicos, porque tem déficit lingüístico ou cultural, porque, porque, porque...

Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece (Soares, 1995: 10).

Dentro dessas explicações, algumas teorias ou ideologias marcaram as várias concepções sobre o fracasso escolar na Europa e Estados

Unidos, sendo posteriormente acolhidas no Brasil e traduzidas em verdades científicas.

Essas teorias justificavam sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades. No nível das idéias, afirma Patto (1990) que a passagem sem trauma da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista, dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. E quem se encarrega destas traduções são Filósofos e Cientistas.

A palavra igualdade, tão proclamada na Revolução Francesa, não serve para preconizar uma sociedade em que as desigualdades desaparecerão, mas vai servir para justificar as desigualdades.

Uma teoria que vem contribuir para esta justificativa é a teoria racista, de que a França é o berço, onde a doutrina Cristã não era tão forte, segundo a mesma autora. Para esta teoria, os brancos (europeus) eram "puros" enquanto os negros eram imorais e, sendo pobres, não podiam ser considerados iguais. Para os partidários dessa teoria, as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico.

O pobre, o negro, o mestiço, formadores da classe subalterna, tinham todos os defeitos: relapsos, desinteressados, doentes, desnutridos.

Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social. Porém, essa corrente filosófica insiste sempre em se apresentar como ciência pura, neutra, objetiva, como se não fosse construída por homens concretos, inseridos em um sistema social estratificado em classes, com motivações contraditórias. Enfim, apresenta-se como Verdade Absoluta. Ou, se preferirmos, como dogma de fé. Ou, ainda, preconceito (Collares, Moysés 1996: 27).

Dentro dessa visão positivista, transformavam questões sociais em biológicas, criando assim, o forte preconceito de que o aluno que não aprendia igual aos outros, tinha alguma doença, e o seu destino era o médico, responsável por restituir sua moralidade. Essas diferenças são legitimadas pela Psicologia como uma outra ideologia, que selecionaria os mais aptos, ou os que tinham "dom" para conseguirem permanecer na escola e aprender, segundo sua aptidão. E a escola, seguindo a ideologia

do *dom*, teria que ajustar o aluno à sociedade, de acordo com suas características individuais; o aluno fracassado seria aquele que não conseguia adaptar-se ao que a escola lhe oferecia.

Ao se colocar em foco a distribuição desigual dos dons e dos talentos de acordo com as famílias e as linguagens, diminuiu-se a ênfase no critério meramente racial. Contudo, convém lembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o "*talento*" é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (Patto, 1990: 39).

De acordo com Soares (1995), esta ideologia foi substituída, quando se evidenciou, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, por uma outra ideologia: a ideologia da deficiência cultural, segundo a qual as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola.

Dentro dessa nova ideologia, os alunos das classes dominantes têm uma cultura refinada, são mais motivados, têm mais habilidade para aprender, enquanto os da classe trabalhadora apresentam deficiência porque vivem em um meio pobre, sem estímulos, sem condições de uma boa comunicação, privados de uma boa aprendizagem, sendo esses problemas resultantes de uma carência cultural.

Continua-se assim, a aceitar a estrutura social como impune na grande problemática do fracasso escolar.

Essas características do discurso que explicava o fracasso escolar marcaram a política educacional dos países capitalistas durante o século XX. Essa marca contribuiu para que as pesquisas relativas a esse assunto, como também os programas educacionais, fossem movimentados num terreno minado por preconceitos e estereótipos sociais, mesmo sendo geradas no calor dos movimentos reivindicatórios de alguns grupos minoritários.

E Maria Helena Souza Patto lembra que os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para as questões da escola e da aprendizagem escolar num momento em que o país vivia mergulhado num colonialismo

cultural que fazia de nossa cultura, uma "cultura reflexa" sob a influência da filosofia e da ciência francesa.

1.2 —FALANDO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

A forma de pensar o fracasso escolar no Brasil não difere da forma como se pensava países capitalistas da Europa e da América do Norte.

Ao longo de sua História, em uma sociedade filha de senhores e escravos, logo depois de senhores e assalariados, os excluídos da escola começaram a existir.

A conjuntura em que se verificou o incremento da industrialização, aliada à descoberta da escola como meio de ascensão social, aumentando a demanda de setores populares por níveis altos de escolaridade, tornou-se ambiente adequado e ocasião propícia à atuação e aos interesses de políticos que, utilizando-se da reivindicação educacional, levantaram a bandeira da oferta de escolas em busca da clientela eleitoral (Caporaline, 1991: 22).

É dentro desta visão de educação que o ensino noturno é criado. Dentro de um país de senhores e escravos, em que os que tinham acesso a uma educação de melhor qualidade eram os filhos dos senhores.

Soares (1995), voltando ao tempo, comenta que, em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria eqüitativa do ensino.

É esta escola de má qualidade que é apresentada como promotora de igualdade, garantindo a todos as mesmas oportunidades de ascensão individual.

Mas, embora as idéias liberais já transitassem nos meios políticos e intelectuais brasileiros desde o Império, sua presença mais articulada na vida do País ocorre com o advento do Brasil republicano, período da

História brasileira que tem início em 1889 e nasce sob o patrocínio intelectual do liberalismo. Sobretudo é a partir da década de 20, deste século, que a educação no Brasil tomou rumo e exerceu influência decisiva.

É nesta época também que se observou a influência da Medicina, da Psicologia como meios de identificar e promover os mais capazes, enquanto os fracassados eram considerados anormais. Fazia-se necessário então, justificar esse fracasso por meio de diagnósticos, como prevenção. A Pedagogia, imbuída dessas idéias, não podia ser diferente:

O suposto básico desse modo de aparecer da escola, vem a ser o princípio de que a posição que cada um ocupa na sociedade depende de suas características e dons pessoais, e não de condições objetivas de vida, decorrentes do fato de nascer e crescer pertencendo a uma classe ou grupo social determinado (Mello, 1988:44).

Com o pensamento liberal, a escola tornava-se a grande culpada da brutal seletividade a que vinha sendo submetida. Há então necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro, dado o fato de a escola tradicional não estar atendendo às necessidades da classe menos favorecida. Os mesmos ideários Europeus se repetiam no Brasil, mas com uma diferença:

"Na Europa a liberdade de trabalho, a igualdade perante a lei e de modo geral o universalismo, embora ideologia, correspondiam às aparências, ao passo que no Brasil não". O período de 1889 a 1930 foi de vigência de uma República Oligárquica; arranjos de bastidores e a manipulação do voto pelas elites dirigentes que garantiam o domínio dos coronéis e transformavam o princípio do governo do povo pelo povo e para o povo, inscrito na primeira Constituição da República, num claro indicador de que a "comédia ideológica", iniciada no Império, continuava (Patto, 1990: 55).

Os ideais liberais de uma escola para todos estavam também entre os educadores progressistas que, carregados de boas intenções, acreditavam na possibilidade de democratização por meio da escola.

Mas foi a partir dos anos 30, segundo Patto (1990), que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrindo a ausência da vida social. A mesma autora afirma que esses educadores fizeram várias reformas, baseadas princípios do movimento

educacional europeu e norte-americano, iniciado no século anterior, e que isso se tornou conhecido como movimento da Escola Nova, fase do otimismo pedagógico.

Mello (1998) caracteriza essa fase:

A prática dos educadores incorpora crescentemente, aperfeiçoamentos técnicos; refinam-se os métodos de ensino, elaboram-se muitos dos princípios até hoje vigentes de prática pedagógica, baseados nas teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, genericamente conhecidos como métodos ativos ou ensino renovado. (...) Esse ensino renovado é contraposto ao tradicional, para o qual os conteúdos é que eram decisivos, e a relação professor-aluno apenas instrumental para se conseguir transmiti-los (p. 50).

Juntamente com os ideais liberais da Escola Nova, a questão do fracasso escolar convive com as teorias racistas, contribuindo fortemente para a discriminação. Desde o Período Imperial, a questão do preconceito ao índio, ao negro e ao mestiço, já se fazia notória. Mas no início deste século, há um recrudescimento, até porque o País avançou na industrialização e também na divisão social. Para Patto (1990), a tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto para países colonizadores como colonizados; para os primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classes que existe até hoje.

Alguns intelectuais da época assumiam teses de que o negro era o último elo humano na escala etnográfica dos seres, mesmo defendendo a sua abolição. E Patto (1990) comenta que, apesar dos educadores escolanovistas estarem cheios de boas intenções, sem o perceber, haviam introjetado uma série de clichês pessimistas em relação ao negro, ao pobre, ao índio, à mulher, sem se mostrarem mais conscientes da influência das dimensões econômica, social e política sobre a estruturação dos modos de pensar e agir de uma raça ou classe social.

Um outro ponto que merece destaque é o preconceito sobre o homem rural, ou o *caipira*, o homem cheio de vermes e que por isso não conseguia aprender. Com o crescimento das cidades, essa teoria ganha espaço, tentando justificar o fracasso do indivíduo, sem perceber as condições que o homem rural tinha para estudar.

Junto a essas teorias, uma outra explicação se fazia presente, a de que a criança não aprendia por ser doente. Patto (1990) afirma que, no início deste século, a determinação dos *anormais* era uma competência dos médicos. O aluno que é negro, que é pobre, que é desnutrido, que mora na favela, cujos pais são separados, cujos pais são analfabetos, é doente.

Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação (Collares, 1996:28).

A escola, os professores e o próprio sistema sócio-político ficam impunes, lavam as mãos. A culpa do fracasso cai sobre o aluno e a família. Esta concepção, aliada ao sistema de exclusão, perpassa a História da Educação no Brasil.

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal, que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais (Patto, 1990: 85).

Para Dotti (1996), a História pedagógica brasileira sempre atribuiu a questão do fracasso escolar à criança e a família. Como já dissemos, não a qualquer família nem qualquer criança. Dentro dos incluídos socialmente não poderia ser, mas é justamente sobre os excluídos socialmente e economicamente que cai toda a culpa. Nesse sentido, a desnutrição passa a ser uma causa do fracasso. Assim, a partir da década de 70, cria-se a merenda escolar, como medida compensatória.

Como esses programas compensatórios não tiveram o efeito desejado (ou tivessem atingido o efeito realmente desejado) de minimizar o fracasso escolar, surge na década de 70 um questionamento sobre a cultura, o meio pobre como causa do mesmo. Inicia-se todo um discurso "sentimentalóide" com relação à necessidade de entendimento da criança: "seja compreensiva, professora" se não conseguir ensinar uma criança, "ame-a", como se o simples "amor" fosse suficiente, um amor que não se reflete em atos, um amor descomprometido (Dotti, 1996:26).

Notamos que, hoje, alguns questionamentos são feitos, algumas pesquisas nessa área tentam dizer o contrário. Mas esses esforços são pequenos. Mesmo porque a ideologia liberal permanece até hoje como que entrelaçada na Filosofia da Educação, transparecendo no cotidiano da escola. Para Patto (1990), inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos educadores e pesquisadores.

1.3-O FRACASSO ESCOLAR NA VISÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Contribuindo para a explicação do fracasso escolar, buscaram-se afirmativas na Sociologia da Educação que, a partir da década de 60, "*ocupou uma posição essencial, para não dizer dominante, na pesquisa sociológica consagrada à educação*" (Forquin, 1995), principalmente sobre as desigualdades sociais, ou seja, como são desiguais as oportunidades de acesso à escola para a classe dominante em relação à classe dominada.

Forquin (1995) confirma que este fato social, investigação sociológica das desigualdades de oportunidades, abalou a crença liberal de expansão do ensino como também a oportunidade de escola para todos.

Mesmo optando somente pela visão da Sociologia da Educação, podem-se encontrar várias linhas explicativas dessa situação. Alguns autores apelam para uma explicação cultural, outros, familiar, outros são mais ligados às aspirações dos jovens, outros, ainda, vêem essa problemática dentro de uma visão sociolinguística.

Partindo para uma explicação da Sociolinguística, Soares afirma:

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída ao problema da linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. Esse conflito só pode ser compreendido numa visão social: é a Sociologia que, analisando as relações de forças materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade estratificada em

classes, desvenda os pressupostos ideológicos do fracasso das camadas populares na escola... é a sociologia da linguagem que, interpretando as condições sociais da comunicação, explica as relações de força lingüística que atuam na sociedade e, conseqüentemente, na escola; é a Sociolingüística que, revelando a covariação entre os fenômenos lingüísticos e os fenômenos sociais, identifica diferenças dialetais determinadas pela classe social do falante, diferenças que, hoje, geram antagonismos numa escola conquistada, por meio da democratização do ensino, por classes sociais anteriormente dela ausentes (Soares, 1995: 6).

A partir da década de 70, chega aqui ao Brasil a ideologia da deficiência cultural, que está intimamente ligada com a deficiência lingüística. Esta teoria, como já foi citado anteriormente, traz a idéia de que a criança pobre apresenta carência afetiva, dificuldades cognitivas e déficit lingüístico. Aqui no Brasil, ganha espaço aberto e a escola, imbuída dessas idéias, justifica o fracasso das crianças pobres pelo *déficit cultural*; assim, as crianças não conseguem ter um desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões de ensino que a escola oferece, devido ao meio em que elas vivem.

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, o que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagens: seu vocabulário é pobre — não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem "erros" de concordância, de regência, de pronúncia... Em síntese: são crianças "deficitárias" lingüisticamente (Soares, 1995: 20).

As deficiências aparecem como em outras ideologias, na criança; na família, no grupo a que pertence. A sociedade, sua forma de organização, continua intocável.

Para combater estas idéias, criam-se programas de educação compensatória. Seu objetivo principal era fornecer à criança um certo número de estímulos educativos, previamente ou de forma paralela à educação escolar "normal", a fim de contribuir para a correção ou compensação das "carências culturais" do meio familiar, com a preocupação de "igualizar as oportunidades" em face da competição e seleção escolares, e atenuar as desigualdades sociais (Forquin, 1995:45).

Esses programas de educação chegaram ao Brasil em meados da década de setenta, e, mais intensamente, no início dos anos oitenta.

Os programas de educação compensatória são em geral, preventivos, o que é coerente com a lógica em que se fundamentam: se a criança fracassa por causa de deficiências lingüísticas e cognitivas que adquire antes de sua entrada na escola, em conseqüência da natureza do processo de socialização que sofre em seu meio familiar e social, é preciso reduzir ou eliminar essas deficiências, antes que a escolarização regular tenha início (Soares, 1995: 32).

Esses programas estavam impregnados da idéia de que, se a criança vive em um meio cultural pobre, deficiente, precisa ser socializada. Os programas de pré-escola no fim da década de 70 foram criados especialmente para as camadas populares, sendo até esta época privilégio para os filhos das classes favorecidas.

A mesma autora citada acima diz que, tanto no Brasil como em outros países, a compensação não se deu somente com a ampliação da pré-escola, mas com a separação de classes fortes e fracas ou até *especiais*, sendo esses resultados insuficientes para a eliminação do fracasso escolar, pois continuam não questionando a discriminação social existente.

Para Soares(1995), foram os sociólogos e, sobretudo, os psicólogos que criaram e desenvolveram o conceito de "*deficiência lingüística*", alvo de severas críticas por parte de lingüistas... Essa ignorância repousa sobretudo na premissa de que pode haver línguas ou variedades lingüísticas "inferiores" e "superiores", "melhores" e "piores".

A mesma autora afirma que, tanto do ponto de vista sociolingüístico, quanto do ponto de vista antropológico, essa premissa é inaceitável, porque é cientificamente falsa.

Não existe língua pior ou melhor, o que existe são diferenças culturais, sendo que cada cultura tem seus valores, seus costumes e a escola muitas vezes é ineficiente para perceber e trabalhar essas diferenças. Essa forma de percepção são preconceitos próprios da sociedade dividida em classes e "só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições na escola" (Soares, 1995:64).

As explicações que se têm dado ao fracasso do aluno, dentro de uma visão sociológica, mostram-se mais próximas da realidade, e têm contribuído para mudanças metodológicas no ensino da língua e na percepção das diferenças lingüísticas dentro de uma sociedade dividida em classes.

As várias pesquisas, nas últimas décadas, foram retomadas em novas bases filosóficas, buscando uma maior investigação dos fatores intra-escolares. Para Patto (1990), nos anos de predomínio da teoria da diferença cultural, os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção.

Mas, mesmo com avanços, a autora faz a seguinte afirmação:

Assim, se é verdade que a pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou fôlego nos últimos anos, é verdade também que as afirmações sobre as características da clientela continuam a ser as mesmas dos anos setenta e imunes, portanto, à crítica da teoria da diferença cultural e a resultados de pesquisas que têm posto em xeque algumas das afirmações medulares que a constituem (Patto, 1990: 121).

Para ela, estamos vivendo em um momento de transição e de reavaliação. Muitos pesquisadores já perceberam o problema, embora poucos tenham conseguido resolvê-lo. E Forquin completa este pensamento dizendo:

Deve-se pôr em prática o conselho de Garfinkel: "*dispensar às atividades mais comuns da vida quotidiana a atenção que se presta, habitualmente aos acontecimentos extraordinários*" (1967: 1). Deve-se, igualmente, dar atenção, como ele recomenda em outra obra, às coisas que são habitualmente vistas, mas não notadas (Forquin, 1995: 344).

Nessas últimas décadas, não podemos contar com grandes avanços nas várias explicações que se têm dado ao problema do fracasso escolar. As explicações, como já foi dito, estão impregnadas de idéias burguesas e discriminatórias.

Mas não se podem negar também as grandes contribuições da pesquisa da educação, voltadas para o cotidiano escolar, tentando observar dentro da escola toda a trama que a envolve.

Na década de 80, a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. A maior parte desses trabalhos surgiu centros de pós-graduação em Educação no Brasil, em forma de dissertações, teses e pesquisas realizadas pelos docentes. A cada ano, novos trabalhos foram surgindo, diversificando-se em seus objetivos, fundamentos e procedimentos, de modo que, no início dos anos 90, com uma produção regular e consciente, já se torna possível fazer um balanço crítico dessa produção e identificar não só suas contribuições, mas também seus principais problemas (André, 1995: 40).

Todas essas explicações levam a discorrer sobre um outro ponto importante: Quem é esse aluno fracassado realmente, como vive, quais suas aspirações, como tem sido percebido dentro dessa sociedade?

1.4 - ALUNO FRACASSADO OU ALUNO TRABALHADOR?

A lei 5692/71, em seu artigo 1º diz: "*O ensino de primeiro e segundo graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania*". No artigo 20 diz ainda: "*O ensino de primeiro grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios, promover anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula*".

Atentando para a lei, parece claro que o ensino é obrigatório, como obrigado é o jovem a estar na escola para tornar-se um cidadão preparado para o trabalho. A lei coloca todas as crianças na escola e, se é uma pessoa que trabalha, a lei ainda afirma:

Artigo 47: "*As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para esse fim, mediante a contribuição do salário educação, na forma estabelecida por lei*".

Mais adiante em seu artigo 50, a lei diz mais: "*As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado*".

Mas a realidade diz o contrário, o aluno do curso noturno é explorado na empresa e, conseqüentemente, não há possibilidade de poder estudar com facilidade, o que resulta em dados muitas vezes assustadores. No I Seminário de Estudos para Melhoria dos Cursos Noturnos, em 1976, os dados já eram os seguintes:

80% dos alunos chegam para a aula sem jantar.

20% dos alunos dormem nas aulas.

15% dos alunos fogem antes da primeira aula.

25% dos alunos abandonam a escola no final do 1º semestre.

50% dos alunos abandonam a escola até outubro.

50% dos alunos que freqüentam as aulas até o final do ano, não conseguem ser aprovados (Silva, 1987:10).

Como se pode explicar esse antagonismo entre a lei e a realidade? Lendo-se a lei, o cidadão pode sentir tranqüilo, enquanto, a realidade é de uma injustiça gritante:

Segundo o Censo Demográfico 1980, dos 23 milhões de crianças com idade entre 7 e 14 anos, 33% (7,5 milhões) não freqüentavam a escola, e das que freqüentavam, 27,6% (6,3 milhões) se encontravam defasadas em relação à idade. Isto significa que mais de 60% dessas crianças não têm acesso regular ao ensino fundamental, garantido pela constituição. Por outro lado, aquelas que têm acesso, recebem um ensino de baixa qualidade: 52% da população brasileira têm menos de dois anos de escolaridade, o que significa, na prática, um analfabetismo funcional (Gadotti, 1994:149).

Tanto o analfabetismo como o fracasso escolar (repetência e evasão) estão mais próximos da classe trabalhadora. É o aluno trabalhador que sofre essas conseqüências. Apesar de a lei dizer que a educação é direito de todos e dever do Estado, para muitos, as portas estão fechadas. Ceccon (1.986), falando do aluno trabalhador, afirma que o número de alunos que abandonam de vez os estudos, aumenta consideravelmente a partir dos 10-11 anos de idade. É nessa idade que muitos têm de começar a trabalhar para sobreviver e ajudar a família.

Vejamos alguns dados de 1.992, apresentados pela revista *Escola*:

- 32 milhões ou 53,3% das crianças e adolescentes vivem em situação de pobreza, em famílias de renda mensal per capita de até meio salário mínimo;
- 7,5 milhões de crianças e adolescentes (de 10 a 17 anos) trabalham no país;
- 11,6% da população economicamente ativa é de menores;
- 40% dos jovens que trabalham, estão na faixa de 10 a 14 anos (a Constituição não permite trabalho nesta idade);
- 46,4% dessas crianças trabalhadoras recebem no máximo um salário mínimo;
- 46,4% delas trabalham oito horas ou mais por dia;
- 46,3% dos menores trabalhadores têm no máximo quatro anos de instrução escolar;
- 12% dos 30 milhões de estudantes são atendidos por professores leigos.

Essas crianças que abandonam a escola sem profissão, são obrigadas a enfrentar o mundo do trabalho, não por escolha, mas para sobreviverem. Parece que a escola, dentro da ótica capitalista, não está conseguindo inverter o jogo. As conclusões de Arroio (1989), ainda são atuais, quando diz que a escola faz o papel de colocar cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho.

A partir do momento em que a burguesia se transformou em classe dominante, sobretudo a partir de 1830, a partir do momento em que surgiu uma nova classe, um movimento operário que ameaçava os interesses da classe burguesa, ela não pôde mais se dar ao luxo desse desinteresse, dessa objetividade científica, necessita agora de uma apologética, de uma legitimação pura e simples de seus interesses, de uma ideologia a serviço de sua posição de classe (Lowy, 1991:99).

Para manter seus privilégios, seus interesses, a classe dominante usa todos os meios possíveis, ela necessita de sobreviver e sobrevive da força do trabalho dos que trabalham ou vendem seu trabalho a um preço muito pequeno e de forma insuportável.

Finalmente, enquanto a burguesia de cada nação conserva ainda interesses nacionais particulares, a grande indústria criou uma classe cujos interesses são os mesmos em todas as nações; uma classe que, realmente, se desembaraçou do mundo antigo e que, ao mesmo tempo, com ele se defronta. Não é apenas a relação com o capitalista, mas é o próprio trabalho, que a grande indústria torna insuportável para o trabalhador (Marx & Engels, 1987: 95).

Este trabalho árduo, pesado, vai tirando a possibilidade de o homem ser verdadeiro cidadão, consciente de sua História, e de seu mundo, do seu cotidiano. O trabalhador, introjetado dessa visão, não consegue perceber outra forma de viver; o trabalho mesmo que penoso lhe dará vida, e quem sabe riqueza.

O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. Por isso, é pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente e, dependendo de seu esforço, tornar-se patrões (Frigotto, 1989:17).

Com a Revolução Industrial, o grande sonho do trabalhador foi o de libertar-se do trabalho escravo, sendo a máquina sua grande salvadora.

A máquina foi sempre o grande sonho de libertação do homem; poder o ser humano poupar suas mãos, livrá-las dos calos grossos e duros do *tripalium* para levemente segurar o pincel da pintura desinteressada ou o lápis do desenho e da poesia; ou ainda, soltá-las para os belos movimentos da dança e da música ou para os suaves e prolongados apertos do encontro e do amor. A máquina obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo em cidadão político, culto e artista (Nosella, 1989:32).

Infelizmente, este sonho não foi realizado. A máquina não estava a favor do homem, como também a jornada de trabalho não foi diminuída. O que interessava era acúmulo de capital para os donos das máquinas, ao trabalhador restava vender sua força de trabalho a um preço baixíssimo. Mas a idéia de que pelo trabalho o homem podia produzir riqueza, não deixava de existir.

Para Frigotto (1989), o capitalismo, com sua força de transformação, vai exigindo ao longo da História, novas formas de trabalho, que não deixam de ser massacrantes, torturadoras. E é a partir da década de 20 que o fordismo ganha força, representando uma resposta técnica, organizacional e político-social a esta fase do processo capitalista de produção. Esta nova forma de trabalho na empresa contribuirá para que o lucro seja maior. Mas, na dinâmica do capitalismo, outras formas de ver o trabalho vão aparecendo.

A terceira Revolução Industrial, cujo impacto começa a se fazer sentir a partir das últimas décadas, se caracteriza por uma velocidade e descontinuidade brutal no processo tecnológico, na escala de produção, na organização do processo produtivo, na centralização do capital e organização do processo de trabalho e na qualificação dos trabalhadores. Trata-se de uma revolução tecnológica que possibilita a organização da produção de forma auto-controlável e auto-ajustável mediante processos informatizados, robotizados, por meio de um sistema eletrônico (Frigotto, 1989: 23).

Ele afirma ainda, que na sociedade brasileira isto não é muito motivador. Todas as dificuldades caem sobre o trabalhador, pois com o desemprego crescente, os salários cada vez mais baixos, o trabalhador vê-se forçado a arrancar sua subsistência do mercado informal. E o mais grave é que nas relações capitalistas trabalhamos para viver, para produzir

um meio de vida, mas o trabalho não é vida em si, porquanto se trata de uma atividade imposta, tendo como necessidade o capital.

E Nosella (1989), dentro desta mesma perspectiva, afirma que o Brasil, nesse final de século XX, apresenta um quadro social catastrófico. De um lado, o desenvolvimento das forças produtivas atingiu os níveis do mais avançado capitalismo, e de outro lado, a miséria alastrou-se assustadoramente.

O imperialismo não precisa produzir mais, não precisa de novos mercados, só pretende lucrar mais, concentrar mais e segurar com as armas e a violência política os mercados já existentes (Nosella, 1989:38).

Para isso, todas as forças são convocadas para fortalecerem esses mercados que vão enriquecer cada vez mais os que já são ricos e aumentar a pobreza dos que já são pobres, condenando mais indivíduos à pobreza.

A educação depara-se hoje com as marcas desse quadro que Nosella (1989) anunciava, caracterizado por uma grande massa de desempregados, grande contingente de analfabetos e um culto ao consumismo cada vez maior.

Silva (1995) diz que há atualmente um ataque conservador e liberal à educação pública como forma de incentivo à educação privada; por outro lado, os neoliberais atrelam a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho, e às escolas compete a preparação dos indivíduos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Utilizam a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Os estudantes são preparados para aceitar os postulados do credo liberal.

Outra agravante é que esse projeto usa os meios de comunicação de massa, controlando-os e tomam as escolas como um mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, utilizando-os para a transmissão da doutrina liberal.

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal, no Brasil, tem reservado para a educação, é importante compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de

sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário, a celebração da suposta ineficiência e do desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal (Silva, 1995:214).

Dentro desse contexto, todos os esforços para mudanças, tornam-se difíceis. A escola pública está sendo capturada para servir às idéias hegemônicas e acaba acreditando que é ruim, que não tem qualidade, que é incompetente para se confrontar com as novas exigências do mercado.

Aparecem aí os programas de Qualidade Total, para fazer a escola competente. Enquanto isso, deixam de perceber os problemas políticos e sociais como sendo problemas técnicos. A escola passa a pensar em mudanças internas sem perceber as mudanças externas.

Qualidade total na Educação e Construtivismo Pedagógico se combinariam assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo. (Silva, 1995:218)

Com estas idéias conservadoras estão embutidas as idéias de autonomia, suposta autonomia, pois, tudo já está organizado e pensado, basta a escola desenvolver-se. E as escolas particulares são mais "competentes" para desenvolver um ensino de qualidade, enquanto à escola pública resta o esforço dos professores para torná-la competente.

Nota-se o aluno em busca de uma escola melhor (mercado da educação) e o aluno trabalhador, pobre, não pode competir com os alunos que podem comprar o conhecimento na escola mercado. Ele passa a introjetar a idéia de incompetente, de fracassado, pois a educação que lhe resta é de péssima qualidade.

A política econômica atual, não é para a grande maioria, mas para uma minoria que há tempo está "*comendo o bolo*". O próprio Presidente Fernando Henrique, em entrevista para a Folha de São Paulo, do dia 13 de outubro de 1996, diz que o regime político está rearticulando o sistema

produtivo do Brasil. Portanto, ele está dando possibilidade a que os setores mais avançados do capitalismo tenham prevalência.

Seguramente, ele não é um regime a serviço do capitalismo monopolista, nem do capitalismo burocrático, mas daquele que é competitivo nas novas condições de produção. Mas ele não é só isso. Ele incorpora massas ao consumo. E, nesse sentido, ele é socialmente progressista-progressivo, progressista, como queiram. Não é das classes médias burocráticas, nem das classes médias que ficaram desligadas desses dois processos — a modernização produtiva e da universalização dos bens sociais. Não é dos corporativistas, não é do setor burocrático anterior. Mas também não vou dizer que ele seja dos excluídos, porque não tem condição de ser. Aspiraria o poder incorporar mais, mas não posso dizer que seja (Cardoso, 1996:6).

Para o atual Presidente, os excluídos são um problema, mas o governo não tem propostas para resolver essa situação. Eles vão continuar excluídos, fracassados, fora do sistema.

O discurso da escola de qualidade não é para esses excluídos. Ele tem a conseqüência de levar os alunos da escola pública noturna a não ver uma saída. Os seus professores também não vêem saída, a escola como um todo também não consegue perceber toda a dramaticidade em que estão envolvidos.

Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos. (Silva, 1995:226)

Sem condições de estudar, com o desemprego crescente, com uma política econômica voltada para os incluídos, com um sistema de saúde falido, problemas tendem a agravar-se.

Completando este quadro, podemos perceber o custo horário da mão-de-obra no setor manufatureiro, sendo no Brasil um dos mais baixos, conforme informam as estatísticas.

CUSTO HORÁRIO DA MÃO-DE-OBRA NO SETOR MANUFATUREIRO - 1.993
(em US\$)

Alemanha*	24,87	Itália	14,82
Noruega	21,90	Austrália	12,91
Suíça	21,64	Reino Unido	12,37
Bélgica	21,00	Irlanda	11,88
Países Baixos	19,83	Espanha	11,73
Áustria	19,26	Nova Zelândia	8,19
Dinamarca	19,21	Taiwan	5,46
Suécia	18,30	Cingapura	5,12
Japão	16,91	Coréia do Sul	4,93
Estados Unidos	16,40	Portugal	4,63
França	16,26	Hong Kong	4,21
Finlândia	15,38	Brasil	2,68
México	2,41	Hungria	1,82
Malásia	1,80	Polônia	1,40
Tchecoslováquia	1,14	Tailândia	0,71
Romênia	0,68	Filipinas	0,68
Bulgária	0,63	China	0,54
Rússia	0,54	Iugoslávia	0,40
Indonésia	0,28		

* Apenas Alemanha Ocidental

Fonte: OLIVEIRA, Carlos Afonso B. (org.) **CRISE E TRABALHO NO BRASIL.**

Dentro dessa visão capitalista de entender a escola, o trabalho e o trabalhador, e dentro dessa realidade catastrófica, não parece possível acreditar em uma lei que coloca todos iguais. Fazendo uma leitura da sociedade percebe-se que as estatísticas não podem ser mentirosas. O filho do trabalhador está quase condenado a continuar cada vez mais pobre e analfabeto. Ceccon(1986) completa esta idéia dizendo que há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise.

É dentro deste contexto de exclusão que o aluno trabalhador está inserido. Dentro de uma cultura de exclusão, de escravidão. Lara (1995) diz que cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; melhor, que o penetra e o tece, de tal maneira que não há como pensar o ser humano como simples produto da natureza. Cada ser humano é socioculturalmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinadas, a projetos culturais próprios diversificados.

O ser humano, tecido pelo fio capitalista, gerado nesse ventre, acaba nascendo impregnado dessas idéias, está todo envolvido, tendo pouco espaço para a esperança. E o mesmo autor diz ainda:

Cultura, teia que envolve e embala; cultura, ventre que concebe e cria, mas também cultura, co-emergência do mundo e das subjetividades que ele implica...as várias perspectivas culturais são perspectivas de formação dos seres humanos concretos, são perspectivas de educação, de produção humana (Lara, 1995: 34).

Esse ser humano produzido culturalmente tem uma vida, vive seu cotidiano dentro dessa sociedade. Não parece possível negar essa vida de todos os dias, seus desejos, suas aspirações, suas alienações, seus medos, sua negação à construção de sua vida ou mesmo sua luta para transformar seu cotidiano.

Pode-se dizer que esta sociedade capitalista manipula o ser humano tentando capturá-lo, mas ela não pode exterminá-lo. Ele continua vivo, buscando na sua própria realidade explicações para sua sobrevivência.

Buscando o pensamento de Agnes Heller, poder-se-á entender melhor esta trama.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em "*funcionamento*" todos os seus sentimentos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade (Heller, 1972: 17).

A quotidianidade dos indivíduos se modifica em cada época, de acordo com os acontecimentos; também é modificada a dos grupos ou classes sociais. Com isto, não deixa de existir a particularidade do ser humano. Ao mesmo tempo em que ele tece a História ele também é tecido.

Mas nessa trama histórica da humanidade podem acontecer momentos em que a particularidade dos indivíduos fica comprometida em função da estrutura social e econômica. Não é toda estrutura que condena a vida dos indivíduos à alienação, mas em algumas circunstâncias sociais, a alienação aparece necessariamente.

Existe alienação, quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humana-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Esse abismo não teve a mesma profundidade em todas as épocas nem para todas as camadas sociais; assim, por exemplo, fechou-se quase completamente

nas épocas de florescimento da pólis e do renascimento italiano; mas, no capitalismo moderno, aprofundou-se desmesuradamente. Ademais, tal abismo jamais foi inteiramente insuperável para o indivíduo isolado: em todas as épocas, sempre houve um número maior ou menor de pessoas que, com ajuda de seu talento, de sua situação, das grandes constelações históricas, conseguiu superá-lo. Mas, para a massa, para o grande número dos demais, subsistiu o abismo, quer quando era muito profundo, quer quando mais superficial. Como dissemos, o moderno desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da quotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas onde não é necessária, nem constitui uma condição prévia da orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo para essa última (Heller, 1992: 39).

A cidadania, o direito à educação acaba sendo uma ilusão, o ser humano alienado não consegue perceber um caminho novo, ou novas possibilidades de existência perdendo, assim, sua condição de sujeito que pensa, age e transforma sua quotidianidade.

O ser humano passa a ser conformista, perde de vista as condições de sua objetividade, torna-se um fragmento do real (Patto, 1990), não conseguindo sair do seu mundo individual, nem percebendo suas atitudes ou pensamentos (pensamento implica em como o indivíduo vê o mundo) preconceituosos. Os preconceitos poderão, assim, estabelecer a ordem e impedir os conflitos, deixando tudo em perfeita ordem, nada merece mudança, pois tudo se apresenta como verdadeiro, correto. Heller (1992) apresenta o preconceito como um juízo provisório falso. E o que é esse juízo provisório falso? É um juízo provisório, que poderíamos corrigir mediante a experiência.

Na História, várias experiências mostraram que há possibilidades de correções desses preconceitos, mesmo diante de grandes opressões.

Podemos afirmar, segundo a mesma autora, que os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada. Assim, eles têm a força de levar o indivíduo ao fracasso ou ao sucesso.

A maioria dos preconceitos, embora nem todos, são produtos das classes dominantes... O fundamento dessa situação é evidente: as classes dominantes desejam manter a coesão de uma estrutura social que as beneficia e mobilizar em seu favor, inclusive, os homens que representam interesses diversos (e até mesmo, em alguns casos, as classes e camadas antagônicas). Com a ajuda dos preconceitos, apelam à particularidade individual, que em função de seu conservadorismo, de seu comodismo e de seu conformismo, ou também por causa de interesses imediatos — é de fácil mobilização contra os interesses de sua própria integração e contra a praxis orientada no sentido do humano-genérico (Heller, 1992: 54).

E segundo a autora citada, a classe dominante produziu preconceitos em maior medida que todas as outras classes, devido a seus esforços hegemônicos. Os preconceitos afetam o cotidiano do ser humano, afetam suas aspirações, suas expectativas mediatas ou imediatas, impedindo-o de ser autônomo, livre, deixando-o fracassado, sem vida. "*Sob todos os aspectos nos quais tem preconceitos, ocorre uma diminuição para o homem de suas possibilidades de uma escolha adequada e boa, historicamente positiva, e, com elas, a possibilidade de uma explicação da própria personalidade*" (Heller, 1992).

O cotidiano da escola, o cotidiano do professor, do aluno, dos pais, estão impregnados de uma forma capitalista de pensar (Patto, 1990), dificultando, assim, uma superação da forma de pensar a própria quotidianidade. Há necessidade de buscar o desconhecido, o que não é familiar; pois tanto o senso comum quanto o conhecimento científico estão já pré-concebidos por pré-conceitos na própria forma de ler o mundo.

No cotidiano da escola, mesmo sem que percebam, seu agentes acabam contribuindo para que o fracasso aconteça, não só para o aluno como também para a própria escola. Para Penin (1989), o conhecimento da sociedade implica o conhecimento da vida quotidiana e o conhecimento da vida quotidiana implica o conhecimento da sociedade. Pereira (1996), em uma palestra com o tema "*Fome de Pão e Fome de Afeto*", coloca quão preocupante é a questão da fome no Brasil, mesmo sendo o País grande exportador de grãos. A realidade é gritante e ele afirma que o homem não necessita só de pão, mas de relação, de comunicação, de afeto, de amor. Nesse sentido, ele classifica o homem em duas partes constitutivas: o homem do direito e o homem do desejo. Um não pode viver sem o outro.

O homem do direito está relacionado à fundação da sociedade, das instituições do Estado/Nação, da cidadania e da ética. Todo homem tem direito ao mínimo necessário para sua sobrevivência: alimentação, habitação, educação, saúde, segurança no trabalho.

O homem do desejo está relacionado a uma liturgia amorosa e prazerosa. É uma força elementar que existe em cada um de nós, sem objetivo determinado, sem direção do certo e do errado. Aquilo que queima por dentro, perturba o sono, treme, agita, arde, chama, implora sem vergonha e sem juízo o nosso pleno reconhecimento (Pereira, 1996: 2).

Para ele, existe uma relação entre o homem de direito (pão) e o homem de desejo(amor), e necessitamos de matar as duas fomes, uma só não resolve. Mas a fome de pão se fixa em um objetivo, enquanto a fome de afeto precisa de muito mais, "*precisa de realidade, de alimento, de habitação, de direitos de cidadania, de experiências coletivas e fraternas para se apoiar*".

Quando não se encontram essas necessidades, quando o lugar é hostil, de fome, de privação permanente, de ausências de princípios de cidadania, tudo muda.

Continua dizendo que estamos diante de uma realidade pobre, materialmente carente. Nessa realidade, a fome de afeto não pode mais passear e se realizar. Então, quando a realidade material é hostil, a única saída para a fome de afeto é o investimento permanente em torno do próprio sujeito, na forma de delírio e de alucinação.

A miséria leva o sujeito a encontrar na fantasia o lugar de investimento. O sujeito dentro dessa realidade perde de vista suas expectativas de vida e se torna um fracassado.

E ele mergulha na morte, em vida; porque na morte não há fome, não há dor, não há falta. Só há pura ilusão, alienação. A realidade passa a não merecer qualquer investimento psíquico e amoroso, o único lugar de investimento passa a ser o eu ilusório, delirante e alucinando (Pereira, 1996: 6).

Dessa forma, não podemos ingenuamente acreditar que só a escola seja responsável pela construção do ser humano, mas não podemos perder de vista o importante papel que ela desempenha. Ela pode contribuir para tirar o aluno trabalhador desse grande buraco em que o colocaram. Freire (1994), falando das classes populares, diz que às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram uma espécie de cansaço existencial, ou anestesia histórica, em que se perde a idéia do amanhã como projeto, eles estão como que se tivessem perdido seu endereço do mundo.

A Psicologia pode ajudar a compreender melhor essa questão da motivação. Não faremos aqui uma reflexão teórica sobre a motivação mas para compreendermos o que Pereira (1992) fala sobre o ser humano,

buscamos em Vygotsky (1989), a explicação sobre o desenvolvimento da criança.

Ele acredita que a internalização dos sistemas de signos (linguagem, escrita ou sistema de números), produzidos culturalmente, provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, o mecanismo de mudanças individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Quando a criança entra para a escola ela já está em desenvolvimento, e esse desenvolvimento está ligado com a cultura que o teceu, e se esta é estimulada, provavelmente dará respostas. Para o autor citado o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas (Vygotsky, 1989:101).

Portanto, é preciso considerar o tipo de cultura, a história de cada criança, onde mora, o que come e que tipo de ideologias foram inculcadas em seu processo de desenvolvimento. Na prática diagnóstica, devem ser considerados aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos (Neves, 1994). Muitos fatores interferem e não dá para ver o fracasso escolar dentro de um único ângulo.

O aluno da escola noturna parece, assim, um trabalhador fracassado. A escola, para Arroio (1989), não é uma instituição neutra, "*ela precisa ter uma postura crítica diante da realidade aí estabelecida. Falta-nos uma História da Educação onde se insere a História da escola*".

O aluno fracassado também fracassa na vida, fracassa como cidadão.

O fracasso escolar pode ser entendido como negação da cidadania na medida em que a população não tem acesso aos bens universalmente distribuídos. Ser cidadão é ter direitos. No Brasil e países do Terceiro Mundo, de maneira geral, ser cidadão equivale a ter muitos deveres e poucos direitos. Quanto mais pobre, mais lesado nos interesses (Valla e Hollanda, 1994:66).

O fracasso escolar faz parte da História da escola brasileira e é dentro da escola que são expressas as formas que a vida assume na sociedade capitalista. Para Gadotti (1994), a situação do ensino público chegou a tal ponto que medidas paliativas de nada adiantarão. Afirma, ainda, que a educação é um direito conquistado no regime burguês e não um objeto de consumo. Há necessidade de conquistar a escola pública, ultrapassar a política educacional da ditadura para a conquista da educação popular.

A escola é importante não só porque é um espaço de luta possível, mas também porque é local privilegiado onde o trabalhador pode elaborar sua cultura, desenvolver seus interesses e preparar-se intelectualmente para enfrentar o grande desafio de transformar-se de governado em governante (Gadotti, 1994:155).

Olhando para o passado, "*os horrores e as tragédias mostram o que pode acontecer quando a moral, a escala de valores morais, desaparece da esfera política e é separada do esforço de humanização, o que pode acontecer quando a iniciativa individual desaparece em todos os níveis e a responsabilidade individual deixa de existir*" (Haller, 1992). O caos começa a existir e, para impedi-lo, não basta uma revolução drástica, mas uma revolução permanente.

1.5- A REALIDADE DO ENSINO NOTURNO

Ao que parece, não há como negar que o turno mais sofrido, mais prejudicado é o noturno, onde estão, em sua grande maioria, os filhos da classe trabalhadora. As crianças mais pobres têm acesso inadequado ou inexistente aos sistemas de saúde, de moradia, a um trabalho digno, como também à escola.

O fracasso está em todas as séries, como também em todos os turnos, mas concordamos com Neves (1994), em que a 5ª série tem apresentado taxas crescentes em relação à evasão e a repetência. E os estudos em relação a essa série são escassos no Brasil.

Alguns estudos foram feitos em Uberlândia e percebe-se que a realidade não difere das outras regiões do País, como os de Oliveira (1996) e de Pagotti (1992).

Para Pagotti (1992), em sua tese de doutorado, algumas transições marcam a 5ª série. Ele cita três transições:

"A primeira transição, em sentido geral, tem uma conotação ligada às relações afetivas. O aluno na 4ª série possui apenas um professor, que sabe seu nome, que freqüentemente conhece suas limitações e seus problemas pessoais e familiares. Uma segunda transição, refere-se ao fato de o aluno sair do período diurno para o noturno. Atrás dessa mudança há todo um conjunto de preconceitos: que no noturno o curso é mais fraco, que os alunos são fracos, pouco estudiosos, "burros", que são pobres... Uma terceira transição, está ligada à força de trabalho e a uma relativa independência econômica. A maioria dos alunos do noturno trabalha. Assim, suas relações com o mundo e com a escola mudam de ordem e qualidade. Com isso se alteram também as expectativas e as exigências (Pagotti, 1992:18).

O mesmo autor verificou que, para as turmas da noite, particularmente na 5ª série, mais da metade dos alunos (52,1% em 1989 e 54,3% em 1990), abandona a escola antes do final do ano, enquanto no diurno, este fato ocorre em porcentagem bastante inferior (13,2% em 1989 e 09,1% em 1990). Para ele, a 5ª série parece ser a mais problemática, sofrendo o mais intenso efeito da reprovação e repetência.

Oliveira (1996) investigou o que foi chamado de "perturbações na vida escolar", aqui entendidas como evasão, reprovação ou ano em que o aluno ficou sem estudar em 1992, dos alunos de 5ª séries de duas escolas públicas de Uberlândia, localizadas em bairros de periferia. Os resultados mostraram que nenhum aluno tinha ficado sem pelo menos uma perturbação na vida escolar, 18,5% tinham uma; 33,7% tinham duas, 28,3% tinham três, 10,9% tinham quatro e 8,6% tinham cinco. Os totais acumulados indicaram que 81,1% dos alunos de 5ª série perderam pelo menos dois dos cinco anos escolares, o que aconteceu para 29% dos alunos do 1º colegial. As causas desses índices, segundo o autor, podem ser pesquisadas nas causas intra e extra-escolares.

O fracasso no ensino noturno, principalmente na 5ª série, varia em percentual de ano para ano, mas não deixa de ser mais elevado.

Alguns dados foram colhidos na 40ª SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Uberlândia no ano de 1995, em relação à 5ª série noturna. Nesse ano, foram matriculados 2.919 alunos, sendo admitidos 574 e 338 transferidos. Dos 3.155 alunos, o índice de evasão foi de 40,13%, o de reprovação 15,78% e a aprovação foi de 39,43%. Esses dados continuam demonstrando que a evasão e a repetência, somam um percentual de 55,91%, portanto, mais da metade dos alunos que ingressaram na série. Buscando os dados de 5ª a 8ª séries na Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais, anos de 1994 e 1995 (ver tabelas abaixo) podemos observar que o índice de abandono e repetência na 5ª série supera o de todas as outras séries.

Outra observação é que esses dados são do noturno e diurno, em que o índice de aprovação e abandono não supera 50%, quando se juntam os dois turnos.

Ensino Fundamental Matrícula Efetiva, Movimento Escolar e Resultado Final, segundo a Série Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais — 1.994

Série	5ª	6ª	7ª	8ª	Total (5ª a 8ª)
Matrícula efetiva em 10/03	412.481	294.612	215.393	156.192	1.078.678
Alunos admitidos	23.933	16.168	12.400	8.658	61.159
Alunos Afastados					
Por transferência	25.610	18.258	13.536	9.459	66.863
Total de Alunos -	410.804	292.522	214.257	155.391	1.072.974
Alunos Afastados					
Por Abandono					
Número	85.599	48.441	32.176	18.679	184.895
Taxa	20,84%	16,56%	15,02%	12,02%	17,23%
Matrícula final	325.205	244.081	182.081	136.712	888.079
Alunos Aprovados					
Número	230.078	184.458	146.960	121.069	682.565
Taxa	70,75%	75,57%	80,71%	88,56%	76,86%
Alunos Reprovados					
Número	95.127	59.623	35.121	15.643	205.514
Taxa	29,25%	24,43%	19,29%	11,44%	23,14%

Ensino Fundamental -Matrícula Efetiva, Movimento Escolar e Resultado Final, segundo a Série Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais — 1.995

Série	5ª	6ª	7ª	8ª	Total (5ª a 8ª)
Matrícula efetiva em 10/03	419.497	313.286	235.400	173.021	1.141.204
Alunos admitidos	24.956	17.665	13.472	9.944	66.037
Alunos Afastados Por transferência	27.480	20.338	15.128	11.165	74.111
Total de Alunos	416.973	310.613	233.744	171.800	1.133.130
Alunos Afastados Por Abandono					
Número	84.200	49.626	33.649	19.830	187.305
Taxa	20,19%	15,98%	14,40%	11,54%	16,53%
Matrícula final	332.773	260.987	200.095	151.970	945.825
Alunos Aprovados					
Número	249.219	214.200	172.854	137.986	774.259
Taxa	74,89%	82,07%	86,39%	90,80%	81,86%
Alunos Reprovados					
Número	83.554	46.787	27.241	13.984	171.566
Taxa	25,11%	17,93%	13,61%	9,20%	18,14%

Fonte — SEE — MG / SMI / CPRO — Sistema de Informações Educacional

A folha de São Paulo de 09 de setembro de 1.995 traz alguns dados desta crise no Brasil, demonstrando que a população brasileira em idade escolar (7 a 14 anos) era, em 1.993, de 28,1 milhões. Desse total, 24,8 milhões estavam matriculados no ensino regular de 1º grau; 1,2 milhões participavam de classes de alfabetização e 0,1 milhão já freqüentava o 2º grau. Isso significa que 2 milhões estavam fora da escola.

O que é mais grave, apenas 78 de cada mil estudantes concluíam, em 1.992, o 1º grau em oito anos e 330 completavam o estudo básico, muitos após várias repetências. Em média, eles levaram 9,6 anos para completarem as oito séries.

Na mesma reportagem, falando do desempenho dos alunos, informa que o Segundo Ciclo do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), concluído no primeiro semestre desse ano (1.995), confirmou a gravidade

da situação. Depois de aplicar testes (Português e Matemática para a 1ª e 3ª séries e Português, Matemática e Ciências para a 5ª e a 7ª séries) em 133.091 alunos de 2.806 escolas em 23 estados, os pesquisadores constataram que a maioria dos estudantes está longe de dominar os conteúdos mínimos das disciplinas. A situação é mais séria em relação à Matemática: apenas 3,1% dos alunos de 5ª série ultrapassam os 50% do que é considerado conhecimento indispensável, sendo que o percentual dos que superam os 80%, é zero.

A crise fica mais grave ainda quando comparados esses resultados com resultados de outros países.

Comparando-se o desempenho de jovens brasileiros de 13 anos cursando a 5ª série em São Paulo e Fortaleza, com os resultados de um estudo da Organização Norte-Americana *Educacional Testing Service* envolvendo adolescentes de 20 países, com a mesma idade e o mesmo nível de ensino (embora nesse caso não necessariamente freqüentando a escola), constatou-se que:

—Em Matemática:

- a) o Brasil só ficava em melhor situação que Moçambique;
- b) 5% dos melhores estudantes de São Paulo estavam no mesmo nível da média de todos os jovens da Coreia do Sul, de Formosa, da Suíça, da Hungria e da ex-União Soviética;
- c) os 5% melhores de Fortaleza estavam num nível inferior à média dos países citados e próximos à média da França, de Israel e do Canadá.

—Em Ciências:

- a) os 5% melhores de São Paulo estavam na mesma situação da média total da Coreia;
- b) os 5% melhores de Fortaleza, estavam abaixo da média geral da Coreia, de Formosa, da Suíça, da Hungria, da CEI, da Eslovênia e da Itália;

c) a média de Fortaleza estava abaixo do desempenho dos 10% piores da Coréia, de Formosa, da Suíça e da Hungria.

Um outro dado importante que a Folha de São Paulo (1994) traz nesta mesma reportagem, é sobre a análise de eficiência¹. De acordo com dados do MEC para o ano de 1.992, a taxa de eficiência no País era de 41,1%, extremamente baixa para os padrões internacionais. No Continente, apenas a República Dominicana apresenta um índice pior (24%). A taxa é de 99% no Canadá; 98% Estados Unidos; 92% em Cuba; 86% no Uruguai; 68% no Paraguai e 53% no Haiti. Dentre 131 países a respeito dos quais a Unesco dispõe de dados, a situação brasileira só é melhor que a de Angola e Madagascar (36%), República Dominicana (24%) e Guiné-Bissau (9%).

Para um país que tem aspirações de ingressar no Primeiro Mundo, o resultado é péssimo. Os resultados não são bons nem em relação à qualidade de ensino, como também no que diz respeito ao abandono escolar, diferindo muito pouco de região para região.

Estatísticas mostram que a falta de escolas deixou de ser um problema nacional para ser um problema de uma região miserável do Nordeste Rural (Ribeiro, 1993). As políticas públicas investiram, nas últimas décadas, em construção de escolas para justificar investimento na educação, forma de ganhar votos nas eleições.

Sérgio Costa Ribeiro, utilizando dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) do IBGE e usando um método alternativo Pró-fluxo, comparou esses dados com os dados do MEC, provando que há um equívoco em relação à evasão e repetência nas escolas brasileiras. Na realidade, o que há é um número altíssimo de repetência.

No processo de compreender o porquê das diferenças entre os indicadores oficiais e os resultados do modelo Pró-fluxo, recente trabalho (Klein e Ribeiro, 1995), mostra que, dentre os alunos considerados afastados por abandono, durante o ano letivo em todas as séries nas

¹ Eficiência significa boa qualidade de ensino

estatísticas do MEC, e que são considerados evadidos do sistema, na realidade, a esmagadora maioria se evade no final do ano letivo e se rematricula na mesma série, na mesma ou em outra escola, como aluno novo no ano seguinte. Na lógica do sistema, já que não foram oficialmente reprovados, são considerados "evadidos" pela escola e "novos" na série em que se rematriculam no ano seguinte.

Para o autor, esse procedimento corresponde a uma "repetência branca", já fazendo parte do cotidiano da escola.

Acontece muitas vezes de o professor, antes mesmo do final do ano, saber quem vai ser reprovado ou não. Um número significativo de trabalhos na área de Educação tem mostrado que, com poucas semanas de aula, os professores já decidiram quem vai passar e quem não vai (Ribeiro, 1993). As justificativas são inúmeras: deficiência mental, incapacidade, burrice, indisciplina, e outros.

Em sua pesquisa, mostra o quanto é grande o número de alunos que entram na 1ª série, e não conseguem a aprovação e no próximo ano estão repetindo a mesma série. E assim se dá em todas as séries. O índice real é de 40% dos alunos que fazem as oito séries em doze anos, devido à repetência (Ribeiro, 1993).

Para ele, o que há é uma espantosa persistência. A escola enxota a criança e a família insiste em educá-la, sendo necessário arrumar essas contas para que se acabe com a imagem de uma população brasileira indolente, refratária à escola. Pelo contrário, ela é obstinada, faz tudo para dar escola aos seus filhos.

Mesmo diante das denúncias desses erros, a posição dos nossos governantes tem sido ignorar a realidade, pressionados por interesses político-financeiros. A corporação de professores, por outro lado, apóia-se nesses erros para não assumir maiores responsabilidades sobre as conseqüências do fracasso escolar. É extremamente difícil alterar este quadro e mudar estes falsos consensos, se os principais atores desse processo se beneficiam do erro (Ribeiro, 1993: 72).

Parece ser mais fácil continuar com distorções sobre o fracasso escolar. A política educacional continua excludente, sem querer perceber a realidade. O aluno, conforme o mesmo autor, em seu contato com o mundo adulto, é golpeado em sua auto-estima quando lhe é imputada a culpa pelo fracasso escolar, sendo isto uma brutalidade. Esta vitimação tem início na família, sendo finalmente completada na escola.

Ele ainda aponta uma nova visão de trabalho para o futuro e diz:

As habilidades cognitivas, necessárias a essas novas realidades produtivas, não são mais aquelas clássicas da especialização e do treinamento profissional específico, mas a agilidade de raciocínio mental e formal, que só é desenvolvido a contento na infância e na adolescência. Torna-se, portanto, quase inútil, remediar na fase adulta as lacunas do desenvolvimento cognitivo dos cidadãos (Ribeiro, 1993: 64).

Nesse sentido, faz-se necessário o nascimento de uma nova escola, já que a tecnologia e o capital começam a se tornar transnacionais. O mesmo autor afirma que, diante desse cenário, os países, cujas populações estão instruídas, levarão uma vantagem crescente em relação àqueles com baixo nível de escolaridade formal, na inevitável competição global que se produzirá.

Não basta pensar em uma política educacional para uma parcela da sociedade. Com esses modelos políticos, não se poderá falar em desenvolvimento, nem tampouco acabar com o analfabetismo.

O Brasil, por exemplo, tem garantido até agora sua participação na economia mundial, pela abundância de matérias-primas e pela adoção de um modelo de sociedade, em que uns poucos instruídos de um lado, e uma massa de trabalhadores semi-alfabetizados com baixos salários, como reserva de mercado de outro, permitia prescindir de uma educação formal universalizada (Ribeiro, 1993: 64).

Moacir Gadotti (1994), falando da necessidade de repensar a educação, deixa claro que não se trata agora de reproduzir a Luta dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 20 e 30, nem de reproduzir métodos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases. Não se trata, tampouco, de refazer o caminho das Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública do início da década de 60. A conjuntura é outra, os educadores são outros, as exigências do mercado são outras. Há

necessidade de acompanhar as mudanças globais que estão ocorrendo hoje no mundo.

Esse futuro, sem dúvida, estará marcado pelo poder da informação. A informação é hoje um recurso tão valioso quanto o capital. As informações custam dinheiro para serem adquiridas, processadas, armazenadas, distribuídas e protegidas. Um dos paradigmas da era industrial, é que o conhecimento é poder. Na era da informação, o conhecimento não é poder. Em vez disso, o conhecimento do conhecimento é poder. Na era da informação, saber como é, é tão importante quanto saber o quê: saber como encontrar as informações, saber como apresentá-las, saber como elas serão usadas (Gadotti, 1993:18).

Para isto, se faz necessário investimento em recursos humanos para enfrentamento de uma nova forma de trabalho, com um novo trabalhador. O mesmo autor ainda afirma: "*Todos os países pobres podem se desenvolver, desde que invistam em seus recursos humanos*". Um novo paradigma de educação se fará necessário, que associe o educativo, com o organizativo e o produtivo. Sendo educação uma das contribuições na construção do homem, ele diz ainda: "*O desenvolvimento não é tão-somente um fenômeno econômico, e sim, um aspecto da criação contínua do homem em todas as suas dimensões, desde o crescimento econômico até a concepção do sentido dos valores e metas na vida*".

Pretto (1996), escrevendo sobre a escola dentro desse novo contexto social de grandes transformações tecnológicas, traz algumas questões importantes sobre o novo papel da escola em sua prática cotidiana.

Para ele, o mundo contemporâneo sofre transformações estruturais significativas. O processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, universalizou o homem moderno, criando condições objetivas para que ele seja ao mesmo tempo, universal e tribal.

O desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação, está se dando por um movimento de aproximação entre as diversas indústrias, (equipamentos, eletrônica, informática, telefone, cabos, satélites, entretenimento e comunicação). Esse movimento é a condição objetiva para o aperfeiçoamento dessas tecnologias fazendo com que, potencialmente, aumentem as possibilidades de comunicação entre as pessoas. No entanto, como em todo momento de transição, ainda estão juntos, tanto as realidades desse mundo em transformação, como os antigos paradigmas da sociedade moderna. A concentração do capital é um desses elementos da modernidade presente no momento atual. Essa concentração que se dá em direção à constituição de impérios de comunicação,

gera uma centralização na produção, das imagens, das notícias e da informação (Pretto, 1996: 19).

Dentro desse contexto, a escola passa a ter outro significado, em que educação e comunicação passam a andar juntas, sendo que essa aproximação modificará substancialmente este fazer educação, com a escola passando a ser um centro irradiador de conhecimento, e conseqüentemente, tendo o professor um novo papel. Não parece uma tarefa fácil, não só pelas políticas sociais vigentes, como também pela própria escola que se tem.

O monopólio das comunicações esta nas mãos de poucos, não há universalização de acesso. Para Pretto (1996), as políticas brasileiras, para dar conta desse avanço tecnológico, trabalham na perspectiva da entrada do País nesse mercado, descuidando-se das questões básicas, como saúde e educação. A sociedade brasileira não conseguiu resolver os seus problemas mínimos. O brasileiro ainda vive sem as condições mínimas de sobrevivência, o que o impede de usufruir dos elementos básicos do saber, que caracterizam a própria modernidade.

A Lei defende liberdade de ensino e ensino para todos, mas o que percebemos é uma grande dificuldade da classe trabalhadora em continuar na escola. Faz-se necessário reinventar a escola.

Neste contexto de transformação, a nova escola brasileira precisa ser pensada como sendo uma instituição que, efetivamente, possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, numa perspectiva mais integral e não mais homogeneizadora, que ainda busque a construção do ideal do homem iluminista. A nova escola que se está construindo, tem que ter na imaginação, em vez de na razão, o seu elemento mais fundamental. Essa nova escola, que está sendo gestada nesse processo, deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora (Pretto, 1996: 103).

Para o autor, repensar a escola da modernidade é pensar na formação dos professores, para trabalharem com os instrumentos que estão entrando na escola. Há também necessidade de uma reforma da política da educação, possibilitando uma nova visão de educação, em que a imaginação das crianças possa fluir juntamente com suas representações afetivas. Outro ponto importante é formar profissionais preparados para vivenciar os desafios do mundo que se está construindo. Afirma ainda:

A educação num mundo de comunicações é certamente, um desafio a todos, professores, alunos, pais, porque precisa buscar a formação do ser humano em mutação, preparando-o para viver plenamente esta sociedade que se modifica velozmente. Uma educação que não desconheça a realidade de cada um dos seus partícipes, que não desconheça a realidade do mundo contemporâneo (Pretto, 1996:131).

Para Gadotti (1994), numa sociedade democrática, todo trabalhador que estuda, alternando estudo e trabalho, precisa reduzir seu tempo de trabalho. As alternativas até aqui utilizadas não têm resolvido o problema do fracasso escolar no ensino noturno.

Precisamos conquistar uma escola popular, autônoma e, segundo o mesmo autor, a nova Lei de Diretrizes e Bases e o futuro Plano Nacional de Educação, podem constituir a grande oportunidade para realizar essa unidade e incorporar esse movimento como força propulsora de mudança.

Em 1993, o MEC assumiu diante da comunidade nacional e internacional, o Plano Decenal de Educação para todos, com três grandes bandeiras: 1º) Toda criança brasileira na escola; 2º) Todo professor respeitado como profissional; 3º) Toda escola com ensino de qualidade. São 10 anos, para que esses três eixos sejam cumpridos.

Uma das metas a serem cumpridas, é assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo a repetência, sobretudo, nas 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular (Jornal do MEC, Abril 1993). O MEC, para cumprir essas metas, pede ajuda de toda a sociedade e principalmente aos professores.

Esperamos que toda problemática que envolve a educação brasileira seja pelo menos amenizada, tendo a cultura do fracasso escolar, uma nova abordagem, que parta de dentro da escola, no dia-a-dia da relação professor-aluno.

Como afirma Azanha (1992), *"Uma escola é uma escola, e escola brasileira é escola brasileira, porém, a escola pública ou privada, situada numa favela da periferia de São Paulo é distinta de outras escolas públicas ou privadas, em condições socioeconômicas diferentes, ainda que todas se situem no Brasil, na mesma época"*. Enfim, para ele, devemos olhar as situações concretas em

cada sala, em cada escola. A pesquisa sobre educação não pode mais sobrevoar fora da escola, é necessário entrar nela.

Precisamos ver a todos como seres potencialmente iguais, as diferenças que aparecem são diferenças superficiais, culturais e não estruturais da personalidade (Dotti, 1996:27).

Faz-se necessário acreditar no aluno noturno, que é negro, que é mestiço. Eles sabem tanto quanto qualquer outro. Cabe ao professor acreditar que ele aprende e nele investir. A atitude pedagógica tem de ser de conversão (Dotti, 1996), conversão dentro da escola e fora da escola para conquistar uma outra política educacional, que atenda não só os incluídos, mas principalmente os excluídos. Esses necessitam conquistar seu espaço de cidadãos brasileiros.

Foi na busca de um maior aprofundamento dessas questões que foi proposto desenvolver este trabalho, cuja metodologia está descrita a seguir.

A literatura citada possibilitou fazer uma leitura de como o fracasso escolar no ensino noturno, tem sido entendido pelos vários educadores, como também pelas políticas educacionais.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral estudar o fracasso escolar na perspectiva de alunos que abandonaram a quinta série como também de alunos que estão na escola cursando-a, na tentativa de descobrir quais os maiores problemas que levam ao abandono da escola. Mas descobrir também o que leva o aluno a insistir tanto em voltar para a escola.

Entende-se que é na prática educativa, no cotidiano da sala de aula, que se pode buscar de forma mais coerente, alternativas de mudanças para diminuir o abandono escolar que tanto tem prejudicado o aluno trabalhador.

Por isso, este estudo se deu também com os professores, considerando que o professor tem papel fundamental na proposição de atividades pedagógicas e na percepção da dinâmica da sala de aula.

CAPÍTULO 2

MÉTODO

Este estudo foi realizado em duas etapas, uma compreendendo a coleta de dados com alunos que haviam abandonado a Escola, e a outra etapa, a coleta de dados dentro da escola, em uma sala de quinta série, em que foi realizada também uma intervenção, desde o início do ano.

2.1 — A ESCOLA PESQUISADA

A opção pela Escola Y foi feita pela experiência que a pesquisadora tinha com o ensino noturno nessa Escola.

Está situada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, sendo uma escola de porte médio, com 14 salas de aula, em que estudam cerca de 1.200 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. A biblioteca fica em uma sala de aula de tamanho normal, sendo as salas pequenas. Não existe uma sala maior em que se possa fazer reunião. Muitas vezes as reuniões acontecem na cantina, em que os bancos são fixos e em volta das mesas. Há uma quadra de esporte, em que são dadas as aulas de Educação Física. O espaço físico em torno da escola é grande com uma área livre gramada, mas à noite fica muito escuro, não permitindo o acesso dos alunos.

A sala dos professores é bem pequena e nela ficam a supervisora e a orientadora, sendo impossível fazer qualquer tipo de estudo ou reunião, pois professores e alunos entram e saem a toda hora.

Em relação aos professores, a maioria trabalha três períodos, e sendo o número de alunos do noturno menor, dão poucas aulas, indo à escola no máximo três vezes por semana, tendo de trabalhar em outras

escolas, dificultando encontrar dia e horário para reunião. Ganham pouco, causando dificuldade de contrato de professores especializados, como também há uma troca constante de professores durante o ano. O contrato não pode ser renovado todo ano. Sempre há professores novos na escola. Alguns não são formados e, dos que já são especializados, poucos são efetivos na escola, os outros são contratados.

O acompanhamento pedagógico, feito pelo supervisor, fica restrito à parte burocrática: olhar diários, verificar presença, fazer reuniões festivas e cobrança de disciplina. Por outro lado, não se percebe grande interesse de aprofundamento de sua prática. No início do ano, cada professor faz um planejamento, que é seguido à risca, sendo orientado pelo livro didático, que a escola oferece aos alunos. Assim, os professores não criam seu próprio conteúdo (exceto alguns). A escola não apresenta um projeto pedagógico para orientar o planejamento didático. Cada professor desenvolve seu trabalho, sem que nenhum fique sabendo o que o outro desenvolveu. Pelos conteúdos desenvolvidos em sala, não é possível perceber a visão educacional do professor e que tipo de educando ele está formando.

Em relação aos alunos, é difícil encontrar quem não trabalhe, a não ser que esteja desempregado. A sua média salarial é de um salário mínimo, poucos tendo a carteira assinada. As profissões mais comuns são: pedreiros, serventes de pedreiro, cobradores, limpadores de loja, vaqueiros, office-boys, ajudantes em oficinas, catadores de papel, faxineiras, empregadas domésticas e babás.

O horário de trabalho é das sete às dezoito horas, mas não há um horário definido para saírem, portanto, estão sempre atrasados, perdendo o primeiro horário de aula, quando vão. O número de faltas é grande, muitas vezes um aluno falta à aula por vários dias e depois retorna. Os motivos geralmente são: alguém da família adoeceu, viajou para visitar parentes, estava descansando um pouco, ficou doente e, o mais comum, saiu tarde do serviço.

Há uma mudança constante de emprego. Às vezes, chegam a ficar somente uma semana em um emprego e na outra já estão em outro, ou mesmo desempregados.

O número de alunos que abandonam a escola é alto, principalmente na quinta série. A partir do mês de maio, inicia-se esse processo de abandono, chegando-se ao final do ano com poucos alunos dentro da sala. O Quadro I mostra como é alarmante esta realidade.

QUADRO I

Dados de evasão e repetência dos alunos da quinta série desta Escola em estudo.

Anos 5ª Série	1.990		1.991		1.992		1.993	
Nº Alunos	71		75		69		62	
Evasão	42	59,15%	43	57,33%	37	53,62%	39	62,90%
Aprovados	08	11,26%	14	18,66%	19	27,53%	14	22,58%
Reprovados	21	29,57%	18	24,00%	13	18,84%	09	14,51%

Como se pode observar, enquanto os índices de reprovação têm diminuído de ano para ano, o de evasão, que também caíra, voltou a aumentar, superando o índice mais alto, de 1.990.

2.2 - A AMOSTRA PESQUISADA

2.2.1 —PRIMEIRA ETAPA

Participaram dessa etapa no início da pesquisa, quinze alunos da quinta série noturna que haviam abandonado a escola; esses alunos, na sua grande maioria, eram os mesmos que em anos anteriores não haviam concluindo a quinta série, por terem abandonado a Escola antes do final do ano. Com o decorrer do estudo, apenas dez alunos permaneceram, sendo aqueles com os quais se conseguiu fazer mais contato.

Esses alunos tinham idades variadas, sendo em maior número os do sexo masculino, conforme mostra o Quadro II. Esses dados são referentes ao ano de 1993, quando o estudo teve início.

QUADRO II

Alunos da quinta série noturna evadidos da Escola estudada

<i>Alunos</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Profissão</i>	<i>(*) Anos de Repetência</i>
1	M	14	Vaqueiro	2
2	M	20	Pedreiro	4
3	F	14	Empregada Doméstica	2
4	F	15	Babá	2
5	M	17	Vaqueiro	3
6	M	16	Catador de Papel	4
7	M	14	Office-Boy	2
8	M	15	Servente de Pedreiro	2
9	M	18	Servente de Pedreiro	3
10	M	15	Servente de Pedreiro	2

(*): estão incluídos aqui, não só as vezes em que o aluno foi reprovado, mas também, as vezes em que sua reprovação deu-se por ter abandonado a escola.

2.2.2 -SEGUNDA ETAPA

Participaram da etapa dentro da escola, 40 alunos, sendo 27 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, correspondendo a 33 repetentes e 7 novatos. A sala era bem heterogênea em faixa etária, havendo uma variação de 14 a 22 anos, predominando a faixa etária de 16 a 17 anos conforme o quadro a seguir:

QUADRO III

Alunos da quinta série Y noturna da Escola em estudo

Alunos	Sexo	Idade	Profissão	Anos de Repetência ou abandono
1	M	20	Distrib. de bebidas	3
2	M	13	Vaqueiro	Novato
3	M	14	Servente de pedreiro	2
4	M	18	Pedreiro	Novato
5	M	14	Servente	1
6	M	15	Servente	4
7	M	15	Desempregado	3
8	M	16	não trabalhava	3
9	M	27	Chapa*	4
10	M	16	Office-boy	4
11	M	15	Desempregado	3
12	M	18	Chapa	5
13	M	14	Auxiliar de mecânico	2
14	M	15	Garçom	Novato
15	M	15	Auxiliar de mecânico	3
16	M	19	Chapa	Novato
17	M	16	Desempregado	3
18	M	24	Pintor	6
19	M	15	Servente	2
20	M	16	Auxiliar mecânico	2
21	M	20	Tipógrafo	6
22	M	18	Servente	3
23	M	13	Servente	1
24	M	15	Pintor	3
25	M	28	Pedreiro	3
26	M	20	Servente	4
27	M	14	Entregador de gás	2
28	F	14	Doméstica	1
29	F	14	Doméstica	Novato

30	F	13	Balconista	Novato
31	F	17	Doméstica	5
32	F	31	Do lar	2
33	F	14	Babá	Novato
34	F	16	Doméstica	4
35	F	13	Desempregada	Novato
36	F	24	Do lar	5
37	F	18	Doméstica	4
38	F	19	Doméstica	5
39	F	15	Doméstica	3
40	F	15	Doméstica	2

(*) chapa: carregador de caminhão

Participaram também do estudo todos os professores da 5ª série em estudo, ou seja, as professoras de Matemática, Português, Redação, Inglês, Ciências, Geografia e os professores de Educação Física, Ensino Religioso e Geometria, sendo que os professores de Matemática, Português, História e Geografia participaram efetivamente até o final do ano. Entre eles, somente a professora de Matemática e o professor de Educação Física eram efetivos na escola, enquanto os outros eram contratados somente por um ano, salvo algumas exceções, como a professora de Português e Inglês (a mesma professora ministrava as duas disciplinas), que estava na escola desde o ano de 1991, já tendo três anos de permanência na escola, mesmo sendo contratada.

Em relação à qualificação dos professores, entre os contratados, alguns não haviam terminado o curso de graduação, e outros não eram habilitados para a disciplina que ministravam.

2.3 —PROCEDIMENTO

2.3.1 — EXPLICITAÇÃO DO MÉTODO

Optou-se por um método tipo etnográfico até porque, segundo André (1995), este tipo de pesquisa caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Pretendia-se desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as representações, os significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico na escola. E a mesma autora afirma que este tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola, é um olhar “lá dentro”, para perceber melhor as interferências de fora, que alteram profundamente a dinâmica escolar.

O etnográfico encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. (André, 1995:20)

Dentro desse método, o pesquisador tenta examinar com cuidado o grupo ou pessoa pesquisada, tentando recriar para o leitor a vida do grupo, suas crenças, seus costumes, sua forma de vida, suas relações dentro do grupo, como também seu universo cultural.

Segundo Goetz e Lelonte (1984), a etnografia é processo, uma maneira de estudar a vida humana. Exige algumas estratégias investigatórias que contribuem para a reconstrução cultural. Em primeiro lugar, as estratégias usadas fazem emergir dados fenomenológicos, representando a visão de mundo dos participantes; em segundo, as estratégias são empíricas e naturalistas. Em terceiro, os etnógrafos buscam construir descrições dos fenômenos totais dentro de vários contextos e gerar, a partir de tais descrições, os inter-relacionamentos de causas e conseqüências que afetam o comportamento humano, relacionados aos fenômenos, ou tidos como tais. Finalmente, usam uma variedade de

técnicas, de pesquisa para recolher seus dados. No presente estudo, foi utilizada uma técnica informal de entrevista, que foi caracterizada como uma conversa com os alunos. Também foi utilizada a técnica mais formal de questionário, bem como observações.

É importante deixar claro que com esse método não se abarcou toda a realidade da escola pesquisada, porém, pretendeu-se chegar mais perto do grupo, como também apreender um pouco mais do dinamismo da vida cotidiana dos alunos de quinta série noturna, buscando-se entender melhor essa força viva que leva o aluno a insistir em permanecer na escola, apesar de uma outra força que o expulsa para fora dela.

2.3.2 —PROCEDIMENTO DA PRIMEIRA ETAPA

Os métodos de coleta de dados utilizados na primeira etapa, entre os alunos evadidos no ano de 1993 e entre seus colegas, foram: observações, questionário, entrevistas informais que serão aqui chamadas de conversas e reuniões.

Os contatos se davam às vezes dentro da escola, quando os alunos pulavam o muro. Outras vezes, ocorriam no portão da escola, na praça do bairro, na esquina da escola, ou no barzinho que mais freqüentavam. Havia uma certa familiaridade da pesquisadora com o grupo, facilitando um pouco o contato, já que a mesma nesse ano, exercia a função de orientadora educacional.

O interesse maior nas conversas era saber por que estavam fora da escola. Nesse sentido, algumas questões importantes eram feitas tentando direcionar um pouco essa conversa, caracterizando, assim, uma entrevista informal:

Esta escola é boa, ou você queria outra ?

Por que vocês pulam o muro ?

Seria bom deixar o portão aberto ?

Você acha importante estudar ?

Você gostaria de voltar para a escola ?

Por que parou de estudar ?

Às vezes, nem eram feitas as perguntas, pois, no decorrer das conversas, as respostas apareciam, até porque estavam sempre querendo justificar o porquê de não estarem estudando.

Uma interação social inicial com o grupo se fez necessária para que os contatos fossem tranqüilos, sem que eles se sentissem obrigados a dar respostas às investigações feitas.

Ao contrário das conversas, o uso do questionário (Anexo 01) exigiu maior empenho para a entrega do mesmo. Procuramos, então, encontrar com os membros do grupo individualmente. No ato da entrega, pediam explicação e às vezes faziam cara de dúvida, alguns poucos se prontificaram a responder sem indagações. Foi pedido que o devolvessem na escola para a pesquisadora com data determinada. Apenas seis entregaram, necessitando de serem procurados para a devolução.

Para uma conversa mais esclarecedora, foi feita uma reunião com esse grupo de alunos que havia abandonado a escola. Foi elaborado por escrito um convite (Anexo 02), que foi distribuído pelos próprios colegas, sendo que a entrega deveria ser feita pessoalmente. Foram distribuídos quinze convites, sendo que somente nove compareceram.

Inicialmente, explicamos o objetivo da reunião e, como levamos um gravador para gravar a reunião, tivemos que explicar a necessidade do mesmo.

Com o objetivo de verificar também a percepção dos colegas que permaneciam estudando na Escola, para os alunos da sexta, sétima e oitava séries, foi feita a pergunta: *por que os alunos saem da escola antes de terminar o ano letivo?* Eles deveriam respondê-la por escrito, na sala de aula, no horário cedido pelo professor. Foram obtidas 44 respostas.

Como nesse ano a pesquisadora permanecia na escola todas as noites, as observações feitas se davam aleatoriamente no horário do recreio (geralmente era o horário em que esses alunos pulavam o muro

para dentro da escola). Em outras ocasiões, encontrava-se com esses alunos no portão, onde ficava conversando com os mesmos, que tentavam entrar para participarem do momento do recreio.

Esses contatos aumentavam um pouco mais o grau de intimidade com o grupo, como também, podia-se perceber o comportamento do grupo em algumas falas e atitudes.

Durante os meses de novembro e dezembro, não foi possível encontrar com esse grupo de alunos evadidos, a não ser com dois ou três alunos que não saíam das dependências da Escola.

Por outro lado, as quintas séries estavam com um número reduzido de alunos, bem mais de 70% haviam desistido. Quando se pedia para não saírem, respondiam sempre que não dava mais, iam tomar bomba mesmo, e o caminho que tinham escolhido era mesmo sair.

Chegou-se ao final do ano reconhecendo-se que esses dados não davam suporte para responder às inquietações iniciais deste estudo, razão pela qual se decidiu empreender a segunda etapa do trabalho dentro de uma sala de aula de quinta série, a fim de tentar entender melhor o fenômeno da evasão escolar nessa série.

2.3.3 —PROCEDIMENTO DA SEGUNDA ETAPA

Um acompanhamento sistemático dos alunos da quinta série em estudo foi feito desde o início do ano, quando a pesquisadora se fazia presente uma vez por semana, já que não trabalhava mais na referida escola, fazendo observações, realizando conversas (entrevistas informais) com os alunos, reuniões com a turma e com os professores da classe, vice-direção e supervisão.

Como na primeira etapa, as conversas se davam fora da sala de aula, nos corredores, antes do início das aulas, no recreio ou intervalos das aulas.

A pesquisadora também aproveitava os momentos de aproximação dos alunos para que as conversas fossem mais descontraídas, mas algumas questões direcionavam esses contatos como por exemplo:

Por que os alunos param de estudar antes do final do ano ?

Por que você parou ?

Quais as suas dificuldades ?

Você pretende continuar até o final do ano ?

Para o trabalho de intervenção em sala foi feito, no início do mês de abril, um primeiro contato com a turma dessa 5ª série, para uma exposição do que se pretendia fazer. Isso aconteceu em um horário cedido pelo professor de História.

Iniciou-se a reunião com uma apresentação do trabalho e a colocação pela pesquisadora da importância que ele teria, permitindo olhar mais de perto a sala e tentando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para isto, haveria um acompanhamento das atividades dos alunos e também dos professores durante o ano todo, muitas conversas iriam acontecer, às vezes com o grupo todo e às vezes individualmente.

Logo a seguir, abriu-se espaço para que os alunos colocassem suas dificuldades e sugestões para o trabalho.

Uma reunião também foi feita com os professores, para apresentação da proposta e planejamento das atividades. Foi solicitado ao Vice-Diretor que soltasse os alunos depois do recreio para que se pudesse conversar com mais tranquilidade com os mesmos. Compareceram todos os professores, com exceção do de Educação Física. Participaram também a Supervisora e o Vice-Diretor. Alguns se mostraram interessados, porque diziam não suportar mais a rotina de todos os anos. Outros se colocaram totalmente frustrados para desenvolver qualquer trabalho.

Mesmo com essas falas um tanto quanto desanimadoras, esses professores aceitaram enfrentar a problemática. Foi pedido que dessem sugestões do que poderia ser feito para tentar modificar a dinâmica do ensino-aprendizagem, começando a partir da realidade da sala com que eles estavam trabalhando todos os dias.

Após a troca de opiniões, surgiram algumas sugestões de atividades que deveriam ser desenvolvidas a curto prazo. Como primeiro ponto,

resolveram que a estrutura da sala deveria ser modificada: um aluno considerado mais forte deveria sentar-se junto com um mais fraco para que pudesse ajudar o outro nas dúvidas. Com isto, também o professor teria mais tempo livre para circular na sala, dando atendimento individual. O professor de Matemática organizaria a sala e qualquer sugestão de mudança da estrutura deveria ser-lhe comunicada, para que ele a fizesse.

Um outro ponto a ser trabalhado era a leitura e a escrita. Todos os professores deveriam rever seus planejamentos, nesse aspecto, reforçando este ponto e colocando-o como prioridade. Foram dadas algumas sugestões em cada disciplina, depois cada um organizaria melhor dentro da sua realidade. Isso, supunha-se, ajudaria a dinamizar mais as aulas, tornando-as mais agradáveis. O professor de Português pediu que o supervisor o ajudasse, contribuindo com o aperfeiçoamento da didática nas aulas.

O professor de Matemática dizia estar com grande dificuldade em trabalhar com a turma, pois a maioria dos alunos não sabia nem as quatro operações. O supervisor ficou responsável por fazer um acompanhamento paralelo, dando um pequeno reforço nos horários disponíveis. Alguns alunos deveriam chegar mais cedo para isso. A outros foram dadas tarefas para serem realizadas nos finais de semana.

Ficou decidido que as reuniões entre os professores deveriam acontecer sempre que necessário, para avaliação e replanejamento das atividades. Decidiu-se que tudo que se fosse desenvolver deveria ser decidido em conjunto e todos deveriam acompanhar as atuações de cada um.

No final do primeiro bimestre, reuniram-se os professores para avaliação dos primeiros resultados. Decidiu-se continuar o acompanhamento individual e aplicar uma prova de Português e outra de Matemática, para verificação das maiores dificuldades dos alunos. A prova de Português foi elaborada e aplicada pela professora de Português, como também a de Matemática, pela professora da disciplina.

Uma outra reunião foi feita com os professores para passar os resultados das provas feitas com os alunos no final do segundo bimestre.

Nessa reunião, decidiu-se que deveria haver uma reunião com os alunos que estavam faltando muito, tentando conscientizá-los sobre os motivos de não estarem participando das aulas regularmente.

Elaboramos o convite (Anexo 03), que foi entregue pelos próprios colegas, pelo fato de o bairro ser pequeno e todos se conhecerem e saberem onde cada um morava.

A pesquisadora presidiu essa reunião, colocando o objetivo e logo em seguida abriu-se espaço para as colocações dos participantes, deixando que cada um expusesse os motivos de estar faltando à escola.

No final do terceiro bimestre, foi feita uma outra reunião com os professores e outra com os alunos para nova avaliação dos resultados, e também para novas propostas de trabalho até o final do ano.

Durante o quarto bimestre foram pedidos ao professor de História alguns de seus horários de aula, para que os alunos respondessem à seguinte questão: **Para que estudar?** O objetivo era descobrir nos alunos, o grau de importância que o estudo tem em suas vidas. Havia na sala dezesseis alunos. Foi distribuída uma folha para cada um e a pergunta escrita no quadro.

No final do quarto bimestre, foi feita uma reunião de avaliação com os alunos, em que quatro questões foram feitas oralmente:

- 1 - Você gostou de estudar este ano? Por quê?
- 2 - Quais foram suas maiores dificuldades?
- 3 - Quais as coisas boas e ruins que você vê na escola?
- 4 - Como você vê seus professores?

Para os professores foi distribuído um questionário (Anexo 04).

No ano de 1995, a pesquisadora voltou à escola em que realizou a pesquisa, para visita informal e obteve o Relatório (Anexo 05) da avaliação da quinta série noturna, feita pelos professores. Essa avaliação estava sendo feita ao nível do Estado de Minas Gerais, pela Secretaria da Educação para percepção das dificuldades que os professores, pais e

alunos encontram em relação à quinta série. A avaliação foi feita em todo o Estado, sendo chamado o dia da avaliação de: "Dia Q".

A seguir, serão apresentados os resultados de cada etapa do procedimento.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS OBTIDOS

Nesse capítulo serão descritas todas as falas dos alunos e dos professores sem a preocupação de nenhuma análise.

Para André (1995), uma pesquisa tipo etnográfico deve trazer descrições do que as pessoas fazem e dizem no seu dia-a-dia e citações literais de suas falas em entrevistas, depoimentos, questionários, observações.

Inicialmente, serão mencionadas as respostas dadas nas várias conversas (entrevistas) e observações, sendo que o número de falas não é igual ao número de falantes, isto porque alguns alunos falavam mais, enquanto outros falavam menos.

Em seguida, destaca-se o resultado dos questionários e das reuniões.

3.1 — RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA

Relatos em relação à Escola :

- "A escola é boa, eu é que sou culpado".
- "Esta escola é a ideal, não precisa mudar nada nela".
- "Se os alunos contribuissem, não fizessem bagunça, a escola seria melhor".
- "Essa escola é massa".
- "Não mudaria nada, tudo é bom".
- "A escola dá muitas oportunidades para nós".

Em relação ao fato de pularem o muro:

- "Pulo muro porque não me deixam entrar pelo portão".
- "Pulo o muro porque curto esta escola".
- "Pulei, porque o porteiro ficou implicando comigo no portão".
- "Pulei, porque quero ficar com meus colegas".
- "É bom ficar na escola, conversar com os amigos, namorar, lanchar, brincar na quadra".

Quando o pesquisador sugeriu na conversa, se não seria melhor deixar o portão aberto, a resposta foi a seguinte:

"A escola não podia ser aberta, ocê tá doida? Só nós pode entrá. Se deixá o portão aberto entra todos os cara safado e cara tipo nós".

Sobre a importância de estudar:

"Eu preciso estudar para ser alguém na vida".
 "Se não estudar não ganha dinheiro".
 "Já perdi muito tempo, agora vou estudar pra valer".
 "Tenho que estudar para ser inteligente igual aos outros".
 "Se não estuda não dá para trabalhar".

Sobre a importância de voltar para a escola:

"Olha, agora eu sou outro".
 "Agora vou estudar de verdade".
 "Esse ano vai ser diferente, vou estudar de verdade".
 "Vou estudar para passar, quero voltar".
 "Pode deixar eu voltar, pode acreditar em mim".
 "Vê se consegue uma vaga pra mim lá na escola".
 "Deixa eu voltar".
 "Aquela diretora não deixa eu voltar, se não eu estava estudando".
 "Eu não devia ter saído, agora tô aqui sem rumo".

Em relação ao trabalho:

"Se não fosse o trampo² eu tava estudando".
 "Comecei a trabalhar, aí pronto".

Em relação ao professor:

"Também a culpa é do professor, eles dedam a gente para a secretaria".
 "Se eu for estudar e me levá pra secretaria eu fico muito macho".
 "A aula é muito ruim, não dá para agüentar".
 "Há professoras boas, mas algumas são muito chata".
 "Aquela professora já saiu da escola?"

Um dos dois alunos que estavam quase que todos os dias dentro da escola, sempre dizia que os professores não o deixavam estudar. Foi

²Trampo, na gíria dos alunos significa trabalho

pedido que escrevesse o porquê de os professores não o deixarem estudar. Sua resposta:

"Porque não dão confiança, pensam que sou coisa de outro mundo, mas eu sei que apronto, já aprontei, fui mandado embora por indisciplina me deram um voto de confiança, e eu não fui favorável ao voto. Eu sei que tenho cabeça e força de vontade para tudo se quiser. Mas toda confiança de vocês pode ser que sim pode ser que não, mas quem sabe vocês decidem".

Como foi dito no procedimento, o uso do questionário (Anexo 01) com os alunos fora da escola foi um pouco difícil de ser respondido obtendo-se somente seis (6) devoluções. A tabela a seguir apresenta esses resultados.

TABELA 01

Respostas dos alunos evadidos às questões do questionário.

Relato das Falas	Quantidade de Alunos	Percentual
	F = 6	100%
1) Importância da Escola		
Próximo da residência	1	16%
Presença de amigos	3	50%
Ajuda no trabalho	2	33.33%
Bons professores	2	33.33%
Boa escola	3	50%
2) Importância do Estudar		
É importante	3	50%
Ajuda a arrumar emprego	2	33.33%
É bom	2	33.33%
3) Dificuldades para Continuar na Escola		
Cansaço	4	66.66%
Não existe dificuldade	2	33,33%
4) Motivos Para Abandonarem a Escola		
Trabalho	3	50%
Notas baixas	2	33,33%

Bagunça na sala	2	33,33%
5) O Que Mudaria na Escola		
Professores	2	33,33%
Nada	2	33,33%
Aluno desistente não poder voltar	1	16,6%

Como se pode verificar, pela Tabela 01, várias são as dificuldades e os motivos apresentados pelo grupo de alunos, sendo que 50% dos alunos disseram que a "escola é boa" e que a "presença de amigos" torna a escola atrativa para eles, bem como consideram importante estudar.

Contudo, 66% atribuem ao cansaço por trabalhar e estudar, o fato de abandonarem a escola.

Um aprofundamento maior nessas questões aconteceu na reunião com os alunos evadidos. Dos quinze convites feitos, nove foram atendidos. Ao chegarem ao local combinado fizeram perguntas do tipo:

- "O que a senhora quer com a gente ?"
- "Oceis vai aceitá a gente de volta ?"
- "Oh, eu só vou entrá se oceis fizé minha matrícula de novo ".
- "Pra que essa reunião, o que vai acontecê ?"

Deve-se ressaltar aqui que o uso do gravador inibiu um pouco os alunos, no início da reunião. Depois, essa inibição parece ter-se desfeito. Após feita a transcrição da fita, verificou-se que as respostas à pergunta "Qual a razão pela qual haviam abandonado a escola ?" foram:

- " Não fiz nada e a escola me mandou embora ".
- " A escola não gosta de nós, e a gente toma bomba".
- " Não estudo porque eles não deixa, mas eu quero voltar".
- " Não faz diferença estudar e não estudar, quando estudava gostava, mas o destino não permitiu que continuasse".
- " Queria voltar, mas a diretora não deixa".
- " Quando começo a estudar, sento, pego o caderno e começo a estudar, aí dá um nervosismo, os colega mexe e aí a professora me manda para a secretaria".
- " Saí porque briguei com meu irmão, e não dava mais, desiludi".
- " Saí porque ia muito para a secretaria".
- " Saí porque fazia bagunça, mas se arrumá uma vaga pra mim eu quero voltá".
- " Eu estou mais doido para estudar do que os outros, certeza".
- " Quero estudar para ganhar dinheiro".

" Eu estudo para os outros num falá que sô burro e também num tem nada pra fazer à noite".

" A professora passava atividade, eu copiava tudinho, depois é que eu fazia bagunça, se tiver atividade pra eu fazer direto e reto eu num faço bagunça".

" Parei de estudar porque me expulsaram".

O que podemos notar nessas respostas é que há um desejo explícito de continuarem. Vieram para a reunião, porque esperavam que a escola fosse admiti-los novamente. Querem voltar a estudar, não importa o que se passou. É com essa idéia que todo ano estão de volta. Sempre começando, pois lá é o lugar em que os jovens estão. Mas alguns tiveram que sair, não por culpa deles, é o que estão sempre afirmando.

Interessante a sugestão de que a falta de atividade é que levava à bagunça, e a proposta feita: "*se tiver atividade pra eu fazer direto e reto eu num faço bagunça*".

Parece que esses alunos acham importante ir à escola estudar, acreditando que a cada ano poderá ser diferente. Quanto à opinião dos colegas de Escola sobre o porquê da evasão, foram obtidos os dados constantes na Tabela 02.

TABELA 02

Motivos apontados pelas sexta, sétima e oitava série para o aluno abandonar a escola.

Fala dos alunos	Quantidade de alunos	Percentual
	44	100%
Referente aos Alunos		
Tiram notas baixas e ficam com medo da bomba	9	20,45%
Entra na escola e começa a fazer bagunça e brincar (indisciplina)	10	22,72%
Não Tem interesse	8	18,18%
Sai para namorar	2	4,54%
Falta de responsabilidade	4	9,0%
Preguiça	3	6,8%
Não gosta de estudar	2	4,54%
Referente ao Professor		
Professor implica	3	6,8%

Não entende as matérias	2	4,54%
Enjoa das aulas	1	2,27%
Referente ao Trabalho		
O aluno sai porque trabalha e fica cansado	19	49,18%
Ganha pouco, não tem boa condição financeira	3	6,8%
Mudança no horário do serviço	2	4,54%
Outras		
Por causa dos amigos	4	9,0%
Drogas	1	2,27%
Escola ruim	2	4,54%
Falta de perspectiva e possibilidade de passar de ano	2	4,54%

Nota-se uma maior expressividade nas falas referentes aos alunos, pelas quais se observa que os colegas os consideram como os maiores culpados por abandonarem a escola. A culpa da evasão, portanto, estava no próprio aluno. A escola e os professores parecem não ter grande culpa, na visão dos próprios alunos.

Novamente aqui se ressalta o fato de terem de trabalhar e estudar, provocando cansaço pelo tipo de trabalho que fazem para ganhar pouco. Foi a maior porcentagem de respostas encontradas entre os colegas dos evadidos.

3.2 - RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA

Como na primeira etapa, serão relatados nesta parte todos os resultados que foram possíveis de obter nas observações, conversas e reuniões com os alunos e nas reuniões com professores, supervisor e Vice-Diretor do noturno. Os resultados das falas nem sempre conferem com o número dos falantes, como na primeira etapa.

Eis alguns dos relatos.

Relato da aluna X, 20 anos, que deixara de freqüentar a escola por seis anos e quando estava estudando, abandonava a escola sempre no primeiro semestre:

"Eu vinha para brincar, era irresponsável, não tinha cabeça, vinha para fazer bagunça. Mas a vida obriga a gente a ser responsável. Quero estudar para completar magistério. Quero ser psicóloga, mas já sou velha. Agora eu vim para estudar, mas para estudar mesmo. A escola não é culpada de eu ter saído. A gente aprende para ser alguém na vida. Quem não aprende não é ninguém, não arruma trabalho".

Um outro relato, aluna Y, 15 anos:

"Fico com preguiça de ficar escrevendo, ficar sentada. A televisão tem coisa boa, só senta para assistir o que gosta e na escola a gente faz o que não gosta. Parei porque estava trabalhando, estava fazendo hora extra e para ganhar um dinheirinho a mais eu tinha que trabalhar mais, aí acabei saindo da escola no terceiro bimestre do ano passado. Agora não vou sair, só se atrapalhar".

Diante da pergunta "por que você acha que muitos alunos saem antes de terminar o ano?", obteve-se a seguinte resposta do aluno de 17 anos:

"Uns é preguiça, vêm para brincar, outros ficam cansados. Trabalham o dia todo e vir para a escola todo dia a mesma coisa enjoa, a rotina cansa, faz a gente desanimar".

As mesmas perguntas foram feitas a uma outra aluna, 16 anos, que estivera fora da escola por 2 anos:

"Agora não paro mais, parei, faltei demais aí parei, sempre parei. Fazia só bagunça. Chega no final do ano vê que não vai passar aí tem que parar. A escola não é ruim, ela é boa. Ruim em relação a alguns professores. Professor chega na sala, passa a matéria, fala, fala e não explica nada. Mas tem mais professores bons do que ruins. Estudo enquanto estou nesse emprego, se for para ganhar mais eu saio da escola".

Aluno Y, 16 anos:

"Sempre que sai é porque não dei conta de trabalhar e estudar as vezes a gente chega cansado com vontade de estudar aí tem muita bagunça na sala, aí desanima".

Aparecem em muitas falas, quando se perguntava "para que quer estudar", as seguintes repostas:

"Quero estudar para ser alguém na vida".

"Quem não estuda não consegue bom emprego".
 "Voltei porque comecei a trabalhar aí eu tinha que estudar".
 "Quem estuda é mais inteligente".
 "Estudar é bom, mas tem muitas coisas que atrapalham".

Algumas declarações mais no final do ano:

"Gosto de aprender, brincar, vai para trás, vai para frente, estou indo para frente agora" (15 anos).

"Gosto mais da escola do que do estudo, morei na roça, morei na cidade. Sou muito lenta, aí não escrevo tudo, a aula mexe muito com a cabeça, o recreio é que mais me agrada. Mas agora vou firme" (17 anos).

"Quando a sala começa a bagunçar eu não agüento, fico nervoso, só vou sair se conseguir tirar carteira de motorista" (19 anos).

"Está sendo difícil demais, mas acho que dou conta"(24 anos).

De acordo com o que foi falado no procedimento, algumas reuniões foram feitas com a sala, de acordo com as necessidades.

Na primeira reunião, foi pedido que levantassem suas dificuldades, cada um podia falar o que pensava. Fizeram as seguintes colocações:

"Os professores não explicam direito, muitos alunos só sabem brincar e a gente sai daqui com a cabeça quente".

"Professores chama os alunos de burros, anormais, tem professor que não faz planejamento, a maioria dos alunos têm muitas dificuldades".

"Alguns professores não explicam e pedem para o aluno se virar".

Algumas colocações apareceram como solução dos problemas:

"Quando o professor errar deve assumir o seu erro".

"O aluno que atrapalha deve sair da sala".

"Se o aluno for criança chamar os pais".

"Os professores devem melhorar suas aulas".

"A diretora tem que vir à noite para ver os problemas".

Um outro ponto importante que ficou explicitado na fala dos alunos é que quando estão de volta para estudar, querem levar a sério. Fizeram algumas afirmações dizendo:

"Agora vou continuar".

"Não quero mais parar".

"Preciso estudar e passar de ano".

"Quero ser alguém na vida".

Percebe-se que há aqui também um desejo explícito de continuidade, querem estudar para ganhar dinheiro, ser alguém na vida. Essas falas estão como que permeando todas as suas expressões, emergindo a cada momento.

Neste primeiro contato, as falas foram poucas, houve um pouco de inibição por parte dos alunos.

O primeiro contato com os professores se deu em uma reunião depois do recreio. As falas pareceram um tanto quanto desanimadoras, não acreditavam em solução, enquanto outros ficaram mais motivados. Diziam:

"Não respeitam os professores e ninguém da escola".
 "A sala está cheia e não consegue trabalhar com nada diferente".
 "Os alunos não têm motivação e a auto-estima é inexistente".
 "Faltam muito, vem um dia e passam uma semana para voltarem".
 "Quando vem todos, a sala fica cheia sendo impossível trabalhar".
 "Muitos alunos são da suplência, não conseguem ler nem escrever".

No final do primeiro bimestre, em reunião para avaliação dos primeiros resultados, a supervisora apresentou os seguintes dados:

QUADRO IV

Alunos que abandonaram a Escola até o primeiro bimestre anos de 1993 e 1994

Anos	Matrícula Inicial	Desistência Primeiro Bimestre	Percentual
1.993	66(*)	32	48,5%
1.994	40	08	19,5%

(*). no ano de 1993 havia na escola duas salas de quinta série, cada uma com 33 alunos.

Os dados mostram que a porcentagem de desistência no primeiro bimestre de 1993, foi maior que a de 1994. Contudo, o aproveitamento foi mais baixo, de acordo com as notas. Em todas as disciplinas, bem mais da metade da turma ficou com um aproveitamento abaixo de 50%. Na visão dos professores, os alunos mostravam-se animados, mas alguns não conseguiram adaptar-se ao novo sistema de sentar em dupla, queriam

continuar sentados sozinhos. Outros ou quase todos estavam conseguindo trabalhar bem em dupla, e apesar das dificuldades de aprendizagem mostravam-se dispostos aos trabalhos de sala. Podia-se perceber uma certa mudança de expectativa por parte dos próprios alunos. Em relação aos professores, pouca expectativa em relação à melhora dos alunos. Mas queriam continuar tentando, fazendo o trabalho conjunto, parecia que queriam o resultado imediato, ou seja, gostariam que os problemas todos da sala, com a pequena tentativa feita já estivessem resolvidos.

Da reunião, participaram os professores de Português, Geografia, Matemática, História e Ciências, que fizeram algumas colocações importantes:

"A melhora foi muito pequena".

"Melhorou a disciplina, mas continuam fracos".

"Houve melhora porque teve evasão, diminuindo o número de alunos fica melhor para trabalhar".

"O nível de aprendizagem não mudou nada, continuam com as mesmas dificuldades".

"Os alunos que não tinham problemas de disciplina saíram, ficaram os difíceis".

"Eles não sabem nada, não conseguem nem copiar do quadro, uns não fecham a boca e morrem de preguiça, tem aluno que afirma que nasceu para puxar carroça".

"Podemos continuar tentando, mas vai ser difícil reverter o quadro".

"Tem que passar para a cabeça deles que eles vem na escola para tomar bomba".

"Mas foi bom o trabalho que fizemos, os alunos estão mais animados".

"A gente fica desanimado porque não vê resultado, os problemas são muitos".

Continuar o trabalho dentro desse quadro causou um certo desânimo e desconforto, dessa forma tentou-se rever o que já havia sido feito, o que não foi bom e o que devia continuar. Os professores acharam que ao acompanhamento individual dentro da sala se fazia necessário dar continuidade, mesmo porque os alunos ficaram mais motivados. Alguns alunos estavam indisciplinados, estavam atrapalhando o aproveitamento das aulas; o Vice-Diretor, juntamente com a supervisora deveriam tomar atitudes com eles. O professor de Português elaboraria uma avaliação para verificar as dificuldades, como também o de Matemática.

Constatou-se, por meio das avaliações, que o maior grau de dificuldade estava na gramática e escrita. Não conseguiam escrever o que

pensavam e no que escreviam havia uma grande quantidade de erro. Esta já era uma questão levantada pelos professores anteriormente, bem no início do ano.

Essa dificuldade se estendia a todos os outros conteúdos, não conseguiam copiar do quadro com facilidade, nem passar para o papel o que entendiam oralmente.

Em relação à Matemática, a maior freqüência de erros se concentrava nas quatro operações. Com isso não conseguiam desenvolver-se nas outras atividades.

Diante dessas constatações, não dava para parar o trabalho, assim diziam os professores:

"Vamos tentar, apesar de muitos alunos estarem saindo".

"Esses alunos não tem auto-estima precisam de nosso apoio".

"Essas dificuldades são porque fizeram suplência³ nas quatro primeiras séries, nós não vamos conseguir saná-las".

"Alguns alunos não querem nada mesmo, não adianta tentar".

Diante da sugestão dos professores de se fazer uma reunião com os alunos dessa série que haviam abandonado a escola, ou estavam faltando muito, obteve-se o seguinte resultado diante da pergunta "Por que você parou de estudar?"

"A quinta série é muito difícil, o professor começa a explicar aí bate o sinal".

"As matérias estavam desorganizadas, aí não dava para organizar mais".

"Estava faltando porque estava com preguiça, aí perdi o pique".

"Na quarta série, o professor explica tudo, chega na quinta série o professor não tem diálogo, não explica direito".

"Comecei a trabalhar fora daqui, tive que sair".

"Perdi as provas, chegava tarde demais porque estava ganhando hora extra, aí sai". Se os professores deixarem, eu volto".

"A sala estava muito cheia, as matérias difíceis, a matemática custava a entrar na cabeça".

Ao final do terceiro bimestre, foi feita nova reunião com os professores e a supervisora, apresentou o seguinte quadro de evasão:

³Suplência na linguagem educacional significa a conclusão das quatro primeiras séries em dois anos, é como o supletivo.

QUADRO V

Dados sobre a evasão em uma sala de quinta série noturna, da escola em estudo, por bimestre.

Alunos	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	Total	Percentual
M.	40	40	40	40	100%
N.V.	04	00	00	04	10%
S.	07	08	01	16	40%
F.	24	18	17	17	42,5%
I.	05	03	03	03	7,5%

Legenda: N.V. — Nunca veio/S. — Saiu/F. — Frequente/I. — Irregular⁴/ M. — Matrícula Inicial

De maneira geral, pode-se perceber que, a partir do segundo bimestre, o número de alunos que desistem das aulas vai diminuindo, a grande maioria saiu até o segundo bimestre e os que permaneceram ficaram frequentes, assumindo com maior constância as aulas.

A avaliação dos professores foi a seguinte:

"Olhando as notas, alguns alunos vão ser reprovados, são fracos demais, outros são fracos, mas são esforçados, estes poderão passar; outros são esforçados mas não tem base para a sexta série."

"Eles sabem na aula, mas não dão conta na prova, estão com mania de dependência, decoram e não entendem".

"Tem preguiça de raciocinar, não querem ler, querem as coisas prontas, preguiça mental, preguiça de consultar."

"Os alunos que querem estudar eu ensino, mas os que não querem eu deixo de lado".

"Se a gente brinca com eles, pegam rédea".

"Na sexta—feira, os que vem à aula ficam dormindo".

"Eu já trabalhei em outra escola que os alunos eram piores do que aqui".

"Na sexta série eles ficam mais maduros, seria melhor não ter quinta série, seria bom tirar esses alunos da quinta série, passá-los logo".

"Um problema grave é o supletivo, estamos tendo que alfabetizar novamente".

"Antes misturava mais o pobre com o rico, hoje os pobres ficam separados, mas sempre teve miséria, fome. Eles precisam é de Deus no ambiente deles".

"Houve melhora esse ano, depois que começamos a fazer esse trabalho, seria melhor se também por parte deles tivesse mais empenho, aí quando percebo desânimo por parte deles, eu desanimo, não vou ficar me desgastando".

⁴ Irregulares são os alunos que não saem da escola mas que às vezes faltam até um mês das aulas voltando depois.

"Acho que são capazes de mudança, não mudam porque não querem, teriam que exigir mais da gente".

"Dos 6 alunos admitidos, 3 passam e 3 não passam".

Foi perguntado o que seria proposto diante da situação. Respostas:

"O melhor é atacar as deficiências dos que sabemos que vão passar e abandonar os outros sem condição, se estudassem pelo menos, quem sabe".

"Se for atacar todos teria que ter nota e eles não têm".

"Se eles estudassem em casa, ajudaria".

"Vamos separar os que têm condições e os que não têm".

Dos 17 alunos que estavam na sala, 6 alunos, segundo os professores, já estavam reprovados, 9 passariam e 2 não.

Com esses resultados não dava para propor alguma coisa para se fazer, até porque os professores já sabiam com clareza o resultado final. Bastava esperar esse resultado. A única coisa a se fazer era continuar dando aula para os alunos que iam passar, estavam prontos para o final do ano. Tentou-se alertá-los quanto a um acompanhamento aos mais fracos mas eles se mostraram insistentes na idéia de que nada mais havia a fazer.

Na reunião com os alunos, no terceiro bimestre, foram obtidos os seguintes relatos:

"As matérias são difíceis demais, até que a gente aprende, aparece a prova, aí não dá conta de fazer direito".

"Com alguns professores a gente aprende mais do que com outros, mas não dou conta de estudar não sei resumir".

"A gente estuda, estuda e não aprende, o jeito de dar aula é ruim, o professor faz perguntas se não entendeu aí passa para a frente".

"Tem professor que dá trabalho mas não dá matéria a gente fica perdido".

"Também tem aluno que não estuda, conversa demais até atrapalha".

"Um problema é ter muitas aulas seguidas, a gente fica cansado, enjoa".

"Os professores ficam prestando atenção alunos que conversam, e não dão aula".

"Eu acho que o professor não tem defeito, só os alunos".

Sugestões apontadas pelos alunos.

"O professor tem que coordenar mais a aula, deve ser mais bravo".

"As provas não podiam ser uma atrás da outra, tem dia que tem mais de uma prova, aí a cabeça fica quente, faz prova sem estudar".

"Nosso serviço é muito pesado, a professora fala que quando ela estudava ela trabalhava, mas não é um serviço pesado como o nosso".

"Esse ano vamos passar, não pode perder a esperança, agora que está no terceiro bimestre ainda dá para recuperar, é só estudar mais um pouco".

Por esses relatos, muitos alunos atribuem aos professores a responsabilidade pelo sucesso e acreditam que vão conseguir. O sentimento de esperança aparece bem forte, é só mudar o jeito de dar aula, a forma de dar as provas. Alguém tem que ajudá-los, sabem que sozinhos é difícil aprender. Percebe-se também que a maioria atribui seu fracasso aos professores, na forma de darem as aulas, sentem-se desprezados pelos professores.

Durante o quarto bimestre não houve reunião com os professores, o acompanhamento ficou a desejar, cada um continuou fazendo seu trabalho isolado um do outro. Verificou-se que no final do ano a burocracia aumenta, os trabalhos são muitos, sobrando pouco tempo para reunir.

Quanto à pergunta feita aos alunos: "Para que estudar?", as respostas encontram-se na Tabela 03.

TABELA 03 - Respostas dos alunos da quinta série noturna à pergunta "Para que estudar".

Respostas	Alunos	Percentual
	20	100%
Para ser alguém na vida	9	45%
Para ter um serviço melhor	5	25%
Precisa do estudo para tudo que vai fazer na vida	3	15%
Para aprender mais e não ser analfabeto, mas não é somente o estudo que faz as pessoas felizes, a pessoa nasce com uma sorte.	1	5%
Estudar para ter um futuro melhor	2	10%

Sempre que se levantou a importância do estudo na vida, a resposta que mais apareceu foi esta: "**para ser alguém na vida**". Os alunos vêem o estudo como algo que possa ajudá-los a se sair bem na vida, na profissão.

No final do quarto bimestre computaram-se os resultados finais para apresentar aos alunos e aos professores. No quadro abaixo está o resultado geral do ano de 1994, em relação à evasão nessa série.

QUADRO VI

Dados sobre a evasão em uma quinta série noturna, da Escola em estudo por bimestre.

Alunos	1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.	4º Bim.	Total	Percentual
M.	40	40	40	46	46	100%
N.V	04	00	00	00	04	8,69%
S.	07	08	01	05	21	45,6%
F.	24	18	17	21	21	45,6%
I.	05	03	03	00	00	00

Legenda — N.V. = Nunca Veio / S. = Saiu / F. = Frequente / I. = Irregular / M = Matriculados

Estão incluídos no quarto bimestre, junto aos alunos que abandonaram a escola, 3 alunos transferidos. No final do terceiro bimestre e durante o quarto bimestre, seis alunos foram admitidos, somando-se um total de quarenta e seis alunos.

Em relação ao desempenho acadêmico dos alunos, ao final do ano, houve dez aprovados e onze reprovados. Esses dados encontram-se no Quadro VII.

QUADRO VII

Dados de evasão, aprovação e reprovação na 5ª Série noturna da Escola em estudo em, 5 anos.

Alunos da 5ª Série	1.990	1.991	1.992	1.993	1.994
Total de Alunos	71	75	69	62	42
Evadidos	42 59,15%	43 57,33%	37 53,62%	39 62,90%	21 45,65%
Aprovados	08 11,26%	14 18,66%	19 27,53%	14 22,58%	10 21,17%
Reprovados	21 29,57%	18 24,00%	13 18,84%	09 14,51%	11 23,91%

Como se pode observar, a Escola teve reduzido o número de alunos nessa série, ficando em 94, com apenas uma classe. O índice de evasão foi o menor nesses cinco anos, mas a taxa de reprovação aumentou, em relação aos últimos dois anos, talvez porque os que se evadem são os que apresentam maior dificuldade e vários desses alunos permaneceram na escola em 1994.

As respostas dos alunos freqüentes à quinta série noturna, dadas oralmente na última reunião com a classe, foram as que se seguem:

- "Gostei de estudar porque conheci muitos colegas".
- "Esse ano parei de fazer bagunça, aí consegui aprender mais, os professores contribuíram mais".
- "Quem estuda, ganha mais na vida e até para varrer rua tem que ter estudo, hoje exige estudo".
- "Só não passa de ano quem faz bagunça".
- "Se nas matérias tem problema vem de mim mesmo, professor não tem culpa".
- "Alguns alunos não tem interesse e vem na escola tirar a vaga de quem quer estudar".
- "Uma dificuldade é a preguiça que tenho, fico cansado".
- "Essa escola é igual presidiário, tinha que entrar na hora que quer".
- "Deve trocar quem não tem interesse".
- "As escolas de rico é mais comportada".
- "Os professores devem ajudar para os alunos ficarem na escola, ir atrás, buscar o aluno, pedir para o aluno voltar, conversar com eles, fazer como foi feito esse ano".
- "Devia ter poucas aulas no dia, cinco aulas cansa muito".
- "É bom passar de ano, agora vou ficar firme".
- "Tem gente que acha que estuda é ruim, não gosta mas estuda para fazer bagunça".
- "Meu pai liga mais com meus irmãos que são homens, acha que mulher não precisa estudar".

As respostas dos professores ao questionário constante do Anexo 04 foram:

1) Opinião sobre o aluno de classe popular.

- "O aluno de classe social mais favorecida tem mais facilidade, eles lêem mais, tem mais informações, o universo cultural é mais propício, boa alimentação, boa formação neurológica".
- "Ambos têm a mesma facilidade, porém, os da classe rica têm mais estímulo".
- "Apresentam dificuldades de aprendizagem, chegam à escola cansados, vem para comer e se socializarem e em último lugar para estudar".
- "Não são valorizados enquanto pessoas e sim como pobres".
- "Estudam em escolas de periferia, são normalmente atrasados com relação à idade e à série que cursam".
- "Esses alunos raramente conseguem cursar o segundo grau e muito menos o terceiro grau".
- "Os problemas são de maior intensidade, pelo fato da estrutura familiar e de dinheiro".

"Apresentam muito desinteresse e desestímulo".

2) Percepção do professor sobre a classe da quinta série noturna.

"Desinteressada, cansada, desestimulada, agitada. Foram alunos empurrados para a quinta série; os professores, ao mesmo tempo que ficam com pena, têm também descaso".

"Apresentam grande dificuldade de aprendizagem, não conseguem concentrar ou por desinteresse ou despreparo".

"Carência materal, baixa auto-estima, força de vontade nula, precisam de motivação".

"São alunos carentes de afeto, não tem embasamento, alguns querem melhorar outros são apáticos e desinteressados".

3) Prazeres

"Ver o sucesso dos alunos".

"Confiança no conteúdo que vou passar".

"Ter atenção e interesse dos alunos".

"Conseguir êxito e progresso e participação dos alunos".

"Ver alunos aprendendo e crescendo como seres humanos".

"Poder proporcionar uma aprendizagem significativa".

4) Desprazeres

"Não saber ensinar de forma a despertar interesse alunos".

"Dispersão dos alunos e a falta de motivação".

"A indisciplina, a desordem e a falta de compromisso dos alunos".

"O desânimo, as conversas paralelas e a falta de interesse".

5) Dificuldades

"Falta de motivação dos professores".

"Sala cheia".

"Falta de reuniões pedagógicas e avaliativas".

"Os métodos individualistas".

"Falta de competência dos professores de lidar com os vários tipos de alunos".

"Falta de disciplina e desinteresse do alunos".

"Incapacidade da escola de lidar com os problemas".

"Como trabalhar com alunos que vêm para escola sem base".

"O contexto sócio econômico".

6) Avaliação do trabalho em 1.994

"Tentativa válida, ajudou a dar vontade de resolver os problemas".

"Houve preocupação em resolver os problemas".

"Os alunos perceberam que alguém estava preocupado com eles".

"No início houve maior interesse, faltou mais garra".

"Deveria ter reuniões que discutissem e resolvessem os problemas".

"Foi válida a mudança de metodologia da aulas, aumentou o interesse dos alunos".

"O trabalho individualizado proporcionou maior aprendizagem".

"Sinto ter feito algo, mesmo que pequeno, contribuiu para a aprovação de alguns".

"Cresci com acertos e os erros. Existe amplas possibilidades de poder melhorar junto com meus colegas".

A seguir, esses resultados serão discutidos à luz do que tem sido publicado sobre a problemática do ensino noturno.

CAPÍTULO 4

DESVELAR E REVELAR

Neste capítulo serão discutidos os resultados da pesquisa feita na escola, à luz da literatura lida sobre o fracasso escolar.

Serão destacados quatro pontos:

- 1 -Educação e Trabalho
- 2- Paixão e conflito do aluno noturno
- 3 - Quotidiano da escola: Aluno e Professor
- 4 - Perspectivas Educacionais

Dentro desses pontos serão discutidos os fatores intra-escolares ligados à escola, aos professores e aos alunos, fatores esses que têm contribuído diretamente para o agravamento do fracasso escolar do aluno noturno e acredita-se que é dentro da escola que terão que ser resolvidos.

Dentro dos fatores intra-escolares, está contida a discussão do tema central da pesquisa — **a paixão e o conflito do aluno** ou melhor, a forma como tem sido castrado o seu desejo de permanecer na escola.

Dentro dos fatores extra-escolares relacionados ao aluno trabalhador e as perspectivas educacionais, serão analisadas as formas de trabalho que a classe trabalhadora tem enfrentado bem como as dificuldades que os alunos têm para estudar e trabalhar e as perspectivas educacionais dentro da política educacional vigente.

Cada ponto será discutido, sem a pretensão de esgotá-los, mas tentando revelar um pouco do cotidiano dos alunos de uma quinta série noturna em uma escola de periferia, como também a percepção dos professores, que estão intimamente ligados na relação ensino-aprendizagem.

4.1 —Educação e Trabalho

A constatação de que o trabalho é uma variável que tem interferido profundamente na permanência do aluno noturno na escola não é uma novidade.

A realidade em que vive esse aluno não lhe permite acesso a um ensino de qualidade, não lhe permite motivação para continuar seus estudos como também, esse aluno tem-se confrontado com a dificuldade de freqüentar a escola regularmente.

Durante a permanência da pesquisadora na escola, pôde-se perceber em suas colocações a constatação dessa realidade. É uma constante ouvir deles as seguintes afirmações: "se não fosse o trabalho, eu estava estudando" ou "comecei a trabalhar aí pronto".

O trabalho, para esses alunos não chega a ser opcional, são obrigados a enfrentar o mundo do trabalho na luta pela sobrevivência, sendo excluídos do mundo do lazer, da saúde, da educação e finalmente da vida. E eles querem ser iguais aos outros jovens, sabem que dentro desse sistema, se não estudam são excluídos do trabalho como também do convívio social. Quando falam: "quero estudar para ser alguém na vida", "se não estudar não ganha dinheiro", acreditam que com o estudo poderão ser iguais a muitos que não estão na miséria como eles.

Uma outra agravante é que esses alunos nem sempre têm moradia fixa, pois alguns vão para a roça trabalhar, outros mudam de bairro ou de cidade, à procura de emprego, vão morar com a avó, com a tia, não lhes permitindo continuidade nos estudos. Ouvimos expressões nesse sentido: "comecei a trabalhar fora daqui, tive que sair", como também, "fui trabalhar na roça, aí parei".

Nota-se que para os alunos que estavam fora da escola, metade deles respondeu que o trabalho é um motivo que os leva a sair da escola, enquanto 66,66% atribuem ao cansaço, a dificuldade que encontram para continuar a estudar. Esse dado também foi encontrado entre os alunos da sexta, sétima e oitava séries, sendo o trabalho e o cansaço os motivos de maior relevância citado por eles.

Entre os alunos que haviam abandonado a escola, também as dificuldades apontadas foram em relação ao trabalho e ao cansaço. Um exemplo: "comecei a trabalhar fora daqui, tive que sair", "perdi as provas, chegava tarde demais porque estava ganhando hora extra, aí saí". Se trabalham, vem o cansaço, junto a isto a instabilidade no emprego, obrigando-os a faltar à aula, provocando uma outra consequência: "as matérias estavam desorganizadas, aí não dava para organizar mais". As condições de trabalho são precárias. A carga horária de oito horas, a distância do trabalho, o salário baixo, as horas extras que são obrigados a fazer, falta de segurança, tendo que trocar de emprego constantemente, quando o acham, pois, na maioria das vezes, são obrigados a enfrentar o que encontram ou seja, o sub-emprego.

Uma expressão que marca essas condições de trabalho a que são submetidos: "*nosso serviço é muito pesado, a professora fala que quando ela estudava ela trabalhava, mas não é um serviço pesado como o nosso*". Outra agravante é que as empresas não assinam a carteira, mesmo sendo maiores de idade e, quando são menores, pagam menos que o salário mínimo.

Nas relações capitalistas, trabalhamos para viver, para produzir um meio de vida, mas nosso trabalho não é vida em si, porquanto trata-se de uma atividade imposta por uma necessidade externa à necessidade do capital (Frigotto, 1989:25).

O trabalho para esses alunos apesar do peso, é também um valor, pois, é por meio dele que poderão viver com mais dignidade, sendo motivados a entrar no mundo do trabalho o mais cedo possível, pois só assim serão valorizados. Mas esse tipo de trabalho tem desqualificado o jovem, ele fica sem condições de vida, começa a desanimar com tudo o que faz e com o que lhe é oferecido. São filhos de famílias pobres, tendo de trabalhar para ajudar no sustento da família. Quando não conseguem trabalho no mercado formal, vão procurar no mercado informal, nas lavouras (bóia-fria), na construção civil ou no que encontrar, quando não ficam perambulando pelas ruas no mundo das drogas, da criminalidade ou da mendicância, sendo essas as únicas alternativas.

Esses alunos insistem em dizer: "parei, porque comecei a trabalhar", também dizem: "não dei conta de trabalhar e estudar", na verdade, mesmo

dentro da realidade dura de trabalho e da vida, estão sempre tentando, voltam para a escola todo o ano na esperança de continuar.

As constituições estão sempre dizendo educação é para todos. A constituição de 1988 em seu art. 7º, inciso XXXIII, proíbe qualquer trabalho a menores de 14 anos e o art. 208, inciso VI, inclui entre os deveres do Estado a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (Cury, 1989: 7).

Como já foi citado anteriormente (Gibran e Pruks, 1982), 80% dos alunos chegam para a aula sem jantar, 20% dormem nas aulas, 15% fogem antes da primeira aula.

Nessa situação, o que podemos esperar é um grande número de reprovação ou abandono antes do final do ano.

A vida dura que levam não lhes permite a permanência na escola, gerando um certo cansaço em permanecer na escola.

Os menores que trabalham, por vezes, são os únicos a ganharem o sustento, isto sem falar naquelas famílias em que ou o pai ou a mãe inexistem na prática(Cury, 1989:9).

Ou se existem, estão também no trabalho sem as devidas condições de acompanharem seus filhos. E o mesmo autor ainda faz a seguinte colocação:

Os menores que trabalham, por vezes, são os únicos a ganharem o sustento, num quadro de um verdadeiro "exército industrial de reserva" (Cury, 1989: 10).

O trabalho, aliado às condições precárias em que vive o menor no Brasil, contribui cada vez mais para o afastamento destes da escola. Quando entram, são expulsos, a fim de ganhar dinheiro para sobreviverem ou nem sempre tem condição de entrar, assim continuaremos a ouvir frases como essa: "se não fosse o trampo (trabalho) eu tava estudando". E a revista Escola (1992) traz alguns dados importantes mostrando a recente participação do jovem no mundo do trabalho no Brasil: "40% dos jovens que trabalham, estão na faixa de 10 a 14 anos sendo que 46,4% deles trabalham oito horas ou mais por dia". Se o menor não fosse obrigado a trabalhar pelas circunstâncias da vida não haveria ensino noturno, a não

ser para os adultos, que talvez tenham maior amadurecimento para enfrentar esse desafio de aluno trabalhador. Mas nesse modelo de sociedade, não existe outra alternativa.

E isso tudo é resultado de uma longa história, que, de um lado, está uma minoria que tem em mãos os meios de produção e de outro está a grande maioria, desprovida dos meios de produção, restando-lhes a força do trabalho, e a remuneração é o salário.

O trabalhador passa a ser instrumento de produção. A pessoa humana é uso da produção, passando a ser vista como mero produtor de capital. O trabalho assim torna-se desumano. Nada tem valor, nem a natureza, e nela a pessoa humana.

Para os donos do capital, o que importa é o lucro, quanto mais ganham mais ricos ficam, enquanto a grande maioria fica cada vez mais pobre.

O capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras, continuando a reprimir o direito à educação (Arroyo, 1989:80).

O Brasil, sem ter conseguido equacionar os problemas do trabalho e o conflito social, tem que enfrentar hoje as conseqüências de uma terceira revolução: a tecnológica. Esta vem dispensar a força de trabalho, causando uma outra agravante, o desemprego para os menos especializados, aumentando a tensão mental dos trabalhadores.

O que precisa ser enfatizado é que estas mudanças tecnológicas, desde o seu início, não se reduzem a um desenvolvimento das forças produtivas. O que ocorre neste processo é uma mudança nas relações sociais de produção, a constituição de uma nova ordem social, cada vez mais excludente. A tecnologia sob as relações capitalistas tem estado a serviço do capital e da riqueza concentrada cada vez mais nas mãos de poucos. O processo de desenvolvimento do Brasil é uma demonstração inequívoca desta perversidade (Frigotto, 1995:18).

Quando ouvimos dos alunos: "tenho que estudar para arrumar um emprego melhor", concluímos que ele está sabendo do perigo que corre de não conseguir emprego, por isso ele precisa de estudar. Nesse aluno também está a esperança de uma vida melhor, mais saudável e é por meio do estudo que ele espera conseguir. Ele sabe o que é estar desempregado e o que é não ter nenhuma qualificação, pois vive esta realidade. Frigotto

(1995) diz que a escravidão para os desempregados passa a ser maior que a escravidão da máquina, pois o tempo livre passa a ser torturador, um massacre mental, sendo o emprego uma questão de sobrevivência.

A modernização em as novas tecnologias, não melhoram as condições de vida do trabalhador, pois usa saúde e educação são deixadas em último plano, sendo essas necessidades básicas. Sem condições de estudar em uma escola de melhor qualidade, sem condições de aperfeiçoamento em outras áreas, esse aluno fica sujeito ao sub-emprego, recebendo um salário insuficiente para suas necessidades, sendo que com a modernização tudo isso pode acentuar-se ainda mais.

Netz (1996), em uma reportagem na revista Exame, diz que na disputa por um posto de trabalho, a preferência tende a cair num candidato com mais instrução. Nessa mesma reportagem, o Ministro Paulo Renato afirma que sem uma economia globalizada, o país e suas empresas ou concorrem ou morrem e a concorrência implica a preparação do trabalhador para assimilar novas tecnologias.

Nessa mesma visão, Dimenstein (1996) afirma que cada vez mais um negócio depende mais da inteligência e menos do trabalho braçal e os empresários brasileiros tem de se preocupar tanto com a educação como se preocupam com o valor da moeda.

Sabemos que a realidade brasileira está longe de conseguir atender a essas exigências e o aluno trabalhador pode sair perdendo mais do que já está perdendo.

Cury (1989), com base nos dados do PNAD/IBGE/86, apesar de serem da década de 80, indica que são mais de 40.000.000 de brasileiros que vivem com renda igual ou inferior a 1/2 salário mínimo, o que dá mais de 30% da população. Outro dado importante é que 19.700.000 pessoas recebem até um salário mínimo, no conjunto de 135.700.000 habitantes, isto para ele significa pobreza absoluta com um quadro imediato de fome, desnutrição e doenças.

Um outro ponto agravante é que 50% da renda acumulada e produzida no Brasil está nas mãos de 14 milhões dos mais ricos e 72 milhões recebem apenas 13% disto. Os meios de comunicação têm

divulgado uma mudança nesses índices, contudo a situação está longe da ideal, ou seja, de uma justa distribuição de rendas. Voltando aos dados já citados no primeiro capítulo deste trabalho por Gadotti (1994), constatamos que daqueles brasileiros que têm acesso a educação, metade têm menos de dois anos de escolaridade.

A realidade é de uma população jovem autando como mão-de-obra barata, sem qualificação e muitas vezes utilizada para trabalhos insalubres. População sem defesa, muito marcada no corpo e na personalidade, pelo trabalho prematuro, por causa dos rendimentos familiares insuficientes. As condições de trabalho lhes tiram toda motivação de vida digna, acabam no mundo da marginalização. Chegando a pensar que são os piores, ("as escolas de rico é mais comportada"), sua auto-estima é baixa, vivem no mundo do preconceito.

Dentro desse quadro catastrófico, é que se faz importante a escola repensar sua política educacional. Esperar dos governos que estão aí, sabe-se que quase nada tem resolvido. Como já se disse, medidas paliativas não vão resolver a situação.

A escola tem um papel fundamental para começar as mudanças. O período noturno é reservado ao aluno que trabalha, e o aluno que trabalha não vive da mesma forma que o aluno que não trabalha. Assim, não é possível desenvolver o mesmo tipo de educação para turnos diferentes de alunos diferentes.

Cabe à escola eliminar essa discriminação do aluno noturno, como sendo o aluno que não quer estudar, que é burro, desinteressado. Esse pensamento, segundo Carvalho (1994), de certa forma, incentiva a acomodação, e o aluno assimila bem o papel de necessitado. Para ela, é fabricada uma incapacidade intelectual, reafirmando a função seletiva da escola, fundada em critérios técnicos (educacionais) e não em critérios sociais.

Para Arroyo (1995), pertencemos a uma tradição cultural que valoriza o poder da palavra, valoriza os homens da palavra, os eruditos e despreza as ações, os braços, o corpo, o trabalho, a capacidade prático-

manual do ser humano. Enquanto não valoriza o trabalho manual está desvalorizando o trabalhador como ser humano, que é integral.

Um projeto de educação escolar que priorize a formação integral do ser humano não se esgota no cultivo da racionalidade e da estética. O ser humano é braços, corpo, ação, confrontação prático-manual com a realidade. O cultivo dessa corporeidade-praticidade é um componente básico num projeto de educação básica, fornecedora de novos componentes culturais (Arroyo, 1995:33).

A escola deveria ter um papel político-pedagógico, capaz de mudar algumas estratégias dentro da escola, capaz de contribuir com o aluno trabalhador, tirando-lhe o peso dessa visão de incapacitado.

Os professores deveriam ser os grandes incentivadores, criando um modelo de educação que possibilitasse a esses alunos continuarem a estudar, criando o gosto pelo conhecimento. Conhecer melhor a vida dos alunos, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade, é o que Freire (1994) coloca como necessidade para os educadores. Ele ainda diz que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes.

É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido do ponto de vista de minha opção política (Freire, 1994: 211).

Os próprios alunos colocam sugestões, para que o cotidiano da escola seja menos duro: "Devia ter poucas aulas no dia, cinco aulas cansa muito", "esse ano parei de fazer bagunça, aí consegui aprender mais, os professores contribuíram mais", "fico com preguiça de ficar escrevendo, ficar sentado. A televisão tem coisa boa, só senta para assistir o que gosta e na escola a gente faz o que não gosta".

Esses depoimentos sugerem uma outra escola, uma nova didática, para que o aluno cansado do trabalho duro, desanimado com a vida, possa encontrar uma escola renovada, fortalecida que lhe dê um pouco do que ele não tem na vida.

Essa luta passa, também, pela luta por uma sociedade mais justa, assumindo a realidade do trabalho e o mundo do trabalho, com todas as suas dimensões de criação, progresso, conflito, divisões e solidariedade, como metas de mudanças urgentes, em que todos se sintam encorajados, sem medo de mudanças.

Desvelar e revelar é nossa preocupação permanente. Desvelar o ideológico e revelar a possibilidade de romper com as amarras, nas quais, vêm sendo presos os professores, impedidos de exercer autonomamente a prática docente, sem o que não há possibilidade de se construir uma escola de qualidade para a classe trabalhadora (Garcia, 1993: 13).

Cabe também à escola, descobrir que conflitos esses alunos estão vivendo, nessa trajetória de entra e sai da escola, além do conflito do trabalho. Por que eles entram? Por que eles saem? Que paixão é essa? É o que será discutido nesse próximo tópico.

4.2 — Paixão e conflito do aluno noturno

Diante dos dados colhidos na escola e diante da experiência da pesquisadora no ensino noturno, nota-se que há uma força dentro da escola que empurra o aluno para fora e outra que o empurra para dentro.

Em todos os contatos, nota-se um desejo explícito na vontade que esses alunos têm de permanecer na escola, chegam a dizer que querem ser como os outros, que o estudo é importante. Essa força que os atrai parece estar presente em seu cotidiano, marcada com a volta todos os anos para a escola, enquanto a força que os empurra para fora, é marcada pelo número de alunos que abandonam a escola antes do final do ano.

No discurso dos alunos, nota-se uma insistência desde o início do ano, quando vão fazer sua matrícula, em expressões como essas: "esse ano eu estudo, vou até o final do ano", ou ainda: "esse ano vou estudar pra valer", "esse ano vai ser diferente, vou estudar de verdade". É o desejo de continuidade. O mesmo aluno que abandonou a escola no ano anterior, está de volta, uma constante todos os anos, sendo essa marca, mais forte na quinta série, pois em outras séries a desistência, como também a

reprovação é bem menor, como foi possível notar pelas estatísticas apresentadas no primeiro capítulo, pelos dados da Secretaria de Educação de Minas Gerais nos anos de 1994 e 1995.

Como vimos, Ribeiro (1993) dá a essa situação o nome de "repetência branca", afirmando que a esmagadora maioria se evade no final do ano letivo e se rematricula na mesma série, na mesma ou em outra escola, como aluno novo no ano seguinte.

Esses alunos muitas vezes quando estão fora da escola, chegam a implorar que os deixem voltar: "vê se arruma uma vaga para mim lá na escola", "deixa eu voltá", e com certo arrependimento de terem saído dizem: "eu não devia ter saído, agora estou aqui sem rumo".

Muitas dessas confirmações estão presentes a todo momento. O próprio fato de o aluno pular o muro para entrar na escola, parece comprovar seu desejo de ali estar. Quando se pergunta por que pulou o muro, respondem: "Pulo o muro porque não me deixa entrar pelo portão", "pulo o muro porque curto esta escola". Para Ribeiro (1993), o que há é uma espantosa persistência. A escola enxota a criança e a família insiste em educá-la.

Não só a família, mas é o próprio aluno que quer estudar. Parece que não quer ser diferente dos outros e acredita que pelo estudo poderá vencer. "Eu preciso estudar para ser alguém na vida", é uma expressão que se ouve a cada momento, "já perdi muito tempo, agora vou estudar pra valer", "aquela diretora não deixa eu voltar, se não eu estava lá dentro", "pode deixá eu voltar, acredita em mim", "vou estudar para passar".

Essas expressões dos alunos fazem lembrar a mitologia grega, especialmente ao mito de Sísifo. Os deuses tinham condenado Sísifo a empurrar sem descanso um rochedo até ao cume de uma montanha, de onde a pedra caía de novo, em consequência do seu peso. Sísifo faz todo esforço possível, é uma tentativa sem medida.

Também os comentários de Camus para enriquecer esta discussão.

Se este mito é trágico, é porque o seu herói é consciente. Em que estaria, com efeito, a sua tortura se a cada passo a esperança de conseguir o ajudasse?

Neste mito vê-se simplesmente todo o esforço de um corpo tenso, que se esforça por erguer a enorme pedra, rolá-la e ajudá-la a levar a cabo uma subida cem vezes recomendada.

Nesse instante subtil em que o homem se volta para a sua vida, Sísifo, regressando ao seu rochedo, contempla essa seqüência de ações sem elo que se

torna o seu destino, criado por ele, unido sob o olhar da sua memória, e selado em breve pela sua morte. Assim, persuadido da origem bem humana de tudo o que é humano, cego que deseja ver e que sabe que a noite não tem fim, está sempre em marcha. O rochedo ainda rola (Camus: 116).

Pensamos que este mito possa ajudar a entender esta paixão, este vai-e-vem do aluno, este desejo desmedido para voltar a começar.

O aluno trabalhador está condenado a tentar sem descanso uma forma de conseguir incluir-se, estar junto aos incluídos.

Chauí (1990), fazendo uma análise profunda sobre o desejo, traz uma expressão de Espinosa: "Ninguém pode desejar ser feliz, agir bem e viver bem que não deseje, ao mesmo tempo, ser, agir e viver, isto é, existir em alto. O que é evidente por si e pela definição do desejo, pois o desejo de viver feliz, isto é, de ser, agir e viver é a própria essência do homem ou o conatus pelo qual cada um se esforça para conservar seu ser".

O fato de existir, implica desejar viver e viver bem. É o que se nota nesses alunos. Uma vontade de ser, de estar, de viver feliz. Quando ouvimos: "Eu preciso estudar para ser alguém na vida", esta expressão está carregada de uma força interna que podemos chamar de desejo. É a luta para levar a pedra ao cume da montanha.

Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de apaixonar, amar e odiar, destruir e construir (Freire, 1992:11).

"Agora vou continuar"; "não quero mais parar", expressões que marcam a teima do aluno. A cada ano é um sacrifício de empurrar e tirar cada cascalho que o sufoca, impedindo-o de chegar ao seu desejo. É uma luta para atingir o cume, uma luta como a de Sísifo, sem fim, penosa, cansativa, trazendo até, nesse caminho, um certo desânimo, mas vai empurrando.

Voltam porque estão dispostos a enfrentar a situação. Querem sair do analfabetismo e passar para o mundo do conhecimento, querem ter uma profissão: "se não estudar, não ganha dinheiro". Parece que a escola pode ajudá-los a ganhar dinheiro para obter os bens que não possuem.

Para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos

para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de produção social (Ceccon, 1986: 18).

A motivação assim, pode estar ligada ao fato de arrumar emprego, por ser esta uma forma de contribuir com a família na renda familiar como também o emprego lhe dá um certo status.

Assim, a escola é negada ao menor, porque a renda familiar não permite o acesso e, ao lhe ser negada, a escola o empurra para o emprego. De outro lado, muitos empregos só aceitam o trabalhador já escolarizado, com isto, o trabalho o empurra para o mercado informal ou para outras formas de sub-emprego (Cury, 1989: 10).

O mundo do trabalho tem exigido jovens que estejam estudando, mesmo não dando as devidas condições que exige a lei. No entanto, atribuir essa volta do aluno somente a questões relativas ao trabalho, é deixar de perceber outros fatores motivadores que fazem parte da dimensão humana. Os próprios alunos fazem essa explicitação quando dizem: "estudo para os outros num falá que sô burro e também num tem nada pra fazê à noite". A escola é também lugar de lazer, de socialização com os amigos. A aluna X de 17 anos fez a seguinte colocação: "Gosto mais da escola do que do estudo, morei na roça, morei na cidade. Sou muito lenta, aí não escrevo tudo, a aula mexe muito com a cabeça, o recreio é que mais me agrada". Esses alunos voltam também porque gostam da escola, assim, o estudo muitas vezes fica em segundo plano, mas a escola fica em primeiro. Nem sempre expressam o desejo de querer estudar, às vezes querem é ficar na escola: "pulei porque quero ficar na escola", "é bom ficar na escola, conversar com os amigos, namorar, lanchar, brincar na quadra". Parece que, para esse aluno, muito pouco da vida lá fora existe para competir com a escola. Talvez apenas a televisão. Enquanto o aluno bem situado socialmente possui o carro, a moto, viagens, casa de veraneio, clube e outras formas de diversão, incluindo o computador, o jovem trabalhador parece ter na Escola uma fonte de distração.

Uma escola única popular não deverá ser confundida com uma escola uniformizada, formando cabeças em série; deverá ser o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente,

científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança. (Gadotti, 1994:162)

Nessa escola o aluno poderá sentir mais valorizado, uma vez que a vida lá fora lhe é muito dura. Quem sabe sua paixão pela escola não poderia ser maior, se encontra-se prazer não só em estar com os colegas, mas tivesse nas próprias aulas, sua grande fonte de motivação para permanecer na escola?

Se a realidade mostra por um lado, uma paixão do aluno pela escola, a realidade também mostra o conflito desse aluno, quando está estudando, não conseguindo permanecer até o final do ano e, quando o consegue, nem sempre é aprovado. Ribeiro (1993) diz que o aluno só se evade após um tremendo esforço para permanecer na escola, depois de acumular um bom número de repetências.

O esforço que o aluno faz é comprovado não só pela sua volta, mas também dentro da escola ele se confronta com as várias ideologias do seu fracasso, reforçada pelos professores, aceitas por ele mesmo e pela escola, como um todo. Mesmo assim continua tentando.

A literatura mostra o quanto as classes subalternas sofrem as conseqüências do preconceito. O pobre, o negro, são considerados agressivos, relapsos, desinteressados, inconstantes, imorais. Maimoni (1995), em um estudo observacional, complementado por entrevistas, conclui que o professor descreve o aluno, que ele classificou como tendo baixo rendimento acadêmico, com mais características negativas, do que o grupo de alunos considerados bons pelo mesmo professor.

As teorias que nasceram para explicar o fracasso escolar, vindas dos países do primeiro mundo, são marcadas de preconceitos contra o aluno trabalhador. O que sempre esteve em jogo foi a defesa da escola e não do aluno. As idéias liberais de igualdade para todos, vinham trazer para o povo a ilusão de que os governos estavam resolvendo problemas graves da educação para as classes populares.

Numa sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor (Patto, 1989: 55).

Nesse contexto, o aluno é apenas um instrumento e não finalidade. Os governantes pouco se preocupam com ele, a maior preocupação é de construir escolas para que assim possam ganhar o voto nas eleições. Para o aluno noturno, resta um ensino de pouca qualidade dado o fato de ele ser pobre e não gostar de estudar.

Quando o aluno entra para a escola, está carregando consigo a idéia de que o noturno é para quem não tem tempo para estudar, o ensino é fraco e pobre não faz 3º grau. Ao que dizem: "a escola não gosta de nós, e a gente toma bomba", "parei de estudar porque me expulsaram", "quem estuda é mais inteligente", "os professores chama os alunos de burro, anormais, tem professor que não faz planejamento, a maioria dos alunos tem muita dificuldade", "a quinta série é muito difícil, o professor começa a explicar, aí bate o sinal", "a escola de rico é mais comportada".

A escola nem sempre faz esforço para adaptar as aulas à realidade do aluno. A falta de democracia impede o aluno de avaliar a prática do professor e a sua prática em sala de aula. As dificuldades que encontra nem sempre são percebidas e resolvidas pelos professores.

Nestes exemplos, podemos ver o exercício da coação, da humilhação, da morte simbólica. A escola é uma tortura, um sacrifício e toda a energia é posta em outros lugares. Também para os professores, muitas vezes, o estar na sala de aula é um desprazer, um tédio, uma obrigação. Também ele quer se evadir, porque tem sobre ele uma carga de exigências, dispositivos de poder, que não vão na direção da vida, do prazer, do gosto, mas na direção da morte, da apatia, da rotina, do fazer sem sentido (Eizirik, 1992:41).

Por outro lado, as dificuldades dos professores são resolvidas através da punição, sendo expressada por meio da nota: ganha ponto quem fica calado e perde ponto quem conversa. O professor reforça o preconceito do aluno, contribuindo com sua visão de fracassado, ao separa-lo em categorias de bons e maus.

Perrenoud (1974) diz que todo grupo social engendra normas de excelência. De acordo com o grau em que se aproximam da excelência, determinada pelo grupo, vão se formando as hierarquias de excelência. Para ele, a escola não inventou hierarquia de excelência, mas as hierarquias escolares não constituem um mundo à parte. Em toda situação de ensino coletivo, as hierarquias de excelência estão presentes. Sempre

há o que consegue ser mais rápido do que o outro, isto em todas as áreas; assim, ela está presente na escola e um dos mecanismos que se usa para verificar quem são os excelentes é a avaliação.

Quaisquer que sejam as razões pelas quais a escola estabelece hierarquias de excelência, importa compreender que ela fabrica então uma realidade nova, que ela produz nos alunos uma série de julgamentos que dão às desigualdades reais uma significação, uma importância e conseqüências que elas teriam na ausência de avaliação (Perrenoud, 1984:06)

Sabemos que as hierarquias de excelência são históricas e resultam de uma construção intelectual, cultural, social e econômica e, porque não dizer, racial. E essas hierarquias reforçam o preconceito que os alunos das classes trabalhadoras têm enfrentado. Esses não são considerados excelentes na família, na sociedade, no trabalho e principalmente na escola.

Esse aluno fica desanimado, confronta com dificuldades que não consegue eliminar. O fato de ele trabalhar e estudar, não conseguindo sair da quinta série, vai-lhe causando o que Paulo Freire chama de cansaço existencial. Não consegue romper com toda a opressão que cai sobre ele.

O aluno está sempre concordando que a escola é boa, sendo ele o único culpado." A escola é boa, eu é que sou culpado", "esta escola é a ideal, não precisa mudar nada nela", "se deixá o portão aberto, entra todos os cara safado e cara tipo nós". Atribui a si mesmo todo o fracasso. Quando perguntamos para os alunos da sexta, sétima e oitava séries o porquê do abandono escolar, 22,72% apontaram o motivo da indisciplina, 20,45% notas baixas e 49,18% porque trabalham. Nas outras respostas, com um menor grau de relevância, continuam culpando o aluno: "falta interesse, sai para namorar, falta de responsabilidade, preguiça, não gosta de estudar".

As idéias liberais de igualdade de oportunidade estão presentes até mesmo nos alunos. As oportunidades existem, só não estuda quem não quer, por preguiça, irresponsabilidade, falta de interesse. Mas a idéia de que só na classe pobre existe malandro, faz o aluno criar a ilusão de que entre os ricos, esses problemas não existem.

O suposto básico desse modo de aparecer da escola, vem a ser o princípio de que a posição que cada um ocupa na sociedade, depende de suas características e dons pessoais, e não de condições objetivas de vida, decorrentes do fato de nascer e crescer pertencendo a uma classe ou grupo social determinado (Soares, 1988: 44).

Os dados obtidos concordam com Lara (1995), em que somos tecidos pelo fio capitalista e nesse jeito de tecer fica difícil ter esperança, o sujeito fica alienado, preconceituoso. Esses alunos dentro dessa sociedade conflituosa, dividida, estão carregados de preconceitos, perderam a visão e Heller (1992), como já foi lembrado antes, afirma que os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada.

Porque todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo (Heller, 1992:59).

O preconceito acaba reduzindo as capacidades dos indivíduos, impedindo-os de se sentirem criadores da própria vida. Assim, são ouvidos depoimentos como esse: "não faz diferença estudar e não estudar, quando estudava gostava, mas o destino não permitiu". Estão como que destinados a permanecerem como estão o resto da vida.

Essa tônica culturalista determina que o aluno chamado carente seja percebido tal como é, em termos de suas características externas: apático, passivo, rebelde, desinteressado. Mas a atribuição dessas características à pobreza, é feita de tal modo que elas parecem ser produto de um destino inexorável e não uma situação a ser trabalhada pela escola. Por isso, não há atuação pedagógica possível junto a esses alunos, restando apenas o recurso do amor, do carinho e do afeto (Mello, 1988:52).

É interessante notar que esse aluno, mesmo com esse peso ideológico, está resistindo.

Como atribui a si o fracasso, atribui a si o sucesso, como por exemplo: "esse ano vou conseguir, se eu quiser eu consigo, agora não paro mais". Ele quer estudar para ter um futuro melhor, quer vencer na vida. E o próprio aluno apresenta sugestões: "os professores devem ajudar, para os alunos ficarem na escola, ir atrás, buscar o aluno, pedir para o aluno voltar, conversar com eles, fazer como foi feito esse ano". Apesar de ver a solução somente do lado do professor, parece que está dizendo que a escola pode

contribuir muito, o que não deixa de ser um convite aos profissionais da educação, para olhar mais de perto dentro da escola e em especial o aluno fracassado. Tentar tirá-lo do conflito.

É possível ter esperança no aluno, ele é o sujeito da aprendizagem, existe uma paixão que o leva para dentro da escola. Mesmo não sendo a escola a única que deve perceber com clareza a situação real do fracasso escolar no Brasil, a ela compete uma grande parcela de contribuição, para que todos tenham o mínimo do conhecimento acumulado ao longo da História.

Então, hoje, sabe-se que a questão do fracasso escolar está mais ligada aos preconceitos que temos a respeito da criança e da pobreza. Temos que ir contra esse maniqueísmo para não classificarmos os nossos alunos, não esteriotipá-los, não rotulá-los (Dotti, 1992:27).

Ensinar sem discriminar. Construir sujeitos que saibam ler sua história real de vida, sem preconceito, com liberdade. Como disse Freire (1992), o educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. Ele também educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo.

Captar esse desejo, entendê-lo e ajudar o aluno trabalhador a empurrar a pedra até o cume da montanha é função do educador.

O próximo ponto de discussão se refere à relação professor-aluno.

4.3 — Quotidiano da Escola: Aluno e Professor

Quando se resolveu entrar na escola e especificamente dentro de uma sala de quinta série, foi porque se percebeu que a aprendizagem se dá especificamente na relação professor-aluno, em uma sala de aula. E nessa relação está a origem de toda a frustração ou gratificação do professor e do aluno.

Quando se ouve o aluno falar sobre o professor, encontram-se idéias divergentes. Alguns condenam os professores, enquanto outros condenam os alunos, deixando o professor impune do seu fracasso. Não

quer dizer que deva haver um culpado, mas, na relação ensino-aprendizagem, os principais atores são: professor e aluno, cada um desempenhando papéis importantes e essenciais.

Algumas colocações feitas pelos alunos, como já foi dito anteriormente, não fazem crítica à escola: "esta escola é ideal, não precisa mudar nada nela", "essa escola é massa", a escola aparece como a que dá as oportunidades a eles: "a escola dá muitas oportunidades para nós", "ajuda a arrumar emprego". À pergunta "o que mudariam na escola", responderam que nada mudariam (33,33%). No entanto, 33,33% responderam que mudariam os professores.

Outras questões aparecem em relação à forma negativa como vêm os professores: "também a culpa é do professor, eles dedam a gente para a secretaria", "há professoras boas, mas algumas são muito chata". Chegam a criar antipatia por alguns professores, nota-se isso nessa expressão: "aquela professora já saiu da escola?"

Para eles, o professor é que manda na escola: "Se os professores deixarem, eu volto", talvez esta idéia esteja ligada ao fato de a escola, no final do ano, sempre fazer uma reunião com os professores para saber quem vai ser aprovado, ou não, e de quais alunos a escola deve aceitar a matrícula novamente.

O poder do professor se manifesta na relação com o aluno em sala de aula. É ele que determina toda a ação educativa. Essas são verdades que não precisam de verificação; nesse sentido o professor não tem que ser bom educador, mas um bom disciplinador.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (Foucault, 1991:153).

Quando fizemos a reunião com os alunos que estavam fora da escola (1ª etapa), ao chegarem, já perguntaram: "oceis vai aceitá a gente de volta?" , "oh, eu só vou entrá se oceis fizé minha matrícula de novo", falam como se o professor pudesse determinar quem entra e quem sai da escola. No ambiente da escola, estão mais próximos dos professores, as regras a que são submetidos são na maioria das vezes, passadas pelo

professor. Acabam criando o hábito de obedecer à autoridade do professor, passando a vê-lo como uma autoridade que determina o seu destino na escola. Uma expressão que se ouve muito é a seguinte: "o professor me deu bomba", como sendo o professor o responsável pelo seu fracasso, sendo essa idéia muitas vezes reforçada pelo próprio professor.

Acostumados na escola, desde os primeiros anos de vida, a ser submetidos a regras e ao respeito a elas, adquirem o hábito de obedecer à autoridade, do professor, do patrão, do Estado (Carvalho, 1994 : 110).

Quanto às aulas, a percepção dos alunos em relação aos professores é mais negativa que positiva. Apontam problemas que acusam o professor: "a aula é muito ruim, não dá para agüentar", "a professora passava atividade, eu copiava tudinho, depois é que eu fazia bagunça, se tiver atividade pra eu fazer direto e reto eu num faço bagunça". Ao mesmo tempo em que fazem crítica também assumem sua indisciplina, mas ela tem uma causa, a falta de atividades. A heterogeneidade dos alunos cria essas dificuldades, alguns são mais rápidos, enquanto outros são lentos ou não fazem a atividade proposta e o professor nem sempre consegue trabalhar bem as diferenças em sala de aula.

Outras verbalizações nesse sentido: "alguns professores não explicam e pedem para o aluno se virar", "os professores não explicam direito, muitos alunos só sabem brincar e a gente sai daqui com a cabeça quente", o professor, na visão do aluno, é o maior responsável pela aprendizagem, como ele não explica direito, o aluno não aprende.

Fazem também comparação com a quarta série: "na quarta série, o professor explica tudo, chega na quinta série, o professor não tem diálogo, não explica tudo". Como já foi visto antes, Pagotti (1992) fala das transições que marcam o aluno de quinta série e uma delas ligada às relações afetivas:

O aluno na quarta série possui um professor, que sabe seu nome, que frequentemente conhece suas limitações e seus problemas pessoais e familiares (Pagotti, 1992: 18).

Portanto, esse aluno de quinta série não pode ver mais no professor esse amigo, que está perto a todo momento, causando-lhe insegurança, descontentamento, terminando com o abandono da escola, por não se ajustar bem ao novo modelo de ensino, com vários professores, um para cada matéria.

Em relação à disciplina, os alunos mostram insatisfação quando as aulas são "bagunçadas". Para eles o professor deve ser mais *bravo* e coordenar bem a aula: "o professor tem que coordenar mais a aula, deve ser mais bravo", "os professores ficam prestando atenção aos alunos que conversam, e não dá aula".

Mas a falta de disciplina não é um problema só do professor, eles culpam seus próprios colegas pela falta de disciplina na aula. "Se os alunos contribuíssem, não fizessem bagunça, a escola seria melhor", "o aluno que atrapalha deve sair da sala", "também tem aluno que não estuda, conversa demais até atrapalha".

O fracasso não é só pelos colegas, fazem atribuições do fracasso a eles mesmos, quando dizem: "saí porque fazia bagunça, mas se arrumá uma vaga pra mim eu quero voltá", "eu vinha para brincar, era irresponsável, não tinha cabeça, vinha para fazer bagunça", "agora não paro mais, parei, faltei demais aí parei, sempre parei, fazia só bagunça". Atribuindo a si mesmo a culpa eliminam toda possibilidade de melhora, a não ser por eles mesmos.

Mais uma vez isso vem confirmar que o que as várias ideologias diziam sobre o fracasso escolar ainda está vigorando. O aluno continua sendo o mais culpado. Ele carrega consigo o preconceito de ser burro, indolente, baguncento, e acaba assumindo esses rótulos, mesmo sabendo que não são corretos.

Esse relato do aluno X, parece melhor ilustrar essa idéia. Os alunos estão sempre dizendo que não estudam, porque o professor não deixa, a escola não os aceitam de volta. Ao perguntarmos o porquê de os professores não os deixarem estudar, esse aluno respondeu:

"Porque não dão confiança, pensam que sou coisa de outro mundo, mas eu sei que apronto, já aprontei, fui mandado embora por indisciplina, me deram um voto de confiança e eu não fui favorável ao voto. Eu sei que tenho cabeça e

força de vontade para tudo, se quiser. Mas toda confiança de vocês pode ser que sim pode ser que não, mas quem sabe, vocês decidem".

Estão perdidos, não sabem bem definir a situação que estão vivendo, acabam deixando para os outros resolverem.

Esses alunos também encontram dificuldades, em relação às aulas e as colocam como que empecilhos para a sua aprendizagem. Uma dificuldade apontada por eles é em relação às salas cheias: "a sala estava muito cheia, as matérias difíceis, a matemática custava a entrar na cabeça". A sala estando cheia, o professor tem dificuldade de fazer atendimento individual, e os alunos, não sendo atendidos, acham alternativa nas conversas paralelas.

Em relação à dinâmica das aulas, fazem as seguintes afirmações: "a aula é muito ruim não dá para agüentar", "quando começo a estudar, sento, pego o caderno e começo a estudar, aí dá um nervosismo, os colega mexe e aí a professora me manda para a secretaria", "professor chega na sala passa a matéria, fala, fala e não explica nada", "tem professor que dá trabalho mas não dá matéria a gente fica perdido", "os professores devem melhorar suas aulas", "as matérias são difíceis demais, até que a gente aprende, aparece a prova, aí não dá conta de fazer direito", "a gente estuda, estuda e não aprende, o jeito de dar aula é ruim, o professor faz perguntas se não entendeu aí passa para a frente".

Algumas dificuldades encontradas por eles em relação à dinâmica das aulas, não parecem difíceis de solucionar. São os próprios alunos que colocam as dificuldades e é dentro delas que se encontram soluções viáveis.

Sabe-se que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação professor-aluno, sendo os agentes da construção do saber. Olhando bem, dentro da sala de aula, é possível encontrar perspectivas de mudanças para que o aluno pobre seja menos fracassado.

Garcia (1993), falando do fracasso escolar, coloca na escola uma parcela de responsabilidade, dizendo que ela cria barreiras para a entrada dos excluídos na escola e quando entram:

"... grande parte das crianças pobres saem, no final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. Saem da escola porque desistiram de insistir em aprender. Saem pior do que entraram, pois, ao entrar traziam a esperança de aprender e ao sair, levam a certeza de sua incapacidade global. Ao saírem, após uma insistência de muitos anos, insistência insatisfeita pela escola, são rotulados de evadidos, responsabilizados que são por não terem aprendido o que a escola diz que ensina, e responsabilizados ainda, por terem desistido de continuar tentando (Garcia, 1993: 7).

Uma outra dificuldade que o aluno enfrenta é em relação às notas. Quando percebe que as notas estão baixas, sai da escola. Nas respostas dos alunos da sexta, sétima e oitava séries, em relação aos motivos dos alunos abandonarem a escola, 20,45% dos alunos responderam que é porque tiram notas baixas e ficam com medo da bomba.

Dos alunos que estavam fora da escola (1ª etapa), 33,33% verbalizaram que uma das suas dificuldades em permanecerem na escola são as notas baixas. Expressões como essas: "chega no final do ano vê que não vai passar, aí tem que parar" marcam a falta de perspectiva do aluno em passar para a sexta série, chegando ao desânimo.

Para Oliveira (1986), a experiência que o aluno tem durante os bimestres iniciais, parece levá-lo a perder o interesse pela escola e a abandoná-la antes do final do ano.

Várias dificuldades foram colocadas pelos alunos nessa dinâmica da sala de aula, sendo algumas relacionadas aos professores, outras aos alunos e outras na própria relação professor-aluno. Percebem-se visões positivas em relação aos professores, quando dizem: "tem mais professores bons do que ruins", mesmo sendo em menor frequência.

Durante a permanência na escola, em contato com os professores foram percebidos pontos que merecem discussão, em relação ao cotidiano da escola. Até aqui se destacaram aspectos relevantes, no que se refere à percepção que os alunos têm dos professores e da dinâmica das aulas. Será discutida agora a percepção que os professores têm dos alunos, como também do ensino-aprendizagem na escola noturna.

Encontram-se na escola, tanto professores mais encorajados a dinamizar as aulas, como também alguns que perderam a esperança, não estando dispostos a mudar nada, mas como afirma Freire (1994), não há prática que não esteja submetida a certos limites.

No que se refere à visão que os professores têm do aluno noturno, viu-se nas expressões deles, que existe um certo destino marcado para o pobre, visões fatalistas, não apresentaram expectativas em relação ao aluno continuar seus estudos. Falaram: "esses alunos raramente conseguem cursar o segundo grau e muito menos o terceiro grau", isto porque: "não são valorizados enquanto pessoas e sim como pobres", "apresentam dificuldades de aprendizagem, chegam à escola cansados, vêm para comer e se socializar e em último lugar para estudar", "apresentam muito desinteresse e desestímulo". O fato de o aluno ser pobre apresenta dificuldades para a aprendizagem, e a dificuldade é culpa do aluno, pois não tem interesse.

Fazem uma comparação entre a classe rica e a pobre, acreditando na maior facilidade de aprendizagem do aluno rico. "O aluno de classe social mais favorecida, tem mais facilidade, eles lêem mais, têm mais informações, o universo é mais propício, boa alimentação, boa formação neurológica".

Em relação a essa afirmação da boa formação neurológica, isso faz voltar à literatura a respeito, para se entenderem alguns estereótipos em relação a esse aluno. Pelas teorias racistas, o negro, o pobre, apresentava deficiências neurológicas, estando aí a grande dificuldade de aprendizagem. Os famosos testes psicólogos, nasceram com a intenção de descobrir problemas neurológicos de crianças que não aprendiam, enquanto outras eram melhor sucedidas.

Os estereótipos sobre o fracasso escolar estão ligados a uma visão individualista do ser humano, ou seja, os problemas são do aluno, da família. Não é qualquer família, nem qualquer aluno, mas são de uma determinada classe social — a classe pobre. É dela que se acredita provirem os alunos mal nutridos e com distúrbios neurológicos.

Essas conclusões não são bem assim:

Significa, em primeiro lugar, que uma criança gravemente desnutrida no início da vida, raramente chega aos bancos escolares. Infelizmente morre antes. As que sobrevivem a este processo e chegam à escola são muito poucas, tão poucas que sua presença não serve para explicar as altas taxas de fracasso escolar (Valla e Stotz, 1994:61).

Os mesmos autores afirmam que é preciso lutar contra a idéia de que a desnutrição e a extrema pobreza têm efeitos irreversíveis com relação ao desenvolvimento cognitivo.

Para os autores apenas 3 a 5% das crianças que apresentam problemas escolares tinham distúrbio neurológico.

Se a História do deficiente mental é a História dos mitos, credices, preconceitos, perseguições, como descrever a História da criança normal a quem se atribui uma deficiência? Como falar da expropriação da própria normalidade? A estigmatização dos deficientes não é simplesmente pela deficiência em si, mas pela diferença. Esta sim incomoda e precisa ser enclausurada, confinada. Com o pretexto de proteger, defender o diferente, a sociedade se protege, para não se ver retratada neles (Collares, 1996:124).

O mais sério é que a criança com deficiência é a da periferia, a que vive agredida pela vida, a desqualificada do mundo. Essas crianças são qualificadas de burras, ignorantes, rebeldes, maconheiras, sem asseio, feias e muitas outras qualificações. Os próprios alunos, como já dissemos, qualificam-nos como menos inteligentes: "Quem estuda é mais inteligente".

Porém, os professores não fazem reflexões sobre essas questões. Talvez, por estarem literalmente atolados nos meandros burocráticos da instituição (Collares, 1996) e o aluno doente está aí, o fracassado na escola e na vida.

Para Patto (1990), alguns médicos chegaram a escrever livros com o nome: Criança-Problema, como parte de uma extensa literatura internacional que, nas décadas de trinta e quarenta, trazia como palavra-chave o conceito de desajustamento e como objetivo a correção dos desvios.

Foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente válidos, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais (Patto, 1990: 85).

Outras expressões dos professores marcam essas idéias: "os problemas são de maior intensidade, pelo fato da estrutura familiar e de dinheiro".

A falta de estímulo apresentada pelos professores tem, como causa única, a classe social que ocupam: "ambos têm a mesma facilidade, porém, os da classe rica têm mais estímulo".

Na dinâmica das aulas, nota-se um certo desânimo por parte dos professores em querer mudanças. Quando fizemos a proposta de um trabalho diferenciado na sala, alguns se mostraram animados, enquanto outros diziam: "a sala está cheia e não consegue trabalhar com nada diferente", "quando vêm todos, a sala fica cheia sendo impossível trabalhar", ou então: "faltam muito, vêm um dia e passam uma semana para voltarem", "os alunos não têm motivação e a auto-estima é inexistente". Parece que o significado de auto-estima para o professor entrevistado é algo que se pode ter ou não, em vez de representar um componente da personalidade que pode ser alta ou baixa, mas sempre existe.

Os professores não se sentem capazes de se confrontar com esses problemas, que lhes parecem estar fora do seu controle. As escolas são obrigadas a aceitar um determinado número de alunos, que nem sempre o tamanho da sala comporta, dificultando o trabalho do professor. No relatório, resultado da avaliação da quinta série em 1.995, os professores verbalizaram que uma situação que agrava a evasão é a superlotação das salas. Fatores externos à escola, em relação às causas de as salas estarem cheias, não aparecem.

Uma outra dificuldade encontrada pelos professores: "muitos alunos são da suplência, não conseguem ler nem escrever", "essas dificuldades são porque fizeram suplência nas quatro primeiras séries, nós não vamos conseguir saná-las". Muitos alunos apresentam dificuldades para ler e escrever e os professores atribuem essas causas à forma como foram cursadas as quatro primeiras séries.

Os alunos que fazem suplência são aqueles alunos que não conseguiram fazer o ensino regular, geralmente são os de mais idade que, já desanimados, querem suprir as deficiências em pouco tempo. Os professores consideram um problema grave: "Um problema grave é o supletivo, estamos tendo que alfabetizar novamente".

A situação de suplência, a própria palavra diz, mas Soares (1995), falando do ensino da linguagem faz a seguinte afirmação: "*é a própria escola que tem a função de ensinar a linguagem "legítima", não será uma contradição que os alunos fracassem nessa escola, exatamente por falta de um capital lingüístico, a cuja aquisição ela mesma é que deve conduzir?*". Será que o professor não está fugindo à sua responsabilidade, ou será que ele quer encontrar o aluno pronto ou sem dificuldades?

Outras dificuldades encontradas pelos professores: "eles sabem na aula, mas não dão conta da prova, estão com mania de dependência, decoram e não entendem", "têm preguiça de raciocinar, não querem ler, querem as coisas prontas, preguiça mental, preguiça de consultar", "na sexta feira os que vem, ficavam dormindo", "se eles estudassem em casa, ajudaria", "são alunos carentes de afeto, não tem embasamento, alguns querem melhorar, outros são apáticos e desinteressados". Essas dificuldades parecem explicitar um pouco a situação dos alunos em relação à valorização dos estudos em sala. Estão querendo aprender como aprenderam no primário: decorar, querem que alguém faça por eles, não estão acostumados com pesquisa, criando assim, uma preguiça mental. A falta de interesse é real. Mas será que eles sempre foram assim? Será que um dia, no seu dia de aula, não eram alunos interessados? Será que não foi a Escola que os deixou assim, submetendo-os a constantes fracassos? Talvez pequenas experiências de sucesso ou um novo projeto pedagógico possam voltar a motivá-los para o estudo.

Esse novo projeto educativo necessariamente implica rejeitar o estilo tecnocrático, individualizado e centralizador, dando lugar a um novo projeto educativo em que a escola torna-se um lugar em que os educadores passam de forma coletiva a criar, a inovar frente a um projeto popular de educação (Valle, 1992:39).

Essa queixa dos professores de que os alunos não estudam em casa remete à questão do envolvimento da família na vida escolar do aluno. Estudos recentes (Machado, 1994; Rodrigues, 1996) têm confirmado resultados de pesquisas anteriores de que o acompanhamento dos pais e a realização de deveres em casa têm uma forte relação com o sucesso escolar. Contudo, o aluno de curso noturno, além de ser muitas vezes adulto e responsável por seus atos, não atendendo mais às exigências

paternas, ainda não tem tempo para atividades acadêmicas fora da escola. Essa é mais uma desvantagem do ensino noturno, a menos que o aluno trabalhe menos horas/dia, ou o menor apenas estude, conforme alternativa proposta por Gadotti (1994).

Não se percebe uma carga de motivação para romper com as dificuldades encontradas. Mosqueira (1982), citando o que Maslow diz sobre motivação, afirma que o indivíduo é um todo integrado, organizado. Significa dizer que é na pessoa completa que se opera a motivação e não em uma só parte dessa pessoa, sendo que para se ter motivação deve-se ter em vista um objetivo.

Nesse sentido, não se pode dizer que o professor esteja sendo capaz de criar no aluno uma motivação para que este leve a sério seus estudos. O aluno também não tem perspectiva para o futuro, ele quer o imediato, se este imediato não resolve, provavelmente não se sentirá motivado, tendo como resultado esta preguiça mental, essa apatia.

As crianças simplesmente não entendem a maior parte das coisas que a escola ensina, nem sabem porque devem aprender tais coisas e não outras. A professora fala, fala, fala e os alunos escutam, cada um sentado no seu canto, sem saber muito bem por quê. Os exercícios escolares, são quase sempre, feitos em torno de problemas que não existem na vida real. A escola não ajuda os alunos a resolver problemas concretos, problemas que eles realmente entendem e para os quais estejam interessados em procurar a solução (Ceccon, 1986: 66).

Tanto os alunos como os professores, atribuem a uma outra causa o abandono, ou seja às notas baixas. Dos professores, ouviram-se os seguintes depoimentos: "se for atacar todos, teria que ter nota e eles não têm", "olhando as notas, alguns alunos vão ser reprovados, são fracos demais, outros são fracos, mas são esforçados, estes poderão passar; outros são esforçados, mas não têm base para a sexta série", "tem que passar para a cabeça deles que eles vêm na escola para tomar bomba", "dos 06 alunos admitidos, 03 passam e 03 não passam". Parece que os professores já sabem o destino dos alunos e chegam a afirmar: "o melhor é atacar as deficiências dos que sabemos que vão passar e abandonar os outros sem condição, se estudassem pelo menos, quem sabe".

Uma sugestão dada por uma professora, para facilitar o trabalho na sala foi a seguinte: "vamos separar os que têm condições e os que não têm".

Outro equívoco é o da classe homogênea, sabemos que ela não existe, existem pessoas na classe (Dotti, 1992:28).

Sabemos que a homogeneidade não existe. O que existe é uma grande dificuldade de trabalhar com essas diferenças.

Eles parecem saber quem vai ser reprovado e quem não vai. Os critérios usados são as notas, o interesse pelas aulas, a frequência. A atitude negativa ou, no mínimo fatalista, segundo Oliveira (1986), leva o professor a não acreditar nas possibilidades de melhora dos alunos. O aluno passa a ser um fracassado no momento em que entra na escola, quando o professor não acredita mais nele.

Maimoni (1995) não encontrou essa tendência em todos os professores que observou, em marginalizar o aluno com dificuldade, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Parece que esse professor, que passa mais tempo com o aluno, tem condições de julgar seus alunos com base em comportamentos de envolvimento nas tarefas e não de forma preconceituosa. Além disso, as salas observadas não eram numerosas.

Ribeiro (1995) fala que é preciso entender que nossa cultura escolar tem como pressuposto básico a tentativa de obter a homogeneidade cognitiva nas salas de aula, sendo uma das causas da repetência, para ele, os professores não conseguirem e nem serem treinados a trabalhar com a heterogeneidade, sendo melhor separar ou abandonar os que não estudam ou não vão ser aprovados.

É claro, também, que na nossa "pedagogia da repetência", a ameaça de reprovação constitui o principal mecanismo de pressão ou "motivação" para que os alunos estudem. Esse mecanismo revela a cultura autoritária e repressiva de nossa sociedade, e é difícil de ser substituído por outros tipos de motivação de natureza positiva (Ribeiro, 1993: 72).

Pode-se dizer, com base na literatura, nas palavras de Pereira (1996), que a pessoa vivendo um sentimento de fracasso, de impotência, "*mergulha na morte em vida, a realidade passa a não merecer qualquer investimento psíquico e amoroso, o único lugar de investimento passa a ser o eu ilusório, delirante e alucinado*". Esse aluno desanimado e desmotivado só vê uma saída: sair da escola antes que todos vejam nele um fracassado por ser reprovado. Uma professora, falando da falta de interesse do aluno, faz

a seguinte colocação: "eles não sabem nada, não conseguem nem copiar do quadro, uns não fecham a boca e morrem de preguiça, tem aluno que afirma que nasceu para puxar carroça". Outras expressões dos professores marcam essa visão de fracassado, de incapaz que ele tem do aluno: "apresentam grande dificuldade de aprendizagem, não conseguem concentrar, ou por desinteresse ou despreparo", "carência material, baixa auto-estima, força de vontade nula, precisam de motivação".

No relatório, apresentando o resultado da avaliação no ano de 1995, os professores colocaram suas dificuldades como sendo: "falta de material didático por parte dos alunos; falta de compromisso com os estudos; alunos com distúrbios mentais; alunos que não se interessam e não sabem da necessidade do estudo; dificuldade na escrita e na leitura". Não se percebe nenhuma dificuldade fora da escola a não ser quando colocam a falta de compromisso dos pais para com os filhos.

Por outro lado, os professores envolvidos no trabalho no ano de 1994, na avaliação no final do ano, colocaram outras dificuldades, não dando tanto peso ao aluno:

"Falta de motivação dos professores".

"Sala cheia".

"Falta de reuniões pedagógicas e avaliativas".

"Os métodos individualistas".

"Falta de competência dos professores de lidar com os vários tipos de alunos".

"Falta de disciplina e desinteresse dos alunos".

"Incapacidade da escola de lidar com os professores".

"Como trabalhar com os alunos que vêm para a escola sem base".

"O contexto sócio econômico".

Nota-se uma diferença nas dificuldades encontradas pelos professores no ano de 1994, em relação aos professores de 1995, mesmo porque não eram os mesmos. Cada ano são novos professores que entram na escola que nem sempre ficam até o final do ano. Alguns permanecem,

os que são efetivos na escola. Como já se disse anteriormente neste trabalho, no ano de intervenção na quinta série (1994), somente dois professores eram efetivos, sendo os outros contratados, sujeitos a não continuarem na escola. Qualquer tentativa de intervenção fica traucada de um ano para outro.

Alguns professores mostraram-se interessados em continuar o trabalho, mesmo convivendo com o desinteresse dos alunos, com a sala cheia, com a preguiça, com alunos dormindo nas aulas pelo cansaço. "Vamos tentar, apesar de muitos alunos estarem saindo", "a melhora foi muito pequena". Outros não conseguem ver possibilidades de mudança: "podemos continuar tentando, mas vai ser difícil reverter o quadro". Outros ainda dizem: "houve melhora porque teve evasão, diminuindo o número de alunos fica melhor para trabalhar". Percebe-se um desejo do professor de trabalhar com uma sala com menos alunos, mas também nota-se que a solução dada contribui com a discriminação e com a expulsão do aluno da escola.

Uma contradição é apresentada pelos alunos: "esse ano vamos passar, não pode perder a esperança, agora que está no terceiro bimestre dá para recuperar, é só estudar mais um pouco". Enquanto o professor não vê possibilidades nos alunos, esses acreditam que ainda poderão se recuperar.

Os professores muitas vezes se colocam como impotentes diante dos alunos e da escola, sendo um dos desprazeres que apontam na avaliação final; a frustração de não saberem como ensinar de forma a despertar interesse alunos.

Mesmo assim, os professores vêem saídas nesse cotidiano da escola marcado por tantos entraves, tanto para o aluno como para o professor. Apesar de serem pequenas, insignificantes.

Falando do trabalho feito com a sala no ano de 1994 diziam: "tentativa foi válida, ajudou a dar vontade de resolver os problemas", "no início houve maior interesse, faltou garra", "sinto ter feito algo, mesmo que pequeno, contribuiu para a aprovação de alguns". O que foi positivo para que as mudanças acontecessem: "deveria ter reuniões que discutissem e

resolvessem os problemas", "foi válida a mudança de metodologia das aulas, aumentou o interesse dos alunos", "o trabalho individualizado proporcionou maior aprendizagem", "cresci com acertos e erros, existe amplas possibilidades de poder melhorar junto com meus colegas".

É no próprio cotidiano que se buscam as soluções, porque também nele estão acontecendo todas as frustrações e todas as esperanças.

O professor precisa de mudar sua didática, a começar pela avaliação, que tem o poder de qualificar os excelentes e os não excelentes, a própria relação de poder que se tem na sala de aula, em que o professor define o que deve ser e como deve ser a aprendizagem. A relação tem de ser entre iguais, pois o aluno também ensina muito ao professor.

É na luta dentro da escola, na sala de aula que se encontram algumas saídas viáveis. Na competência do professor de perceber a real situação do aluno e com ele buscar possíveis mudanças.

O homem não sendo educado para viver, para enfrentar situações conflitivas, reproduz esquemas de relações competitivas, ao invés de construir laços de solidariedade que podem vir a amenizar situações conflitivas. Daí, o desafio de como, na busca voraz de saciar a fome de pão, de requinte, de dinheiro, de *status*, introduzir a dimensão de saciar a fome de beleza de um novo sentido para a vida.

Mas parece válido discutir um outro ponto para dimensionar um pouco melhor as Políticas Educacionais, como fator de motivação ou mesmo de frustração na educação.

4.4 — Perspectivas Educacionais.

Pela literatura verificada, o curso noturno já a partir do seu nascimento não conseguiu corresponder às necessidades da classe trabalhadora, ou seja, não conseguiu dar um ensino de qualidade como também não conseguiu com que o aluno permanecesse na escola. A

evasão e a repetência sempre foram causas relevantes do fracasso escolar.

Com o despertar dos princípios liberais, nasce o sonho da escola para todos, que segundo Patto (1990), se constitui no "cimento ideológico" para a transformação dos "súditos em cidadãos", sendo a escola a grande responsável por essa tarefa.

Essa crença no poder da escola foi abalada várias vezes, como também houve momentos na História em que essa crença ganhou fôlego. E a marca liberal se faz presente na escola ainda hoje, porque também se faz presente na sociedade brasileira capitalista.

Voltando aos dados da evasão e repetência nesta sala de quinta série, pode-se observar no quadro IV que no ano de 1993, no primeiro bimestre, a desistência foi de 48,5% enquanto em 1994, quando a pesquisadora estava acompanhando a sala, a desistência foi de apenas 19,5%. Esses números de 1994 continuaram altos, mas a pesquisa levou a acreditar que o fato de se colocar uma proposta de ajuda para esses alunos, deu-lhes um pouco de ânimo. Ouviam-se expressões animadoras: "agora vou continuar", "não quero mais parar", "preciso estudar e passar de ano", "quero ser alguém na vida".

Observando os dados do quadro V, nota-se que até o segundo bimestre, quase a metade da turma já tinha saído, mas a partir do terceiro bimestre foi decrescendo o número de alunos que saíam da escola. No final do ano, percebe-se que a metade da sala saiu, enquanto a outra metade persistiu. É uma quantidade assustadora, embora menor que nos anos anteriores.

Um outro dado importante é que, pelo quadro VII, no ano de 1994, foi o ano em que o número de alunos que saíram da escola foi menor, enquanto o número de reprovação foi bem mais alto que nos outros anos, chegando a 52,30%. Os que insistiram em ficar até o final do ano, mesmo com as notas baixas, acabaram sendo punidos. Como no mito de Sísifo, parece que desafiaram os deuses e foram castigados.

Esses dados demonstram como a problemática do fracasso escolar é grave. Os professores chegam a ficar desanimados, vendo essa situação,

e alguns dizem que o maior desprazer é não saber ensinar de forma a despertar interesse nos alunos.

Para Frigotto (1995), o que precisamos aprender dentro da nossa cultura, é que antes de tudo e fundamentalmente é preciso que a sociedade sinta como necessidade visceral e existencial que necessita enfrentar com seriedade o problema educacional como também o problema da saúde brasileira.

O modelo neoliberal aponta para uma gravidade nas questões básicas do ser humano: moradia, saúde, educação, desemprego, sobrevivência, sendo grande parte da população excluída dos meios de produção.

Há um consenso entre estudiosos mais progressistas no que se refere às repercussões do processo de globalização da economia e da política. A tendência aponta para a internacionalização das indústrias e das tecnologias de ponta que não sendo mais nacionais, dispensarão a criatividade e a inventividade de cidadãos nacionais e os "recursos nacionais" de cada país. Os governos nacionais, especialmente os do Terceiro Mundo, passarão a ter a difícil tarefa de incentivar um mínimo de coesão entre os vários segmentos da população, pois a alternativa será o acúmulo de riqueza ainda maior entre os "habilitados" e um declínio de padrão de vida ainda maior para aqueles que não teriam o que oferecer (Garcia e Valla, 1996:13).

Pode-se notar com essas mudanças, uma mudança nas relações sociais de produção, uma nova ordem social cada vez mais excludente. Segundo Frigotto (1995), a tecnologia sob as relações capitalistas tem estado a serviço do capital e da riqueza, concentrando-se cada vez mais nas mãos de poucos.

Esse processo de Globalização interfere na vida de cada ser humano, pois o que vimos é a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, sendo esses agentes centrais e essenciais do projeto neoliberal (Silva, 1995).

Como já foi dito anteriormente o próprio Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, confirma esta visão, não deixando nenhuma esperança para os excluídos, pelo contrário, afirma que vão continuar excluídos.

Esse projeto, no campo da educação é catastrófico. Transforma questões políticas e sociais em questões técnicas. Manda merenda para as escolas, manda dentista, computadores e dinheiro e se não são bem geridos é desperdício dos recursos públicos. Tudo dentro da escola deve ser mudado, as condições essenciais estão dadas.

Essas idéias tendem a fugir de um dos problemas básicos — a questão social. Há hoje um funil, poucos chegam a ter condição de entrar na universidade. Não chegam, não porque não sabem, mas porque há toda uma política educacional de exclusão. Há escolas públicas que são boas e têm qualidade de ensino.

Qualidade já existe — qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns (Silva, 1995:219).

A grande maioria continua fora e acaba na miséria, sem educação e sem saúde. Estamos presenciando uma desvitalização do ser humano:

"Nosso serviço é muito pesado, a professora fala que quando ela estudava ela trabalhava, mas não é um serviço pesado como o nosso".

O desafio continua — para trabalhar junto com os grupos populares há que se romper com a onipotência historicamente construída, assumindo o conteúdo de classe presente na relação entre intelectuais e "não intelectuais" e se abrir para o "outro" numa relação de troca entre diferentes, que se encontram na luta comum contra o poder que obstaculiza, que proíbe, que invalida o discurso das classes populares (Garcia e Valla, 1996:12).

Há muito a fazer, não se pode deixar de analisar, como o fez Patto (1988), as condições objetivas de vida e de trabalho, das representações, ações, reações e relações dos participantes do processo escolar. É preciso verificar, segundo a mesma autora, se as dificuldades de aprendizagem da criança pobre realmente decorrem de suas condições de vida, se a escola pública é adequada às crianças de classe média, se o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal, e se os professores não entendem e discriminam seus alunos de classe baixa, por não conhecerem os padrões de vida dentro do qual vivem.

Faz-se necessário entrar para valer dentro da escola e nela descobrir e romper com os impasses que abalam o processo educativo.

Existem limites enormes a serem ultrapassados e temos consciência disso. A prática educativa, como toda prática social, é limitada e os limites são de toda ordem. Entretanto, as práticas sociais, inclusive a educativa, dão-se num determinado contexto, que, sendo histórico, é contraditoriamente um espaço de possibilidade (Vale, 1992: 104).

Quando se ouve: "ver o sucesso do aluno", "ver alunos aprendendo e crescendo como seres humanos", como sendo uma forma de prazer do professor e quando, por outro lado ouvimos do aluno: "quero estudar para ser alguém na vida", "é bom passar de ano, agora vou ficar firme", é possível acreditar que deve haver possibilidades. Muita coisa deve ser feita, a começar pelas medidas que beneficiem o maior número de pessoas e atenda aos que mais precisam.

A pesquisadora está convencida de que é possível, a partir da escola que temos, trabalhar na construção de uma outra escola, em que o aluno trabalhador mesmo chegando cansado possa sentir-se bem e sair com o desejo de mudar as injustiças no mundo do trabalho. Para Gadotti (1994), uma escola pública popular deverá ser uma escola de tempo integral para alunos e professores. O trabalho infantil deveria ser abolido. A escola deve ser um espaço político em que os fracos possam tornar-se uma força, que está sobretudo nos movimentos sociais, habitados pelo pluralismo e pela diversidade, a força da sociedade civil, da sociedade econômica e dos movimentos populares.

Os dados da pesquisa concordam com Freire (1994), em que a intervenção é histórica, é cultural, é política. Ela se dá num certo contexto temporal e espacial e não na intimidade das cabeças dos agentes.

Os educadores não de ter que ter clareza política com relação a seu objeto. E Freire (1994) ainda diz que o professor não pode pensar-se progressista, se entende o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresta um poder mágico.

Fazer uma leitura do mundo exige competência técnica, sendo obrigatório também repensar os cursos de formação tentando perceber neles que tipo de educador estão formando e para servir a quem. Formar

profissionais competentes e que tenham uma remuneração digna, sendo necessário criar uma cultura de valorização profissional. Só o salário digno não tem emprestado competência aos professores. Segundo Ribeiro (1995), seriam necessários muitos anos para que melhores salários lograssem modificar o recrutamento dos professores e suas atitudes. Para ele, seria, além disso, necessário um clima de estabilidade social e política, capaz de permitir a continuidade de qualquer programa de valorização do professor, para que chegasse a se refletir na qualidade do ensino.

A melhoria do desempenho na educação não passa por aumento puro e simples dos recursos. O aumento da eficiência na aplicação dos recursos na área esbarra em práticas clientelistas de toda ordem, desde a contratação de docentes e não docentes até o desvio de verbas constitucionalmente destinadas (Ribeiro, 1993:75).

Essas práticas políticas têm demonstrado um descaso pela educação e saúde, as quais são as bases para o desenvolvimento de qualquer ser humano, para que possa viver com dignidade. Incluindo aí o educador que tem que ser tratado com dignidade, com salário de acordo com suas necessidades.

Voltando ao que o aluno da escola estudada disse: "a professora passava atividade, eu copiava tudinho, depois é que eu fazia bagunça, se tiver atividade pra eu fazer direto e reto eu num faço bagunça". Um outro ainda diz: "tem professor que dá trabalho mas não dá matéria a gente fica perdido".

Essas questões fazem voltar novamente para dentro da escola, em que a prática educativa acontece, ou seja, na sala de aula. Na sala de aula o professor deve proporcionar condições para a auto-realização dos indivíduos. E uma prática pedagógica criadora faz-se necessária.

Nessa cultura da imagem, da comunicação o novo educador criativo terá que vivenciar os desafios do mundo que se está construindo. Repensar os textos, os livros, as técnicas usadas, as imagens produzidas, como deverão ser trabalhadas é papel fundamental no mundo de hoje. Repensar também as formas de relação que se dão na sala de aula. Lara (1995) propõe uma escola como oficina, em que não haja linha de

produção pré-determinada, mas estímulos para a mais rica explosão da imaginação criadora e do fluir dos desejos.

É preciso repensar ou imaginar o espaço físico escolar, como ambiente que propicie a presença documental da cultura, em que a escola se insere ou da qual ela emerge. Aí a imagem da escola-oficina atrita-se com a imagem da escola-museu, biblioteca, laboratórios de pesquisa, parques de exposição, mas também com a imagem da escola recanto para o silêncio mais profundo e a reflexão mais abstrata, o que atrita, novamente, com a imagem da escola como espaço apropriado para a música, a dança, o teatro, portanto, o barulho e o movimento (Lara, 1995: 231).

Esta escola tem que ser recriada, como também recriada deve ser a sociedade, para que alunos e professores possam desempenhar suas funções com o sentimento de capacidade, de liberdade e não preconceito, alienação, em que todos tenham segurança e prazer, ouvindo sempre dos alunos: "esse ano vamos passar, não pode perder a esperança", e ouvir dos professores: "cresci com acertos e erros".

A educação num mundo de comunicação é, certamente, um desafio a todos, professores, alunos, pais, porque precisa buscar a formação do ser humano em mutação, preparando-o para viver plenamente esta sociedade que se modifica velozmente. Uma educação que não desconheça a realidade de cada um dos seus partícipes, que não desconheça a realidade maquímica do mundo contemporâneo (Pretto, 1996: 131).

Segundo Neves (1994), para uma mudança na educação faz-se necessário reorientar a ação pedagógica, tornando a escola mais transparente, comunicativa e democrática, de modo a permitir uma participação mais efetiva, no seu cotidiano, de todos os segmentos que a compõem.

O Estado de Minas Gerais parece estar-se adiantando no estudo da problemática das quintas séries e lançou um projeto, que parte de um diagnóstico da situação semelhante ao que foi desenvolvido aqui neste trabalho e conclusões também semelhantes. As metas principais desse projeto são:

- Democratização do ensino.
- Permanência do aluno na escola criando condições de trabalho.
- Melhor qualidade no ensino.

— Desenvolvimento de um novo projeto pedagógico.

— Autonomia da escola.

Resta indagar: com as freqüentes mudanças nas chefias governamentais, o que acontecerá com projetos como esse? Será que não será um trabalho apenas paliativo, sem atacar causas reais?

Pode-se afirmar que os professores, os alunos, os pais, estão desanimados e não conseguem mais acreditar em propostas como essa. Foram muitos projetos que não atacaram as verdadeiras causas, tanto extra-escolares como intra- escolares.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados obtidos neste estudo, diante da experiência da pesquisadora como orientadora e professora de Ensino Religioso no ensino noturno, algumas considerações podem ser apresentadas a título de contribuição ao estudo sobre o ensino noturno.

A literatura lida trouxe alguns pontos importantes que mostraram que a causa do fracasso escolar está em fatores intra e extra-escolares.

Por outro lado, o contato com a realidade, de forma mais coerente, mais abrangente trouxe questionamentos e respostas.

A hipótese inicial, de que o aluno gosta da escola e quer continuar seus estudos, parece bem mais clara, e os dados concordam com Oliveira (1996), em que as causas do abandono, da repetência, como também da insistência em continuar a estudar do aluno de 5ª série, encontram-se dentro e fora da escola; e estes dados podem ajudar a entender melhor toda essa trama de paixão e conflito do aluno.

Buscando uma maior compreensão dos fatores intra-escolares, pode-se dizer que estão diretamente ligados ao aluno, ao professor e à escola, nos papéis que os mesmos desempenham na escola. E que esses papéis interferem na aprendizagem à medida que não são desempenhados adequadamente, ou seja, a valorização de aspectos estáticos, o consenso, a adaptação, a ordem, a hierarquia e a homogeneidade. Por outro lado, poderão interferir positivamente quando contribuem para que a aprendizagem aconteça dentro de uma dinâmica que valorize a contradição, a mudança, o conflito e a autonomia, tendo como foco a sala de aula.

Falando da escola, esta funciona, ensina, educa, constrói cidadãos.

E a escola não se reduz a um espaço que apenas desenvolve aspectos cognitivos. Ao contrário, é uma densa instituição, nela pulsam a vida cultural, os valores, o desenvolvimento estético e artístico (Frigotto, 1995:16).

Nela acontece a aprendizagem, nela o aluno fica boa parte do dia. Por isso, tudo nela deve estar voltado para que a aprendizagem aconteça

em um clima agradável. A começar pelo prédio, que deve estar todo voltado para propiciar aos professores e aos alunos dinamizar a vida da escola. Depois, vêm as pessoas que nela trabalham, todas são responsáveis direta ou indiretamente pela missão de educar. Mas tudo deve estar harmonicamente integrado com um mesmo objetivo: fazer acontecer a aprendizagem daqueles que nela a vêm buscar.

Por isso, a escola deve ser alegre, bonita, colorida, cheia de vida. O jardim bem cuidado, as salas limpas, as pessoas alegres, acolhedoras. O lugar em que acontece o conhecimento tem que transmitir o desejo de conhecer mais e mais e não transmitir tristeza. Os alunos gostam de estar na escola, mesmo sendo para encontro com os amigos, lancha, participar de festas. Por isso, pulam o muro e dizem: "pulo o muro porque curto essa escola", "é bom ficar na escola, conversar com os amigos, namorar, lancha, brincar na quadra".

Todavia, mesmo o aluno gostando de estar na escola, gostando dela, os professores encontram dificuldades para desenvolver atividades, o número de alunos é grande, enquanto as salas são pequenas. A biblioteca nem sempre é atualizada, faltam laboratórios, as salas são inadequadas para reuniões, como também falta de um palco para atividades artísticas.

Essas limitações acabam interferindo na motivação do professor e do aluno para que haja uma prática mais criativa.

As preocupações burocráticas, na sua maioria impedem esse dinamismo, essa vivacidade da escola. Impedem o desenvolvimento de uma boa pedagogia. Uma pergunta deveria permear as atividades desenvolvidas na escola: Com que e como esta atividade está contribuindo para uma boa aprendizagem dos alunos?

Constatou-se que esta escola está para surgir. A que se está vendo não tem conseguido ser competente o suficiente para sair das amarras burocráticas, como também não tem conseguido sair do discurso para entrar na vida dos que a envolvem, não tem sido dinâmica, alegre, bonita, estando assim, contribuindo para o fracasso do aluno. A escola não tem como resolver essa situação sozinha, depende de vários outros fatores,

mas ela tem um papel fundamental de organização da sua prática voltada para os interesses daqueles que são mais prejudicados.

Ela tem um papel fundamental na formação das pessoas, na superação da apatia que nela existe, construindo sujeitos com uma visão crítica, com formação adequada para serem mais responsáveis pela construção de sua própria História.

É uma escola em que, segundo Gadotti (1994) seja o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna, alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança. Uma escola aberta para a novidade, para a participação da comunidade educativa, na busca de melhores condições de ensino.

Dentro dos fatores intra-escolares está a figura do professor, que não tem conseguido dar uma real contribuição na eliminação do fracasso escolar do aluno noturno.

Os professores participantes deste estudo deram explicação para esse fracasso, ligando-o à pessoa do aluno. As explicações teóricas dadas historicamente, baseadas em teorias discriminatórias e preconceituosas, contribuíram para que o professor veja o aluno pobre como um incapaz, preguiçoso, que não tem habilidade, não tem futuro para ele, a não ser aceitar a vida que leva.

Buscando a lenda grega de Sísifo, o professor parece estar "dizendo" ao aluno: você não vencerá, você está condenado, você não consegue vencer, apesar do seu suor do seu esforço, nós somos mais fortes. O aluno fica sob uma condenação.

Patto (1990) afirma que essas idéias estão incorporadas e longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Esse preconceito, essa forma de ver o aluno pobre, parece ser estruturante de práticas e processos que constituem, desde as decisões referentes à política educacional, até a relação diária dos professores com os alunos.

Dentro dessa perspectiva, o professor não vê saídas. Sua prática cotidiana vira rotina, não planeja suas atividades para um aluno diferente. A mesma aula que dá para o diurno, ele a repete no noturno com poucas diferenças. O próprio aluno percebe, quando diz: "o professor deve melhorar suas aulas", "alguns professores não explicam e pedem para o aluno se virar".

Sabemos que o professor vive uma situação conflitante: falta de valorização profissional, formação inadequada, introjetando o fracasso como sendo dele, caindo no desânimo, na apatia.

Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), denuncia os salários pagos para professores e professoras em todo o Brasil. Há professoras ganhando menos do que o salário mínimo em mais de um Estado e o máximo que chegam a receber, em início de carreira, são quatro salários mínimos, quando têm licenciatura plena. A categoria magistério vem sendo considerada uma categoria em extinção. Das 180 mil professoras leigas, algumas chegam a ganhar cinco e seis reais por mês. Com salários tão baixos, as greves são frequentes e a evasão de professores e professoras é crescente (Garcia e Valla, 1996:14).

Dentro desse contexto, os professores parecem ter-se acomodado. Não vêem saídas viáveis, não conseguem fazer uma leitura ampla dos problemas da sociedade brasileira que estão contribuindo cada dia mais para a destruição da escola pública e conseqüentemente deles mesmos.

Para Freire (1994), cabe ao professor compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Daí a necessidade da intervenção competente democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido seu endereço no mundo. Explorados a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada (Freire, 1994:212).

As reuniões que existem não são para repensar a prática educativa, estão ligadas a discussões dos problemas de disciplina, de notas baixas, enquanto seria mais enriquecedor se houvesse trocas de experiências, planejamento de atividades mais motivadoras, formas menos discriminatórias de lidar com o aluno.

No final do ano, ano de acompanhamento da sala de quinta série, a avaliação dos professores foi positiva, sentiram que a tentativa foi válida, que deveria haver na escola reuniões que discutissem e resolvessem os problemas. Mesmo diante dos estereótipos acumulados historicamente, acreditamos que pode haver saída, desde que os professores acreditem mais neles mesmos, nos alunos e criem a sua própria política educacional baseada na realidade que estão vivendo. Busquem alternativas novas dentro da sala de aula, discutindo com os alunos democraticamente saídas possíveis.

Acreditamos no poder dos professores, não no poder que os coloca como senhores da educação, mas no poder que os coloca como sujeitos, capazes de construir junto com os alunos e a escola, uma nova forma de ver esse aluno do noturno, uma nova forma de dar aula, uma nova forma de contribuir com o aluno para que esse conflito que o expulsa da escola seja eliminado.

Há que se compreender o momento histórico que estamos vivendo, as crises sociais, políticas, econômicas e ideológicas a que estamos submetidos. Para Freire (1994), a intervenção é histórica, é cultural, é política, por isso as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas, dentro da sala de aula, na relação professor-aluno.

A figura do aluno também é outro agravante em relação ao fracasso escolar.

Ele não tem conseguido permanecer na escola, não tem conseguido romper com as amarras que os impedem de chegar ao 3º grau.

No aluno está introjetada a idéia de fracassado, de incapaz, de bandido. Nota-se em suas colocações, como atribui a si com mais assiduidade, a idéia de que se não consegue vencer, é pela sua própria culpa. "A escola é boa , eu é que sou culpado". Uma outra expressão que marca a identidade que tem: "a escola não podia ser aberta, ocê tá doida? Só nós pode entrá, se deixá o portão aberto entra todos os cara safado e cara tipo nós". Essas falas são marcantes e nunca é demais frisá-las.

Com essas concepções só lhe resta tomar atitudes que possam confirmar suas idéias. Assim, ele passa a ser indisciplinado, falta às aulas

com freqüência, não estuda, abandona a escola antes do final do ano. Ribeiro (1993) diz que a criança no primeiro contato com o mundo social adulto, é golpeada em sua auto-estima, quando lhe é imputada a culpa pelo fracasso escolar, o que acontece bem cedo em sua vida escolar.

Quer seja a culpa do aluno, quer seja do professor o fato é que esse aluno está insistindo o quanto pode em permanecer na escola. Volta às vezes para continuar a ser como antes e ter que sair para não ver o seu fracasso. Essa é a forma mais adequada que encontra para continuar sobrevivendo em um mundo de desiguais, querendo ser gente, ser tratado como ser humano.

Há um esgotamento emocional nesse aluno, ele está sempre sob uma condenação. Atribuem todo o seu fracasso à sua falta de sorte ou à incapacidade. Internalizam a culpa. Vive marcado por um fatalismo causando-lhe uma descrença na luta. "Não faz diferença estudar e não estudar, quando estudava gostava, mas o destino não permitiu que continuasse". Ou ainda: "A escola não gosta de nós, e a gente toma bomba". Essas expressões marcam como se sente o aluno na escola, um abandonado pelo mundo.

O ser humano é marcado por uma necessidade essencial de construir a sua compreensão da realidade e a sua forma de atuação nela, porque não nascemos como os animais, com inscrições instintivas que preparem para enfrentar a inserção e a nossa ação no mundo. Um joão-de-barro já nasce sabendo como construir sua particular casinha. As abelhas não precisam aprender com ninguém como produzir o mel nem o favo para contê-lo. Entretanto, o bicho homem, na sua dependência extrema ao nascer, inicia então uma trajetória de aprendizagem até a morte (Grossi, 1992:69).

Grossi (1992) ainda define o ser humano como resultante de quatro elementos básicos: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, sendo que para acontecer a aprendizagem, imbuídos dessa estruturação, necessitamos do outro que o torna um ser geneticamente social. O que provoca o desejo de construir este conteúdo são os outros, ou o outro. Sentimos falta do outro.

E para Freire (1992) é da falta que nasce o desejo. O ato de ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão.

Então o educador tem que estar atento para entender esta paixão, este desejo que são enterrados em cada aluno. Mas, a cada momento

algumas lascas dessa paixão se soltam, transparecendo isso na sua volta para a escola, nessa busca do outro, nessa energia que eles têm para vencer e empurrar as rochas maiores, poderosas, que castram seus desejos. São eles que dizem: "eu estou mais doido para estudar do que os outros, certeza". O desejo fascina, faz brilhar o fogo que está escondido. E a realização da paixão e do desejo revitaliza o que está morto, faz as pessoas sonharem, humaniza, dá saúde, faz viver.

Nesse sentido percebe-se que o aluno quando está voltando para a escola está buscando muito mais do que o conhecimento, mas está buscando estratégias de sobrevivência.

Não é fácil para a escola, para o professor nem para o aluno reverter esse quadro catastrófico. Mas cabe a cada um desempenhar seu papel no cotidiano da escola, unindo forças, fazendo uma leitura séria da realidade, tornando a escola criadora e criativa.

Educar para a democracia só se torna real, quando se educa pela vivência democrática. E por vivência democrática quer-se reenfatizar, entendemos uma convivência em que as pessoas não se pensem, nem se sintam, nem realmente sejam individualidades fechadas em si, o que, em última análise, acaba significando viver descentradas do núcleo riquíssimo das suas possibilidades de relacionamento e encaminhadas para a repetição monótona de modelos, sutilmente impostos. Significa, pelo contrário, o encontro de si mesmas na complexíssima rede de relações existenciais, na singularidade de suas diferenças; contribuição maior que podem oferecer à totalidade que possibilitou as condições para que as idéias, desejos e vontades pudessem fluir com transparência de consciência, liquidez de movimentos e riqueza de significado existencial, de tal maneira que os desejos não se sintam bloqueados, criando focos de violência destruidora, mas convidados a se manifestar no espaço da emulação que possibilita e enriquece a vida (Lara, 1995: 233).

Para construir esta escola é necessário haver empenho na construção de uma sociedade democrática, pois nela estão os fatores extra-escolares que contribuem para que o fracasso do aluno trabalhador seja perpetuado e não eliminado.

O professor, o aluno, a escola não podem continuar a assumir a culpa sozinhos. A forma como está estruturada a sociedade, de um lado uns poucos tendo todos os meios para ascenderem-se socialmente, e de outro, a grande maioria sem participação efetiva na produção dos meios de sobrevivência.

Garcia (1993) faz uma explicitação dessa idéia, dizendo que a sociedade brasileira continua produzindo analfabetos, contribuindo assim

para a manutenção de privilégios nas mãos daqueles que sempre detiveram o poder. Assim, os excluídos do poder são também excluídos dos bens materiais e dos bens culturais, mesmo sendo produtores desses bens.

Nessa sociedade, os filhos dos trabalhadores acabam tendo que entrar no mundo do trabalho muito cedo. Ceccon (1986) diz que, a partir dos 10-11 anos de idade, aumenta o número de abandono da escola, pois é nessa idade que o jovem começa a trabalhar.

Dois fatores contribuem para que o jovem entre muito cedo no mundo do trabalho. Primeiro, ele tem que contribuir no orçamento familiar. Se não trabalhar, não tem como comer, não tem como se vestir, sendo que nessa idade o jovem começa a querer vestir uma roupa mais bonita, um sapato ou tênis da moda, quer ser como os outros jovens, está despertando para o namoro.

Em segundo lugar, se não trabalha é considerado vagabundo, preguiçoso, podendo acabar no mundo da delinquência.

Em nossa cultura, quem pode ficar só por conta dos estudos é o filho de rico. O filho do pobre, quando não trabalha e só estuda, é considerado vagabundo. Há um medo por parte dos pais, de o filho ser um preguiçoso e não conseguir nada na vida; a idéia é de que pelo trabalho se produz riqueza. Os próprios alunos expressam em suas falas: "se não estudar não ganha dinheiro". Quem estuda ganha dinheiro e quem trabalha vence na vida. Restando para o aluno ter que enfrentar as duas coisas.

Por outro lado, o tipo de trabalho impede o aluno de estudar: "se não fosse o trampo, eu tava estudando", "comecei a trabalhar, aí pronto". Não dão conta de conciliar trabalho e estudo. O trabalho deles é cansativo, chegando no final do dia não têm ânimo para estudar, ou faltam, ou vão para as aulas para dormir e, quando não dormem, fazem a tal "bagunça". O que a escola ensina para quase nada serve no mundo do trabalho em que está inserido. Muitas empresas exigem o diploma ou exigem que o jovem esteja estudando. Mas nem sempre, pelo seu despreparo, conseguem emprego no mercado formal e são obrigados a aceitar qualquer emprego, daí o fato de o trabalho ser pesado, cansativo.

A forma de trabalho é dinâmica como dinâmica é a sociedade. Assim, com o avanço tecnológico, mesmo no Brasil as relações de trabalho e as exigências para o trabalhador já estão sendo outras:

... o papel do trabalhador na sociedade moderna reveste-se de uma dimensão nova, em que a competição residirá na capacidade de gerir e processar informações, atualizar processos, controlar rapidamente as "máquinas" diante de cada nova necessidade do mercado (Ribeiro, 1993: 64).

Mas tudo indica que, com o advento do computador, essa situação tende a piorar, pois o analfabetismo agora será com relação à linguagem da informática.

O mesmo autor alerta para o papel da educação, dizendo que, mais do que nunca, os países cuja população for mais instruída levará vantagem sobre os outros sem instrução. Nesse sentido, no Brasil, se faz urgente resolver o problema do fracasso escolar, se queremos um país desenvolvido. E o que se nota é que a revolução tecnológica poderá continuar excluindo o pobre, pois eles não terão condições de buscar cursos particulares que os preparem, como também não conseguirão continuar na escola.

Se a maioria dos jovens estudantes esta no mundo do trabalho, algo deve ser feito para que o jovem não pare de estudar antes de concluir o 3º grau.

O governo acena agora com uma possibilidade de o aluno de escola pública poder aprender o Inglês e a Informática na escola regular, como já vem acontecendo na rede privada de ensino.

A nova LDB destaca várias vezes que a educação escolar será ministrada em inculcação estreita com o trabalho e as práticas sociais. Assume que desde as primeiras fases da educação escolar deverá estar presente a cultura tecnológica e a perspectiva da formação técnico-profissional (Arroyo, 1995:33).

Mas atitudes concretas deverão surgir para que o abandono e a repetência sejam menos cruéis, excluindo o aluno noturno da escola. As leis para o menor deverão ser cumpridas diminuindo assim a hora de trabalho. Não bastam atitudes isoladas para resolver um problema nacional.

A escola tem um papel fundamental na luta pela qualidade de ensino. A escola pública para servir ao trabalhador tem de ser competente, democrática e crítica para saber enfrentar com dignidade e clareza os problemas que afligem a classe trabalhadora.

Nessa escola pública competente, os professores terão papel fundamental: entender toda a trama do mundo do trabalho para instruir o aluno na luta pelos seus direitos. Aprender a ler e escrever corretamente deve ser também objetivo de todos os professores para que o aluno seja capaz de exercer em plenitude, a real função da cidadania. O conhecimento básico é uma grande arma de luta do trabalhador na relação capital-trabalho.

Numa sociedade democrática todo trabalhador que estuda, alternando estudo e trabalho precisa reduzir seu tempo de trabalho. Aumenta dia a dia o número de estudantes trabalhadores. As alternativas oferecidas até agora (cursos supletivos, cursos noturnos) não resolveram o problema do rendimento escolar desses alunos (Gadotti, 1994: 160).

O aluno trabalhador necessita do curso noturno, por isso há necessidade de um maior empenho em mudá-lo e não em eliminá-lo. Os dados deste estudo apoiam as conclusões de Gadotti de que as alternativas para resolver o problema até aqui não foram viáveis. Mesmo com todas as lutas que existiram e que poderão existir, as mudanças são históricas, lentas, fazem parte de um processo.

Acreditamos, assim, que havendo vontade política, havendo uma nova política social, uma nova política educacional o fracasso escolar será diminuído.

A política educacional existente está como sempre esteve, apenas nos discursos, e em elaborações de projetos por especialistas, mas segundo Gadotti (1994), os propositos da mesma, não estão enraizados no movimento vivo da educação, não estão enraizados na realidade de milhões de crianças que não conseguem nem sequer chegar à escola. Esses projetos são pensados para uma criança ideal, que já tem escola, uma minoria que não precisa trabalhar para sobreviver.

Quando os projetos são pensados para as crianças pobres não são realizados, mudam os governos, às vezes não são bem implementados,

não há participação da comunidade escolar para o seu planejamento, nem esperança de mudanças reais.

Os professores também estão sentindo-se fracassados, pela remuneração baixa, tendo que trabalhar em dois empregos sem segurança de continuidade, não conseguindo segurar o aluno na sala de aula. Quando o pessoal da escola passa por uma preparação para enfrentar melhor o seu dia-a-dia, no ano seguinte já não se pode contar com todos, pois estão sujeitos a sair para outra escola. E o aluno fica sem o acompanhamento daqueles que conviveram com ele no anterior, e tudo recomeça, tendo esse aluno de se adaptar a um outro professor, do qual não tem nenhuma informação.

Ribeiro e Paiva (1995) dizem que o ritmo acelerado das mudanças, associado a uma menor valorização social do professor, parece contribuir para insegurança por parte dos mestres. Esses também não acreditam em mais nada, como também não se sentem motivados para um trabalho pedagógico empreendedor. Não acreditam no aluno e nem no seu próprio potencial.

Não querem estudar nem participar de cursos de aprofundamento, pois esses nem sempre contribuem com sua prática. Mello (1988) diz que o professor precisa de algo mais que expectativas positivas, precisa saber o que fazer, objetivamente, e os cursos muitas vezes são mais teóricos do que práticos. Achamos que o professor precisa também de contribuição do Estado para estudar. Não há uma política de aperfeiçoamento de pessoal. Se o professor não paga não consegue fazer cursos. E os professores não têm tido dinheiro suficiente nem para própria sua sobrevivência.

A política econômica hoje é para um pequeno grupo, como já nos referimos anteriormente, nas falas do nosso presidente.

No projeto neoliberal não há inclusão dos excluídos. A escola fica, pois, a serviço dos incluídos.

A lei fala em educação para todos. Os políticos, em campanhas eleitorais, dizem que a educação é fundamental. Contam o número de escolas que construíram ou que vão construir, mas as crianças continuam sem escola, crianças trabalhando e estudando, crianças abandonando a

escola. Por isso, é preciso de todos os movimentos políticos possíveis, para dinamizar a área educacional em decadência. É necessário defender a escola pública popular para defender outras mudanças sociais.

Sem querermos atribuir à educação a responsabilidade maior pelo processo de transformação social, estamos igualmente convictos de que ela representa um peso fundamental no processo. Nesse sentido, a escola pública constitui um espaço primordial, em que essa luta pode ser travada (Vale, 1992 : 105).

Pode-se dizer a título de conclusão que a culpa do fracasso está não só nas políticas educacionais, mas na sociedade excludente, no professor, na escola, alunos e em muitos outros fatores que não teríamos como enumerá-los. E cada um tem um papel fundamental nessa transformação do sistema educacional, saídas existem. Não se podem aceitar as propostas da educação compensatória, pois segundo Soares (1995) seus pressupostos são falsos. A escola tem que se reorganizar diante das transformações existentes, para libertar o aluno de sua marginalização.

Conclui-se também que a escola, diante da estrutura capitalista, em que as relações são de dominação, não pode sentir-se impotente, pois como já foi dito, ela ainda tem um papel fundamental nessa sociedade para as camadas populares.

Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos (Silva, 1995:226).

Quando se lê o relatório feito pela Secretaria de Educação de Minas Gerais sobre a quinta série, pode-se ficar otimista, por saber que alguma coisa está sendo tentada ou pelo menos os problemas estão sendo equacionados.

Acreditamos que a escola estudada seja capaz de exigir da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, continuidade desses projetos que estão sendo implementados, para que não seja mais um projeto só para constar na História da referida escola brasileira.

Mas que seja um projeto que rejeite o estilo tecnocrático, individualizado e centralizador, que se tem presenciado e dê lugar a um

projeto educativo em que a escola possa tornar-se um lugar em que os educadores consigam, de forma coletiva, criar, pensar e inovar.

Os professores podem fazer muito mais do que estão fazendo, eles não vão continuar a lavar as mãos, mas na sua relação com o aluno hão de fluir propostas de mudanças, baseadas na crença no potencial que o mesmo tem para aprender.

Acreditamos ainda que há possibilidades de mudanças e que o professor seja capaz de reformular sua prática pedagógica para que os problemas apontados neste trabalho pelos alunos e professores possam ser superados.

Dado o objetivo de acompanhamento dos alunos que haviam abandonado a escola, como também a intervenção em uma sala de quinta série noturna, tentando desvendar as causas do abandono escolar, buscando por meio do acompanhamento aos professores e alunos, diminuir o abandono, houve algumas limitações.

O acompanhamento dos alunos fora da escola é muito difícil, pois esses nem sempre estão dispostos a conversar, a reuniões, a dar respostas às questões colocadas.

Por outro lado, o acompanhamento dentro da escola, apresentou também limitações. As reuniões, as conversas, nem sempre tinham clima de tranqüilidade, proque os sujeitos pesquisados sabendo que estavam fazendo uma pesquisa, ou falavam muito ou omitiam opinião.

Assim, não se pode dizer que as conclusões deste trabalho possam ser generalizadas, até porque foi realizado somente em uma escola. Mas notaram-se mudanças reais, tanto nos alunos como nos professores, em um pequeno espaço de tempo.

Em relação aos alunos, percebe-se o seu real desejo de permanência na escola, como também de continuar seus estudos. O número de abandono em relação aos anos anteriores foi bem menor (verificar quadro VI).

Em relação aos professores, observou-se que, com o acompanhamento sistemático, sentiram-se mais comprometidos com a sua

prática, tentando buscar soluções para os problemas que surgiram durante o trabalho.

Apesar de suas limitações, esse trabalho pretendeu ser uma amostra de que mudando a prática pedagógica, buscando integração entre aluno e professor, entre os professores e entre as disciplinas, poderá haver mudança no ritmo da aprendizagem. Os alunos sentiram mais prazer em aprender e os professores mais prazer em ensinar, diminuindo o abandono da escola, pois quando as pessoas estão motivadas, conseguimos dar passos, mesmo que pequenos.

Acreditamos em você, aluno da quinta série noturna, você que, mesmo tendo muitas barreiras para enfrentar, não deixa de ser um apaixonado pela escola que temos. Acreditamos no seu desejo incansável na busca do conhecimento, no potencial energético que está em você.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. 131 p.
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 92 p.p. 75 - 92
- _____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 94 p. p. 31 - 80
- _____. Educação escolar e e cultura tecnológica. In: SILVA, Luíz Heron e AZEVEDO, José Clóvis (orgs). *Paixão de Aprender II*. Rio de Janeiro: vozes, 1995, 379 p. p. 26 - 37.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992. 201 p.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1961.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASÍLIA, Ministério da Educação e do Desporto. *Jornal informativo do Plano Decenal*. 1993.
- CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. Tradução Urbano Tavares Rodrigues. LISBOA: L B L Enciclopédia. 173 p. s. d.
- CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno*. Campinas: papirus, 1991. 203 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno realidade e ilusão*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 120 p. (Questões da nossa época, 27).
- CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy de, OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola na vida*. 14. ed. Petrópolis: Vozes: Idac, 1986. 93 p.
- CHAUÍ, Marilena. Laços do Desejo. In: NOVAIS, Adauto (org). *O desejo*. 2. ed. São Paulo: Cia. de Letras, 1990. 503 p. p. 11 - 66.
- COLLARES, Cecília A. L. . & MOISÉS, Maria Aparecida A. *Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: 1996. 264 p.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Trabalho e Educação. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.º 73, p. 7 - 14, Jul. / Set. 1989.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Meninos ensinam adultos a ganhar dinheiro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 de dez. de 1996. p. 20
- DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, ESTHER, Pillar, BORDIN, Jussara (orgs). *Paixão de Aprender*, 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 262 p. p. 21 - 34.
- EIZIRIK, Marisa Fermann. As relações entre saber e poder nas diversas dimensões da escola. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Paixão de Aprender*, 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 262 p. p. 35 - 41.
- FORQUIN, Jean Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação. In: _____ . *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995. 350 p. p. 19 - 71.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 227 p.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização e cidadania. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos A. (orgs). *Educação popular*. Utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994. 341 p. p. 209 - 218.
- FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Paixão de Aprender*, 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 262 p. p. 11 - 14.
- FREIRE, Vinícius Torres. O regime não é dos Excluídos. *Folha de São Paulo*, São Paulo 13 de out. 1996. Mais. p. 3 - 10.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 92 p. p. 13 - 26.
- _____. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 92 p. p. 62 - 70.
- _____. Trabalho - Educação e Tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? *Revista Educação e Liberdade*, Porto Alegre, n. 14, p. 17-28, jan./jun. 1989.

- _____. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. In: SILVA, Luíz Heron e AZEVEDO, José Clóvis (orgs). *Paixão de Aprender II*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, 379 p. p. 15 - 25.
- GADOTTI, Moacir. Escola pública popular. In: _____. TORRES, Carlos A. (orgs). *Educação Popular: Utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. 341 p. p. 147 - 164.
- _____. GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993. 120 p. (Questões da Nona Época; v. 25).
- GARCIA, Regina leite. Apresentação. In: _____. (org). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 87 p. p. 7 - 13 (Questões da Nossa Época; v. 6).
- GARCIA, Regina Leite e VALLA, Victor V. A fala dos excluídos: In: *Cadernos CEDES*. São Paulo: Papyrus. 1996 p. 9 - 17.
- GOETZ, Judith Preissle e LELONTE, Margaret de. Características e origem de etnografia educacional. In: *Etnografia e abordagem qualitativa em pesquisa educacional* New York. São Paulo: Academic Press Inc., 1994. 292 p. p. 01 - 38.
- GROSSI, Esther Pillar. Só ensina quem aprende. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (orgs). *Paixão de Aprender*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 262 p . p. 69 - 75.
- GUERRA, Rosângela. Jequitinhonha. O vale da miséria. *Revista Nova escola*, São Paulo, n.63, p. 10 - 25, dez. 1992.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 4. ed. Santos: Paz e Terra, 1992. 121 p. (Interpretações da História do Homem).
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive... O professor que não fui...* São Paulo: Cortez / Edufu, 1996. 246 p.
- LOWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social*. Elementos para uma análise marxista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 112 p.
- MACHADO, E. M. *A participação dos pais no processo de alfabetização: acompanhamento de estudo*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1994 (Dissertação, Mestrado).
- MAIMONI, E. H. Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula. *Filosofia da Educação*. v. 17, n. 1 p. 53 - 77, 1995.

- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feurbach)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987. 138 p.
- MELO, Ricardo. Ler. Dê voz às crianças. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 set. 1995. Suplemento especial. p. 1 - 5.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau*. Da competência técnica ao compromisso político. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 151 p. (Coleção educação contemporânea).
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto 5ª série em destaque*. Documento preliminar. 1995
- MOURINO MOSQUERA, Juan José. A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: PUENTE, Miguel de lá (org). *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez, 1982. 227 p. p. 21 - 42.
- NETZ, Clayton. O sem risco: um país como a Coréia, o Brasil pode chegar lá. *Revista Exame*, São Paulo, 17 de jul. de 1996. p. 41 - 53.
- NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. 134 p. (Dissertação, Mestrado).
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 92p. p. 27 - 41.
- OLIVEIRA, Carlos Afonso B. *Crise e trabalho no Brasil*. São Paulo: Página Aberta, 1996. 236 p.
- OLIVEIRA, Fernando Antônio Leite de. Escola noturna em Uberlândia: pesquisa e ação. Caderno CEDES, São Paulo, n. 16, p. 20 - 28, 1986.
- _____. *A história de vida do excluído da escola pública*. in: Reunião anual da S.P.T.M, 2, 1996, Uberaba. Anais... Uberaba: [s. n.], 1996. "não paginado".
- PAGOTTI, Antônio Wilson. *Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica: 1992. 190 p. (Tese, doutorado).
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990. 385 p. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6).
- _____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72 - 77, maio 1988.

- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola; A obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989. 165 p.
- PEREIRA, William César Castilho. *Fome de pão e fome de afeto*. 1996. 6 p., mimeo.
- PERRENOUD, Philippe. *La Fabrication de l'excelence scolaire*. Genebra: Droz 1984.
- PRETTO, Néelson de Luca. *Uma escola sem / com futuro*. Educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1996. 247 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na Modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63 - 82, fev. 1993.
- _____. Autoritarismo social e educação. *Revista de Ciência da Educação, Educação & Sociedade*, Campinas, n. 53, p. 634 - 647, dez. 1995. número especial.
- RODRIGUES, R.M.G. *Dever de casa e desempenho acadêmico na disciplina matemática das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1996. (Dissertação, Mestrado).
- SILVA, Rose Neuhauer & NOGUEIRA, Madza Julita. *A escola pública e o desafio do curso noturno*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 59 p. (Coleção Educação Contemporânea).
- SILVA, Tomaz Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Luíz Heron, AZEVEDO, José Clóvis (orgs) *Paixão de Aprender II*. Rio de Janeiro: Vozes. 1995. 379 p. p. 211 - 234.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1996. 95 p.
- VALLA, Victor Vicent, HOLLANDA, Eliene. A escola Pública - Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, Victor Vicent e STOTZ, Eduardo Navarro (orgs). *Educação, saúde e cidadania*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 142 p. p. 53-86.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992. 111 p. (Coleção Questões da Nona Época).
- VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente*. COLE, Michael, STEINER, Vera John,

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 348 p. (Coleção Debates, 64)
- BONAMINO, Alicia, MATA, Maria Lutgarda, DAUSTER, Tânia, Educação — trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 84, p.50 — 62, fev. 1993
- BUFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 94 p. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 164p. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)
- COLOMBIER, Claire, MANGEL, Gilbert, PERDRIault, Margueriti. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989. 149 p. (Novas buscas em educação; v. 35).
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho* Aberramos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 125 p. (Biblioteca tempo universitário, 96)
- FARTES, Vera Lúcia Bueno. Trabalho — educação: novos paradigmas para uma antiga relação? *Revista Educação & Sociedade*, n. 41, p. 96 — 100, abr. 1992.
- FAZENDA, Irani Catarina A. *Interdisciplinariedade. Um projeto em parceria*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993. 119 p. (Coleção Educar, 13)
- FORQUIN, Jean Claude. (org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes. 1995. 350 p.
- FREITAG, Bárbara, *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994. 112 p. (Questões da nossa época; v. 30)
- _____. *Política Educacional e Indústria Cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez : 1989. 86 p. (Polêmicas do nosso tempo, 26)
- GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos, A. (orgs.). *Educação popular: utopia latino-mericana*. São Paulo: Cortez, 1994. 341 p.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994. 160 p. (Série Fundamentos).

GARCIA, Regina Leite (org.). Oliveira, Anne Marie Milon, et al. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 87 p. (Questões da nossa época; v. 6).

GUIMARÃES, Auria M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988. 183 p.

NEVES, Maria Aparecida Mamede (org.). GENESCA, Ana Maria Carpenter, et al. *O Fracasso Escolar e a Busca de Soluções Alternativas: a experiência do NOAP*. Petrópolis: Cortez, 1993. 168 p.

NETTO, Paulo José & FALCÃO, Maria do Carmo. *Quotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo, Cortez, 1987.

PUENTE, Miguel de la (org.). *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez, 1992. 227 p.

SAVIANI, Dermeval. *Educação : do senso comum à consciência filosófica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 224 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e Democracia*. 30. ed. São Paulo: 1995. (Coleção polêmica do nosso tempo).

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO(A)

NOME: _____ IDADE: _____
ESTADO CIVIL: _____ SEXO: _____

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

Trabalha: SIM NÃO Horário: _____
ONDE: _____
PROFISSÃO: _____
SALÁRIO: ATÉ UM SALÁRIO ATÉ DOIS SALÁRIOS TRÊS OU MAIS

QUESTÕES:

- 1) Você considera importante estudar ? Por quê ?
- 2) Quais as maiores dificuldades que você encontra para estudar ?
- 3) Quais os maiores motivos que levaram você a parar de estudar ?
- 4) Por que você procura esta escola ?
- 5) O que você gosta na escola ?
- 6) O que você não gosta na escola ?
- 7) Qual escola ideal para você ?
- 8) Se você pudesse, o que mudaria na escola ?
- 9) Quem é responsável para que a escola seja boa ou ruim ?

ANEXO 02**CONVITE**

Gostaria de conversar um pouco com você e seus colegas em uma reunião aqui na escola. Como já havíamos combinado, está será uma das várias vezes que teremos que encontrar.

A reunião será dia 13 de agosto às 20:00 h., aqui na escola.

Fátima Conceição Ferreira
Orientadora Educacional

ANEXO 03**CONVITE**

Continuo vindo à escola e acompanhando a quinta série. Tenho notado sua ausência e isto tem me preocupado. Preciso falar com você, assunto de seu interesse. Espero contar com sua presença aqui na escola, dia 27 de abril, às 20:30 h.

Fátima Conceição Ferreira(Fatinha)

ANEXO 04**PROJETO DE PESQUISA****Prof.^a Fátima Conceição Ferreira****QUESTIONÁRIO**

- 1) Na sua opinião, qual aluno teria mais facilidade de aprendizagem?
O de classe social mais favorecida, ou
O de classe social menos favorecida. Por quê ?
- 2) O que você sabe sobre os alunos de classe social menos favorecida ?
- 3) Como você avalia a criança de quinta série noturna, desta escola?
- 4) Quais seus maiores prazeres e seus desprazeres dentro da sala de aula ?
- 5) Quais as dificuldades que você encontra e, a que você as atribui?
- 6) Como você avaliaria nosso trabalho este ano? (Pontos que merecem destaque e pontos que você não repetiria).
- 7) Você se sente realizado (a) em seu trabalho? Por quê ?

ANEXO 05

RELATÓRIO DOS FATORES QUE CONSTITUEM PONTO DE ESTRANGULAMENTO DO FLUXO ESCOLAR DE ALUNOS DA QUINTA SÉRIE NOTURNA DO ENSINO FUNDAMENTAL, APONTADOS PELOS PROFESSORES NO ANO DE 1995.

Os professores constataram que os alunos da 5ª série são desinteressados, preguiçosos e faltam muito. Além disso, no início do ano a super lotação das salas de aula no início do ano causa evasão.

Alguns alunos não têm aprendizagem, pois apresentam distúrbios mentais e a escola não possui condições para atender a este tipo de deficiência.

Professores envolvidos

A rotatividade de professores aumenta a cada ano; a fraca formação profissional e o descaso com o educando é grande.

Dificuldades encontradas

- Falta de material didático por parte dos alunos;
- Falta de organização como material escolar;
- Falta de compromisso com os estudos;
- Alunos com distúrbios mentais;
- Alunos que não se interessam e não sabem da necessidade do estudo;
- Deficiência na escrita e na leitura.

Compromisso da família

Há um grande descaso dos pais.

A partir do momento que o filho ingressa na 5ª série, eles não se sentem mais responsáveis; delegando à escola todas as suas responsabilidades.

Condições de trabalho

O espaço físico da escola é bom e a medida do possível, oferece condições de trabalho adequadas.

Causas da repetência

- Falta de compromisso e interesse: do aluno;
- Falta de envolvimento da família;
- Pouco tempo para cada horário;
- Classes super-lotadas no início do ano;
- Alunos com distúrbios de aprendizagem.

Soluções para o problema

— Os alunos do 1º grau teriam apenas as matérias básicas. Deveria ser feito o compacto de 5ª a 8ª séries, liberado pelo CEE como acontece nas escolas particulares.

— Que seja feito um tributo, para que cada família pague, caso não mande seu filho à escola;

— Aulas geminadas;

— Que se faça cumprir a legislação vigente ou que mude-a;

— Que haja um encaminhamento destes alunos para escolas específicas.