



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialidade de Avaliação Educacional**

**FRACASSO ESCOLAR: DA RELAÇÃO DO SABER AO
FENÔMENO SOCIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL 4.ª SÉRIE DA CIDADE DE SANTO
ANTONIO DO TAUÁ/PA.**

ALEXANDRA CHARONE

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação – Área de Especialização Avaliação Educacional**

Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel Rodrigues Bonito

Évora 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialidade de Avaliação Educacional**

**FRACASSO ESCOLAR: DA RELAÇÃO DO SABER AO
FENÔMENO SOCIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL 4.ª SÉRIE DA CIDADE DE SANTO
ANTONIO DO TAUÁ/PA.**

ALEXANDRA CHARONE



Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel Rodrigues Bonito

Évora 2010

AGRADECIMENTO

A Deus, que esteve presente em todos os momentos permitindo essa constante busca pela realização pessoal e profissional.

A minha mãe, pelo amor, carinho e apoio que me acompanharam durante toda a sua existência, sendo a primeira e mais significativo educadora que tive.

Aos meus familiares, que sempre manifestaram alguma mensagem de esperança e de confiança.

Ao meu marido Ronaldo, presença companheira nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

A minha Filha Adrya, pelo incentivo e compreensão.

Ao meu prof^o Evanildo Nazaré que foi não só um orientador, mas também um grande amigo, entendendo-me e amparando-me nas fases de crise e devaneio durante todo este período.

A todos aquelas pessoas que transformam as suas idéias e sonhos projetos reais ajudando a construir uma sociedade melhor.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Zoraide e César (in Memória) pelo amor incondicional dedicado a mim, por terem me ensinado o sentido de família, por serem modelos de honestidade, simplicidade, inteligência, respeito, tolerância e humanidade.

Estes sentimentos estão refletidos neste trabalho que seria impossível de ser concretizado sem o apoio de vocês.

RESUMO

Fracasso Escolar: Da Relação do Saber ao Fenômeno Social em Escolas Públicas do Ensino Fundamental 4.^a Série da Cidade de Santo Antonio do Tauá/PA. (Brasil)

O estudo por meio da pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa investiga os fatores que contribuem para solução do fracasso escolar nas escolas públicas da cidade de Santo Antônio do Tauá/PA, especificamente em turmas de 4^a série do ensino fundamental.

A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de questionários direcionada aos alunos, professores e coordenadores, procurando apurar, que tipo de relação se estabelece entre a escola, a família e o meio social, relacionada com o fracasso escolar.

Os resultados encontrados apontam para diversos fatores que permeiam o fracasso escolar, os quais estão entrelaçados, de modo que um acarreta outro. As causas envolvem o aluno, a família e suas condições sócio-econômicas, a infra-estrutura da escola, o sistema escolar e o governo municipal. Cada um com sua parcela de responsabilidade que precisa ser assumida.

Palavras-Chave: Escola, Projeto Político Pedagógico, Ensino e Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem e Fracasso Escolar.

School failure: To the Relationship of the Knowledge to the Social Phenomenon in Public Schools of the Elementary School of the City of Santo Antonio of Tauá/PA. (Brazil)

The study through the bibliographical research and field with qualitative approach investigates the factors that contribute to solution of the school failure in the public schools of the Santo Antônio of Tauá/City/PA, specifically in groups of Elementary School teaching.

The collection of data was accomplished through application of questionnaires addressed the students, teachers and coordinators, trying to check, that relationship type settles among the school, the family and the social way, related with the school failure.

The results found show for several factors that permeate the school failure, which are interlaced, so that one contributes with other. The causes involve the student, the family and theirs socioeconomic conditions, the infrastructure of the school, the school system and the municipal government. Each one with your portion of responsibility that needs to be assumed.

Word-key: School, Pedagogic Political Project, Teach and Learning, Difficulty of Learning and School Failure.

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 5.1 – Distribuição de alunos por sexo	117
TABELA 5.2 – Distribuição de alunos por série.....	118
TABELA 5.3 – Distribuição de alunos por moradia.....	119
TABELA 5.4 – Distribuição de alunos por irmãos.....	120
TABELA 5.5 – Distribuição de alunos por relacionamento com o professor.....	121
TABELA 5.6 – Distribuição de alunos por relacionamento com os colegas.....	122
TABELA 5.7 – Distribuição de alunos por atitude do professor em sala de aula	123
TABELA 5.8 – Distribuição de alunos por castigo aplicado em sala de aula.....	124
TABELA 5.9 – Distribuição de alunos por diálogos sobre ocorrências em sala de aula.....	125
TABELA 5.10 – Distribuição de alunos por recursos pedagógicos.....	126
TABELA 5.11 – Distribuição de alunos por perguntas para tirar dúvidas.....	127
TABELA 5.12 – Distribuição de alunos por explicação de forma clara e simples os conteúdos.....	128
TABELA 5.13 – Distribuição de alunos por prova como a única atividade de avaliação.....	129
TABELA 5.14 – Distribuição de alunos por ausência de professores sala de aula..	130
TABELA 5.15 – Distribuição de alunos por acervo bibliográfico.....	131
TABELA 5.16 – Distribuição de alunos por infra-estrutura da escola.....	132
TABELA 5.17 – Distribuição de alunos por instrumentos de avaliação.....	133
TABELA 5.18 – Distribuição de alunos por dificuldades de aprendizagem.....	134
TABELA 5.19 – Distribuição de alunos por ter parado de estudar.....	135
TABELA 5.20 – Distribuição de alunos por merenda.....	136
TABELA 5.21 – Distribuição de professores por sexo.....	137
TABELA 5.22 – Distribuição de professores por idade	137
TABELA 5.23 – Distribuição de professores por tempo de profissão.....	138
TABELA 5.24 – Distribuição de professores por formação.....	139
TABELA 5.25 – Distribuição de professores por faixa salarial.....	140
TABELA 5.26 – Distribuição de professores por estado civil.....	140
TABELA 5.27 – Distribuição de professores por nível de educação.....	141
TABELA 5.28 – Distribuição dos professores por turno de trabalho.....	142
TABELA 5.29 – Distribuição dos professores por outra atividade laboral.....	143
TABELA 5.30 – Distribuição de professores por rede de ensino.....	143
TABELA 5.31 – Distribuição de professores como pesquisador.....	144

TABELA 5.32 – Distribuição dos professores por média de alunos.....	145
TABELA 5.33 – Distribuição de professores por conteúdo programático.....	146
TABELA 5.34 – Distribuição dos professores por recursos pedagógicos.....	147
TABELA 5.35 – Distribuição dos professores por organização das aulas.....	148
TABELA 5.36 – Distribuição dos professores por prova como única atividade de avaliação	149
TABELA 5.37 – Distribuição de professores por discussão de conteúdo.....	150
TABELA 5.38 – Distribuição de professores por planejamento regular.....	151
TABELA 5.39 – Distribuição dos coordenadores por sexo.....	152
TABELA 5.40 – Distribuição de coordenadores por idade.....	153
TABELA 5.41 – Distribuição de coordenadores por titulação.....	154
TABELA 5.42 – Distribuição de coordenadores por tempo de profissão.....	154
TABELA 5.43 – Distribuição dos (as) coordenadores (as) por estado civil.....	155
TABELA 5.44 – Distribuição de coordenadores(as) por atividade educacional.....	156
TABELA 5.45 – Distribuição de coordenadores por participação no conteúdo programático da escola.....	157
TABELA 5.46 – Distribuição de coordenadores (as) por discussão do conteúdo programático.....	158
TABELA 5.47 – Distribuição de coordenadores por chamados para a formação continuada.....	159
TABELA 5.48 – Distribuição de coordenadores por cumprimento de horário.....	160
TABELA 5.49 – Distribuição de coordenadores por acervo bibliográfico.....	161
TABELA 5.50 – Distribuição de coordenadores por equipamentos de suporte didático.....	162
TABELA 5.51 – Distribuição de coordenadores por relação afetiva entre professor e aluno.....	163
TABELA 5.52 – Distribuição dos coordenadores por interferência no fracasso escolar.....	164
TABELA 5.53 – Distribuição dos coordenadores por projeto de combate ao fracasso escolar.....	165
TABELA 5.54 – Distribuição dos coordenadores por convocação da comunidade escolar.....	166
TABELA 5.55 – Distribuição dos coordenadores por curso de capacitação.....	167
TABELA 5.56 – Distribuição dos coordenadores por equipe pedagógica.....	168
TABELA 5.57 – Distribuição dos coordenadores por projeto político pedagógico.	169

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 5.1. Alunos por sexo.....	117
GRÁFICO 5.2 – Distribuição de aluno por série	118
GRÁFICO 5.3 – Alunos por moradia.....	119
GRÁFICO 5.4 – Alunos que possuem irmãos.....	120
GRÁFICO 5.5 – Aluno por bom relacionamento com o professor.....	121
GRÁFICO 5.6 - Alunos por relacionamento com os colegas.....	122
GRÁFICO 5.7 – Alunos por atitude de professor em sala de aula.....	123
GRÁFICO 5.8 – Alunos por utilização de castigo em sala de aula.....	124
GRÁFICO 5.9 – Alunos por diálogos sobre ocorrências em sala de aula.....	125
GRÁFICO 5.10 – Alunos por recursos pedagógicos.....	126
GRÁFICO 5.11 – Alunos por perguntas para tirar dúvidas.....	127
GRÁFICO 5.12 – Aluno por explicação de forma clara e simples.....	128
GRÁFICO 5.13 – Alunos por prova como atividade de avaliação.....	129
GRÁFICO 5.14 – Alunos por ausência de professores em sala de aula.....	130
GRÁFICO 5.15 – Alunos por acervo bibliográfico.....	131
GRÁFICO 5.16 – Alunos por infra-estrutura da escola.....	132
GRÁFICO 5.17 – Alunos por instrumentos de avaliação.....	133
GRÁFICO 5.18 – Alunos por dificuldades de aprendizagem.....	134
GRÁFICO 5.19 – Atitude de alunos por ter parado de estudar.....	135
GRÁFICO 5.20 – Alunos por merenda escolar	136
GRÁFICO 5.21 – Professores por sexo.....	137
GRÁFICO 5.22 – Professores por idade	138
GRÁFICO 5.23 – Professores por tempo de profissão	138
GRÁFICO 5.24 – Professor por formação	139
GRÁFICO 5.25 – Professores por faixa salarial.....	140
GRÁFICO 5.26 – Professores por estado civil.....	141
GRÁFICO 5.27 – Professores por nível de educação.....	142
GRÁFICO 5.28 – Professores por turno de trabalho	142
GRÁFICO 5.29 – Professores por outra atividade laboral.....	143
GRÁFICO 5.30 – Professores por rede de ensino.....	144
GRÁFICO 5.31 – Professores como pesquisador	145

GRÁFICO 5.32 – Professores por média de alunos em sala de aula.....	146
GRÁFICO 5.33 – Professores por conteúdo programático.....	147
GRÁFICO 5.34 – Professores por recursos pedagógicos.....	148
GRÁFICO 5.35 – Professores por organização das aulas.....	149
GRÁFICO 5.36 – Professores por prova como única atividade de avaliação.....	150
GRÁFICO 5.37 – Professores por discussão de conteúdo com os alunos.....	151
GRÁFICO 5.38 – Professores por planejamento regular envolvendo dificuldades de aprendizagem.....	152
GRÁFICO 5.39 – Coordenadores por sexo.....	152
GRÁFICO 5.40 – Coordenadores por idade.....	153
GRÁFICO 5.41 – Coordenadores por titulação.....	154
GRÁFICO 5.42 – Coordenadores por tempo de profissão.....	155
GRÁFICO 5.43 – Distribuição dos (as) coordenadores (as) por estado civil.....	156
GRÁFICO 5.44 – Coordenadores (as) por outra atividade educacional.....	157
GRÁFICO 5.45 – Coordenadores por participação no conteúdo programático da escola.....	158
GRÁFICO 5.46 – Coordenadores (as) por discussão do conteúdo programático com professores.....	159
GRÁFICO 5.47 – Coordenadores por chamados para a formação continuada.....	160
GRÁFICO 5.48 – Coordenadores por cumprimento de horário.....	161
GRÁFICO 5.49 – Coordenadores por acervo bibliográfico	162
GRÁFICO 5.50 – Coordenadores por equipamentos de suporte didático.....	163
GRÁFICO 5.51 – Coordenadores por relação afetiva entre professor e aluno.....	164
GRÁFICO 5.52 – Coordenadores por interferência no fracasso escolar.....	165
GRÁFICO 5.53 – Coordenadores por projeto de combate ao fracasso escolar.....	166
GRÁFICO 5.54 – Coordenadores por convocação da comunidade escolar.....	167
GRÁFICO 5.55 – Coordenadores por curso de capacitação.....	168
GRÁFICO 5.56 – Coordenadores por equipe pedagógica.....	169
GRÁFICO 5.57 – Coordenadores por projeto político pedagógico.....	170

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

FUNDEF – Fundo de manutenção de Desenvolvimento da Educação Fundamental

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

LDC – Learning Disabilities Association

DLD – Division for Learning Disabilities

CDL – Council for Learning Disabilities

NJCLD – Nacional Joint Committee on Learning Disabilities

DA - Dificuldade de Aprendizagem

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
ÍNDICE DE TABELAS.....	07
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	09
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	11
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	
1.1. Exposição do Tema e do Problema.....	14
1.2. Objetivos.....	17
1.2.1. Objetivo geral.....	17
1.2.2. Objetivos específicos.....	17
1.3. Relevância do Estudo.....	18
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1. Sistema Educacional Brasileiro.....	20
2.2. Atividade Educativa.....	21
2.3. Escola com Qualidade Social.....	27
2.4. A Escola e os Movimentos de Renovação Pedagógica.....	30
2.5. Os Parâmetros Curriculares.....	39
2.6. O Currículo como Instrumento de Escolarização.....	49
2.7. Currículos Escolares.....	56
2.8. O Professor como Facilitador da Aprendizagem.....	59
2.9. O Ensinar e o Aprender como uma Relação Social.....	61
2.10. Projeto Político Pedagógico: o Eixo Condutor da Escola.....	77
2.11. Formação de Professor.....	80
CAPÍTULO III – FRACASSO ESCOLAR.....	83
3.1. Ensino e Aprendizagem.....	84
3.2. A Dificuldade de Aprendizagem.....	86
3.3. A Representação dos Fenômenos Sociais no Fracasso Escolar.....	104
3.3.1. A repetência.....	106
3.4. O Fracasso Escolar no Âmbito Social e Familiar.....	110

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	113
4.1. Metodologia Utilizada na Pesquisa	113
4.2. Local da Pesquisa	113
4.3. Procedimentos.....	114
4.4. Instrumento de Coleta de Dados	116
CAPITULO V - ANÁLISE DE RESULTADOS	117
5.1. Amostra dos Pesquisados.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
ANEXOS.....	178

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Exposição do Tema e do Problema

Refletir sobre a prática educativa é o ponto inicial para perceber-se como o elemento colaborador pode gerar sucesso ou fracasso. Mas, se refletir sobre os fatores sociais e econômicos, o ensino e a aprendizagem facilmente serão percebidos como dissociados quando ocorre o fracasso escolar, pois se não houver aprendizagem, o ensino também não ocorreu. Isto considerando estudantes de forma individualizada com ritmo e tempo próprio para aprender, e não em percentual de aprendizagem demonstrado por uma classe.

Compreender a sala de aula como laboratório de aprendizagem é compreender que à frente deste laboratório encontra-se um profissional devidamente habilitado (deveria ser) a lidar com alunos que dele fazem parte com história de vida, contexto social e ritmos de aprendizagem diferenciada.

As escolas recebem anualmente um grande contingente de alunos. Crianças que trazem consigo experiências de realidades diferentes que a escola, por sua vez, procura nivelar, ignorando que as crianças não são iguais. Para algumas, a escola é uma parte das atividades de formação, é a continuidade de sua casa. Outros, a escola é responsável pela educação do aluno. A desigualdade se estabelece logo que a criança chega à escola.

Observava-se que a maioria das escolas está distante da realidade dos alunos, e ao considerá-los num mesmo nível, deixa de valorizar a experiência que cada um traz consigo ao chegar à escola, criando assim uma situação de inferioridade. Se a escola considerar a citada situação, juntamente com o descaso ou da pouca importância dada à realidade em que estão inseridos os alunos e professores, o processo ensino-aprendizagem torna-se uma rotina em que a supervalorização da cultura dita burguesa vai existir sempre, expressando a ideologia da classe dominante numa total desvinculação de escola e a realidade, reproduzindo assim a desigualdade social, o que vai de encontro com os princípios da escola.

A educação verdadeira é a que acontece dentro de cada sala de aula, em cada escola independentemente se é escola pública ou não. Sua qualidade depende da qualidade das relações que se estabelecem entre as pessoas que ali trabalham, com os alunos e com a comunidade imediata à qual servem. Assim percebe-se que com o decorrer dos tempos a

escola (como organização) operou uma transmutação da escrita. De objeto social transformou-se em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares, precisamente aquelas que deram, historicamente, origem à criação das representações escritas da linguagem.

É imperioso estabelecer ao nível das práticas escolares uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o contrário. Assim a escola, nos moldes atuais, leva frequentemente a uma robotização dos indivíduos que nela ainda conseguem permanecer, obrigados que são, desde a primeira série, a executar mecanicamente uma série de exercícios que os distanciam cada vez mais dos usos significativos da linguagem escrita e mesmo da linguagem oral.

Observa-se, ainda, que na relação da prática pedagógica e nos projetos pedagógicos das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado, especialmente nas práticas avaliativas educacionais existentes nas escolas, que reforçam as diferenças entre classes sociais e o baixo rendimento escolar, mostra aqueles que ao longo de sua vida escolar não alcançaram um nível de conhecimento, privilegiando aqueles que tem sua cultura identificada com os currículos escolares. Assim sendo, este estudo busca responder o seguinte questionamento: Que tipo de relação se estabelece entre a escola, a família e o meio social, relacionada com o fracasso escolar na 4.^a série do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Santo Antonio do Tauá?

Para melhor entendimento este estudo está dividido em quatro capítulos, onde o primeiro, intitulado de introdução, abrange os objetivos, tanto geral como específicos, a solução problema, e a relevância do estudo.

O segundo capítulo engloba todo o referencial teórico como: Sistema Educacional Brasileiro; Atividade Educativa; A Escola com Qualidade Social; A Escola e os Movimentos de Renovação Pedagógica; Os Parâmetros Curriculares; O Currículo como Instrumento de Escolarização; Currículos Escolares; O Professor como Facilitador da Aprendizagem; O Ensinar e o Aprender como uma Relação Social; A Dificuldade de Aprendizagem; Ensino Aprendizagem; Projeto Político Pedagógico: o Eixo Condutor da Escola; Formação de Professor; Fracasso Escolar como Fenômeno Social e a Participação da Família.

O terceiro capítulo versa sobre toda a metodologia utilizada na pesquisa, desde a escolha da escola, a atuação em campo e os instrumentos de coleta de dados.

E no quarto capítulo consta todo o resultado da pesquisa.

Este estudo conta ainda com as considerações finais e toda as referências bibliográficas.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

Analisar os fatores que contribuem para o fracasso escolar em escola pública das séries iniciais na cidade de Santo Antonio do Tauá/PA.

1.2.2. Objetivos específicos

- a) Analisar as dificuldades no ensino aprendizagem na 4.^a série do Ensino Fundamental nas Escolas de Santo António do Tauá.
- b) Conhecer a aplicação do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Públicas Municipais.
- c) Analisar a Formação do professor como fator preponderante no processo de construção de conhecimento.
- d) Identificar o Fracasso Escolar como fenômeno Social dos alunos de 4.^a série das Escolas Públicas municipais de Santo Antonio do Tauá.

1.3. Relevância do Estudo

O processo educacional é complexo, pois abriga uma vasta teia de variáveis, relacionada aos diversos sujeitos que deles fazem parte. Possui um caráter interventor no sucesso ou insucesso na qual se pretende atingir, a aprendizagem. No entanto, é indispensável que tais aspectos sejam considerados para que não se volte às concepções passadas, nas quais o fator cognitivo era considerado no processo de ensino e de aprendizagem, acreditando-se, erroneamente que o “ser aluno”, com toda a sua história de vida, condição social, afetiva, emocional, enfim toda a sua subjetividade e particularidades, aprendiam de forma neutra.

A compreensão de uma educação contextualizada, na qual a diversidade seja colocada em pauta, os alunos sejam respeitados e valorizados, ocupando um papel privilegiado, no contexto educacional, é um dos desafios da atualidade no campo educacional. Estabelecendo novas abordagens acerca desse assunto, aproveita-se das informações de Patto (2002), que faz uma retrospectiva na história da educação brasileira em busca dos mais diversos fatores que possibilitem a compreensão e análise da questão do fracasso escolar.

Nesse sentido, sua análise se reveste de grande importância a partir do momento em que sua procura em compreender o fracasso não parte de uma visão única, mas da análise de múltiplos fatores promotores da situação de fracasso escolar, cuja origem se encontraria nas questões sociais, econômicas, políticas, médicas, não esquecendo dos meandros ideológicos que perpassam todas elas.

Observam-se, também, que as situações dificultadoras da ocorrência de um processo de escolarização eficaz são velhos problemas que a cada momento recebem uma nova roupagem explicativa. A responsabilidade pelo fracasso escolar era quase que exclusivamente imputada ao aluno, que era tido como o portador de toda sorte de deficiência: afetiva, emocional, psicológica, neurológica, psiconeurológica e cognitiva. Passava-se à compreensão de que os problemas estavam centrados no aluno, mas nas diferenças sociais tão características da sociedade de classes sociais na qual eles vivem.

A escola pública reconhece as limitações das práticas pedagógicas vigentes, presentes na avaliação excludente, nos métodos positivistas, principalmente na aprendizagem deficitária, bem como na desmotivação de professores e alunos, porém a citada escola sente dificuldade na escolha de outros caminhos mais contextualizados e criativos.

Observam-se diversos fatores que permeiam o fracasso escolar, os quais estão entrelaçados, de modo que um acarreta outro. As causas do fracasso escolar envolvem fatores que vão desde o aluno, a família e suas condições sócio-econômicas e culturais, passando pela escola, pelo sistema escolar e pelo governo. Cada um tem sua parcela de responsabilidade que precisa ser assumida. Sem fornecer condições mínimas de aprendizagem, muitas escolas públicas enfrentam situações precárias e os recursos são escassos, gerando um quadro que o governo parece desconhecer. Ou seja, o Governo Estadual não tem atuado para que todos os alunos que ingressam na escola, nela permaneçam com sucesso.

O que se tem visto na mídia e dos indicadores educacionais é que os alunos estão na escola, mas não estão aprendendo e o Governo tem investido efetivamente na educação, mas não dando os resultados desejados. Ainda há muito por se fazer no sentido de criar condições que possam contribuir para o acesso e a permanência das crianças na escola, onde possam ser bem sucedidas.

Os compromissos precisam ser revistos, incluindo o sistema escolar, com seus métodos destinados à aprendizagem, seus sistemas avaliativos, da escola e os objetivos assumidos perante a sociedade. O fato é que os professores perceberam que a responsabilidade sobre o fracasso escolar é de toda a comunidade. Porém demonstraram que suas ações são isoladas, o que sinaliza para uma falta de direcionamento nas práticas e na organização escolar, enquanto instituição comprometida à aprendizagem.

As estratégias de ação na promoção da aprendizagem ou no combate ao fracasso escolar não podem continuar à mercê de ações isoladas de professores bem intencionado. Embora os professores percebam que a responsabilidade sobre o fracasso escolar é de toda a comunidade, tal concepção precisa ser tomada de fato pela sociedade na luta por um ensino melhor.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Sistema Educacional Brasileiro

O sistema educacional no Brasil progrediu, de forma considerável, na sua capacidade de ampliar a cobertura do sistema, de assegurar a oferta de escolas, aulas e professores. No entanto, isso foi alcançado sem os correspondentes progressos no terreno dos conteúdos aprendidos na escola e com grandes desigualdades entre países e entre regiões no seu. A crise dos anos de 1980, com a conseqüente diminuição real dos recursos destinados à educação, provocou uma dinâmica, na qual, ainda que quantitativamente o sistema educacional se mantenha e, inclusive, cresça, qualitativamente a educação se deteriora. Se esse processo continuar, o sistema educacional estará longe de cumprir a sua tarefa: a de formar seres humanos de qualidade.

A qualidade que se busca como resultado da educação básica deve ser entendida claramente como a capacidade de proporcionar aos alunos o domínio dos códigos culturais básicos, as habilidades para a participação democrática e cidadã, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de continuar aprendendo, e a formação de valores e atitudes que estejam de acordo com uma sociedade que deseja uma vida de qualidade para todos os seus habitantes.

Toda pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá poder contar com possibilidades educativas, a fim de satisfazer suas necessidades de aprendizagem básica. Estas necessidades abrangem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), como os próprios conteúdos da aprendizagem básica (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar a qualidade de suas vidas, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Snyders, 1993, p. 25)

A história do desenvolvimento e expansão da educação primária, nas últimas décadas, demonstrou que estas medidas, apesar de darem impulso ao crescimento do sistema, não são

capazes de assegurar a qualidade de forma eqüitativa, nas diversas escolas do país. A educação verdadeira é a que acontece dentro de cada sala de aula, em cada centro de estudos, inclusive fora do espaço escolar. Sua qualidade depende do tipo das relações que se estabelecem entre as pessoas que ali trabalham, com os alunos e com a comunidade imediata à qual servem. Por isso, a qualidade da educação somente poderá melhorar, de forma real, na medida em que, a partir de cada local, sejam geradas, de maneira participativa e compartilhada, as condições que “cada” centro de estudos necessita para alcançar resultados de qualidade na educação, proporcionada a “cada grupo de alunos”, nas condições específicas da comunidade concreta à qual presta serviços (Veiga, 2002).

2.2. Atividade Educativa

A atividade educativa não teria sentido se não fosse por seus objetivos com relação à sociedade na qual está inserida. É o objetivo externo da educação que dá significado a toda instituição que educa.

No entanto, no funcionamento cotidiano das escolas isto é de uma obviedade que aparece ser esquecida. Desta forma, em certas ocasiões, se dá mais importância aos objetivos voltados para dentro da educação que aos objetivos voltados para fora. Assim, torna-se mais importante organizar as atividades, de tal forma que os alunos sejam capazes de passar em exame, de cumprir os requisitos que são exigidos para alcançar grau ou a série seguinte, de atender às normas e regulamentos da escola, que é o verdadeiro sentido de tudo o que se afirmou. Muitas vezes acontece que se educa mais para a escola do que para a vida; que se serve melhor ao parêntese educacional do que à sociedade de forma mais ampla.

Na origem de todo programa educacional, de toda estrutura educativa, está a preocupação em alcançar a função social que se outorga ao sistema de educação e, portanto, a cada escola.

Ao longo da história da educação, pediram-se muitas coisas, talvez até demais, ao sistema educacional. Muitas delas terminam por ficar afastadas das suas funções específicas. Outras, na maioria das vezes, não dependem exclusivamente dos sistemas educacionais, mas de muitos outros fatores, apesar de que a escola tenha nelas um papel claro. Outras, ao contrário, são realmente próprias da escola.

Por exemplo, dos sistemas educacionais esperavam-se contribuições significativas, relacionadas com objetivos tais como: criar uma identidade nacional; melhorar o bem-estar da população e sua qualidade de vida; propiciar a mobilidade social; melhorar as oportunidades de emprego de seus egressos; aumentar a renda daqueles que passam por suas aulas; formar cidadãos democráticos; ampliar a cultura universal; proporcionar aos alunos uma formação sobre os valores próprios de um membro ativo e comprometido com a sociedade em que vive; formar pessoas críticas e criativas; Formas seres humanos capazes de enfrentar e resolver problemas; e formar pessoas aptas a prosseguirem em seus estudos (Veiga, 2002).

É um fato histórico que os Estados-nação fortaleceram-se após a universalização de seus sistemas educacionais. Também é certo que aqueles que possuem maiores níveis de educação têm um maior bem-estar e melhores salários (SANDER, 2005). A expansão dos sistemas educacionais permitiu em determinadas sociedades, e durante períodos históricos, que os filhos mais educados que seus pais tenham melhores posições e melhores níveis de bem-estar geral (mobilidade social entre gerações). Mesmo com muitas exceções, é possível encontrar alguma associação entre sociedades mais democráticas e sociedades cuja população tem uma média de escolaridade maior.

Há muitos estudos que demonstram a existência de diversos mecanismos que permitem a seleção social dos estudantes, de acordo com sua classe social de origem. Existem análises sobre a forma pela qual a escola gera expressão lingüística das classes populares, e como, ao assim do saber e da obstaculizam a passagem pelo sistema educacional dos indivíduos com estes conhecimentos e estas linguagens.

Em termos gerais, os recursos educativos são distribuídos em função da riqueza ou pobreza preexistentes, e sobre como os sistemas educacionais, desta forma, não somente refletem, mas também reforçam as diferenças entre os setores e camadas sociais. E o que acontece é que a educação é um fato social que tem, por definição, todos estes resultados. É certo, e muitas vezes são esquecidas nas análises que se realizam sobre os mesmos, é que a escola não é a única responsável, porém, dado um conjunto de limitações de caráter orgânico e estrutural, a escola dificilmente poderia alcançar algo diferente.

Se o sistema educacional encontra-se inserido numa realidade histórico-temporal determinada, na qual o emprego não cresce no mesmo ritmo que a formação educativa em seus diferentes níveis, não se poderá exigir da escola que melhore as oportunidades de emprego, ou que melhore, conseqüentemente, os salários dos seus egressos. Da mesma forma,

se no sistema político mais amplo, as expressões e os anseios de democracia são reprimidos e atropelados e se restringe à participação cidadã, dificilmente poder-se-á pedir à escola que forme cidadãos democráticos.

Outro exemplo próprio do sistema educacional: se os critérios de distribuição de recursos às diferentes escolas do sistema obedecem mais a critérios de caráter político que a uma intenção de justiça na distribuição de oportunidades, dificilmente poderá o sistema educacional tornar equitativo ao acesso de seus egressos aos benefícios do desenvolvimento social.

No entanto, não é possível conceber o desenvolvimento das condições de vida de amplos setores da população, se estes não superarem sua condição de exclusão do saber universal e das habilidades básicas, que permitirão sua participação qualitativa nos processos de transformação das realidades que os afetam, quotidiana e socialmente, ou seja, de suas condições de vida. Desta forma, a educação é o ingrediente sem o qual um processo de desenvolvimento não tem a qualidade necessária para transformar os indivíduos em agentes ativos na sua própria transformação e na do seu ambiente social, cultural e político.

O objetivo externo da atividade educativa e, portanto, como já foi citado, o que dá sentido à mesma, é o de contribuir para o aprimoramento da qualidade de vida – atual e futura – dos educando e, desta forma, para a qualidade dos processos de desenvolvimento da sociedade. No entanto, este aluno necessita, por definição, de dois tipos de serviços vindos da escola. Necessita dos serviços que tornem possível que ele se desenvolva como pessoa, aprenda de acordo com suas capacidades, aumente seu potencial, fortaleça sua auto-estima, manifeste os valores adquiridos na vida quotidiana, demonstrando a si próprio sua capacidade crítica e criativa. Mas precisa, também, que estes serviços venham a ser úteis – e qualitativamente úteis – para sua vida adulta.

A educação não pode ser reduzida ao que sirva ao aluno para a etapa do processo de desenvolvimento pessoal pela qual está passando, mas deve, também, oferecer os elementos, que farão com que ele se desenvolva, de forma adequada, num mundo que é do futuro e que devemos poder prever, uma vez que se constroi.

A família é também beneficiária do trabalho da escola. São os pais que têm a tutela sobre os filhos menores de idade, que os decidem enviar à escola e, quando há opções, a um centro escolar determinado. Os pais contribuem, de diversas maneiras e com diferente intensidade, para que o processo educativo renda os frutos que eles esperam da escola. Deles

depende, em grande parte, que os alunos compareçam à escola, que cheguem pontualmente, que tenham tudo o que necessitam para poderem aprender, que recebam o apoio extra-escolar indispensável para que se atinjam, adequadamente, os objetivos educativos.

Os alunos são o produto do processo educativo. Ao longo de sua passagem pela escola, vão se educando, para se transformarem em um egresso que participarão, de maneira ativa, em outro centro de estudos de nível subseqüente, no mercado de trabalho, na sociedade de forma mais ampla. Desta maneira, beneficiárias do contexto educativo são as escolas de nível mais alto, que recebem egressos. São beneficiários os centros de trabalho que lhes dão emprego, e a comunidade, na qual o aluno desempenhará um papel social e político. E, em termos mais amplos, é a sociedade a beneficiária do sistema educativo.

São beneficiários do sistema educativo, segundo Veiga (2002, p. 67):

- O aluno de hoje;
- O mesmo aluno no dia de amanhã;
- A escola que o recebe como egresso;
- A pessoa ou organização que lhe dá emprego;
- A comunidade na qual o aluno vive;
- A sociedade na qual terá seu desempenho social, econômico, cultural e político.

Um processo de aprimoramento da qualidade da escola deve dedicar-se a satisfazer, cada vez melhor, estes beneficiários. É importante levar em conta que toda organização possui beneficiários internos. No caso de uma escola, o exemplo mais claro deste beneficiário é o professor da série seguinte, que receberá os alunos da série anterior. Este professor também será beneficiado por uma educação de qualidade ou prejudicado por sua ausência. Em relação a estes beneficiários internos, deve-se aplicar os mesmos princípios que se aplicam aos externos. Suas necessidades e expectativas, são aspecto central dos esforços por aprimorar a qualidade dentro da sala de aula.

Em educação, os alunos são afetados, de forma especial, quando não se atende às causas de seu atraso escolar. Em muitas ocasiões, os efeitos provocados por se permitir esse atraso têm conseqüências que perduram ao longo de toda a vida. Na escola, a solução que, muitas vezes, se dá ao atraso escolar é a de retornar ao começo: reprovando o aluno.

É mais conveniente atacar as causas que levam, *a posteriori*, à reprovação. Com toda a clareza, a filosofia da qualidade total: é muito menos oneroso prevenir do que corrigir. Na educação esta correção implica nada menos do que a tornar a começar, o que acarreta

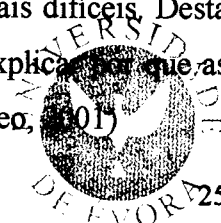
enormes custos econômicos, sociais e afetivos. É conveniente recordar que o efeito de um problema não é sentido por quem o criou, mas por quem o recebe.

A escola, devido à sua função principal, deve dar prioridade à aprendizagem. E ao que o aluno realmente aprende, na sua passagem pela escola, podem reduzir-se às solicitações e as expectativas de todos os beneficiários da lista. Assim, a escola deve perguntar-se, principalmente, o quê e como devem aprender os alunos.

Para fazê-lo terá que levar em conta vários elementos. Um deles, muito importante, é o currículo oficial. Toda escola tem que alcançar os objetivos que estão plasmados nos planos e programas de estudo. Mas o currículo oficial deve representar somente um ponto de partida. O diálogo com os beneficiários – todos eles, - juntamente com a descoberta daquilo em que se falha como escola, poderá levar a definir, com muito mais clareza, o que priorizar, o que acrescentar, e, principalmente, como proceder para que todos os alunos atinjam esta aprendizagem efetiva.

Segundo Santos (2005), para que se atinja qualidade na educação é necessário conhecer as inter-relações que ocorrem entre a escola e os alunos, entre a escola e a comunidade, de tal forma que seja possível enfrentar as causas que estão impedindo alcançar os resultados esperados pelas políticas de desenvolvimento educativo. Estas políticas devem ser diversificadas. Devem poder ser adaptadas ao contexto local, devem ser flexíveis e abrir espaços para uma participação ativa dos atores da qualidade educativa, que são os próprios professores.

As diferenças entre as escolas que ensinam com qualidade e as que não o fazem, não se explicam pela presença ou ausência de um só fator, nem sequer pela presença ou ausência de um conjunto deles, mas sim pela interação entre os fatores que têm a ver com a qualidade da aprendizagem. Os responsáveis pela geração de um tipo de interação ou outro, entre estes fatores, são as pessoas: o diretor e os professores, nas suas relações com os alunos e com a comunidade. Por isso, o pessoal da escola, o diretor e seus professores devem estar no centro de toda disposição que vise melhorar a qualidade da educação. Somente assim é que pode surgir a possibilidade de uma educação básica de qualidade para todos, mesmo considerando o agravante que as condições da escola tendem ser mais pobres e deficientes justamente naqueles lugares onde a demanda se encontra frente a situações de vida mais difíceis. Desta forma, as condições da oferta somam-se às condições da demanda, para explicar por que as políticas educacionais uniformes não produzem resultados uniformes (Libâneo, 2015).



Em uma escola, talvez mais que em qualquer outro tipo de organização, os resultados dependem das pessoas e das relações entre elas. E numa escola, tal como em qualquer organização, todas as atividades estão estreitamente relacionadas entre si. Por isso, um movimento em busca de uma melhor qualidade do processo educativo exige a participação ativa de todos os agentes envolvidos.

No entanto, destes agentes, os mais importantes são os responsáveis pela qualidade, quer dizer, o corpo docente. Diretor e professores têm que compartilhar o propósito de melhorar a qualidade, compreender a necessidade de uma mudança de atitudes e estar dispostos a empreendê-las e a ser conseqüentes com esta decisão de mudança (Schmelkes, 1994).

Em um processo de aprimoramento da qualidade, a cultura de uma organização transforma-se. A atitude inicial, de vontade de mudar, gera modificações no ambiente, o que, por sua vez, reforça e estimula a transformação da cultura organizacional. Isto porque todo o processo de aprimoramento em equipe é um processo de aprendizagem que vai enriquecendo as pessoas que deles participam, ao mesmo tempo em que elas enriquecem o processo coletivo. Uma mudança cultural e sólida deve estar sustentada por valores claros, compartilhados e praticados por todos na escola. Dentre estes valores, os mais importantes são a preocupação central de satisfazer as necessidades dos beneficiários (alunos, em primeira instância) e o desenvolvimento humano das pessoas que atuam dentro e em torno da escola (Veiga, 2002).

Em uma organização complexa, por exemplo, uma escola de organização completa, com várias classes de cada série, pode haver várias equipes responsáveis por diferentes trabalhos. No entanto, não se pode esquecer que, devido à estreita relação entre as atividades de toda organização, devem ser estabelecidos mecanismos que permitam a comunicação fluida e permanente entre as mesmas. Assim, os professores são controlados para que compareçam, para que cheguem a tempo, permaneçam na sala, planejem suas aulas, apliquem exames e mostrem resultados. Mas quando isto acontece, cada trabalhador isola-se no exercício das suas funções e perde tanto a capacidade, como o interesse pelo objetivo da organização como um todo.

Em conseqüência, o professor não se preocupa com o que acontece nos outros grupos. Não se sente responsável pela falta de matrícula, pela evasão dos alunos, pela situação das famílias da comunidade onde trabalha. Ao contrário, a filosofia da qualidade sustenta que as

peças se realizam em seu trabalho e se desenvolvem como peças, quando participam criativamente no seu aprimoramento e quando o fazem como equipe, reconhecendo que sozinhas não podem modificar os processos que condicionam seu trabalho (Gimeno, 2000).

2.3. Escola com Qualidade Social

Primando pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tomando como referência as experiências bem-sucedidas de renovação pedagógica no país, aponta-se a necessidade de considerar, entre outros, os seguintes princípios (CNE/CEB/1999):

a) a escola como pólo irradiador de cultura e conhecimento

A sociedade urbano-industrial levou ao obscurecimento a vida da comunidade, entendida como aquele antigo espaço de relações solidárias entre seus moradores. Assim, hoje, também a escola está inserida e constituída em um bairro, uma cidade, com suas histórias, geografias e instituições, com seus movimentos sociais, políticos e culturais. A renovação pedagógica vivenciada em muitas escolas brasileiras nos últimos anos tem transformado o entorno da escola, ou seja, está gestando a reconstrução daquela antiga comunidade. Está sendo considerada uma concepção de educação mais abrangente, posta como primeiro fundamento da Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 1º.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os legisladores, certamente, não tiveram a intenção de minimizar a função educativa da instituição escolar. Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores e especialistas – que o processo educacional não está restrito àquela instituição. Pelo contrário, justamente pela sua constituição de confluência de diversos saberes é que a escola tem reafirmado a sua vocação de ser pólo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores.

Para tanto, é preciso ressaltar que a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, é uma responsabilidade de todas as

instâncias de governo, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil.

b) A organização do tempo e do espaço da escola.

Após conceber a educação como um processo amplo, a LDB estabelece, no art. 2.º, que aquele processo visa ao pleno desenvolvimento do educando. Este, entretanto, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever, entre outros, como apontam as contribuições das ciências humanas. Pode-se dizer, então, que uma educação voltada para tais perspectivas precisa ser pensada também com o foco voltado para essas características:

1. O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
2. Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
3. O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
4. O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;
5. O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
6. É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência à elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;
7. A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato.

O Ministério da Educação orienta que, nos projetos político-pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e discontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

Seguindo a linha da reflexão de Nóvoa (1995), existem questões sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que se põem como uma infinidade de situações e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas

repetições. Raramente se indaga sobre seu sentido para a educação das crianças e adolescentes. Daí que a presente discussão toma essas indagações como ponto de partida.

1. Sobre a *estrutura espacial* da escola – a organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva. Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? Ao convívio com a comunidade? À reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização?

2. Sobre os *currículos e programas escolares* – via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada seqüência e utilizando um determinado critério. Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a seqüência dos conteúdos listados?

3. Sobre o *tempo escolar* – Os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa remete-nos a Nóvoa (1995), quando afirma que “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo” (p. 48). Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações do citado autor: “o pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais? (p. 62)”

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho

docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.

É, assim, imprescindível debater com a sociedade outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar aquilo que pode ser melhorado.

2.4. A Escola e os Movimentos de Renovação Pedagógica

É justamente por tomar como ponto de partida a realidade brasileira que se deve apontar para a existência dos seus diversos patamares desiguais e contraditórios. Assim, ao lado da escola com a estrutura curricular, existe, também, uma nova escola já em construção em vários lugares do Brasil. Ela resulta de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando a necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático real, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão.

Desse movimento desencadeado pelos trabalhadores da educação, universidades, sociedade civil organizada e sistemas de ensino emergiu uma consciência da necessidade de construção de uma escola comprometida com a cidadania que caminhe para uma real inclusão do aluno. A construção dessa escola demanda, certamente, mais do que políticas promotoras do acesso à escola.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205.º, expressa o direito à educação para todos. No entanto, têm se observado que as práticas escolares não contemplam esse direito, uma vez que não são viabilizadas de fato a permanência do indivíduo nesse espaço, garantindo-lhe apenas uma vaga na escola. Nesse sentido, o que se espera é uma justa distribuição de bens culturais e materiais, um ensino de qualidade, que respeite as diferenças individuais e sociais.

De acordo com Júlia (2001), durante mais de dois séculos, a educação dada pelos jesuítas portugueses foi à única responsável pelo ensino brasileiro, e teve grande importância para sua colonização. Os jesuítas chegaram a Bahia em 1549, com Tomé de Souza. Dedicaram-se ao catecismo e à prática do magistério, partindo de Salvador, onde primeiro se estabeleceram, e espalhando-se posteriormente por várias regiões do Estado e do País.

No início da colonização, os jesuítas criaram a “Escola de Ler e Escrever”, para que os índios pudessem entender e absorver a cultura e a religião portuguesa. Eles precisavam antes ser compreendidos para serem depois seguidos. Os jesuítas tinham como objetivo e responsabilidade a educação de todos: índios, negros escravos, colonos e filhos dos senhores de engenhos. Usavam em cada caso artifícios para atrair a pessoa em catequese constante e mantê-la mascarada nas lições escolares. Além de ensinar a ler e escrever, três cursos eram ministrados: Letras, Filosofia e Ciências, Teologia e Ciências Sagradas, considerados superior e destinados à formação de sacerdotes. Concluídos estes cursos, os que desejassem continuar estudando deveriam partir para a Europa.

Em todas as capitanias e seus distritos, ministravam-se sete classes de instrução (Júlia, *op. cit.*): Gramática portuguesa; Língua latina; Sintaxe e sílaba; Retórica; Matemática; Filosofia e Teologia moral.

Segundo Cerizara (1999), “nesta época, o ensino dado pelos jesuítas era alheio às necessidades das colônias. Procurava-se ensinar cultura geral e básica europeia, sem se preocupar com as diferenças culturais. A educação dada passou então a dar status e a formar os representantes políticos da colônia, favorecendo a elite” (p. 79).

Em 1759, o Marquês de Pombal proibiu as escolas jesuíticas no Reino, considerando-as como oposição a Portugal, levando em conta o trabalho que era desenvolvido com os índios. Para instalar a educação voltada aos interesses da Coroa, foram criadas as chamadas “aulas régias” de latim, grego e retórica, que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus. Seguem-se dez anos de desmazelo em todo o país. Caracteriza-se neste momento o início da ação do estado como promotor e responsável pela educação dos brasileiros.

As intervenções do poder público da província baiana na educação datam do século XIX, muito tempo depois da expulsão dos jesuítas, significando um período de desordem e falhas na educação dos baianos e do povo brasileiro. Somente em 1842, começa a funcionar a Escola Normal para formar professores do ensino elementar. De acordo com Cerizara (*op.*

cit.), a Escola Normal possuía duas cadeiras: Cadeira de Ensino Mútuo e Cadeira de Leitura, Caligrafia e Gramática Filosófica da Língua Portuguesa, sendo lecionada em dois turnos, um para homens e outro para mulheres. Neste mesmo ano, criou-se o Conselho de Instrução Pública, que tinha como diretor-geral dos estudos seu cargo principal. Com esse cargo e responsabilidade, vieram grandes nomes, como Casemiro de Sena Madureira, que em 1851 reivindicava a formação de escolas industriais, profissionalização do magistério e a inclusão da pedagogia no currículo normal. Ele idealizou o Jardim da Infância como uma cadeira para crianças de 4 a 8 anos.

A reforma de 1881 criou duas escolas normais em Salvador: a Escola Normal para homens e Escola Normal para senhoras, na qual a pedagogia já era disciplina. Esta reforma criou o currículo do ensino elementar, no qual entravam, pela primeira vez, elementos de ciências naturais. Também, a citada reforma, referia-se ao ensino particular, afirmando que qualquer cidadão brasileiro ou estrangeiro poderia abrir escola ou outro estabelecimento de ensino primário e secundário, e exercer o magistério. Finalmente, cria-se o Conselho Superior.

Em 1890, foi apresentado um regulamento, que significava a primeira lei da instrução pública da Bahia após a Proclamação da República, elaborada pelo baiano Satyro Dias. A lei organizou o Conselho Superior de Ensino, idealizado ainda na Monarquia, e extinguiu as escolas normais, criando em seu lugar o Instituto Normal da Bahia, para servir de modelo às instituições semelhantes a serem criadas nos outros municípios. Sua finalidade era a formação de professores em turmas mistas, em regime de externato, num curso de quatro anos de duração. Algumas importantes instituições de ensino foram inauguradas ainda no século XIX, como a Faculdade de Direito, em 1891; o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, em 1894; a Escola Politécnica e o Conservatório de Música, em 1897.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o Curso Normal variou entre 3 e 4 anos de duração; o Instituto Normal passou a ser chamado Escola Normal outra vez; e os diplomados do curso receberam o Título de Professor Primário.

Em 1918, o ensino público foi dividido em Ensino Primário, ministrado em escolas isoladas ou em grupos escolares, e Ensino Secundário, ministrado nos ginásios. Cabia ao governador do Estado a direção superior do ensino.

Segundo Faria Filho (1996), as pesquisas sobre a história da educação pública no Brasil têm revelado que a escola (física e simbolicamente) foi-se consolidando como o lugar

mais apropriado para a formação das novas gerações através do qual foi-se construindo uma cultura escolar distante da cultura de parcelas da população que se pretendia modificar através das crianças; uma cultura escolar que não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de criar uma instituição ordenadora da vida social.

Com a criação dos grupos escolares, em substituição às escolas isoladas, criou-se não apenas um lugar físico diferente, mas principalmente, um novo lugar simbólico, capaz de operar uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e mesmo de projetos e perspectivas sociais a começar pelas crianças (Faria Filho, 1996). Nesse espaço físico, o Grupo Escolar, agora um lócus, a escola deixou o espaço privado para entrar no público, espaço de construção da cultura escolar.

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que, nesse espaço, na escola foi sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola e, principalmente em cada disciplina escolar, são produtos das lutas e dos embates da sociedade que os produziu e foi produzida também por e nessa escola.

A escola tem a função social de contribuir para a formação de um cidadão crítico, participativo e criativo, possibilitando-lhe construir saberes indispensáveis para sua inserção social.

Para cumprir sua função social, a escola precisa considerar as práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e morais da sociedade. Precisam considerar, as relações diretas ou indiretas dessas práticas com os problemas específicos da comunidade local a quem presta serviços. Torna-se fundamental, então, conhecer as expectativas dessa comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, seus valores, costumes e manifestações culturais e artísticas.

Assim, a escola deveria existir também como pólo cultural, promovendo a identidade cultural do educando, inserindo-o na sociedade, tornando-o cidadão que participa ativamente da vida econômica e social do país, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira numa sociedade mais justa, com melhores condições de vida para todos. Isto requer conhecimento e habilidades que possibilitem aos educandos situar-se no mundo de hoje, ler e interpretar a grande quantidade de informações existentes, conhecer e compreender

tecnologias disponíveis, bem como continuar o processo de aprendizagem de forma autônoma.

Segundo Barreto (1998), “exclui-se da escola os que não conseguem aprender, exclui-se do mercado de trabalho os que não tem capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e exclui-se, finalmente, do exercício da cidadania esse mesmo cidadão, porque não conhecem os valores morais e políticos, que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa” (p. 55).

E assim foi construída a nossa história marcada pela divisão dualista do trabalho: intelectual e manual. O primeiro, altamente valorizado, bem-remunerado, pertence aos detentores do poder e articuladores das políticas públicas de dominação. O segundo, ou seja, o trabalho manual, é classificado como inferior, de remuneração insignificante e, geralmente, considerado incapaz para qualquer reflexão. Constrói-se, no meio desse contexto, um imaginário social e/ ou o mito da ascensão social por vir da escola tal concepção, reforçada pela ideologia da doutrina neoliberal, difundindo a ideologia da igualdade de oportunidades.

Sabe-se que, legalmente, a educação é garantida e oferecida de forma gratuita a todos, com igualdade de condições. No entanto, a realidade revela que há aqueles que têm tempo para estudar e os que entram para o mundo do trabalho precocemente e não dispõem do mesmo tempo. É desnecessário dizer que os primeiros serão os “trabalhadores intelectuais” e os outros trabalharão nas fábricas, com salários baixos, explorados na sua força de trabalho e, como se não bastasse, serão ainda profundamente desprestigiados socialmente.

De acordo com Trindade (1996), “estar excluído socialmente da/na escola pode significar estar fora da escola, assim estar excluído também das conquistas sociais ou, ainda, pode significar estar excluído, se a mesma não está articulada para esse sujeito agir crítica e produtivamente nesse mundo em crise em favor da equidade social. Refletir sobre quem são os excluídos da escola poder ter o mesmo sentido que refletir sobre os excluídos da sociedade: os desfavorecidos economicamente, como as classes populares, as crianças, os negros, as mulheres e todos aqueles estigmatizados culturalmente. Há, assim, uma dupla exclusão: a exclusão social e a exclusão feita pela escola, que inviabiliza muitas vezes o acesso à melhoria da qualidade de vida” (p. 202).

A escola, assumindo, de fato, sua função, pode garantir a todos o acesso a um saber compatível com os novos tempos que exigem mudanças nas práticas pedagógicas. A lentidão dessas mudanças no âmbito escolar conduz como consequência à exclusão de uma

significativa parcela da população, que, mesmo não evadindo, não obtém sucesso escolar, acarretando, assim, sucessivas repetências que geram um grande número de alunos defasados quanto à idade/série.

O principal beneficiário da educação é sem dúvida alguma o aluno. Ele é o sujeito – ativo e participante de todo esforço educativo e, claro, de todo impulso para aprimorar a qualidade da educação. É o aluno quem melhorará qualitativamente, como resultado da melhoria dos processos educativos. O aluno é, portanto, o beneficiário imediato da educação. No entanto, este aluno necessita, por definição, de dois tipos de serviços vindos da escola. Necessita dos serviços que tornem possível que ele se desenvolva como pessoa, aprenda de acordo com suas capacidades, aumente seu potencial, fortaleça sua auto-estima, manifeste os valores adquiridos na vida cotidiana, demonstrando a si próprio sua capacidade crítica e criativa. Mas precisa, também, que estes serviços venham a ser úteis para sua vida adulta.

Na análise da relação entre a educação e a sociedade e pela qual a escola tem legitimado sua função social é o processo de distribuição do conhecimento desenvolvido pela escola um dos principais aspectos a ser considerado. Analisar a dinâmica adotada por esta instituição social na distribuição do conhecimento, na quantidade e na qualidade do conhecimento disponível através dos conteúdos, as “classes sociais” para os quais o conhecimento estará acessível, as políticas formuladas pelo Estado e os conteúdos regulamentados como obrigatórios, são questões que permeiam as teorias que tratam das relações entre educação e a sociedade. Estas teorias tratam também de descrever e explicar as diferentes maneiras pelas quais as variações na quantidade, qualidade e do conhecimento afetam a sociedade como um todo.

O processo de institucionalização da escola na contemporaneidade exige novas relações causais-explicativas no sentido de outras abordagens adequadas das interações entre a escola e o conhecimento. De modo mais acentuado estas relações passam a ser revistas, na medida em que a informação vem abrangendo o papel antes ocupado pelo conhecimento.

Os tempos mudaram. Quase um século se passou e a preocupação da relação entre a escola e a realidade sócio-cultural continua ainda atual. A discussão da função social da escola, do significado das experiências escolares para os que dela participam, foi e continua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre os educadores. As recentes mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, têm

trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro desse novo modelo de sociedade.

Se for perguntado a um conjunto de professores o seu objetivo de ensino, o tipo de aluno que gostariam de ajudar a formar, não haverá, com certeza, uma discordância nas respostas. Faz parte de, praticamente todo discurso pedagógico, citar, como objetivos do ensino, a formação de alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características similares.

No entanto, se for olhar através das lentes do cotidiano escolar, esse discurso não se legitima em uma prática. Há um grande distanciamento entre o discurso pedagógico dos professores, em relação ao perfil do aluno que deseja formar e o perfil que está sendo realmente formado, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Nessa polêmica, pode-se identificar um grupo de profissionais da educação que enxerga o conhecimento escolar como a transmissão de um conhecimento disciplinar (já pronto e acabado) a alunos que não o detêm. Esta tendência traz uma concepção cientificista. Professores com essa concepção, por estarem preocupados com a transmissão de conteúdos, acham que não podem abrir uma discussão com os alunos, ou propor um trabalho de grupo, pois isso significaria “perda de tempo”.

Por outro lado, ao tentar romper com essa concepção, muitos profissionais acabaram negando e desvalorizando os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimento da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos. Essa tendência revela uma concepção espontaneísta do conhecimento escolar.

Para Lévy (2000), o professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo individualizado de aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades para o desenvolvimento de processos de construção coletiva do saber através da aprendizagem cooperativa. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento para a escolha de uma atividade profissional. O professor torna-se o animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão de aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos da aprendizagem (p. 79).

De acordo com Paro (1996), “uma escola comprometida com a transformação social precisa lançar mão de princípios, métodos e técnicas adequados à especificidade dos seus

objetivos e a especificidade do processo pedagógico escolar” (p. 98). Dessa forma, considerando a natureza dos fins buscados pela escola, são imprescindíveis os conhecimentos, as técnicas e instrumentos que assegurem a utilização racional de recursos materiais e conceituais, sempre avaliadas pela prática reflexiva, assim como a garantia da coordenação do esforço humano coletivo através da participação coletiva. Na área de educação, um elenco de indicadores é proposto para caracterizar um padrão de vida moderna, dentre eles está:

a) a extensão da educação a toda população, seja de base, permanente, de campanhas de alfabetização, do aumento da rede escolar e do emprego;

b) a escola como lugar de igualdade de oportunidade;

c) a expansão crescente da rede escolar, pública e privada em todos os níveis de ensino; e

d) um sistema escolar dotado de certos requisitos básicos e ajustado às necessidades do desenvolvimento econômico como: infra-estrutura material adequada, professores com tempo integral, integração dos vários níveis de ensino e métodos pedagógicos que formem personalidades inovadoras.

Segundo Júlia (2001), o conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado com um espaço destinado/privilegiado para transmissão de conhecimentos e, principalmente, valores. As origens das palavras disciplina e didática parecem trazer também a idéia de espaço, pátio onde se reuniam estudantes, ou lugares (livros, estantes) onde se reuniam as idéias. Assim parece ter surgido à expressão “em primeiro lugar” usada nas argumentações.

Nesse espaço, foi-se constituindo a cultura escolar, através das normas e práticas que definiam os valores e comportamentos que seriam inculcados. No entanto, se o espaço, ou seja, o lócus, é o território comum para analisar a cultura escolar, a sua definição como objeto de conhecimento não é tão simples. Para o citado autor:

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p.10)

Considerando cultura como produto e processo que dão significado às práticas humanas (Menegazzo, 2001), estudar a cultura escolar é perceber os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola. Considera-se também, que a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição, cuja construção esteve freqüentemente associada a um projeto político e à noção de progresso (Júlia, 2001).

Parece claro, portanto, que considerar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Implica também considerar a transmissão como elemento central desse processo, tendo-se cuidado de não fazer exclusivamente uma análise ideológica.

A constituição de uma cultura escolar exigiu três elementos essenciais, um espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico (Júlia, 2001). Esses elementos essenciais constituem a base para a análise das práticas que permitiram a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas.

Segundo Valente (2001), constitui fontes privilegiadas para a análise da cultura escolar: cadernos, exercícios, planos de ensino, provas e exames, manuais didáticos, relatórios de inspetores, importando, sempre, analisar-se como e por quem eles foram usados, procurando as respostas para as questões levantadas. Essas fontes não são utilizadas freqüentemente na historiografia tradicional: livros, cadernos escolares, provas, exames, fotos de formatura, boletins escolares, planos de ensino, atas escolares, diplomas, relatórios e depoimentos que, normalmente, não são mantidos nem conservados nos arquivos públicos.

A análise da história da cultura escolar fundamenta-se, como qualquer história cultural, na de três elementos indissociáveis: os objetos em sua materialidade, as práticas e as configurações dos dispositivos e das suas variações. Elementos que podem ser recuperados apenas quando se vai às fontes primárias.

Nunca é demais enfatizar que a pesquisa histórica se alimenta de registros depositados em arquivos, nem sempre organizados, nem sempre preservados, cabendo aos pesquisadores re-tecer as teias que podem ajudar a reconstituir práticas sociais não mais presentes ou ressignificadas nos dias atuais. As fontes primárias constituem, assim, o elemento mais importante para esclarecer lacunas de documentos, de memórias ou mesmo para alterar estereótipos cristalizados e reproduzidos através da utilização apenas de fontes secundárias.

Como depositárias de fontes primárias, as escolas constituem praticamente um manancial pouco explorado. As sucessivas legislações delegaram aos colégios alguns poderes cartoriais, obrigando-as a manter sob sua guarda documentos que, embora tenham adquirido um caráter de registro legal, podem trazer elementos fundamentais para se analisar as práticas escolares. Livros de atas, cadastro e termo de posse de professores, boletins, diários de classe, pastas individuais de alunos, registro de provas orais, provas, são alguns dos documentos que as escolas eram obrigadas a manter como comprovantes. Embora certo furor desburocratizante tenha levado muitas escolas a incinerarem, a partir da década de 1980, com amparo legal, seus arquivos e, mais recentemente, a informatização tenha alterado as formas de arquivar documentos, algumas escolas ainda mantêm registros importantes para a história da cultura escolar.

De acordo com Hertzemberger (1996), a constituição do espaço físico da escola constitui em importante fonte para a história da cultura escolar. Os edifícios escolares, como qualquer outro edifício, se constitui como espaço/lócus à medida que seus ocupantes experimentam e interpretam esse espaço e dele se apropriam, atribuindo-lhe significados e valores. Assim, a forma não apenas determina o uso e a experiência, mas também é igualmente determinada pelos dois na medida em que é interpretável e, portanto, pode ser influenciada. Desse modo, o homem imprime, primeiro, um caráter individual nos edifícios que constrói, através do uso de determinado material, forma e outras qualidades e, então, são esses atributos que passam a exercer sua influência sobre o homem.

2.5. Os Parâmetros Curriculares

Desde o início da República Brasileira, a questão educacional tem sido o tema central nas discussões que encaminham políticas sociais, considerando o analfabetismo como responsável pelas desigualdades e, em consequência, a escolarização é defendida como fator prioritário na promoção do desenvolvimento econômico. Não foram poucos os esforços da sociedade, dos educadores organizados e, também, do Estado no sentido de imprimir mudanças nas condições de democratização e qualidade da educação fundamental e média, provocando freqüentes reformas na legislação do ensino e na estrutura curricular dos cursos e, não raro, na orientação teórica das práticas pedagógicas escolares.

Diante de tais fatos, o Ministério da Educação vem propondo parâmetros curriculares para orientar as políticas públicas de educação básica e as ações educativas escolares em

âmbito nacional. Mesmo sendo apresentando como uma proposta sem caráter de obrigatoriedade os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pretendem ser "*um referencial comum para a educação escolar no Brasil*" (p. 32), tendo em vista uma formação de qualidade, e assumem a feição de política pública ao situarem-se como uma orientação oficial que "estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores" (PCN, p.36).

A globalização associada à exclusão social coloca as escolas públicas e os sistemas educativos frente a frente com problemas que ultrapassam a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino que têm sido caracterizados como inovações pedagógicas e reformas educacionais.

A escola e os sistemas educativos precisam atentar para as questões sociais; para o desemprego e a marginalização, que atingem camadas cada vez mais amplas da sociedade, refletindo-se na escola pública sob a forma de violência, abandono e rejeição; além de tantos outros fatores que são recebidos no ambiente escolar.

Mediante a tantos fatores, aos quais a escola é submetida, busca-se saber qual o papel que os PCN desempenham como instâncias mediadoras entre o propósito governamental de orientar ações que qualifiquem o desenvolvimento curricular na escola de educação em todos os níveis e as mudanças efetivas que ocorrem no ensino. Isso implica em estabelecer relações que explicitem sua coerência em relação às demandas sociais e aos propósitos políticos e administrativos, relacionados ao projeto de desenvolvimento do país, que orientam a elaboração e implantação de políticas dessa ordem.

Assim sendo, Sander (1982) propõe uma síntese teórica embasando um novo paradigma para o estudo e a prática da administração educacional, chamado de *paradigma multidimensional de administração da Educação*, que é constituído de quatro dimensões (econômica, pedagógica, política e antropológica) que se integram a partir de três pressupostos básicos:

O primeiro pressuposto é o de que os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos com ênfases ora opostas ora complementares. O segundo pressuposto é o de que no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza antropológica e pedagógica ao lado de dimensões extrínsecas de natureza política e econômica. O terceiro pressuposto é o de que o ser humano, como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional (Sander, 1982, p. 16).

Considera-se como relevante na construção deste novo paradigma de administração da Educação, é o que pode ser associado à qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional. É o que diz respeito àquilo que em uma comunidade é valorizado e considerado importante, portanto, está inserida nas relações culturais mais específicas.

Nesse sentido, para que os PCN possam ser incorporados como políticas públicas de educação se fazem necessários todos os elementos de um paradigma multidimensional como: a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância, e que possam ser avaliadas considerando:

- a) a sua contribuição para a organização do sistema;
- b) a sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento do país; e
- c) o envolvimento e participação da comunidade na elaboração e desenvolvimento de propostas que incorporem as perspectivas particulares aos objetivos mais amplos das políticas públicas de educação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de orientação curricular poderão ser concretizadas em ações práticas, a partir das análises das questões que se referem:

1. a componente estrutural das políticas de orientação curricular no qual se distingue: a função atribuída à educação básica no projeto de desenvolvimento do país; a forma como as instâncias oficiais estão vendo a possibilidade de intervenção efetiva no currículo escolar; o modo como os PCN pretendem atender as demandas nacionais do campo social e econômico;
2. O contorno fenomênico que envolve o processo de implementação dos PCN, explicitando as condições efetivas de sua realização determinadas: pelas políticas ou estratégias adotadas para criar condições que determinem possibilidades para sua execução

(como, por exemplo, suportes tecnológicos, comunicacionais e de gestão); pelo contexto histórico-cultural da interpretação, aceitação e aplicação de suas orientações teórico-metodológicas no desenvolvimento do currículo das escolas de educação básica; pela sua utilização em processos de "planejamento situacional" adequando-os à realidade local, como prevê o MEC.

A proposta do MEC em relação à utilização dos parâmetros curriculares é louvável, porém, sabe-se que a sua homogeneização é difícil ou melhor, quase que impossível, se considerar as condições de cada escola nas regiões do país, pois da forma como o documento está posto, a impressão que o documento passa é que, é só estudar e aplicar, e não é bem assim, pois todos que trabalham em escola pública sabem que as dificuldades são muitas, mesmo que o texto que compõem o documento esteja bastante detalhado, não sendo narrativo, diferente de uma listagem como normalmente são feitas as propostas curriculares. O problema é a mudança de posicionamento, de visão do professor, pois a escola tem a sua história e ela não quer mudar e para mudar é necessário apresentar elementos novos que provoquem discussões entre os professores para que os mesmos aceitem as mudanças paulatinamente e esse processo requer tempo, frustrando as expectativas do MEC que permanecem com um projeto restrito ao âmbito administrativo, sem expressão na dinâmica curricular (Loch,1999).

De acordo com Pacheco (2003), ao analisar as políticas curriculares contemporâneas, há argumentos que a “pedagogia por competências” é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da “pedagogia por objetivos” (p. 25).

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001), “competência” significa “capacidade, poder de apreciar ou resolver dado assunto”, “conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim”, “aptidão para fazer bem alguma coisa” e objetivo quer dizer “resultado que se pretende alcançar”, “ponto de convergência”, “propósito” (p.185).

Observou-se que existe muito em comum nos dois termos: “competência e objetivo”, onde a competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho. As citadas palavras na teoria curricular se inscrevem numa racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição e domínio de estratégias cognitivas.

Para Gagné (2000), os campos da aprendizagem, que são o denominador comum do objetivo e da competência, incluem a informação verbal, as habilidades intelectuais, as estratégias cognitivas, as atitudes e as habilidades motoras. Tais campos correspondem a possibilidades de construção dos espaços culturais escolares através do currículo.

Para Pacheco e Flores (1999), o âmbito do conhecimento escolar tem sido questionado na base de uma teoria aristotélica do *habitus*, ou seja, no reconhecimento de uma teoria de aprendizagem orientada para a prática, pressupondo quer a disposição e hábito de escolha preferencial, quer a escolha deliberada. O *habitus*, tal como o define Bourdieu (1997), “é essa espécie de sentido prático do que se deve fazer numa situação dada” (p. 93). E é precisamente o sentido de ação que está na base não só da institucionalização do currículo a partir do séc. XIX, na medida em que a escola se torna numa instituição de transmissão do conhecimento com fins sociais muito bem demarcados, mas também da validade kantiana do conhecimento através dos pressupostos da objetividade e da universalidade.

Segundo Pacheco (2001), o currículo, independentemente das definições contraditórias que o caracterizam, é justificável a partir do momento em que existe a necessidade de classificar o conhecimento escolar em corpos sistemáticos dos saberes, constituídos, por norma, em disciplinas. Todo o conhecimento escolar passa a funcionar na base de um código disciplinar, para utilizar a linguagem de Bernstein, que é a assunção de um racionalidade técnica que se desprende cada vez mais da mera aquisição de idéias.

Para Gil (2000), o conhecimento, que é agora contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, “o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer: é simultaneamente técnico e social” (p. 269). Competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo.

Lawn (2000), afirma que, nas políticas quotidianas de currículo, o discurso é constantemente circular, sobretudo se atender ao fato de que as decisões curriculares têm obedecido a uma estrutura invariante em termos de seleção e organização do conhecimento. Porém, as mudanças curriculares, que se operam ritual e ciclicamente no interior do sistema

educativo dos diferentes países, são intersectadas pelos discursos da qualidade, da eficiência e da competitividade, não se suspeitando que “quanto mais se fala em qualidade de ensino, tanto na linguagem oficial quanto na linguagem dos educadores e da crítica, mais parece se ampliar a fragilidade das aprendizagens, mais se perde a qualidade cognitiva das aprendizagens” (Libâneo, 2000, p. 44).

Embora Perrenoud (1999) afaste as pistas falsas da noção de competência com os significados de objetivo, desempenho e faculdade genérica, a definição que dá de competência sublinha, na realidade, a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.75). Tal como o objetivo, a competência exige a assimilação não só de conhecimentos, mas também de um *habitus* que se procura aplicar à contextualização do que se aprende em termos de prática, de saber-fazer e de mobilização de recursos. Na “pedagogia por objetivos” objeto, operação cognitiva e produto são os três elementos básicos que explicam a estrutura lógica da aprendizagem dos alunos.

Na “pedagogia por competências”, ao se definir competência como “saber mobilizar” Le Boterf (1997) acentua a complexidade do saber-fazer, na base de um dado conteúdo ou objeto, que passa pela existência de operações cognitivas complexas com vista a obter determinados resultados. Objetivo e competência, para além de divergências, têm em comum a incorporação e aplicação de um saber que é prático porque contextualizado a situações de resolução de problemas. Quer dizer então que o saber-fazer cognitivo do aprendente está dependente do contexto que lhe exige o *habitus* de agir em função dos problemas e situações a que se reporta. A mesma situação se verifica no mundo do trabalho, não sendo de estranhar que tenha sido a lógica empresarial, ligada à qualidade, ao desempenho e à mobilização de recursos, a trazer para o interior da escola a noção de competência. O mesmo se passara com a “pedagogia por objetivos”, a partir da década de sessenta do século XIX.

Neste sentido, os discursos sobre as reformas curriculares seriam mais da iniciativa dos atores que fazem parte da comunidade educativa, ocultam práticas de construção técnica do currículo ao legitimarem termos que se enquadram em referenciais da eficiência social.

Perrenoud (1999) aceita que “as competências são interessantes, pois permitem enfrentar conjuntos de situações”. Encontra-se nesta asserção alguma da argumentação que contribui para distinguir curricularmente um objetivo de uma competência, sobretudo quando

se reconhece que o conceito de competência é uma ferramenta política ligada à justificação do currículo nacional.

Tomando como primeiro exemplo a realidade curricular brasileira, “o conjunto de diretrizes e parâmetros curriculares é, para o governo atual, um currículo nacional definido por um Estado Central. Esse currículo nacional está assentado em uma lógica de duas vertentes: primeiro, uma lógica ligada a uma concepção de pedagogia por competências, e outra, uma lógica ligada a uma preocupação com a avaliação de resultados. Surge assim uma burocracia paralela, guiada pela cultura administrativa da eficiência, do menor custo e das comparações internacionais” (Sander, 2005, p. 153).

As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objetivos terminais em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências de aprendizagem que se proporcionam a todos os alunos, no seu percurso de desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico. Assim, rejeita-se a opção de definir "objetivos mínimos". Não se trata, definitivamente, de promover um ensino cada vez mais pobre para que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória. A própria designação de competências *essenciais* procura salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva em face de atividade intelectual e ao trabalho prático que lhe é inerente. Isto pode conseguir-se a vários níveis e de modos muito diferenciados, mas dificilmente será alcançado se não se proporcionar a todos os alunos a oportunidade de viver tipos de experiências de aprendizagem que se consideram, hoje, fundamentais nas diversas áreas do currículo (MEC, 2000).

A organização do currículo por competências faz-se, neste caso, pela similaridade da lógica dos objetivos tanto na abrangência da sua formulação (fins, finalidades e objetivos) quanto na definição das operações cognitivas. A competência existe, assim, numa ação contextualizada, definindo-se como um Saber-agir/reagir, um saber mobilizar recursos da mais variada ordem, para equacionar e resolver as situações em que os indivíduos e as comunidades se inserem” (Gimeno, 2001, p. 86)

Organizar a aprendizagem em função de referenciais de conhecimento torna-se necessário a partir do momento em que o currículo é uma construção cultural, cujos vetores principais são o tempo e o espaço. Contextualizar o conhecimento não é, assim, a tarefa imperiosa de converter todo o conhecimento em competências ou em objetivos

comportamentais, mas a necessidade de considerar, por um lado, as experiências e, por outro, o conhecimento - a que correspondem saberes teóricos e práticos, atitudes e valores - que é um importante fator de “cimentação social” (Gimeno, 2001) em termos de construção de identidades.

Com efeito, “não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe o essencial do saber disponível – hoje vastíssimo e acessível por muitos outros meios: mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros níveis e áreas de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional” (Roldão, 1999, p. 36).

A idéia de tornar as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrita, por vezes, como o poder mágico porque é a panacéia para todas as doenças econômicas. Embora se admita que a educação não seja um negócio e que a escola não funcione como uma fábrica, na verdade, a influência dos valores comerciais, fazendo dos administradores das escolas gestores de negócios e não escolares e filósofos educacionais, torna-se relevante não só pela produção bibliográfica (livros, jornais e revistas), mas também pela pressão daqueles que são responsáveis pela administração e gestão da escola (Callahan, 1962).

Um dos mais influentes é Bagley (1987) que sustenta que o fim da escola deve ser formulado através da eficiência social e esta deve ser o *standard* a utilizar no seu julgamento.

Outro autor marcante é Rice (1913), que publica um conjunto de ensaios com o título *Scientific management in education* acerca da investigação realizada sobre as salas de aula das escolas norte-americanas. A inculcação do modelo baseado na noção científica de educação é continuada por Snyder (1996). As suas idéias remetem quer para o conceito de currículo definido como o conjunto de planos, com propósitos, orientações, regras, textos e princípios formulados, para os *standards* de proficiência escolar e para as políticas educativas que devem tornar mais explícitos e expressivos os planos e não tanto as aspirações, quer para a noção de aprendizagem, dividida em elementos constitutivos e classificada através de procedimentos científicos e de acordo com as funções e não com as matérias.

A procura da eficiência curricular, fazendo do estado o guardião dos direitos em matéria de educação, entroniza-se no movimento de criação dos *standards* científicos de

medida, amplamente defendido por Cubberley (1929). Deste modo, a política educacional do Estado é uma política construtiva de desenvolvimento da educação pública.

O Estado deve tornar-se mais ativo, um agente energético, trabalhando para o crescimento moral, intelectual e social das pessoas. Como especifica Cubberley (pp. 28-29), a formulação de *standards* mínimos para as diversas formas da educação pública, a melhoria constante dos *standards* e o envolvimento das comunidades na atividade educativa são deveres fundamentais do Estado.

Como o sistema escolar precisa de *standards* de performance, através de um plano detalhado, a educação é comparada a uma indústria produtiva. Tal como Taylor (1974), Bobbitt (2005) acredita que a eficiência depende da centralização da autoridade e define a direção dos supervisores em todo o processo realizado", apesar de alguma iniciativa deva ser deixada aos professores (p. 89). Por isso, defende a teoria educacional como mera opinião dado que o seu desejo é o de estabelecer uma base científica para a elaboração do currículo. Tal idéia é expressa na obra que mais o consagra na fundação do campo curricular - *The curriculum* – e onde escreve que precisa-se de uma técnica científica que tem sido desenvolvida noutros campos de formação: a teoria central é simples.

Dado que a educação prepara para a vida adulta em termos de habilidades, atitudes, hábitos, avaliações e formas de conhecimento que são os objetivos do currículo e que são numerosos, definidos e particularizados, o currículo converte-se no conjunto de experiências, que as crianças e os jovens devem ter para atingir os objetivos, desenvolvidas a dois níveis: experiência de vida da comunidade, levando-o à participação na vida da comunidade (formação indireta); educação sistematizada em nível da formação direta.

A educação tem por finalidade produzir resultados: estes resultados são habilidades humanas, hábitos, atitudes, apreciações, destrezas, poder de julgar, características pessoais de diversa natureza. A primeira tarefa prática do construtor do currículo é elaborar uma lista de propósitos de trabalho relativa a habilidades específicas e a outras características humanas. Cada item curricular é um significado e um fim. É preciso conhecer em primeiro lugar quais são os fins. Daí que a educação esteja sempre relacionada com objetivos (Roldão, 1999).

O primeiro passo do profissional da educação é ter uma perspectiva global do campo da vida do ser humano através da observação dos fatores que estão em perspectiva e que se relacionam. O próximo passo, dado pelo grupo que constrói o currículo, não pode ser dado em segunda mão. Deveria fazê-lo através da sua própria observação, pensamento, julgamento

e decisão. Apesar da existência de estradas gerais há rotas a seguir pelas crianças e são essas rotas que exigem a engenharia educacional: "a maior tarefa da construção do currículo no presente é a descoberta de metas para um caminho global e a planificação de um esboço global de estradas/rotas" (Roldão, 1999, p.77)

Os objetivos da educação são todas as atividades que permitem atingir a totalidade da vida humana desde o nascimento até à morte. Porque "a educação é primeiramente para a vida adulta e não para a vida da criança", a primeira tarefa consiste em descobrir as atividades que dão sentido aos seres humanos e transformá-los em objetivos. O plano a ser utilizado é o da análise de atividades e depois da identificação do campo de atividades é dividi-lo em unidades.

A noção eficientista de currículo é defendida na década de trinta por Dawson (1934) nos seguintes termos: "o currículo da escola consiste em todas as atividades, cursos de estudos, matérias e materiais que são utilizados como significados para a prossecução de objetivos e resposta aos propósitos escolares" (p. 90). Trata-se de uma noção que acentua as perspectivas administrativas sobre o currículo e que denota que a mudança operada no sistema educativo é o resultado da pressão de grupos com especiais interesses. Assim, "com o crescimento do movimento científico em educação, durante a primeira metade do século XX, os estudos sobre o currículo multiplicaram-se. Um novo campo profissional de especialização emergiu no currículo" (p. 162).

As políticas educacionais tendam a favorecer as áreas em que se exige racionalidade e eficiência do processo de controle do currículo através dos objetivos instrutivos, que são a parte mais importante do modelo, e a reforçar uma linguagem técnica curricular. Os objetivos comportamentais representam a parte essencial dos conteúdos e destrezas que os alunos devem dominar num dado período. As competências definidas como saber-fazer não se distanciam de comportamentos esperados.

Bernstein (1977) tem uma visão compartimentada de conceituação do currículo, na tentativa de identificar três sistemas de mensagens, quando distingue currículo, pedagogia e avaliação: o currículo define o que é considerado como conhecimento válido; pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; avaliação define o que conta como realização válida deste conhecimento numa dada parte que foi ensinada.

2.6. O Currículo como Instrumento de Escolarização

O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória. O percurso a seguir encerra, por isso, duas idéias principais: uma de seqüência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Daqui a utilização do vocábulo currículo, no século XVII e nos países anglo-saxônicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos.

Numa análise histórica, o campo curricular sempre foi alvo de atenção e isso desde que surgiram os primeiros escritos sobre educação. Porém, como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao século XIX, devido, em parte, à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades bem explícitas.

O termo currículo entra, assim, no vocabulário educacional a partir ao momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos.

De acordo com Azevedo (1996), o campo curricular tem as suas raízes no movimento herbertiano (John Friedrich Herbert – filósofo alemão cujas ideais foram largamente aceites nos Estados Unidos da América, em meados do século XIX) ao dar a maior atenção à seleção e à organização dos conteúdos de ensino.

No entanto, a utilização do termo aparece, pela primeira vez, em 1963, no *Oxford English Dictionary* com o sentido de disciplina. Interessante é a especulação de Goodson ao associar a emergência do currículo ao movimento de Calvino, Ambos têm em comum um controlo: o currículo um controlo do conhecimento; o calvinismo um controlo religioso. Em ambos existem os predestinados, os favorecidos. É, contudo, no século XX que o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica, sendo reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, tendo em Dewey (*The absolute curriculum*, 1900; *The curriculum in elementary education*, 1901; *The child and the curriculum*, 1902). Bobitt e Tyler constituem-se como os principais precursores.

Tyler (1974), dando continuidade a uma conferência realizada em Chicago, em 1947, com o intuito de delimitar o campo curricular e de abordar teoricamente o ensino publico, dois anos depois, conjuntamente com Virgel Herrick, *Toward Improved Curriculum Theory*, e não retirando importância às obras de Bobitt e Dewey, o grande marco da especialização curricular, ao salientar a necessidade de uma teoria sobre o currículo.

Após este período, muitas são as obras publicadas e os estudos realizados, razão pela qual esta nova área do conhecimento jamais tenha deixado de se afirmar, ocupando um lugar de relevo na linguagem educativa e constituindo um campo profissional só possível pela especialização.

Segundo Carvalho (1993), se a educação é de natureza prática multifacetado, estudado por variadas disciplinas ou pelas denominadas Ciências da Educação -, o currículo enquanto instrumento de escolarização, que existe em função de um sistema educativo, é também de natureza prática, nas palavras de Kemmis (1988, p. 14) “um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado”, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio. Daí que este autor conceba a idéia de que a prática do currículo é um processo de representação, formação e transformação da vida social que deve ser entendido como um todo.

Nas primeiras definições de currículo – propostas, entre outros, por Tyler (1974), constata-se que correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Decorre daqui a importância de o currículo representar algo muito planejado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspectos fundamentais para a definição do que é o currículo.

Nesta perspectiva, falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade, aparecendo, sobretudo na tradição latino-européia, como sinônimos. Outras definições de currículo, embora referindo o plano ou o programa, apresentam-no ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação, pois o currículo não pode ser tratado como um plano, totalmente previsto, mas organizado em função de questões previamente planejadas, do contexto em que ocorre, valorizando as experiências e a aprendizagem.

Impera, neste último caso, a perspectiva curricular anglo-saxônica que conceitua currículo de uma forma abrangente, englobando tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares. Dentro da complexidade do que significa

definir currículo, qualquer tentativa de sistematização passa necessariamente pela observação e interrogação destes dualismos (Pacheco, 2003, pp. 177-179):

a) o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?

b) o currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é o que se ensina e aprende na prática?

c) o currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?

d) o currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Respondendo a estas questões, que expressam uma série de interrogações, pode dizer-se jamais se achará uma resposta definitiva, visto que a conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso. Porém, este será um dos aspectos positivos do pensamento curricular, remetendo os especialistas para uma problematização cada vez mais intensa e profícua. O consenso que existe – o que permite falar de um campo disciplinar específico – é relativo ao objeto de estudo, que é de natureza prática e ligada à educação, e à da metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas.

Silva (1995, p. 5) afirma que o currículo não é um conceito mas uma construção cultural:

O currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isso é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.

Para Moreira (1995) o currículo, enquanto projeto didático encerra três idéias-chave de um:

- a) propósito educativo no tempo e no espaço em função de finalidades;
- b) processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades;
- c) contexto específico – o da escola ou organização formativa.

Já na dimensão política da educação, defini-se como um instrumento que reflete as relações sempre existentes entre escola e sociedade; os interesses individuais e dos de grupo; os interesses políticos e os ideológicos. Por isso, e numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, e escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

O currículo é uma interseção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas:

Por isso argumenta-se que o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de que, enquanto subsistemas autônomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto. (Gimeno, 1988, p. 69)

Para Azevedo (1996), a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente acadêmico mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos; é uma convivência administrativa e não uma necessidade intelectual.

O modelo curricular sobre o qual se assentam os PCN foi elaborado pelo psicólogo espanhol Cesar Coll e tem uma lógica muito próxima das preocupações de Tyler (1974). O modelo de Coll parte de uma estrutura básica, que se torna diferenciada nos estágios subsequentes. A visão de conjunto dos componentes curriculares do ensino obrigatório parte do âmbito legal, passando pelas finalidades do sistema educacional, definidas na LDB 9394/96, com o objetivo de definir as unidades de tempo do currículo (ciclos) e as áreas nas

quais esse currículo está organizado. No desdobramento do modelo, no entanto, o autor não define os critérios que seriam utilizados para a determinação dos ciclos ou das áreas.

Para Coll (1996), a elaboração curricular deve ter em conta a análise da realidade, operada com referenciais específicos:

a) sócio-antropológico, que considera os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado;

b) psicológica, que se volta para o desenvolvimento cognitivo do aluno;

c) epistemológica, que se fixa nas características próprias das diversas áreas do saber tratadas pelo currículo;

d) pedagógica, que se apropria do conhecimento gerado na sala de aula em experiências prévias.

Para cada área curricular, Coll propõe que sejam definidos objetivos finais, blocos de conteúdo e orientações didáticas para as atividades de ensino e avaliação. Os blocos de conteúdo serão, então, seqüenciados e a programação das atividades elaborada segundo critérios estabelecidos pela proposta pedagógica em vigor no sistema escolar ou nas escolas. Introduce a idéia de níveis de concretização. Os níveis de concretização são níveis decisórios acerca das questões curriculares. Assim:

1) o primeiro nível de concretização é aquele em que são definidos desde os objetivos gerais do ciclo até as orientações didáticas para os professores, passando pela definição de áreas, pela formulação de objetivos para essas áreas e pela seleção dos conteúdos de cada área por ciclo. Na concepção de Coll (1996), esse nível de concretização deve estar a cargo de uma autoridade central, aquela responsável pelo desenho da escolarização obrigatória.

2) o segundo nível de concretização diz respeito à temporalização e seqüenciação dos aprendizados ao longo do ciclo. Coll (1996) define temporalização como "a distribuição temporal do conjunto de aprendizagens específicas que os alunos devem realizar para adquirir as capacidades estipuladas pelos objetivos gerais do ciclo" (p. 170). Uma vez que os objetivos tenham sido distribuídos no tempo, os conteúdos selecionados devem ser analisados e seqüenciados, de acordo com os seguintes passos estabelecidos por Coll (1996):

a) identificação dos principais componentes dos blocos de conteúdos;

b) análise das relações entre os componentes e estabelecimento de estruturas de conteúdos;

c) estabelecimento da seqüenciação com base nas relações e estruturas estabelecidas.

Esse nível de concretização ainda é pensado como um nível central a cargo de grupos responsáveis pela administração da educação.

3) o terceiro nível de concretização diz respeito aos "diferentes programas de ação didática em função das características concretas das diversas situações educativas" (p. 177). Segundo Coll (1996), esse nível de concretização é de responsabilidade dos Centros Escolares (das escolas ou grupo de escolas) e permite a adaptação do modelo curricular às peculiaridades de cada caso. O autor ressalta que esse nível já não pode ser entendido como integrante do projeto curricular, sendo uma ilustração acerca da maneira como o referido projeto pode ser utilizado.

A partir das competências estabelecidas por Coll (1996) para cada nível de concretização curricular pode-se observar que, a despeito de o autor caracterizar seu modelo curricular como aberto, a centralização da proposta é bastante visível. Caberia às escolas, no modelo proposto, apenas a adaptação de um conjunto de objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos já seqüenciados à realidade de cada escola.

O Projeto Curricular Básico apresenta como componentes curriculares: objetivos finais da área, blocos de conteúdos da área e orientações didáticas, todos definidos para um determinado tempo - os ciclos previamente estabelecidos. A concretização dos objetivos gerais da área por ciclo se estabelece a partir de aprendizagens específicas, sendo fundamental a determinação simultânea dos blocos de conteúdos e dos objetivos finais de cada área.

Para Coll (1996), conteúdos são "o conjunto de formas culturais e de saberes selecionados para integrar as diferentes áreas curriculares em função dos objetivos gerais da área" (pp. 161-162). Para selecionar os conteúdos, deve-se buscar responder à seguinte questão: que conteúdos devem ser levados em conta na área curricular determinada para que o aluno adquira, no final do ciclo, as capacidades estipuladas pelos objetivos gerais da área?

O conjunto de conteúdos assim selecionados pode ser subdividido em: (a) fatos discretos, conceitos e princípios; (b) procedimentos; e (c) valores, normas e atitudes.

Fatos discretos: informações não articuladas;

Fatos, conceitos e princípios: identificar, reconhecer, classificar, descrever, comparar, conhecer, explicar relacionar, situar, lembrar, analisar, inferir, generalizar, comentar, interpretar, tirar conclusões, esboçar, indicar, enumerar, assinalar, resumir, distinguir, aplicar.

Conceito: designam o conjunto de objetos, acontecimentos e símbolos com algumas características comuns;

Princípio: enunciado que descreve como as mudanças que ocorrem em um conjunto de objetos, acontecimentos, situações ou símbolos relacionam-se com as mudanças que ocorrem em outros conjuntos

Procedimento: conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, orientadas para o atingimento de uma meta. Manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, coletar, representar, observar, experimentar, testar, elaborar, simular, demonstrar, reconstruir, planejar, executar, compor.

Valor: princípio normativo que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento ou situação.

Normas: regras de comportamento que as pessoas devem respeitar em determinadas situações;

Atitude: tendência a comportar-se de forma consistente e persistente ante determinadas situações. Comportar-se (de acordo com), respeitar, tolerar, apreciar, ponderar (positiva ou negativamente), aceitar, praticar, ser consciente de, reagir a, conformar-se com, agir, conhecer, perceber, estar sensibilizado, sentir, prestar atenção à, interessar-se por, obedecer, permitir.

Acompanhando a listagem de conteúdos e os objetivos de cada área, o projeto curricular deve apresentar um resumo das opções didáticas e metodológicas, assim como os procedimentos para a avaliação da consecução dos objetivos gerais das áreas por ciclo. O currículo pode ser interpretado como um produto elaborado por especialistas, a partir de diretrizes, visando a uma programação das atividades de ensino que direcionam os alunos para atingir comportamentos desejados e pré-determinados.

a) O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (Sacristán, 1995, pp. 86-87).

b) Currículo é o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar. (Forquin, 1996, p. 188)

c) O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (Pedra, 1997, p. 101).

2.7. Currículos Escolares

Quando se questiona sobre o currículo se quer dizer que a linha reflexiva não passa só por conteúdos, disciplinas, métodos, objetivos, que compõem as atividades escolares, mas que se concebe esse conjunto como algo articulado, segundo certa ordenação que é impulsionada por ímpetos que não são casuais.

Um currículo que segundo Becker (2001) seus componentes constituem:

um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem. Elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (p. 43)

Dentro dessa perspectiva de relações entre currículo e cultura mediado pelo poder num jogo de correlação de forças, onde o currículo como um artefato educacional retira elementos de uma cultura e os escolariza. Apresentam-se sumariamente algumas perspectivas que têm sido adotadas para examinar de que maneiras o currículo está implicado com a sociedade que o produziu.

Assiste-se, num esforço significativo, à reformulação dos currículos escolares em inúmeros países. Trata-se certamente de um fenômeno global, já intensamente estudado por

pesquisadores que buscam compreender os processos de elaboração e de implementação das novas políticas de currículo.

Os estudos, contudo revelam que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural da dominação. Esse trabalho funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar e com a condição dominada. Não por coincidência, o currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

Segundo Silva (2000), através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressa sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Através de seleção arbitrária, os conteúdos reveladores das manifestações culturais dos dominantes são impostos aos dominados. Em algumas análises, procura-se explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciar como elas se têm constituído em instrumentos de regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos.

Ainda de acordo com Silva (2000), o currículo tem sido concebido de forma breve e simplificado dentro das seguintes visões:

a) a tradicional, dentro de uma perspectiva humanista, de uma cultura conservadora (estável e fixa) e do conhecimento como fato, como informação, visão conservadora de escola e de educação.

b) a tecnicista que em alguns aspectos é semelhante a tradicional mas que enfatiza as dimensões instrumentais e econômicas da educação.

c) a crítica de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura.

d) a visão pós-estruturalista, vem enfatizar o currículo como prática cultural e como prática de significação.

Para Apple (1991), os currículos escolares transcendem os guias curriculares, onde o material escrito representa apenas uma das dimensões do currículo: o currículo formal ou escrito. Nele encontram-se cristalizados os acordos estabelecidos entre os participantes do processo de elaboração curricular. Embora o cotidiano da sala de aula sofra uma grande influência do currículo formal, ele não é totalmente determinado por esse documento. No dia-a-dia curricular acontecem muitas manifestações não prescritas no currículo escrito. Esse cotidiano da sala de aula é também uma das dimensões do currículo denominada currículo vivido.

Tanto o currículo formal, quanto o vivido, constituem um ambiente simbólico, material e humano que se modifica constantemente. Dessa forma, as decisões curriculares não são neutras nem científicas, envolvendo questões técnicas, políticas, éticas e estéticas (Apple, *idem*). Essas dimensões que perpassam qualquer formulação curricular constituem o que se denomina currículo oculto. É por intermédio, especialmente, do currículo oculto que diferentes mecanismos de poder penetram na escola sem que estejam explícitos no currículo formal ou vivido.

Apple (1991), o currículo não é um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação, pois os mesmos são componentes curriculares. O estabelecimento da periodização do tempo escolar, a opção por uma determinada forma de organização dos conteúdos (disciplinar, por eixos, por temáticas), a integração entre os conteúdos de um mesmo período ou de período subsequentes são outros aspectos que precisam ser considerados ao se elaborar um currículo.

No entanto, esses aspectos requerem decisões que não são apenas de natureza técnica. Elas têm implicações nas formas de conceber a sociedade, a escola, o conhecimento. Elas são formas culturais de organização da escolarização e essas formas configuram o currículo. Por exemplo, uma prática de avaliação meramente classificatória funciona como mecanismo de diferenciação social dos indivíduos não apenas na escola, mas em toda a sua vida social. Não se trata, portanto, apenas de uma decisão técnica acerca de uma determinada metodologia de trabalho em sala de aula.

O currículo escolar não lida apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes aspectos da cultura, pois a escola moderna acostumou-se com a idéia de que deve se ocupar da transmissão/assimilação/construção do conhecimento. Isso é verdade, na medida em que a

especificidade da escola é o trato com o conhecimento escolar. No entanto, o conhecimento é apenas uma das facetas da cultura construída e reconstruída no ambiente escolar.

Ainda que a ênfase dos currículos escolar tenda a recair constantemente sobre os conteúdos escolares, esses conteúdos fazem parte de um padrão cultural influenciado pelo currículo oculto. A escolha de um determinado padrão cultural na seleção de conteúdos para um dado currículo expressa uma valorização desse padrão em detrimento de outros.

Todo currículo é um processo de seleção, de decisões acerca do que será e do que não será legitimado pela escola. A existência um conjunto de culturas negadas pelo currículo cria nos alunos pertencentes a essas culturas um sentimento de alijamento do que é socialmente aceito (Apple, 1991, p. 238)

A seleção de conteúdos e procedimentos que comporão o currículo é um processo político, onde os modelos curriculares técnicos sempre buscaram definir parâmetros científicos através dos quais se deveria realizar a seleção e a organização dos conteúdos e dos procedimentos escolares.

2.8. O Professor como Facilitador da Aprendizagem

Os saberes não são mais exclusividade de quem ensina. A informação está hoje acessível para todos, pois se processa de forma bastante rápida através dos meios eletrônicos. Um aluno adquire conhecimentos em todos os eventos que participa. Em sala de aula por meio das tarefas propostas pelo professor, ele discute e faz inferências sobre um texto, por exemplo. Nesse momento, interage com a turma e participa das práticas de letramento que contribuíram para a formação de seu conhecimento ao compartilhar seus saberes com os demais colegas. Quando está em seu ambiente familiar, também reúne informações importantes para a construção de sua identidade social, ao falar ou ao continuar a construir práticas de letramento através de textos escritos que façam parte de seu cotidiano.

Quando chegam à escola os alunos geralmente já viram muitas coisas escritas. Sabem que a escrita quer dizer alguma coisa, embora não percebiam de que maneira os sinais escritos no papel funcionam para transmitir uma mensagem. Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana: jornais e cartas são lidos e comentados, bilhetes e lista de compras são escritos, cheques são preenchidos. Porém, em muitas outras famílias, os atos de leitura são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler ou porque suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita.

Para tornar o aluno mais atento à presença de “coisas escritas” na vida cotidiana e fazê-lo perceber os vários usos sociais da escrita e da leitura, procurar em sala de aula, levar-lhes o maior número possível de material escrito: livros, revistas, receitas, jornais, folhetos de propaganda, enfim, tudo que possa servir para garantir que eles tenham contato com a leitura em sala de aula.

A capacidade de pensar e agir são construídos socialmente, por meio das interações sociais, num processo dialético sócio-interacionista. Como afirma Julia (2001):

Nessa perspectiva, não estamos pensando na linguagem como meio organizado, um esquema fechado, particular, metódico, não-compartilhado, não reflexível. Mas, sim, estamos pensando em um conceito de linguagem sócio-interacionista, porque nele são enfatizadas as trocas lingüísticas entre os interlocutores e a interação dos conhecimentos sociais por meio da qual o falante pode desenvolver suas competências e habilidades comunicativas.
(p. 27)

De acordo com a perspectiva sócio-interacionista, se adquire conhecimentos lingüísticos ao compartilhar os conhecimentos e as experiências de mundo com aqueles que se vive. Nesse processo, o professor é o mediador do ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que é aprendiz de seu aluno, por compartilhar com ele novas experiências.

Para Cerizara (1999), o processo de desenvolvimento humano é perpetuado e garantido nas relações sociais, sendo a educação um dos principais processos da relação humana e se apresenta como uma fonte indutora da constituição das *funções mentais superiores*, por meio da interação e/ou cooperação entre indivíduos, em diferentes espaços e contextos sócio-históricos. Percebe-se que as ênfases por Vygotsky (2001) às situações interativas podem auxiliar os educadores a compreender e valorizar as vivências em grupos, pois, no contexto educacional, tanto eles quanto às crianças que estão interagindo, trazem consigo culturas diversas, por isso, a promoção da mediação dessas experiências culturais entre os sujeitos é muito valiosa.

De acordo com Polonia (2002):

A imitação é vislumbrada não como um procedimento mecânico ou de mera repetição, mas funciona como uma reconstrução interna do que o indivíduo observa dos outros, de seu ambiente, e traduz para sua experiência, criando

algo novo e próprio a partir desta realização que normalmente está além de suas possibilidades reais [...]. (p. 152)

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) segundo Cerizara (1999), o processo de desenvolvimento se apresenta em dois momentos distintos: o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que o indivíduo é capaz de executar de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado por aquilo que ele ainda não pode realizar de forma independente, mas pode ser realizado com algum auxílio, como o de alguém com maior experiência. Entre esses dois níveis, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, o momento em que a interação e as relações sociais podem promover o desenvolvimento potencial para o real. No momento em que o professor intervém diretamente na zona de desenvolvimento proximal de seu aluno, por meio de explicações, demonstrações e a promoção da aprendizagem cooperativa, ele revela e estimula avanços.

Nesse contexto, o professor não deve ser o transmissor de conteúdos, mas sim, o mediador das relações interpessoais e do conhecimento construído historicamente. À medida que conhece a zona de desenvolvimento real de seus alunos, tem condições de facilitar o processo de aprendizagem dos mesmos e a partir das concepções das crianças sobre o sistema de escrita, pode compreender o que escreve e porque o faz de determinada forma. Valorizar cada tentativa do aluno, independente do nível do resultado, pode levá-lo a experiência do sucesso, aumentando sua auto-estima e garantindo a continuidade do esforço.

As crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura, do mesmo modo como se tornam falantes de sua língua materna. Ferrero (2002) afirma que “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento, que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. (p.45) As crianças vivem em um mundo letrado e estão a todo instante em contato com diferentes tipos de escrita, ficam expostas à influência de uma série de ações e constroem seu próprio processo de leitura e escrita ao fazerem observações em um mundo impregnado de letras.

A criança convive com a escrita e com a sua função social desde cedo. Ela é letrada antes mesmo de estar alfabetizada (no sentido do ler e escrever), porque está imersa nas práticas sociais da leitura e da escrita da comunidade em que vive. Nesse contexto, não é possível acreditar que são os adultos que decidem quando a criança deve ser iniciada na relação com a escrita. Na escola, é preciso oferecer às crianças oportunidades variadas e

enriquecedoras de interagir com a linguagem escrita, lendo ou escrevendo nas diferentes situações de comunicação, mesmo que elas não o façam convencionalmente ainda.

2.9. O Ensinar e o Aprender como uma Relação Social

Tem-se a clareza de que ensinar e aprender são duas ações ao mesmo tempo distintas e interdependentes que o homem, como sujeito social e historicamente constituído, realiza em busca de seu desenvolvimento. A criança inicia sua aprendizagem muito antes de ingressar na escola. Não há um vazio entre a aprendizagem escolar e a pré-escolar. A criança já possui uma série de experiências anteriores a respeito dos materiais que lhe são apresentados na escola. É certo que, em essência, a aprendizagem pré-escolar é diversa da escolar, tendo em vista que a última lida com a aprendizagem de conhecimentos científicos, mas este fato não desconsidera as aprendizagens anteriores – porque aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados desde o nascimento da criança.

Este autor defende o fato de que, necessariamente, o ensino deve ser de alguma forma relacionada com o nível de desenvolvimento da criança. Seria improdutivo, por exemplo, ensinar sistematizada mente as operações aritméticas de adição e multiplicação para uma criança de dois anos de idade. No entanto, a questão que se põe para análise não é a delimitação dos níveis de desenvolvimento da criança, mas sim, a investigação das relações estabelecidas entre os processos de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem, que em sua análise, fazem parte da unidade com o ensinar. Assim sendo, as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem precisam ser bem esclarecidas.

As discussões em torno da definição do que venha a ser aprendizagem e do que venha a ser desenvolvimento, e as relações que esses dois conceitos guardam entre si, têm se arrastado por muito tempo na história do homem. Ora predominando uma determinada corrente de pensamento, ora outra, que se modificam de acordo com o conhecimento preponderantes em seus respectivos momentos históricos, e que são os elementos constituidores da humanidade do homem.

É nesse contexto que Vygotsky (2001) analisa, com a clara intenção de propor alguma forma de superação ou de solução para esta discussão, três abordagens diferentes a respeito do tema aprendizagem e desenvolvimento, e suas repercussões nas teorias de aprendizagem, uma vez que estas têm norteado as práticas pedagógicas nas instituições escolares em todos os tempos.

Uma das abordagens concebe a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos isolados e independentes entre si. O desenvolvimento de funções psicológicas como, por exemplo: memória, atenção, raciocínio ocorre por si só, sem influência do ensino escolar, e é tido como um pré-requisito, um antecessor indispensável, determinante até para ao processo de aprendizagem. Por seu turno, a aprendizagem ocorre independentemente do desenvolvimento na medida em que ela apenas utiliza os ciclos de desenvolvimento para acontecer, sem exercer nenhuma influência nas funções ativadas em seu curso.

Apesar do percurso de ambos ocorrer de forma independente, a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser combinados entre si. Pois é importante que os níveis de desenvolvimento sejam considerados prontos para determinada aprendizagem. Dessa forma, o ensino é orientado no sentido de aguardar o amadurecimento das capacidades e habilidades da criança e só então determinados conceitos são apresentados para ao aluno, uma vez que os ciclos de desenvolvimento devem ser identificados antes da definição de que o material lhe será oferecido para aprendizagem.

Na outra vertente, há a compreensão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento ocorrem simultaneamente, pois a aprendizagem é considerada como ocorrência paralela ao desenvolvimento na medida em que esta parte do pressuposto que o desenvolvimento é a educação de reflexos condicionados. Essa percepção guarda certa semelhança com a anteriormente exposta ao admitir que as leis naturais do processo de desenvolvimento são delimitadoras da aprendizagem. No entanto, existe uma diferença entre ambas quando se trata dos tempos em que ocorrem. Enquanto na primeira o desenvolvimento se realiza anteriormente à aprendizagem, nesta, os dois processos acontecem de forma sincronizada, coincidem, isto é, a aprendizagem é desenvolvimento. Assim sendo, o ensino se torna impotente para promover qualquer mudança.

A última abordagem vem propor a superação das anteriores através da compatibilização entre elas. Nesta, o processo de desenvolvimento é tido como ocorrendo independente da aprendizagem, como na abordagem inicial, e a aprendizagem é coincidente com o desenvolvimento, de acordo com a segunda abordagem. No entanto, há um processo de amadurecimento que prontifica a criança para o processo de aprendizagem que, por sua vez, impulsiona o processo de amadurecimento. Nessa circunstância, há uma interação e uma dependência mútua entre os processos. O que não deixa de ser uma atribuição de importância maior à aprendizagem. Mas o principal aspecto desta abordagem é a discussão a respeito das

distintas proposições para conceituar a aprendizagem e desenvolvimento, além de retomar a discussão em torno da questão da disciplina formal na educação.

De um lado, teóricos, como Pacheco (2003) afirmam que o desenvolvimento de uma determinada capacidade não influencia as demais, ou seja, a aprendizagem é específica; e de outro, aqueles que declaram que, pelo contrário, ao realizar determinada tarefa a criança incorpora certas estruturas que lhe permitirão mais tarde a transferência de seus princípios para solução de outras atividades (Ferreiro, 2002).

A conclusão de Vygotsky (2001) é que a solução para este embate reside na compreensão de dois aspectos: a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento e os aspectos específicos dessa relação quando a criança alcança a idade escolar.

Para melhor compreensão e identificação das possibilidades de desenvolvimento da criança, este autor apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que possui um importante alcance educacional. Este conceito se refere à identificação de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e o nível do desenvolvimento potencial.

O primeiro se caracteriza como um estado de desenvolvimento já alcançado pela criança. Assim, ela já não mais necessita de ajuda para resolver uma situação qualquer que se apresente, por já ter internalizado os processos psicológicos necessários para realização e finalização. Este estado é o que é comumente identificado por intermédio da aplicação de testes e tarefas com variados graus de dificuldade, os quais a criança deve resolver sem ajuda de terceiros. A partir disso, fica determinado o seu nível de desenvolvimento mental de acordo com os escores obtidos. No entanto, fica patente que essa determinação não é de longo alcance, pois não informa com segurança nem mesmo a definição do nível de desenvolvimento atual.

Além disso, ela não avalia as possibilidades de solução das tarefas propostas se a criança receber a ajuda de outro, seja na forma de perguntas sugestivas, de exemplos ou de amostras. Nesse caso, não se considera que a tarefa que a criança realiza hoje, com a ajuda do outro, pode ser um indicativo que amanhã ela realizará esta mesma tarefa sozinha; e é esta ação colaborativa que faz grande diferença e que remete à segunda proposição.

O nível de desenvolvimento potencial diz respeito às possibilidades da criança em realizar tarefas com a colaboração, com a ajuda de outrem que encaminhe para soluções pertinentes a uma situação dada. É uma condição importante para que seja possível a

continuidade do fluxo de desenvolvimento; condição essa que se concretiza através da cooperação do outro, seja na pessoa do professor, de um adulto ou de um aluno mais experiente. A zona do desenvolvimento proximal permite identificar o estado dinâmico em que se encontra o desenvolvimento da criança considerando não apenas os ciclos já concluídos, mas, principalmente, aqueles em condições de se desenvolverem.

Vygotsky (2001) propõe que o desenvolvimento mental de uma criança não pode ser determinado senão através da revelação dos níveis de desenvolvimento atual e potencial, pois a relação entre estes dois conceitos é dinâmica e a troca de posições é uma constante; o que num momento inicial é considerado como nível de desenvolvimento potencial após as interferências pertinentes se transformará em desenvolvimento real. É a identificação desse espaço que permite ao professor se colocar de forma prospectiva na sua atuação pedagógica, decorrendo daí a importância desse construto para a definição da intervenção pedagógica a ser praticada pelo professor na sua função de ensinar.

Assim sendo, fica bastante claro que este construto teórico é de fundamental importância para o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que ele contém em si a essência da alteração da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e que o entendimento de como essa relação é estabelecido tem reflexos, ou melhor, oferece suporte para as teorias de aprendizagem que subjazem às práticas pedagógicas. O conceito de zona do desenvolvimento proximal vem contestar tanto a idéia de que a aprendizagem e desenvolvimento são dois processos independentes quanto a de que aprendizagem é desenvolvimento; pois é seu pressuposto que se a aprendizagem for adequada organizada ela fatalmente impulsionará vários processos internos que conduzirão ao desenvolvimento mental da criança.

Portanto, não faz sentido afirmar que a aprendizagem é o próprio desenvolvimento, porque estes não são processos coincidentes, ou que ela ocorre independente do desenvolvimento porque há desenvolvimento sem aprendizagem, ou ainda, que ela deva ser orientada pelos ciclos de desenvolvimento já consolidados, porque, ao contrário, a aprendizagem é a promotora do desenvolvimento.

Nessa perspectiva teórica a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal exige a consideração do contexto social no qual as relações são constituídas. Para que haja desenvolvimento, os processos internos despertados pela aprendizagem operam num contexto relacional no qual a criança interage com o outro social, seja com as pessoas de seu

ambiente, seja em atividades cooperativas com o professor ou com seus colegas de escola. O aspecto relacional se faz importante porque, inicialmente, esses processos se tornam possíveis somente na relação da criança com os que a rodeiam e com aqueles que com ela cooperam. Mas tarde, no decorrer do processo de desenvolvimento, essas aprendizagens vão se transformando em patrimônio da criança.

Não resta a menor dúvida de que é no contexto interativo que o professor busca saber do aluno para que sua intervenção pedagógica seja produtiva no sentido de promover o desenvolvimento do aprendiz. No entanto, não exclusivamente isso é importante. Como o conhecimento não brota do nada, para que o professor possa atuar com segurança é necessário que ele tenha consciência do que está a fazer e dos objetivos que está a buscar. Especialmente no ensino formal, quando se trata de conhecer os processos de desenvolvimento mental da criança é de grande valia compreender como ela elabora os conceitos.

Dentre outras tantas formulações, Vygotsky afirma que a criança conceitua a partir do momento em que ela é capaz de compreender o significado do objeto o qual se propôs a conhecer. No entanto, essa compreensão do objeto de conhecimento não emerge do nada como uma mágica, nem com o decorrer do tempo num processo biológico natural. Ela acontece num processo dentro do qual a criança percorre várias etapas de desenvolvimento do pensamento até chegar ao conceito propriamente dito.

Assim, coerentemente com a idéia de que a aprendizagem é a propulsora do desenvolvimento e com a intenção de conhecer como esta se desenvolve, Vygotsky (2001) realizou o estudo da construção do conceito na criança a partir de conceitos espontâneos e científicos.

Os conceitos espontâneos são aqueles que se desenvolvem por meio da atividade prática, na interação social cotidiana na qual as dúvidas da criança, referentes aos acontecimentos rotineiros, são esclarecidas de forma natural, casual até. Sua evolução tem início na organização concreta de objetos, sem um critério pré-definido e apenas dentro do seu campo visual, numa ação tipo ensaio e erro. Em seguida, essas formas de organização evoluem para um agrupamento no qual há relações significativas entre os grupos que compõem um conjunto maior, sendo por isso chamada de pensamento por complexos. Neste, a criança já demonstra a progressiva independência da necessidade do concreto, do visível para realização de conexões entre um grupo e outro, o que lhe possibilita a generalização. Por sua vez a generalização possibilita a abstração e a capacidade de agrupar com base num único

atributo, ação característica dos conceitos potenciais. O pensamento por complexos e os conceitos potenciais são os caminhos para a formação de conceitos. A esse respeito Vygotsky (1991) afirma: “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto o qual o conceito se refere, nunca ao próprio ato do pensamento” (p. 115).

No entanto, a ausência de um ato reflexivo por parte da criança não significa a inexistência de conceitos. A elaboração de conceitos não é uma novidade para a criança quando ela ingressa na escola; porém, esta lhe oferece uma nova maneira para compreender os conceitos até então vivenciados, ou seja, passa a conceituar por outros meios.

Segundo o autor, existem estudos que comprovam que é justamente no início da idade escolar que as funções intelectuais adquirem importância, a atenção se torna voluntária, a memória passa a ser lógica, o que viabiliza a consciência reflexiva, ou seja, a criança adquire consciência de seus processos mentais. Estas funções acontecem em decorrência também da percepção generalizante induzida pelo aprendizado escolar.

Por isso, quando no ensino formal um conhecimento é apresentado para a criança de forma sistematizada, quando se trata de algo que ela não pode perceber diretamente - atributos do conceito científico – a mente age de forma distinta daquela na qual criança vivenciou uma situação, pois os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvem de diferentes modos, dependendo do fato de sua origem se localizar na aprendizagem escolar ou na experiência pessoal da criança, respectivamente. Assim, definir conceito científico implica necessariamente compreender que a relação da criança com o objeto do conhecimento é mediada por outro conceito.

O fato de o conceito espontâneo e o conceito científico terem sua gênese em situações distintas e de seu desenvolvimento por caminhos distintos não significa que estes são desligados entre si, pelo contrário, é a conexão entre ambos que comanda a dinâmica de sua transformação. A esse respeito Vygotsky (1997) afirma que:

O próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança. (p. 528)

Assim sendo, pode-se dizer que tal como é importante identificar os conceitos científicos e espontâneos como momentos no desenvolvimento mental da criança, é importante também que se conheça e dê a importância devida ao aspecto da inter-relação existente entre ambos. Esta relação acontece em sentido contrário. Por um lado, o conceito cotidiano, impregnado de concretude, possibilita que os conceitos científicos sejam ancorados dando-lhes possibilidades de maior significado. Por outro, o conceito científico fornece as estruturas necessárias para o desenvolvimento do conceito espontâneo em direção a uma ação reflexiva.

É a partir do momento que a criança se conscientiza do que faz e como faz que suas funções se tornam voluntárias, pois o ato volitivo depende da conscientização. Sobre a conscientização dos conceitos Vygotsky (2001) acrescenta que: “Para o conceito espontâneo a conscientização é difícil, apesar de a criança já usar bem esse conceito, enquanto que o conceito científico é, nesse sentido, conscientizado bem antes. Parece-me que essa é a lei geral da conscientização”.

Paro (2001) diz que a diferença básica entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos reside no fato de que “os primeiros desenvolvem-se por meio da atividade prática ou interação social imediata da criança e os outros por meio da aquisição de um sistema de conhecimento mediado pelo ensino formal” (p. 33).

Nessa afirmativa se encerra a importância desses conceitos para o processo de ensino e de aprendizagem na educação formal. A autora faz referência à diferença, não à impossibilidade de coexistência, pois apesar de diferentes um pressupõe o outro. Para que o professor possa tirar proveito dessa concepção de conceito espontâneo e científico é necessário que ele reconheça a aprendizagem não como um processo estanque – aprendizagens para a escola de aprendizagens para a vida – mas sim como uma ação contínua. Nessa perspectiva, os conhecimentos advindos de um e do outro lugar ao serem trabalhados sistematizadamente na escola vão se transformando e propiciando o desenvolvimento das diversas funções mentais que impulsionam o aluno a um modo de pensar diferente do inicial.

Numa aula em que o professor “dá comunicado” e não comunicam, seus alunos recebem e repete o que foi transmitido, o professor nega a historicidade de seu aluno, não permitindo um intercâmbio de culturas. Há que se fazer uma troca, um diálogo entre professor e alunos de maneira que um e outro se completem e saiam “ricos” dessa interação. Este

diálogo tem por finalidade estimular uma ação proposta pelo professor e provocar reflexões criativas dos seus alunos, para, juntos, na prática, chegarem à teoria que se planeja abordar.

Para que o professor atue desse modo, ele precisa, antes, se educar e continuar se educando permanentemente, de maneira que possa estar constantemente se evoluindo para provocar, em seu aluno, o gosto pela descoberta, a necessidade de aprimoramento, e o prazer de criar, tão importantes para todos os seres humanos.

Educar, segundo Freire (1980) não é "encher" o aluno de conhecimento, "dotá-lo" de sapiência. É antes descobrir com ele novos dados a respeito de determinado assunto, sem ignorar seu conhecimento anterior e sem partir do pressuposto de que o professor é o dono da verdade; somar experiências, trocar informações, avaliar, rever o que foi proposto faz parte dessa caminhada. Professores e alunos lado a lado se ajudando e se completando mutuamente para construir o saber, pois é na prática da educação que o educador se educa. Ele não se educa antes para exercer, depois, a prática da educação. Se for verdade, a função de educar é particularmente relevante e exige um esforço constante de atenção e renovação de si mesmo. Ele tem que se educar com cada educando.

Para Duarte (1996) é na escola que são desenvolvidas diversas atividades, na sua maioria envolvendo processos de aprendizagem. Por muito tempo, estiveram em evidência a aula expositiva e a relação vertical sobre o aluno para efetivar esses processos. Justificando o fato de que, para o senso comum, o professor ainda que seja visto como figura detentora do saber, que transmite o conhecimento aos aprendizes pouco experientes. Nessa forma de entender a educação, o contexto social, as metodologias e os instrumentos didático-pedagógicos não são muito significativos.

Atualmente, existe uma expectativa da postura do professor e da função da escola na tentativa de relacionar os fundamentos da educação propostos a partir das idéias de Vygotsky e as práticas pedagógicas cotidianas, definindo o papel da educação escolar na formação do indivíduo como o mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo.

Para Duarte (1996), o que se pretende é um professor que medie o contato do aluno com o conhecimento; a aprendizagem como processo contínuo de aquisições e que sofre interferências diversas; o aluno como um ser particularizado, com diferentes interesses e necessidades; e as linguagens (sistemas de signos) e instrumentos técnicos, ambos construídos

historicamente, como elementos essenciais na formação do pensamento e no estabelecimento da relação entre as pessoas – socialização.

A escola, como uma das esferas de atividade da sociedade, também influencia, é influenciada e transforma-se na mesma medida. Para Lion (1997), entender que a tecnologia é um produto sociocultural e que serve, além disso, como ferramenta física e simbólica para vincular-se e compreender o mundo que rodeia é uma derivação importante do pensamento de Vygotsky.

A escola ainda tem como objetivo principal o ensino da linguagem escrita, ou seja, deve ensinar o aluno a ler e escrever, e o professor, além da própria linguagem escrita, deve utilizar a linguagem oral – aula expositiva – para isso, a escrita continua sendo fundamental às ações escolares, mas os novos elementos que passaram a integrar a vida das pessoas e a diversidade de linguagens devem ser considerados para estabelecer os parâmetros didáticos e metodológicos, analisando-se a interferência de cada um desses elementos e o impacto que causam nos processos de ensino e de aprendizagem, um deles é o computador.

Segundo Vygotsky (1997), o aprendizado é uma característica humana, é dinâmico e plástico e se diversifica na individualidade dos seres, na especificidade da atividade desenvolvida (na troca com outros seres) e dos instrumentos (recursos) utilizados. O citado autor considera que o pensamento, a cognição, nasce e alimenta-se do contato social e, portanto, o que fundamenta a prática escolar, embora muitas vezes isso seja obscuro, é a interação entre as pessoas.

Para Bakhtin (2000), os materiais didáticos também promovem essa comunicação e são determinados não apenas pelo conteúdo, que lhes deu origem, mas pelo estilo lingüístico que os compõem, além das condições específicas e finalidades de cada esfera de comunicação, pois todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

O professor é um elemento altamente estratégico e, por outro, pode ser facilmente dispensável. No primeiro caso, ele pode auxiliar os alunos a aprender a selecionar melhor as suas alternativas e recursos de acesso à informação. Em segundo lugar, o professor precisará estar constantemente atualizado para não se tornar um elemento descartável. Uma outra variável que não pode ser esquecida: tal como o professor o aluno precisará de reciclagens constantes. A diferença é que ele necessitará de um professor com um alto nível técnico de formação e informação. Isto introduz uma alteração significativa no quadro de professores.

A atualização de conhecimentos torna-se um processo estratégico. Alguns serão facilmente dispensáveis; aqueles não se atualizam. Para os demais, haverá sempre um novo campo de trabalho a ser tecido e estruturado, a partir da própria demanda dos alunos. Em decorrência, pode-se dizer que a própria escola muda. O professor se tornará então um orientador de formas de estudo mais adaptadas às necessidades dos alunos.

Nóvoa (1992, p. 38), ao tratar da questão do professor e do saber questiona se esse profissional é portador e produtor de um saber próprio, ou se é apenas reproduzidor de um saber alheio, se é um saber fundamentalmente científico ou de senso comum. Pensando acerca do profissional produtor de um saber próprio, em detrimento do reproduzidor de um saber alheio, espera-se que o primeiro citado seja o profissional ideal à função docente.

O educador possui uma postura passiva frente à dificuldade que encontra no cotidiano escolar seja no relacionamento com pais e educandos, no pouco interesse por parte dos alunos, no baixo nível de aprendizagem, na demonstração mecânica de conhecimento, na indisciplina ou no déficit de atenção. Aparentemente tais fatores, de tão comuns no cotidiano, passaram a integrar a ação educativa como se fosse uma parte natural da mesma. Como se adicionar outros e novos saberes aos já incorporados pelo educador em nada melhorassem sua prática, nada lhe acrescentasse profissionalmente.

Imbernón (2002, p. 8), afirma que é preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa - ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. O envolvimento com a prática educativa desde o início do curso seria, ou é essencial para a formação. Associar teoria e prática é uma fórmula de sucesso.

Naturalmente, gerenciar a continuidade da formação requer disciplina e motivação para que esta ocorra adequadamente e sirva aos seus propósitos. Para Perrenoud (1999, p. 155) desenvolver esta competência, que está entre as dez novas competências para ensinar segundo o autor, é bem mais que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo. Os cinco componentes principais dessa competência são:

- saber explicar as próprias práticas.
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua.

- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe da escola).
- envolver-se em tarefas em escola de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- acolher a formação dos colegas e participar dela (estagiários).

Percebe-se assim, que administrar a própria formação não é uma tarefa simples que possa ficar relegada a um eventual período livre de tempo. Impõe responsabilidade ao profissional, e melhor que isso, não é necessariamente uma ação individual. Deve-se buscar uma formação contínua e coletiva que resulte em um benefício profissional comum, Perrenoud (1999) complementa afirmando que formar-se não é fazer cursos, numa visão burocrática, mas sim é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de auto-formação. Tal formação resultará em um professor melhor qualificado, que certamente desempenhará com mais eficiência o seu papel e suas funções, delineando de maneira e explícita o alcance e os limites de sua atuação dentro e fora da escola.

Um educador que possua um conhecimento histórico-social no geral e especificamente da comunidade com a qual está diretamente ligado será capaz de organizar seus estudos e sua práxis direcionando-os a uma ação transformadora, ou transgressora como preferiria Hernandez (1998, p. 11) Quando o profissional sente a necessidade de transgredir, no sentido de reordenar sua prática pedagógica em benefício de uma educação real, que elimine exclusões, e inclua o acolhimento responsável da diversidade com a qual estará capacitado a trabalhar, sente também que esta transgressão nada mais é que o desenvolvimento de uma ação reflexiva e consciente da função de educar.

Para Imbernón (2000, p. 21) o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanece apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e reformulação de projetos. Em suma a formação contínua desenvolve ao educador a profissionalização docente, diminuindo a alienação que afeta a função. Imbernón (36p.) afirma que ser um profissional da educação significará participar da educação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

Diante de tantas visões que explicitam a importância e a necessidade de dar continuidade à formação inicial do educador percebe-se que sem esta continuidade fica difícil manter o título de educador ou mediador de fato, abstenendo-se de uma constante atualização o

profissional ficaria apenas com o título de transmissor ou continuador de uma realidade que já não é mais desejada no meio educacional.

Perrenoud (1993) afirma que o magistério é uma profissão, em que aos práticos não é imposto um modelo único de organização do trabalho. Cada professor procura seu próprio modelo tendo em conta seus ritmos pessoais, e sua concepção de trabalho, a relação entre preparação e improvisação, o seu gosto pela planificação, a sua eficiência nas diversas tarefas. Sua dispersão só diz respeito a ele mesmo. Ainda que os resultados dos alunos não sejam satisfatórios, o docente não tem que prestar contas sobre a maneira de organizar seu trabalho, fora da escola, sobre o tempo que dedica à preparação e as correções e à sua formação. Perrenoud continua dizendo que:

A escola despende muita energia a fingir que cada um faz o que deve fazer, sem se dotar de muitos meios para o verificar. Mais do que nunca, hoje a gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controle autoritário das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação em iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipe e pela construção de uma cultura profissional mais substancial. (Perrenoud, 1993, p. 200)

Diante de tantos obstáculos que torna inviável para os educadores serem de fato responsáveis pela sua formação continuada, dotando de uma nova percepção de educação que oportuniza um leque de opções para o fazer pedagógico, restaria apenas continuar tentando a incorporação de um senso crítico-reflexivo nos profissionais da área. Nada, nenhuma mudança se consegue sem árdua luta, principalmente na área educacional onde os ranços históricos que a originaram parecem não querer desaparecer, já que se pode senti-lo no cotidiano escolar.

Dotados de uma leitura que rejeita o novo mesmo antes de conhecê-lo, ou avaliá-lo, o novo assusta por ser desconhecido, por desestabilizar. O já conhecido provoca conforto, a certeza de se ter segurança do domínio de certo conhecimento ou prática, mesmo que já se tenha verificado eventuais lacunas neste conhecimento dominado.

Vasconcelos (1999, p. 67) faz um comentário sobre a falta de motivação do professor e do aluno acerca do “querer saber”, afirma que a rigor, o educando deveria vir à escola já mobilizado, a partir de seu contato desafiante com a prática social. Ocorre, no entanto, que numa sociedade de classes como a brasileira, a classe dominante mantém todo um aparato,

tanto de infra-estrutura como se superestrutura, para esgotar e saciar os indivíduos, inserindo-os no circuito da alienação. Dessa forma, os sujeitos que chegam à escola estão marcados por falsas necessidades e por ausência de questionamentos. O inimigo pedagógico do professor – o desinteresse, a desatenção – está, portanto, relacionando a um inimigo muito maior: o processo de alienação. O professor que não percebe isto fica perdido em suas lutas, tendendo a ver o inimigo no aluno. O educador tem que ser capaz de desenvolver um processo diferente que percebesse no aluno, o seu objetivo de trabalho e estudo, e para o qual abdicaria do estado de letargia, mobilizando-se para o conhecimento, na totalidade da prática docente.

Durante os cursos normais, aspirantes a professores têm contato constante com uma espécie de “elite” da educação, são os formadores dos futuros mestres. E neste contato pode-se formar ou construir a figura de educador que este educando assumirá, afinal ele estará sendo treinado para ser professor. Nossos mestres não são espelhos somente ao ensino fundamental, isto ocorre ao longo da vida, ao longo da formação.

Se o formador oportuniza ao educando o resgate do desejo de ser educador, de realizar esta tarefa dotado de habilidades que a ela são necessárias, naturalmente este terá uma formação diferenciada, daquele formando que recebeu informações básicas, sem muito estímulo, sem muitas inovações no ato de ensinar. Pouco mudou na condução dos futuros educadores. A ação educativa está estagnada. Naturalmente, os formandos estudam novas tendências, mas o fazem de forma tradicional, não tem oportunidade de experimentar na prática por um período representativo de tempo, o que é válido, e o que não se adequar. Experiência seria um fator primordial na formação de educadores. Para formar educadores possuídos do já citado desejo de saber, de investir na carreira constantemente é essencial investir igualmente na formação dos formadores de educadores, como realiza o curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização. Este aspecto mudaria, radicalmente, a educação, mas certamente seria um começo interessante.

Segundo Burke (2003, p.94), Piaget afirmava que uma mudança radical do ensino construtivista só pode vir do professor. A razão de tal afirmação, certamente, já ficou suficientemente clara. Leis e diretrizes, elaboradas de cima para baixo, por mais sábios e bem intencionados que sejam, jamais irão por si só romper o círculo vicioso e conversador que perdura há séculos nos sistemas de ensino.

Enfático, Piaget (1993), dizia que a preparação dos professores “constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois enquanto não for à

mesma revolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou constituir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado” (p. 90). São, pois, necessários dois aspectos na formação de educadores:

a. a formação intelectual e moral, considerados dois difíceis problemas. Pois quanto melhores são os métodos preconizados para o ensino, mais o professor sente dificuldade em lidar com eles, devido à formação deficitária inicial e aos constantes avanços metodológicos e tecnológicos que requerem formação contínua.

b. a valorização ou revalorização do docente primário e secundário, que se encontra em desprestígio social e econômico, acenando perigosamente para uma difícil sobrevivência para as civilizações docentes.

Piaget acreditava que a solução para estes dois problemas seria a formação universitária para todos os docentes, pois conhecendo profundamente os mecanismos que levam a pessoa a aprender, será capaz de desenvolver o potencial de seus educandos, isto em qualquer nível de ensino.

A motivação, que leva os indivíduos optar pela profissão docente, representa um fator importante no desenvolvimento de sua prática. Quando o motivador é a ideologia, a vocação certamente, um profissional envolvido numa ação emancipatória educacional se formará. Tratar-se-á de um profissional capaz de identificar em que medida a formação afeta as mudanças na aprendizagem dos alunos. Logo, acolherá o futuro professor de forma diferenciada, resgatando seus desejos e sonhos que o motivam a ingressar no curso inicial ou contínuo.

A estagnação na área é perceptível quando um professor “novato” já inicia sua prática desestimulada, cansada, sem muitas esperanças na função que desempenhará, faltando a necessária injeção de ânimo em sua formação. A dura percepção dos obstáculos e alegrias, esta em maior número felizmente, que irá enfrentar, ou vivencia.

Para ser educador é necessário antes de tudo que se acredite na educação, e que não seja muito frágil, perecendo profissionalmente frente às dificuldades. Freire (1993), complementa a colocação afirmando:

É preciso ousar dizer cientificamente e não blá-blá-blantemente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com

as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com estas apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo e o emocional. (1993, p. 10)

Libâneo (1998, p. 42) faz referência ao fato de que os cursos de formação inicial, magistérios e pedagogia, e conseqüentemente os formadores, tornaram-se reféns de um baixo senso de profissionalismo, o que significa ausência ou desmotivação do professor em participar ativamente na construção do projeto político democrático, e no projeto pedagógico, na aquisição do domínio da matéria e dos métodos de ensino e no respeito a cultura dos alunos. Lembra da ineficiência de alguns programas de formação de professores, que não traduzem mudanças efetivas na sala de aula, ou seja não atendendo à necessidade do educador. Os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação.

Segundo Libâneo (1998), os universitários formam mal os professores e estes formam mal os seus alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política bem definida em relação à formação de professores para a educação básica, o que ocasiona a saída de professores despreparada dos cursos, exercendo a profissão em um nível de cultural geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Constatou-se que os problemas relativos à formação de professores requerem um profundo estudo, do qual faça parte professores de todos os níveis, engajados no desejo de mudar, mudar desde o início da escolarização, de modo que ao chegar às aquisições específicas da profissão o indivíduo já esteja cômico de sua parcela de responsabilidade na construção de outro modelo social, outro modelo de cidadão.

Pensar o espaço da sala de aula como um laboratório de aprendizagem, lugar de descobertas significativas que poderiam ser disseminadas no meio profissional por pessoas que atuam de fato com o segmento inicial da educação, é pensar uma educação com a qualidade que a área necessita, para conseguir modificar o atual quadro, ou melhor, o quadro que se apresenta há alguns anos, segundo os pesquisadores da área. Refletir sobre a prática educativa é o ponto inicial para perceber-se como elemento colaborador para gerar sucesso ou fracasso escolar.

Se se refletir sobre os dois fatores ensino e aprendizagem perceberá que os dois estão dissociados quando ocorre o fracasso. Senão houver aprendizagem, o ensino também não

ocorreu. Isto considerando os estudantes de forma individualizada com ritmo e tempo próprio para aprender, e não em percentual de aprendizagem demonstrado por uma classe.

Mediar a aprendizagem funciona como um catalisador químico que, presente numa reação, facilita ou acelera e até mesmo possibilita essa reação. Ausente retarda a reação ou esta pode não ocorrer. Como mediador o professor não se perde no processo, mas acelera e até possibilita a aprendizagem respeitando a natureza do sujeito e do objeto e, principalmente do processo de construção do conhecimento.

2.10. Projeto Político Pedagógico: o Eixo Condutor da Escola.

Segundo Veiga (2001), um projeto pedagógico caracteriza-se pelo conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática de todos os envolvidos com a dinâmica de qualquer curso. Não se restringe à mera organização de componentes curriculares, mas à adoção, por parte dos atores envolvidos (diretor de instituto, coordenadores e professores), de um efetivo posicionamento científico e tecnológico. Esse posicionamento deverá estar centrado numa unidade epistemológica e no acompanhamento do estado da arte das diversas áreas de conhecimento do curso, sempre compatíveis com seus objetivos, com os princípios, com a missão e as condições da instituição de ensino fundamental, levando-se em conta, ainda, a política educacional vigente no país e seu arcabouço jurídico. Exigirá desses atores um processo contínuo de reflexão sobre a identidade do curso e o comprometimento com a qualidade e a eficácia de suas ações.

Para Libâneo (2001), o projeto pedagógico é tanto a expressão da cultura organizacional da escola como sua recriação e desenvolvimento. Expressam a cultura da escola por estar assentada nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram, assim torna-se um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, visando a intervenção e transformação da realidade. O projeto, portanto orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traça-se às coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

O projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.), mas tem também uma característica de instituinte, essa característica, significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos,

procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola. (Libâneo, 2001)

O projeto é avaliado ao longo do ano letivo para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função de fatos inesperados, de forma corrigir desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho. O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo.

A ação pedagógica, não se refere apenas ao como se faz, mas, principalmente, ao por que se faz, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Uma visão crítica da Pedagogia assume que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas (Libâneo, 1998). Essa atitude tem as características:

a) compreende a educação como prática social de assimilação ativa da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada, portanto, como mediação da cultura;

b) essa prática de mediação cultural visa ao plano desenvolvimento das capacidades humanas, conforme necessidades e exigências sociais concretas postas à humanização (emancipação humana) num determinado contexto histórico social, contexto esse sempre em transformação;

c) formula objetivos e implementa as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa.

O projeto pedagógico concretiza o processo de planejamento, de modo que fazer planejamento é ir percorrendo as várias fases de elaboração do projeto. O processo de elaboração do projeto pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, formulado por uma comissão de pedagogos e professores. Este esboço prévio tem a finalidade de deslanchar o processo e mobilizar as pessoas para a discussão pública e elaboração do projeto. A partir desses tópicos gerais, são distribuídas as responsabilidades das subcomissões para coleta de

dados, análise, identificação de problemas e prioridades, estabelecimento de metas e atividades.

Para Gandin (1999), os tópicos que compõem um roteiro para formulação de um projeto pedagógico-curricular são:

1) contextualização e caracterização da escola – este visa caracterizar o contexto econômico e sócio-cultural em que a escola está inserida, descreve-se os aspectos humanos, físicos e materiais. Considera-se estas informações relevantes para o projeto;

2) concepção de educação e de práticas escolares – aqui se apresenta uma síntese do “pensamento” da equipe de professores e pedagogos sobre educação e currículo, com base nas exigências e necessidades sociais e nas suas próprias crenças, valores, significados. Considera-se que o projeto pedagógico-curricular reflete expectativas da sociedade e dos próprios educadores sobre o significado de “aluno educado” e para que tipo de sociedade se educa;

3) diagnóstico e análise dos problemas e necessidades – corresponde à caracterização sócio-econômica e cultural do contexto da ação escolar. O diagnóstico, realizado a partir do levantamento de dados, visa analisar e explicar a situação, articulando o problema e suas causas internas e externas. Todavia, se a escola nunca fez um diagnóstico completo, é bom que o faça uma primeira vez e o refaça de tempos, em tempos. Nesse caso, cabe uma caracterização sócio-econômica, cultural, jurídica, das condições físicas e materiais, do pessoal técnico e docente, do clima da escola, tipo de gestão, relacionamento com pais e comunidade (p. 89).

Os problemas podem ser agrupados em pedagógicos, administrativos e financeiros. Os mesmos podem ser levantados em reunião ou listados por uma comissão. Dentre os problemas administrativos e pedagógicos que a escola enfrenta estão:

- a) a falta de comunicação entre a direção e os professores;
- b) falta de definição de responsabilidade na equipe;
- c) entrada e saída dos alunos de forma desordenada;
- d) excesso de agressões verbais ou violência física no recreio;
- e) distribuição da merenda de forma inadequada com prejuízo para o andamento das aulas;

- f) falta de entrosamento entre os planos de ensino das matérias;
- g) inexistência de critérios de reprovação de alunos por parte da escola;
- h) dificuldade generalizada de leitura e interpretação de textos pelos alunos etc.

4) estrutura organizacional – refere-se à descrição da estrutura de funcionamento e dos meios de organização e gestão, responsabilidades, formas de dinamizar o processo de gestão.

5) proposta curricular – destina-se, especificamente, à definição da atuação da escola no processo de ensino e aprendizagem, por meio do currículo. A proposta curricular inclui a organização curricular propriamente dita e a organização pedagógico- didáticos, onde sua avaliação será processual- somativa, incluindo a coleta de dados, a análise dos resultados, a redefinição permanente de objetivos e meios. Esta avaliação deverá fornecer os dados necessários para intervir no sentido de corrigir a coerência (relação entre o projeto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e eficácia (relação entre a ação e os resultados) (Carvalho & Diogo,1994).

Para os citados autores, o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem – é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. A proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática.

A escola que for capaz de formular seu projeto pedagógico poderá assumir, como seu eixo central, o combate ao fracasso escolar, também como forma de aglutinar as forças de todos, diretor, docentes, especialistas, servidores, bem como da comunidade.

2.11. Formação de Professor

Os professores da escola pública enfrentam um desafio diário para ensinar aos alunos dos setores populares, fator que responde, ainda que em parte, ao por que dos altos índices de evasão e repetência escolar. Tais fatores podem ser analisados nos cursos de formação dos docentes, onde os currículos estão sendo questionados e até reformulados, pois muitas faculdades não ensinam os professores a lidar com a cultura popular, fazendo com que muitas

desenvolvam um trabalho com os alunos sem levar em conta sua realidade e suas particularidades.

Em um enfoque educacional, significa o percurso a ser seguido pelo educando ao longo da vida, porém, currículo escolar acaba por transmitir conteúdos pré-estabelecidos, desvalorizando as discussões sobre raça, gênero, religião, classe social ao relacionar-se com as divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que as sustentam.

Nesse sentido, observa-se que a forma como os currículos são determinados, reproduzem a realidade social, ao reforçar a discriminação e a exclusão. Deixa de favorecer uma aprendizagem significativa quando não oportuniza aos alunos a reflexão e a compreensão da sua realidade, em um enfoque interdisciplinar. Tomar a prática vivida pelos alunos como o ponto inicial do planejamento, da implementação do currículo e do ensino, é algo que precisa ser feito pelos professores, mas alguns ignoram esse princípio, outros não o entendem suficientemente bem e outros não conseguem colocá-lo em prática.

Barbosa e Mota (2002) afirmam que:

Rumo à liberdade e compreensão da complexidade humana, o tempo histórico em que vivemos é marcado pela busca das subjetividades dos fenômenos reais. E essa busca nos leva a olhar de forma mais minuciosa para o currículo, buscando compreender mais profunda e detalhadamente sua força e capacidade de manter, reproduzir u transformar a história humana (p. 51)

Dessa forma, os programas de formação de professores devem compreender e valorizar o universo cultural do aluno para que esse possa, com o auxílio dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, enfrentar os desafios que o mundo lhes apresenta, nesse esforço construir novos saberes e por meio de uma nova consciência, a superação das desigualdades da sociedade de classes em que se vive.

A dinâmica curricular deve estabelecer o eixo transversal *Cidadania, Educação e Letramento*, que oriente o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de capacidades que tornem o cidadão capaz de desempenhar suas atividades individuais e sociais de forma criativa, autônoma, crítica, histórica e comprometida com o processo histórico-social em que vive (Perrenoud 2001).

É certo que a solução dos problemas que afligem as escolas não está apenas na formação e na atuação do professor. A raiz desses problemas está nas questões da realidade social mais ampla. Mas, se deve considerar que, embora a qualidade da formação dos educadores por si só, não garanta a qualidade da educação escolar, é uma condição indispensável para que isso ocorra. Algumas das outras condições são: valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao responsável da autonomia. (Villas Boas, 2003). As transformações que a realidade hoje exige só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos os esses aspectos.

Sempre que é colocada em foco a formação dos professores, é fundamental analisar a função social que desempenham bem como examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva, considerando o conjunto de variáveis que interferem na qualidade das aprendizagens dos alunos. Do contrário, corre-se o risco de responsabilizar unicamente os educadores por resultados que apenas em parte lhes dizem respeito (Alves, 2007).

A construção de uma escola de qualidade, centrada nos interesse e necessidade dos alunos, evidencia o compromisso com um projeto educacional a ser desenvolvido *com* os alunos, a revitalização dos cursos de formação de professores e a sua valorização, mediante as transformações das relações de trabalho, bem como a sua melhoria salarial. A valorização da educação na sociedade será difundida pelo próprio professor na escola e pelo produto que dela sai: a criança alfabetizada, informada, politizada, conscientizada do seu valor e de sua responsabilidade, capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa (Gagne, 2000).

Os saberes não são mais exclusividades de quem ensina. A informação está acessível para todos, pois se processa de forma rápida através dos meios de comunicação. Um aluno adquire conhecimento em todos os eventos que participa. Em sala de aula através de tarefa, ele discute e faz inferências sobre um texto, por exemplo. Nesse momento, interage com a turma e participa das práticas de letramento que contribuíram para a formação e seu conhecimento. Quando está em seu ambiente familiar, também reúne importantes para a construção de sua identidade social.

Na teoria histórico cultural de Vygotsky, o processo de desenvolvimento se apresenta em dois momentos distintos: o nível de desenvolvimento real, determinado do por aquilo que ele ainda não pode realizar de forma independente, mas pode ser realizado por aquilo que o

indivíduo é capaz de executar de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado por aquilo que ele ainda não pode realizar de forma independente, mas pode ser realizado com algum auxílio como o de alguém com maior experiência. Entre esses dois níveis, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, o momento em que a interação e as relações sociais podem promover o desenvolvimento potencial para o real. No momento em que o professor intervém diretamente na zona de desenvolvimento proximal de seu aluno, por meio de explicações, demonstrações e a promoção da aprendizagem cooperativa, ele revela e estimula avanços.

CAPÍTULO III

FRACASSO ESCOLAR

Segundo Marchesi e Gil (2004), o termo fracasso escolar transmite a ideia de que o aluno fracassado não progrediu nada durante seus anos escolares, tanto por parte dos conhecimentos assim como no desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade, além de oferecer uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua auto-estima e sua confiança para melhorar no futuro.

O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para sua melhora, pois centra no aluno o problema do fracasso e esquecendo a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. Em função desses fatos, utilizam-se outras denominações como: "alunos com baixo rendimento escolar" ou "alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente" (p. 27).

No entanto, o termo "fracasso escolar" é amplamente difundido em todos os países e é muito mais sintético que outras expressões, por isso não é fácil modificá-lo, segundo informações da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (1998), há pelo menos três manifestações diferentes para este fenômeno. A primeira se refere aos alunos com baixo rendimento escolar, isto é, aqueles que ao longo de sua escolarização não alcançam um nível mínimo de conhecimentos. A segunda abrange os que abandonam ou terminam a educação obrigatória sem o título correspondente. A terceira aponta para as consequências sociais e profissionais na idade adulta dos alunos que não alcançaram a preparação adequada.

Assim, pode-se definir o fracasso escolar referindo-se àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos.

Para Pérez (2004), qualquer que seja a definição e o indicador que se selecione, o certo é que a manutenção de altas taxas de fracasso escolar provoca graves consequências nos alunos e na sociedade. Os jovens que abandonam prematuramente o sistema educativo ou que não alcançam a qualificação mínima necessária têm pouca confiança em suas

possibilidades e uma baixa motivação para se incorporar a programas de formação. A probabilidade de encontrar trabalho, sua estabilidade no mesmo e sua retribuição económica são menores que nos casos de maior nível educativo. Mas talvez o mais grave seja sua dificuldade de se adaptar às crescentes exigências profissionais, por isso se incrementa o risco de marginalização económica e social. O problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional. É também um problema com enormes repercussões individuais e sociais.

De acordo com Kovacs (2004), o problema do fracasso escolar possui múltiplas causas com múltiplas repercussões. Qualquer análise que trate de reduzir o problema a determinado fator causal é, sem dúvida, uma análise parcial e de antemão limitada. Por haver alunos com dificuldades para transitar com êxito pelas exigências do sistema escolar, estão implicados fatores estritamente individuais que se podem referir a muitos diferentes âmbitos, desde o cognitivo até o motivacional. Estão também envolvidos fatores estritamente educacionais, como o ensino e aprendizagem relacionados com os conteúdos e as exigências escolares, com a forma de trabalhar em sala de aula, com a forma de responder às dificuldades que alguns alunos e alunas podem apresentar.

3.1. Ensino e Aprendizagem

Para Santos (2008), a aprendizagem é um processo contínuo e que acontece em todos os lugares e momentos da vida, mediada pelas relações sociais, numa rica interação de trocas. Concordando com Wallon, Vygotski, entre outros teóricos da aprendizagem, que defendem que todo conhecimento se dá pelo corpo e por ele se faz presente e atuante, numa articulação entre processos orgânicos e emocionais, reafirma-se a necessidade de refletir sobre a liberdade da expressão corporal, nos espaços escolares, com implicação direta no aprender.

Segundo o autor acima citado, o ensino e aprendizagem são indissociáveis, pois a aprendizagem antecede o desenvolvimento que ocorre evolutivamente a partir da relação do sujeito biológico com a sua cultura. Para que ocorra é necessário à intervenção do outro e dos instrumentos através do ensino. Para ele, “a escola, como instituição universalmente responsável pela transmissão e socialização do saber sistematizado, que o processo de aprendizado acontece” (p.79).

Wallon (1983) elaborou textos específicos para a educação, e entre suas idéias de educação nova apresenta a idéia de que o conhecimento é global e que deve ser construído

pelo próprio aluno, mediado pelo professor, que é também o representante da cultura, é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época. A interação com outro e com a cultura é compromisso do professor e competência da escola. A percepção aguçada do professor permite identificar as necessidades individuais para propor as ações coletivas respeitando o momento e racionalizando a emoção.

O desenvolvimento da pessoa, em Wallon parte da socialização para a individualização crescente, onde a inteligência e afetividade são inseparáveis e integradas, estando a inteligência a serviço da pessoa.

Para a aprendizagem, segundo Ferreiro (1990), existe uma maneira pessoal de aproximação com o conhecimento. A inteligência processa através da elaboração objetivante, os movimentos de aproximação e apropriação do objeto, enquanto que o desejo tende a apropriar-se do objeto, incluindo-se numa metáfora própria, a elaboração subjetivante. Aprende-se não só pelo conceito, mas também pelo toque, pelas trocas, pelas imagens, lembranças e fantasias sobre um objeto, sendo o movimento, dinâmica essencial desse processo.

Segundo Grossi (2003), as práticas escolares continuam priorizando determinadas áreas de conhecimentos, valorizando o cognitivo, desprezando o motor e o afetivo. Uma grande falha da educação tem a ver com a desqualificação do saber e o endeusamento do conhecimento, onde é conveniente para determinados sistemas que circulem os conhecimentos, mas não o poder de uso sobre eles. Portanto o saber está relacionado ao fazer e é uma construção pessoal, a partir do contato com o outro.

De acordo com Santos (2008), a inteligência aprisionada dos alunos, em tantas escolas, em todos os níveis da educação, espera por educadores mais sensíveis, que vivam o processo de educar e de aprender. Que as prisões dos conteúdos, dos currículos, dos planejamentos da burocracia institucional, não impeçam mais equilíbrio entre teoria e prática, levando a uma aprendizagem dinâmica e que se faz no momento da aula.

O mundo da escola precisa ser partilhado, circundante, compartilhado, de maneira concomitante, e sem hierarquia entre razão e desrazão, vivido e pensado, objetivo e subjetivo. Assim, o papel do professor é primordial, enquanto mediador e propulsor de interações, possíveis pela sensibilidade, que vai além do compreensível, do conteúdo soberano, da disciplina adestraste como garantia de aprendizagem.

Ainda de acordo com Santos (2008), a escola pública reconhece as limitações das práticas pedagógicas vigentes, presentes na avaliação excludente, nos métodos positivistas, principalmente na aprendizagem deficitária, bem como na desmotivação de professores e alunos, porém a citada escola sente dificuldade na escolha de outros caminhos mais contextualizados e criativos.

Segundo Burke (2003)

“pelo muito que se tem observado na prática pedagógica, pode-se afirmar que, do ponto de vista do professor, vai considerar que a dificuldade de aprendizagem é um evento na vida escolar da criança caracterizada pelo fato do aluno não conseguir aprender os conteúdos ministrados em sala de aula, mesmo após várias tentativas de utilização de estratégias e instrumentos diversos” (p. 45).

A aprendizagem pode ser considerada como uma das mais ricas experiências do homem e se configura como um elemento constitutivo e promotor do seu desenvolvimento. No entanto, se há consenso entre pensadores quanto a sua relevância não significa que o mesmo aconteça quando se trata de definir os seus modos de ocorrência. Disto resulta a existência de diferentes formas de compreensão desse tema.

Essa ausência de consenso quanto à definição de aprendizagem também se aplica quando se refere a uma situação escolar específica que a literatura convencionou chamar de “dificuldade de aprendizagem”. Se voltar a atenção para o interior da escola, as pessoas que contumaz mente se referem à dificuldade de aprendizagem são os profissionais de educação professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, membros de direção das escolas, psicopedagogos e psicólogos. Profissionais que, por dever de ofício, lidam com a criança em idade escolar, no ambiente escolar ou fora dele. Cada um compreendendo de forma diferente a situação referida como “dificuldade de aprendizagem”.

3.2. A Dificuldade de Aprendizagem

Pelo muito que se tem observado na prática pedagógica, pode-se afirmar que, do ponto de vista do professor, ele vai considerar que a “dificuldade de aprendizagem” é um evento na vida escolar da criança que se caracteriza pelo fato de o aluno não conseguir aprender os

conteúdos ministrados em sala de aula, mesmo após várias tentativas de utilização de estratégias e instrumentos diversos.

Os coordenadores pedagógicos não vêem a “dificuldade de aprendizagem” de forma diferente no que se refere aos alunos, mas também acrescentam que, às vezes, o problema pode estar no professor que não sabe utilizar adequadamente as estratégias e os instrumentos pedagógicos. A direção da escola, por sua vez, considera que a “dificuldade de aprendizagem” é o resultado de vários momentos de conteúdos que os professores se dispuseram a ensinar. Os psicopedagogos aqueles que adotam os princípios da literatura que abarca uma área de estudo que está sendo identificada como psicopedagogia, têm entendido e divulgado a “dificuldade de aprendizagem” como um sintoma de uma série de desarranjos afetivos, emocionais e psicológicos que interferem na aprendizagem do escolar.

Este enunciado de deferentes compreensões respeito do que sejam as “dificuldades de aprendizagem” entre profissionais da educação guarda certa semelhança com a pesquisa de Collares e Moysés (1996) sobre as causas do fracasso escolar já mencionado. Esse fato, aliado à percepção desses profissionais como seres constituidores e constituídos no meio social e histórico em que vivem, suscita a necessidade de entendimento das origens dessas compreensões para que então se possa investir numa definição mais precisa do termo.

Segundo Baquero (1997), a situação preocupante em que se vive atualmente tem seu início no momento histórico em que se fez necessária uma explicação para o fracasso escolar ocorrido por consequência da massificação do ensino. O fracasso escolar ocorrido naquele momento foi explicado pela dificuldade do aluno na aprendizagem escolar dos conteúdos propostos pela escola.

Na visão de Patto (2002), a convicção de que a dificuldade estava centrada no aluno pautada nos conhecimentos advindos do âmbito das ciências biológicas e da medicina, na assunção da visão organicista das aptidões humanas e da psicologia diferencial, que se valia dos instrumentos de medidas das capacidades intelectuais. Essa convicção encontra justificativa no fato de que os primeiros profissionais a se ocuparem do estudo das “dificuldades de aprendizagem” foram os médicos, em especial, os de formação na psiquiatria, que juntamente com os da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria desenvolviam estudos em laboratórios anexos aos hospícios. Desses estudos, resulta a classificação de alguns pacientes como “anormais”, e de outros, antes considerados loucos, como idiotas ou “duros da cabeça”. Essa nova categoria foi importada pela escola, que

encontrou no conceito médico de “anormalidade” uma justificativa para o fracasso escolar de algumas crianças, que passaram desde então a serem designadas como “anormais escolares”.

Ainda segundo a autora, outra justificativa procede da matriz psicológica, que concebia os indivíduos como sendo diferentes entre si quanto à capacidade de avaliação das potencialidades, das aptidões naturais, cujos resultados eram utilizados para comprovar as dificuldades que alguns alunos enfrentavam no seu processo de aprendizagem e que certamente os conduziria ao fracasso escolar. É nesse contexto que surge o teste de medida de inteligência e outros tantos instrumentos de mensuração que, posteriormente, os psicólogos se encarregaram de desenvolver e cuja aplicação possibilitaria a identificação da aptidão intelectual dos indivíduos.

Ainda nesse enfoque, surge a psicanálise apontando para perspectiva de que as causas das ditas “dificuldades de aprendizagem” deveriam ser buscadas também no ambiente sócio-familiar. Nesse ramo da psicologia, era bastante considerada a influência da relação familiar na primeira fase da infância, que teria forte impacto no desenvolvimento da personalidade da criança nos seus primeiros anos de vida. Desse modo, a criança antes denominada “anormal” passa a ser “criança problema”.

Se antes as causas das “dificuldades de aprendizagem” eram de origem física, ou seja, uma visão organicista, agora passa a ser de origem intelectual e emocional, de característica notadamente psicológica, tendência que se convencionou chamar de psicologização das “dificuldades de aprendizagem”.

O percurso histórico desse fenômeno no Brasil não se diferencia em muito do acontecido nos Estados Unidos e na Europa. Algumas áreas específicas da medicina que tiveram influência no pensamento educacional foram a corrente da neuropsiquiatria e a de psicanálise. Tal influência culminou no movimento internacional de higiene mental, cuja presença, se torna significativa a partir dos anos de 1930. Nessa época, a ação destes médicos-psicológicos influenciou o modo como o fracasso escolar seria compreendido e tratado mais tarde.

Além dessas considerações, outro fato que merece destaque por ter influência na educação é o surgimento da psicologia já associada à medicina. Naquele momento, cabia aos médicos ministrar aulas nas faculdades de psicologia, mais tarde, também nas escolas normais, bem como realizar os primeiros estudos dos testes psicológicos e aplicá-los em hospitais. Além disso, havia um intercâmbio entre médicos brasileiros e europeus, sendo estes

últimos trazidos ao Brasil para instalar e dirigir laboratórios e ministrar cursos de psicologia, e os brasileiros, por sua vez, se atualizavam por meios de cursos no estrangeiro, que favoreciam inserção da influência externa no pensamento brasileiro (Patto, 2002).

Pensa-se que esse seja um viés importante a ser considerado. Pois daí advém à situação na qual, desde a sua formação inicial, ou seja, curso normal, e sua posterior graduação, o professor passava por longo período na sua formação recebendo orientações fundamentadas nessas concepções que mais tarde, na sua prática pedagógica diária, lhes seriam de grande valia, acredita-se que, senão de todo, alguns aspectos dessa concepção na formação do professor ainda estejam em evidência. Não parece distante o tempo em que a formação técnico-pedagógica dos profissionais da educação, ainda hoje em exercício profissional, tinha como pressuposto básicos para a aprendizagem a perfeição e a maturação biológica do aprendiz, e a existência de todas as condições sociais ideais. Qualquer desarmonia nestes itens era considerada de todas as condições da boa aprendizagem.

Após anos de predominância da visão medicalizante e psicossocializante na compreensão das “dificuldades de aprendizagem”, uma nova dimensão desse fenômeno passou a despertar a atenção de pesquisadores e mudou o enfoque para o que se convencionou chamar de fatores intra-escolares. Ainda na visão de Patto (2002), esse processo teve início com análise de pesquisas realizadas em 1959 e 1974 por Pereira e Schneider, respectivamente, e teve seu apogeu nos anos setenta do século passado. Esses e outros estudos trazem em seu bojo além da ruptura teórica a ruptura política, na medida em que altera o papel da escola no cenário social. Esta assume um perfil de construtora de uma sociedade na qual, apesar de ter espaço próprio e relativo autonomia, é influenciada pelos condicionantes sociais e econômicos, deixando para trás a posição de reprodutivista do sistema.

No entanto, ao tentar desvendar que fatores no interior da escola são causadores das situações obstacularizadoras do processo de ensino-aprendizagem, em muitos casos, as explicações em muito se parecem com aquelas que querem romper. As denúncias de escassez de recursos materiais, administrativos e pedagógicos em que se encontram as escolas públicas e a precariedade de condições salariais e de trabalho dos professores são problemas pertinentes, mas permanecem culpabilizando o aluno pela sua situação de fracasso na escola. Segundo Patto (2002), é comum encontrar na literatura atuais afirmações do tipo:

As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida (p. 155.)

A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal. (p. 57)

Essas afirmações contêm em si o ranço da visão preconceituosa da criança portadora de inaptidões intelectuais e responsável pela sua pobreza cultural e social, e do professor carregado de impressões e valores de uma classe social diferente daquela do aluno com quem se relaciona e a quem tenta impor seus valores gerando assim conflitos culturais dificultadoras do processo ensino-aprendizagem. Estes pensamentos, coerentes com as teorias da carência cultural e da diferença social, são embasados nos mesmos conhecimentos científicos que anteriormente justificavam a psicologização e a medicalização que essa dimensão de análise se propõe a combater.

Dessa maneira, talvez não seja certo o fato de algumas crianças enfrentarem situações de fracasso possa ser explicado por elas serem portadoras de “dificuldades de aprendizagem”. Entretanto, também está bastante claro que esse viés justificativo do fracasso escolar aparece de forma contundente no ideário pedagógico e se até agora recorrido a respeito da forma pela qual este se constitui.

Segundo Santos (2008), no percurso histórico das definições do que possa ser dificuldade de aprendizagem, desfilam várias tentativas de definições que resultaram do pensamento de autores, de associações ou de organizações civis, repousando sem dúvida em conhecimentos predominantes de cada momento histórico. Ele considera que as preocupações em torno do que venha a ser dificuldade de aprendizagem têm início em 1800 e se estendem até o presente momento, passando por três períodos distintos.

Nos anos iniciais, que correspondem ao período de 1800 a 1963, foram desenvolvidas as posições teóricas em torno das chamadas “dificuldades de aprendizagem” em forma da análise das conseqüências que ocasionavam as lesões cerebrais adquiridas ou não, destacando-se nesse momento a atuação dos médicos, devido ao teor da formação técnica. Essa participação resultou numa versão organicista das dificuldades de aprendizagem. Nesse período, destacam-se os estudos de Coll que observou que, após uma lesão cerebral, pessoas adultas perdiam a capacidade de expressarem oralmente suas idéias ou sentimentos, apesar de manterem intactas muitas outras de suas habilidades intelectuais. Esses estudos foram o marco inicial do que hoje é conhecido como afasia, que se caracteriza como sendo uma patologia que se reflete na expressão e compreensão da fala.

Uma segunda etapa vai do ano de 1963 a 1990. Nesse período, um evento marcante foi a organização da sociedade em torno das novas idéias, conhecimentos e proposições resultantes das pesquisas realizadas com o objetivo de explicar vários fenômenos biológicos que destoavam da rotina médica. Esse era o caso dos psiquiatras, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros que se aproximavam à área educacional. Esse evento está associado à primeira tentativa de abordagem sobre a identificação de quem seriam as pessoas pertencentes ao grupo de portadores de “dificuldades de aprendizagem”.

Foi Samuel Kirk, nos Estados Unidos, em 1963, quem propôs o termo *learning disability* na Conferência da *Fund for Perceptually Handicapped Children* para definir o que seriam as dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo Santos (2008), na mesma tarde da realização da sua conferência, foi constituída a *Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)*, que mudaria de nome em 1989 para *Learning Disabilities Association of América (LDA)*. Com a proposição do termo “*learning disability*” e a criação de uma associação que tratava especificamente esses problemas, na qual se desenvolveriam métodos específicos para avaliação, diagnóstico e intervenção de um grupo de pessoas que eram reconhecidas como portadoras de algumas ou várias dificuldades no campo da aprendizagem.

A partir desta data, à exceção da *Orton Dyslexia Society*, que se constitui em 1949, várias organizações foram criadas em torno do tema das “dificuldades de aprendizagem”, estabelecendo-se assim uma vasta rede de apoio à causa. Essas organizações eram constituídas por pais e por profissionais que publicavam em jornais e revistas, e, dentre outras associações, se destacam: a *Learning Disabilities Association (LDA)*, 1963; a *Council for Learning Disabilities (CDL)*, 1968; a *Division for Learning Disabilities (DLD)*, 1982; e o *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*. Esta última, instituída em 1975, é uma organização que se difere das demais enunciadas por ser uma confederação nacional que engloba representantes das organizações que atuam no campo das “dificuldades de aprendizagem” e tem como finalidade coordenar a atuação das organizações afiliadas além de manter um foro interdisciplinar para o movimento.

Até este momento na história do reconhecimento das “dificuldades de aprendizagem” como campo específico de estudos, os seus protagonistas são os médicos e psicólogos, com a pequena participação dos pais; mas com o advento das publicações sobre o assunto e o aumento do número de crianças nas escolas com diagnóstico de que estariam com “dificuldades de aprendizagem”, o foco se transportou da área clínica para a área educativa, o que proporcionou uma maior participação dos educadores e dos pais. Os professores passaram

a participar mais efetivamente nesse movimento após a publicação de leis que tornam obrigatório e regularmente o atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem. Santos (2008), traduz a atuação dos professores nesse período nas seguintes palavras”:

Ao centra-se nos aspectos acadêmicos, esquecia a “pessoa” da criança com dificuldades de aprendizagem e tendia a enfatizar uma graduação de níveis de dificuldades de aprendizagem em função da idade, curso, etc., segundo áreas acadêmicas afetadas. Assim classifica-se os alunos com dificuldades de aprendizagem de leves e graves, sem considerar-se etiologia. Além disso, não havia clareza de idéias entre os educadores, e isso seria refletido em muitos diagnósticos errôneos, como de dificuldades de aprendizagem e na criação de uma categoria “balaio de gatos (p. 23)

Outros grupos de profissionais educadores emergem da necessidade de superação dos obstáculos que surgem a partir de nova prática dos professores: os fonoaudiólogos e neuropsicólogos. Os primeiros com uma formação mais profunda e específica que a dos educadores em relação a transtornos leves ou graves da linguagem e os últimos se apoiando no pressuposto de que todas as condutas, inclusive as de aprendizagem da linguagem, leitura, escrita e da matemática, quando se alteram, o fazem por alguma alteração correlativa no sistema nervoso central.

É a partir dos anos noventa que emergem vários problemas que são discutidos até ao momento. Um deles é a alternativa de incluir num mesmo todo tipo de dificuldade encontrada; o outro é o problema da indefinição conceitual do que seja dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido existem as mais diferentes tentativas de definição, como as dos teóricos, Pacheco (2003) e Flores (1999) entre outros, ou das instituições e associações criadas para dar ou garantir atendimento adequado às pessoas diagnosticadas como sendo portadoras de ”dificuldade de aprendizagem”.

Do ponto de vista das instituições que lidam com o assunto, a procura por uma definição consensual do que seja a “dificuldade de aprendizagem” tem sido marcada por apresentações de uma série de diferentes propostas – onze, para ser mais exato (Garcia, 1998) – que se alteram de acordo com os teóricos em voga em cada momento. No momento histórico atual, como resultado de toda trajetória apontada anteriormente, prevalece a proposição do *National Joint Committee of Learnign Desabilities (NJCLD)*:

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, graves) ou com influência extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (1988, citado em Santos, 2008, p. 115)

Esta conceituação acaba orientando práticas pedagógicas e isso pode ser percebido na utilização desta definição quando uma criança é diagnosticada como tendo “dificuldade de aprendizagem” bastando para isso que ela apresente, em situações escolares, alguma discrepância quanto ao que é considerado padrão nas funções intelectuais de escutar, falar, ler, escrever, raciocinar e efetuar cálculos. Essas discrepâncias facilmente são percebidas como uma alteração no funcionamento do sistema nervoso central descartando-se assim as possibilidades de ser um resultado de “condições externas incapacitantes” ou de “influências extrínsecas”.

Em suma, é uma definição que apóia a dificuldade em uma característica particular do indivíduo. O que, se não origina, no mínimo, justifica os rótulos – dislexia, disfásica, disgráfica, deficiente mental, discalculica – que são recebidos por muitas crianças ao apresentarem formas diferentes das convencionais de se conduzirem no seu processo de aprendizagem.

Esta breve anotação dá a noção do contexto no qual se institucionalizou um campo de estudos que passou a ser identificado como o de “dificuldade de aprendizagem”. Partindo do pressuposto da inquestionabilidade do conhecimento científico de profissionais das diferentes áreas de atuação, ou seja do fonoaudiólogo, do psicólogo, do psiquiatra, do neurologista, enfim, de autoridades médicas, a educação absorveu a compreensão organicista e o tratamento

médico dispensando a sujeitos vistos como sendo portadores de uma ou várias “dificuldade de aprendizagem”.

Hoje com a interpretação de que a “dificuldade de aprendizagem” já está instalado no aluno, um novo corpo de conhecimento se organiza e se volta para compreender esse fenômeno, é o que se denomina de Psicopedagogia. Dentre as várias conceituações do termo, selecionou-se a de Polonia (2002) que diz a Psicopedagogia:

“estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (p. 21)

Esta definição coloca em alerta algumas situações. É sabido que a psicopedagogia no Brasil segue a tendência psicanalítica trazida da Argentina Polonia (2002). Diante da análise que se tem feito até agora a respeito desse tema, a utilização dos termos “tratar” pode ser interpretado como se indicasse a existência de alguma doença instalada no aluno, que pode ser identificada por meio de provas ou testes, cujo sintoma é a “dificuldade de aprendizagem” e que por isso este aluno carece tratamento médico-psicológico adequado.

Na verdade o questionamento em relação à real possibilidade de existência de uma “dificuldade de aprendizagem” instalada no aluno e que fatalmente o conduzirá ao fracasso escolar não é solitário. Ao analisar o embate em torno das questões relativas à institucionalização das “dificuldades de aprendizagem”, Grossi (2003) cita a crítica de dois autores. Um deles é Gagne (2000) a quem é atribuída a posição de que “as dificuldades de aprendizagem foram criadas para explicar o fracasso das crianças provenientes de grupos sociais privilegiados” (p. 23).

Esta posição é justificada na constatação de que nos Estados Unidos da América, no início dos anos de 1960, as crianças que por algum motivo não aprendiam a ler e escrever eram classificadas em cinco categorias: aprendizes lentos; retardados mentais; crianças com transtornos emocionais ou socialmente desadaptadas; crianças privadas ou marginalizadas culturalmente; e as com dificuldade de aprendizagem.

No entanto, nas quatro primeiras categorias só eram incluídas as crianças de origem negra, hispânica ou de baixa renda, enquanto na última se encaixavam as crianças advindas da classe média e, vias de regra, branca. Estas afirmações não parecem desprovidas de sentido

considerando o percurso histórico acima descrito, no qual as ditas dificuldades de aprendizagem foram se enredando até chegar à situação atual. Da mesma forma, Collares e Moysés (1992, 1996) são categóricos ao questionarem a credibilidade de algumas pesquisas e os pressupostos nos quais os seus autores se apóiam para justificarem a existência de uma dificuldade para criança aprender o que a escola se propõe a ensinar.

Segundo Vygotsky (1997), a “dificuldade de aprendizagem” aparece como um conceito que a sociedade constrói na sua intensa busca de padrões e de instrumentos de comparação e de segregação. Ou seja, o que existe é a construção social do fenômeno resultante da não aceitação das diferenças pessoais e a afirmação da tendência social à padronização (p.122).

No entanto, a situação de não-aprendizagem dos conteúdos escolares enfrentadas por muitos alunos no decorrer de sua vida estudantil, que incondicionalmente os conduzirá ao fracasso ou mesmo a evasão escolar, é um fato real e não é desconhecida no meio acadêmico. Por isso, a persistência da dúvida quanto à origem do fracasso escolar e a constatação de que alguns alunos vivenciam uma situação de não-aprendizagem de conteúdos escolares propostos pelo professor desperta a curiosidade para buscar entender outros aspectos deste fenômeno, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais da escolarização.

Foi buscando uma perspectiva de compreensão do problema que rompesse com essa visão de aluno portador de todas as mazelas, sendo considerado por isso o único responsável pelo seu fracasso na escola, que se encontra no estudo da Defectologia de Vygotsky (1997) uma possibilidade de superação dessa impropriedade. Nessa perspectiva, a visão das diferenças individuais e a heterogeneidade dos processos de desenvolvimento da criança ganham importância por serem voltadas para a educação da criança como pessoa, como um ser ímpar, que constituiu a sua individualidade na coletividade da sua espécie. Enfim, que percebe o indivíduo como sendo constituidor e constituído no meio social; como produto e ao mesmo tempo produtor de cultura; como sujeito que faz história, ao mesmo tempo, que dela faz parte.

Pensa-se que essa percepção de homem no mundo e, conseqüentemente da criança, se adotada pela escola, traria grandes possibilidades de alteração substancial na prática pedagógica em sala de aula. É essa perspectiva que permite afirmar que enquanto se adotarem práticas que medem e comparam os alunos entre si que, sob o pretexto de um tratamento igualitário, se desenvolve atividades pautadas na homogeneização e trabalha-se com um aluno

normatizado, não será alcançado o sucesso desejado por todos, pois não se tocará cada aluno em sua real necessidade tendo em vista a singularidade de cada ser. É nesse sentido que não se pode aceitar como ideal a perspectiva que reduz toda situação de fracasso escolar a questões de ordem médica ou psicológica.

Essa linha de pensamento tem elucidado muitas questões, mas ainda existe algo que incomoda e que ainda suscita perguntas concernentes aos processos relacionais de professor com alunos. Assim ao perguntar: o quê, na relação professor x aluno, poderia ser buscado e traria novas possibilidades de compreensão e esclarecimento para o ato de os objetivos da aprendizagem não serem realizados com um grupo significativo de alunos?

Tem-se a suspeita de que o problema da não-aprendizagem dos conteúdos escolares pode estar em alguma especificidade das relações constituídas em sala de aula, ou seja, na forma como acontece a compreensão mútua nos diferentes caminhos que toma o processo de aprendizagem. Pois, de alguma forma, pensa-se que as relações estabelecidas em sala de aula ganham importância à medida que o professor busca conhecer os processos de aprendizagem e consolida sua avaliação do aluno e, por seu lado, à medida que este aluno mostra-se ou deixa-se perceber no seu processo de aprender.

No entanto, ao direcionar a intenção de abordar o ensinar e o aprender numa perspectiva da educação formal, conduz-se a pensar em processo pedagógico de ensino-aprendizagem, que por sua vez remete imediatamente à lembrança de escolas. Escola tida como instituição reconhecida por toda sociedade como um espaço privilegiado para ocorrência do processo de ensino e de aprendizagem formal. Pois se tem a concepção de que é nesse espaço institucional que se realizam os atos educativos intencionais quando se trata da formação da pessoa a partir das formas como ela se apropria, transmite, mantém, supera o saber humano social, cultural e historicamente construído.

Assim concebida, a escola não pode fugir da situação real de que faz parte de um universo social maior e de que, nessa condição, sua dinâmica funcional para o cumprimento das atribuições que lhes são impostas é determinada pelos valores e expectativas desse universo. Vale lembrar que na sua organização como agência social, o aspecto mais importante a ser considerado é o dos recursos humanos personificados por meio dos alunos, dos pais dos alunos, dos professores e demais funcionários que nela atuam. Estes são sujeitos social e culturalmente constituídos que agem e interagem em suas relações sociais dentro e

fora da escola num movimento constante no qual as ações externas à escola influenciam, e de forma inequívoca, são influenciadas pelo fazer escolar.

É por isso que, de acordo com o momento histórico corrente, o processo de ensino e de aprendizagem praticado pela escola tem sido norteado pelas mais diversas tendências de pensamento. Segundo Sander (2005), numa delas, este processo acontece sob a forma de transmissão-recepção de conhecimento; a relação professor/aluno é estática – um transmite o que possui e o outro recebe o conhecimento que é oferecido. O objeto do conhecimento recebe um tratamento quantitativo. Ensinar nesse contexto significa preocupar-se com os conteúdos de ensino a serem acumulados, independente da ocorrência ou não da aprendizagem. Aprender é sinônimo de assimilar o que, pretensamente, foi ensinado. Há um distanciamento entre professor e o aluno impedindo o surgimento de uma relação de reciprocidade entre ambos; e ao aspecto social não é dada importância.

Outra tendência, ainda segundo Sander (2005), é aquela que tem como referente à orientação de que o processo de ensino e de aprendizagem é uma atividade auto-estruturante, constituída no próprio sujeito. O sujeito é ativo em relação ao conhecimento e o meio social é apenas um dos fatores a ser considerado no contexto. A relação sujeito/objeto é imediata. Esse fato impossibilita uma atuação mais efetiva do professor, que se submete à posição secundária de encorajar da aprendizagem do sujeito-aprendiz. Tendo em vista o caráter ativo, só de quem aprende, o ato de ensinar exige um situar experiências para que o aluno atue.

Há ainda aquela tendência na qual o processo de ensino e de aprendizagem é guiado pela concepção de que a gênese do conhecimento está nas relações sociais. Nesse caso, o aluno é um sujeito interativo – nem receptivo nem apenas ativo – que elabora conhecimento sobre objetos, e o professor é o mediador e organizador de situações que possibilitem a interação aluno x conhecimento. Nesse contexto, é na relação professor x aluno que se criam as possibilidades da mediação social do conhecimento. Entendendo-se que essa relação não envolve apenas os sujeitos concretos, presentes, mas inclui também toda subjetividade desses sujeitos constituída nas práticas sociais.

A importância de se compreender essas tendências se justifica no entendimento de que estas subjazem à compreensão do professor do que seja ensinar e aprender; o que de certa forma acaba por influenciar a sua prática no momento de sua atuação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Silva (2000) analisando pesquisas de Becker (1997) e de Mizukami (1983), encontrou indícios de que realmente as teorias da aprendizagem – notadamente aquelas com pressupostos tidos como tradicionais – exercem influência nas concepções dos professores sobre aprender e ensinar e, ainda, de que esta influência induziria os professores à uma dissociação entre suas posições teóricas e as suas práticas em sala de aula.

No entanto, na continuidade da análise as autoras relatam que Mizukami (1983) sugere que não apenas as abordagens teóricas exercem influência na prática dos professores, mas também a impregnação do ensino tradicional que é adotado como modelo estabelecido, e afirmam ainda que na finalização do trabalho citado a idéia de que “os modelos aos quais os professores foram submetidos ao longo de sua escolarização são mais estruturantes de sua ação do que os veiculados nos cursos de licenciatura” (36p.).

Presume-se daí, que se pode avaliar a importância que assume a constituição do sujeito em suas práticas educativas. Ao realizarem a análise de dados da própria pesquisa, Silva (2000) concluem dizendo que: “não se pode afirmar que os professores participantes da pesquisa dissociam o ensinar e o aprender. Suas concepções sofrem fortemente a influência de fatores externos ao ensino, como normas, e programas e as exigências de instâncias alheias à sala de aula” (227p.).

Ainda falando sobre uma possível dissociação entre ensinar e aprender Freire (2003) já criticou o modelo de educação que dicotomiza o ensinar e o aprender, o que ele denominou de “educação bancária”. Nesse modelo, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (58p.). Nesta perspectiva de educação, não há diálogo entre educador e o educando e as relações estabelecidas entre ambos emergem para a doação de saber do professor para os alunos a quem cabe, como ação, receber e memorizar as informações doadas. Nesse contexto, julga-se que esse evento se configura apenas como um encontro social e, sendo assim, realmente ensinar não tem relação de interdependência com aprender, daí não se pode caracterizar esse evento como processo ensino-aprendizagem.

Como alternativa para não cair na cilada de separar teoria da prática e esta se tornar puro ativismo, Freire (2002) diz que é muito importante a reflexão do professor sobre sua prática. O discurso teórico é necessário à reflexão crítica da prática, na medida em que é a proximidade entre ambos que possibilita a superação de uma possível dicotomia e diz ainda, que é imprescindível que o professor assuma, desde a sua formação, como verdadeira a

compreensão de que “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25).

Para esse autor, aprender é um processo suscitado da curiosidade e criatividade, o que implica necessariamente educando e educadores curiosos, criativos, humildes e persistentes (Freire, 2002). Na medida em que o homem é um ser histórico e por isso mesmo incluso, o aprender antecedeu o ensinar, pois foi aprendendo historicamente que ele descobriu que é possível e preciso ensinar; o “ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (*ibid.*, p. 26). Por isso não se justifica a aprendizagem que não seja para a construção e reconstrução de um mundo histórico, no qual o homem, também histórico, nele vive e intervém. É nesse sentido que os conteúdos programáticos prescritos nos currículos oficiais devem deixar de ser transmitidos para serem discutidos na perspectiva de também respeitar os “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (*ibid.*, p. 33) numa comunhão do já construído com o que está para ser construído, objetivando a compreensão e a intervenção no mundo social.

Nesse aspecto, há convergência de idéias com Vygotsky (2001) quando ele afirma que a aula dada pronta, acaba por até ensinar algo ao aluno, mas também ensina a aproveitar passivamente o que vem dos outros e, com esta perspectiva de educação não há como concordar. Assim, ele propõe que: “para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esse conhecimento e utilizá-lo” (p. 448). Esta afirmação, anterior a Freire, já apontava para a superação do que mais tarde ficaria conhecida como “educação bancária” e para a natureza dinâmica e concreta que os conteúdos de ensino deveriam assumir.

Os conteúdos não adquirem vida por si só; é o aluno que, ao interagir com eles lhe dá significado próprio e os devolve resignificados ao meio social e histórico de onde originam. Assim sendo, os conteúdos não deixam de ser instrumentos de interação e intervenção do homem com/no meio. Por isso não faz sentido o tipo de ensino que se propõe a oferecer inerte aquilo que em essência pressupõe movimento. Se os conteúdos de ensino emergem do contexto social e histórico que, por definição, é vivo, movimentado, pulsante, o seu destino não pode ser outro que não o retorno transformado destes a sua origem.

É nessa direção que Vygotsky (2001) aponta a prática educativa como uma ação premeditada que objetiva interferir no desenvolvimento do aluno. Em suas palavras: “a educação é um processo de mútua e contínua adaptação de ambos os campos, no qual a parte

mais dinâmica e terminantemente ativa é ora o orientador, ora os orientados” (p. 461). Nessa linha de pensamento sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a responsabilidade pelo ensinar e pelo aprender não se restringe ao professor ou ao aluno, mas a ambos. Essa mobilidade de papéis dos atores desse processo se torna possível apenas numa situação na qual a relação entre eles seja pautada no diálogo contínuo. Assim sendo, a adaptação não poder ser sinônimo de submissão de um ao outro e sim de reelaboração do material trocado. Daí a importância do aspecto relacional que permeia todo o processo de construção e de produção do conhecimento.

Assumir-se como pessoa significa ter consciência de sua condição de ser singular e em constante transformação, cuja inserção no universo social e histórico, entendido como coletividade, é a fonte da própria constituição da individualidade. Assim sendo, o reconhecimento da singularidade de cada um não desconhece a existência do *outro social* que habita no *eu* individual. Ainda há de ser considerada, mais uma vez, a importância que as relações aluno x aluno e professor x aluno assumem, e a dinâmica destas relações que possibilitam o revezamento dos atores no processo de ensinar e de aprender, numa relação pedagógica intensa. É na confluência dessas concepções de educação que se compreende um processo pedagógico particular que, por sua vez, requer o desenvolvimento de um trabalho pedagógico específico do professor.

Para Vygotsky (2001), o processo pedagógico é o meio social ativado pelo professor que deve ser encarregado de organizá-lo tendo como base a atividade do próprio aluno. A subestimação das experiências pessoais do aluno é “o maior pecado” que se pode cometer contra ele. Nessa perspectiva, cabe ao professor “tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (p. 448). À primeira vista, conferir ao professor o papel de organizador parece destinar-lhe papel secundário, insignificante até, na função de ensinar, se comparado à versão que se quer superar, na qual o professor é o detentor e a fonte de todo saber que o aluno necessita adquirir.

Para compreender a importância real de sua atual função, é necessário que se adote o pressuposto de que “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional” (*ibid.*, p. 65) e que se compreenda que é investindo, interferindo e interagindo com o meio que o professor vai munir o aluno de condições para sua própria ação, tirando toda inércia própria do aluno que espera que o professor lhe prescreva todas as ações.



É preciso também que se interprete o meio como o conjunto das relações do homem, sendo elas, por isso mesmo, o nascedouro das possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Assim sendo, é nesse espaço que o professor deve exercer toda a sua influência e intervenção. É preciso, ainda, que se compreenda que o meio não é algo externo ao homem e nem é estático, daí o caráter interativo das relações pessoais e no contexto escolar, professor x aluno. Vygotsky (2001) afirma que é tão excepcional a “plasticidade do meio social, que quase chega a fazer dele o instrumento mais flexível da educação” (p. 72).

Partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui a partir do social, do histórico, e que estes últimos se compõem de todas as influências dos seres individuais, e, ainda, que existe uma relação de interdependência que envolve ambos (sujeito social e sujeito individual – conforme já mencionado como uma das tendências de pensamento a esse respeito), não se pode imaginar uma relação de ensino-aprendizagem em moldes distintos deste.

O ato de ensinar e de aprender tem uma relação de reciprocidade sem a qual não pode existir nem sobreviver. Esta relação envolve a perspectiva de que seus atores estão em constante processo de constituição, estão em busca das convergências existentes e da negociação de um acordo para as divergências. Dessa forma, não se justifica pensar num professor que se disponha a dar aula de uma forma pronta, pré-determinada, e um aluno apto para receber, pois suas ações são reciprocamente orientadas a partir do ponto de vista de que a própria relação do professor com o aluno é o meio que permite o direcionamento das atuações de ambos.

Segundo Vygotsky (2001), a intervenção do professor, sujeito mais experiente, tende a um direcionamento da ação do aluno tendo em vista sua intenção de alcançar os objetivos educacionais propostos, mas é o aluno quem regula, quem indica ao professor seus próximos movimentos num processo de ensino e de aprendizagem que se torna permanente oportunidade para que ambos dêem significação própria a seus saberes. Assim, na reconstrução das ações, ambos acabam por ensinar e por aprender mantendo a indissociabilidade e interdependência das ações contidas nesses dois termos conforme diz Freire (2002, p.26): “ensinar inexiste sem aprender”.

A situação de não-aprendizagem dos conteúdos escolares, enfrentada por muitos alunos no decorrer de sua vida escolar, não é fato novo, tampouco é desconhecida no meio acadêmico. Assim, o fracasso escolar – fenômeno entendido como uma situação de

reprovação do aluno na série que cursa – bem como a evasão escolar propriamente dita, têm sido alvo de ampla discussão e motivo de várias pesquisas, não exclusivamente por estudiosos da área educacional, mas também da área da sociologia, da psicologia, da medicina dentre outras ciências.

De acordo com Libâneo (1998), se as transformações no sistema educacional devem impulsionar a ação das escolas, as mudanças nas escolas têm de ser orientadas para que os professores em suas salas de aula possam responder com maior facilidade às dificuldades de seus alunos. Afinal, são os alunos os destinatários principais das reformas empreendidas e os que delas devem beneficiar-se. Por isso, não se deve esquecer que a redução do fracasso escolar exige que os professores sejam capazes de despertar o interesse dos alunos e lhes proporcionar experiências de êxito escolar.

Quando a docência se baseia quase que exclusivamente na exposição do professor e mal se utilizam recursos didáticos, existe o risco de que os alunos com maiores dificuldades de aprender se desinteressem da atividade de aprendizagem. Enfrentar o fracasso escolar exige uma nova forma de ensinar que tenha entre seus objetivos principais despertar o interesse e a criatividade dos alunos, e incentivá-los a resolver os problemas e os enigmas com que se deparam. Às vezes se diz que existe o risco de desvirtuar o rigor conceitual ao tentar que os alunos se “entretendam” durante sua aprendizagem. Não se trata de trivializar os conteúdos do ensino nem baseá-lo em piadas contínuas para atrair a atenção dos alunos. Pretende-se, pelo contrário, apresentar um ensino rigoroso, mas relevante, conectado com a realidade e no qual os alunos possam participar.

Para Moll (2003), despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem e conseguir que participem na vida da escola e se sintam vinculados a ela é uma garantia para reduzir o fracasso escolar. Mas isso será possível somente de forma generalizada, quando todos os setores envolvidos – equipes de professores, administrações educacionais, pais e instituições econômicas e sociais – assumam suas responsabilidades e tomem decisões eficazes, coordenadas e duradouras.

3.3. A Representação dos Fenômenos Sociais no Fracasso Escolar

Nas duas últimas décadas, houve um frutífero debate sobre o significado, o alcance e as funções da representação social. Este conceito foi introduzido na psicologia social por Moscovici (1976), que definiu como:

(...) o sistema de valores, idéias e práticas como uma dupla função; em primeiro lugar, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos se orientar em seu mundo material e social e dominá-lo; e, em segundo lugar, permitir que haja comunicação entre os membros da comunidade ao proporcionar um código para o intercâmbio social e um código para nomear e classificar sem ambigüidade os diferentes aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (p.98).

De acordo com Marchesi e Lucena (2004), durante esses anos, não só os psicólogos sociais estudaram a representação social. Também os psicólogos cognitivos se aproximaram da compreensão da realidade social e cunharam conceitos importantes, como os de esquemas, mapas cognitivos, padrões atribucionais, roteiros e planos, ou teorias implícitas para compreendê-la. Essas teorias têm uma estreita relação com o conceito de representação social, tendo em vista que em ambos os casos se busca analisar o conhecimento espontâneo das pessoas.

Ainda de acordo com os autores Marchesi e Lucena (2004), as teorias implícitas não são conhecimentos sem conexão, mas um conjunto organizado de representações sobre um domínio específico, sem que exista uma consciência clara de sua existência e de sua articulação. Mais recentemente, a psicologia cognitiva formulou um conceito mais restrito, o modelo mental, para dar conta das representações que as pessoas tem numa situação concreta. O modelo mental integra pessoas e objetos, suas metas e seus papéis específicos e a sequência temporal da atividade que estão realizando (Rodrigo e Corrêa, 1999). Existem, portanto, múltiplos pontos de contato entre o conceito de representação social desenvolvido pelos psicólogos sociais e as mais recentes formulações da psicologia cognitiva e evolutiva.

Para Martin (2002), os estudos sobre a representação social destacaram três características: sua diferença com o conhecimento científico, sua espontaneidade e sua dependência da situação social das pessoas. A representação social aponta fundamentalmente para as idéias que determinado grupo social compartilha sobre um fenômeno social

específico. Essa visão é diferente das teorias científicas existentes sobre o mesmo fenômeno. Enquanto a ciência tenta construir sistemas explicativos da realidade de forma objetiva, as representações sociais mergulham suas raízes no mundo das relações, da intersubjetividade e da consciência. É, portanto, um conhecimento espontâneo.

No conceito de representação social, se entrelaçam múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sociais e valorativas – que os indivíduos vão articulando por meio de sua experiência, por sua comunicação e por suas relações sociais. Como afirma Gil (2004)

(...) a noção de representação social corresponde, antes de mais nada, à maneira como nós, sujeitos sociais, aprendemos os acontecimentos da vida diária, as características de nosso ambiente, as informações que nele circulam, as pessoas de nosso meio próximo ou distante. Em poucas palavras, o conhecimento espontâneo, ingênuo, que tanto interessa atualmente às ciências sociais, esse que habitualmente se denomina conhecimento de senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico (p.125).

Assim sendo, a representação social está relacionado com a circunstância específica das pessoas, o que aponta para a dependência de sua situação social. A representação social não tem, portanto, um caráter universal, mas se constrói de forma específica por cada grupo social. Tendo em vista que distintos grupos ou setores sociais em experiências e comunicações diferenciadas são previsíveis inferir que suas representações sociais não serão as mesmas.

Para Gil (2004), o fracasso escolar é um fenômeno social sobre o qual a maioria das pessoas, especialmente aqueles que têm relação com o sistema educacional, construiu determinada representação. A opinião de que cada um dos setores da comunidade educacional possui sobre o fracasso dos alunos tem, além disso, uma grande influência sobre o fato do fracasso e deve ser em si considerada na hora de elaborar estratégias de mudança.

Nesse sentido, Moscovici (1976) aponta três dimensões principais para organizar a representação social são elas: a atitude, que recolhe o componente valorativo a informação, que se refere aos dados conceituais e o campo de representação, que ordena e hierarquiza o conjunto dos elementos que o constituem. No entanto, as contribuições recentes da psicologia social e da psicologia cognitiva sugerem um modelo integrado de quatro dimensões que constituem o conjunto de vivências e informações disponíveis: a dimensão casual atribuída, a

dimensão valorativa e a dimensão funcional relacionada com as conseqüências do fenômeno social (Marchesi e Lucena, 2001).

A primeira dimensão é a causal atributiva. Tem dois pólos principais: interno-externo. O interno supõe que os sujeitos atribuem prioritariamente à falta de atividade e a seus desacertos a origem do fracasso escolar. O pólo externo reflete que os sujeitos atribuem a outros fatores ou instituições a responsabilidade do fracasso escolar.

A segunda dimensão é a que se refere à valorização social ou legitimação. O objetivo é analisar se os diferentes grupos consideram que o fracasso escolar é um fenômeno social necessário tal como está configurada a sociedade e de difícil modificação ou se, pelo contrário, é um fato inaceitável e que deve ser corrigido.

A terceira dimensão é a relacional, a mais ampla, já que inclui três tipos de relação: pais, alunos (existe confiança ou desconfiança dos pais quanto aos alunos com problemas de aprendizagem?), alunos-alunos (considera-se que os alunos com problemas de aprendizagem estão integrados com seus colegas ou marginalizados?) e professores-alunos (os professores compreendem e respeitam esses alunos ou, pelo contrário, não os valorizam).

A quarta dimensão aponta para as conseqüências do fracasso escolar: afeta a pessoa em sua totalidade e todas as suas opções futuras, ou é um processo limitado à área escolar que não afeta outros valores ou atividades da pessoa? Suas implicações são muito importantes ou apenas relativas? A especificidade ou globalidade e a importância ou relatividade constituem o dois eixos desta dimensão.

A análise das respostas permite estabelecer as semelhanças e as diferenças entre as representações que os pais, os professores e os alunos elaboraram sobre o fracasso escolar (Marchesi e Lucena, 2001).

3.3.1. A repetência

Juntamente com a falta de acesso à escola e a evasão escolar; a repetência é um dos maiores problemas dos sistemas escolas contemporâneas. Embora, em nível internacional, seja vista como um fenômeno tipicamente latino-americano – efetivamente, países com índices muitos altos de repetência e nos quais este tema vem merecendo atenção nos últimos anos -, ela é, na verdade, um fenômeno que, de maneira aberta ou velada, afeta a maior parte dos sistemas escolares no mundo.

Para Moll (2003), a repetência é a “solução” interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não-aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem. Dessa forma, analisar as fontes e a natureza da repetência é analisar a própria missão das escolas, incluindo a série de variáveis e processos que incidem sobre a aprendizagem no meio escolar, sua qualidade, seus contextos e seus resultados.

Segundo Esteban (2001), existem erros conceituais na definição de repetência, caracterizados por uma falta de distinção clara entre repetência e evasão, bem como os vínculos entre uma e outra. Tal confusão conceitual tem, evidentemente, conseqüências importantes no nível operativo. Caracteristicamente, é considerado repetente “o aluno que volta à mesma série no ano seguinte, por qualquer razão” (p.56). Tal definição admite como referente o sistema de graduação convencional e tem, portanto, dificuldades de aplicação em contextos multigraduados, multisseriados, ou em regulações diferentes, como as caracterizadas em sistemas educacionais diferentes do formal ou com as que começam a criar formas nos sistemas escolares de todo o mundo nos últimos anos.

Para Santos (2005), os docentes, os supervisores e os diretores das escolas e quem, posteriormente, processa e analisa essa informação adicional contabilizam, com freqüência, como ausentes (evasão escolar) alunos que, na realidade, são repetentes. Novos procedimentos de cálculos e estudos realizados em vários países latino-americanos nos últimos tempos mostram, de fato, que as estatísticas oficiais em torno da repetência estariam sendo subestimados, e as de evasão, superestimadas. Atualmente, a informação disponível não é suficiente para concluir se este direcionamento de estudo pode ser aplicado em nível geral e a outras regiões do mundo.

De qualquer forma, a magnitude de crescente e cada vez mais evidente da repetência indica a necessidade de uma maior atenção ao problema, bem como ao registro, à documentação e à análise em torno do mesmo. Particularmente, é preciso questionar acerca das percepções que os distintos agentes vinculados à questão educacional na escola (professores, supervisores, diretores), a família e a comunidade possuem da repetência. Por outro lado, as lições e as experiências que deram bons resultados, de preferência as excepcionais, nos países que conseguiram manter baixos índices de repetência, ou reduzi-los consideravelmente, precisam ser exploradas.

Santos (2005.) considera que, enquanto para os especialistas e os estatísticos a repetência é um indicador claro da não-funcionalidade e da ineficiência interna do sistema

escolar; para a sociedade, em geral, e a comunidade educacional, em particular (professores, pais, estudantes, diretores, deliberadores de políticas nos distintos níveis), a repetência é aceita como algo “natural”, como um componente inerente à até inevitável da vida escola.

Para Moll (2003), o sistema escolar inventou e instaurou a repetência como um mecanismo regular para lidar com os complexos fatores intra e extra-escolares que inibem o ensino e a aprendizagem eficaz no meio escolar. Particularmente, os agentes escolares tendem a ver a repetência como um problema externo à escola, gerado na família e alimentado pelo próprio estudante e, como tal, carente de soluções externas.

Por outro lado, os pais tendem a internalizar o ponto de vista escolar e a aceitar os diagnósticos e as predições dos professores a respeito da capacidade de aprendizagem de seus filhos. Enquanto os especialistas associam a repetência com a baixa qualidade educacional, é freqüente que os pais (inclusive de diversas camadas sociais) e muitas autoridades escolares associem-na com a alta qualidade e a superioridade educacionais: um reflexo de seriedade, de disciplina e de altos padrões por parte dos diretores e dos docentes da escola.

Segundo Patto (2002), nos meados dos anos de 1930 a comprovação da determinação hereditária da capacidade intelectual dos indivíduos era um dos objetivos da psicologia diferencial, o que, para consecução desse objetivo, desenvolveu vários testes de mensuração psicológica, medir as aptidões naturais dos indivíduos, independente de outras influências, passou a ser uma preocupação dos psicólogos que se propunham a medir estas aptidões, como a inteligência, por exemplo, e com isso identificam aqueles sujeitos nascidos mais ou menos aptos. É nesse contexto que os pedagogos, acreditando ser possível identificar promover socialmente os mais aptos independentemente de sua etnia ou de sua origem social, articulam e definem as inserções pedagógicas, pensando estarem promovendo um tratamento igualitário para todos.

Essa perspectiva do desenvolvimento que credita o sucesso ou o fracasso escolar do aluno a seu mérito ou demérito pessoal tendo por respaldo aptidões naturais foi e continua sendo adotada pela escola como justificativa para as diferenças de rendimento entre os alunos em seus processos de escolarização.

Na continuação de sua exposição, essa autora descreve que em determinado momento – notadamente na década de setenta do século passado– fracasso escolar encontra justificativa na teoria da carência cultural que em suas palavras significa que “... a pobreza infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (p. 90). Essa

versão acoberta as crenças e os preconceitos a respeito da inferioridade ou incapacidade cultural e intelectual das crianças advindas das classes populares, que têm assim justificado o fracasso no seu processo de escolarização.

Patto (2002) tem outra explicação para a situação de fracasso que emerge da discordância da idéia de carência ou deficiência cultural e tenta mudar essa concepção investindo na vertente das diferenças sociais. Nessa ótica, as diferenças sociais alicerçadas em valores e crenças culturais são determinantes do fracasso escolar do aluno pobre devido ao desencontro interesses entre estes e as políticas educacionais públicas que são planejadas e gerenciais a partir de ideais das classes média e alta. Nessa concepção das causas do fracasso escolar, a responsabilidade da escola se restringe à sua inadequação para o aluno oriundo da classe social menos abastada.

A autora identifica outro viés para compreensão desse tema que surge na mesma década, é a teoria de sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (2002), que viabiliza a inclusão da escola como um dos aspectos envolvidos na questão do fracasso escolar. Nessa perspectiva, a escola é considerada como um aparelho ideológico de dominação cultural utilizado pela classe social dominante para a manutenção dos privilégios de ordem educacional e econômica. A responsabilidade da escola nesse processo de dominação se concretiza por meio da transmissão dos conteúdos de ensino e dos valores que atendem aos interesses da classe dominante.

Segundo Bossa (2002), essa dominação é realizada de maneira tal que esses conteúdos impedem qualquer esboço de uma reação mais crítica por parte do aluno. Assim, ao se relacionar com a criança da classe menos abastada, o professor – oriundo da classe média – impõe os seus valores, como se esses fossem os ideais e únicos possibilitadores de melhoria das condições de vida dos alunos, mesmo que essa condição seja estruturalmente impossível para a grande maioria deles.

De acordo com Perrenoud (2000), normalmente, define-se o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objetiva de conhecimentos e de competências. Esta visão que naturaliza o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o

têm. As formas de excelência que a escola valoriza se torna critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

Continua Perrenoud (2000) as classificações escolares refletem às vezes, desigualdade de competências muito efêmeras, logo não se pode acreditar na avaliação da escola. O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno em fracasso. É a escola que avalia seus alunos e conclui que alguns fracassam. O fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida e, por outro lado, não é um simples reflexo das desigualdades de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é, assim, um julgamento institucional.

3.4. O Fracasso Escolar no Âmbito Social e Familiar

De acordo com Cunha (2007), se as condições sociais dos alunos são um claro fator de risco de fracasso escolar, é preciso impulsionar iniciativas que contribuam para resolver a desvantagem social em que vivem. O desenvolvimento de políticas de emprego, de moradia, de saúde, de proteção social e de educação em favor das coletividades com maiores carências estabelece uma sólida base para se enfrentar com garantias o abandono prematuro da escola pelos alunos. O desemprego de longa duração cria enorme insegurança nas famílias, o que prejudica o acompanhamento estável do processo escolar de seus filhos. As moradias sem as mínimas condições de habitação ou que não dispõem de algum espaço para que as crianças possam realizar suas atividades escolares não favorecem nem o desenvolvimento nem a aprendizagem infantil.

Para Martin (2002), o baixo nível cultural e educacional dos pais limita inicialmente suas possibilidades para a ação educativa e os retrai de maior participação e colaboração na escola. Por tudo isso, os programas que contribuem para resolver os problemas de emprego, de moradia e de educação nos setores sociais mais desfavorecidos tem um efeito indireto, mas grandemente positivo na redução do fracasso escolar. Elevar o nível educacional das famílias por meio de maior oferta de programas formativos (alfabetização, obtenção do título de educação básica, acesso à formação profissional, melhora de suas habilidades cognitivas e sociais ou maior compreensão de seu funcionamento na educação dos filhos) é um requisito necessário para que os pais possam acompanhar melhor as atividades escolares de seus filhos.

A certeza de que se avança para uma sociedade da aprendizagem e de que é necessário somar esforços e coordenar iniciativas pode ajudar a conseguir melhores resultados. As escolas podem colaborar nesse esforço coletivo numa dupla direção. Por um lado, facilitando que se organizem nelas diversas atividades em horário apropriado ou nos fins de semana. Por outro, contribuindo para que os pais estejam mais bem preparados para educar seus filhos.

È fato que a participação da família no processo de ensino aprendizagem é importante, porem, é inegável a necessidade de esclarecimento e instrumentalização dos pais quando das suas possibilidades de ajuda aos seus filhos com dificuldades de aprendizagem, principalmente pela falta de conhecimento em como fazer, as quais geram sentimentos de angustia e ansiedade, diante a impossibilidade de lidar de maneira acertada.

A família tem papel importante no desenvolvimento da criança. É no meio que acontecem as aprendizagens básicas para o desenvolvimento na sociedade, necessidade como: a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade, além dos aspectos determinadas pelos grupos sociais que freqüentam, e pelas próprias características, como temperamento.

Tanto na família quanto na escola, segundo Tiba (2002, p.45), há “a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos.”A aprendizagem acontece de forma gradativa e não será possível sem a participação do aluno, de maneira disciplinada, orientada. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si própria, vai experimentando a sensação de enfrentar desafios. É fundamental que os pais preparem os filhos para suas responsabilidades. Todos os aspectos citados e outros são importantes para o desenvolvimento da criança se efetive, porém, a família não esta preparada com esses conhecimentos básicos e essenciais para cumprir seu papel de facilitadora no processo de ensino aprendizagem de seus filhos, por meio de comportamentos mais adaptativos, nestes casos a escola poderá se de grande importância.

A criança para aprender precisa estar apta a fazer um investimento no sentido de renovar-se com o conhecimento. Sugere um movimento que envolver tanto a utilização dos recursos cognitivos mesclados com os processos internos, quanto com suas possibilidades sócio-afetivas. À medida que a aprendizagem vai acontecendo o educando vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ele faz e continua fazendo em seu contexto social.

Toda a riqueza que a criança desenvolve de início na família e vai se fortificando à medida em que esta vai estabelecendo sua rede relacional que, na seqüência, acontece na escola e se expande para além dela. É a relação com seus pares e em um contexto democrático que a criança consolida o seu papel social de cidadã.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1. Metodologia Utilizada na Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, do tipo levantamento. De acordo com Gil (1994), uma das principais características da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, e nesse tipo de pesquisa evidenciam-se as que têm por objetivo estudar as características de um grupo, levantar opiniões e atitudes de uma população ou descobrir associações entre variáveis pesquisadas. Embora encontre-se vasta literatura sobre equipes interdisciplinares, verifica-se que não há muito conhecimento sistematizado e direcionado para equipes interdisciplinares de docentes das Instituições de Ensino Superior.

Descritiva porque tem o propósito de descrever as semelhanças e as diferenças de percepção de coordenadores pedagógicos, professores e alunos sobre o fracasso escolar da relação do saber ao fenômeno social em escolas públicas do ensino fundamental na cidade de Santo Antônio do Tauá (Pará/Brasil).

Além da pesquisa bibliográfica foi realizada também a de campo. A bibliográfica compreendeu uma revisão de literatura disponível sobre o tema, ou seja, um levantamento sistematizado de livros, artigos publicados em periódicos e outras publicações sobre o assunto, visando fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados.

Quanto à pesquisa de campo, foi realizada uma investigação empírica junto a coordenadores, professores e alunos de escolas públicas do ensino fundamental.

4.2. Local da Pesquisa

A escola selecionada para a realização à pesquisa fica situada na cidade de Santo Antonio do Tauá, equidistante 60 km da capital do Estado. O Estabelecimento de Ensino tem como nome Escola de Ensino Fundamental Professor Major Cornélio Peixoto, pertencente a rede pública de ensino. Atualmente essa instituição de ensino atende cerca de 2.000 alunos, assim distribuídos, 45 turmas de 1ª a 8ª série, em três turnos, sendo que no turno matutino e

vespertino é constituído por alunos de 6 a 13 anos de idade, maioria oriunda de classe social economicamente desfavorecida.

É notório que existe um grande descaso com a educação no município, visto que a referida unidade escolar, não recebe há muito tempo a manutenção mínima necessária para manter a escola em funcionamento. Os recursos destinados a serem aplicados nesta unidade, são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar - FNDE, que mesmo sendo em pequenos valores, não são empregados corretamente pelo gestor do município.

4.3. Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa de campo aconteceram durante o segundo semestre letivo de 2009, e as atividades de coleta de dados foram desenvolvidas no horário das aulas e no espaço da coordenação, no turno matutino e vespertino.

Os questionários apresentados aos coordenadores pedagógicos, professores e alunos, todos da 4ª série do ensino fundamental, foram respondidos e suas respostas contribuíram para essa pesquisa.

Optou-se pela utilização de um questionário misto como instrumento de coleta de dados, principalmente pelas vantagens que esse tipo de instrumento proporciona quando se deseja atingir uma amostra da população, uma vez que a tabulação dos dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez do que por outros métodos. No questionário misto são incluídas questões fechadas (o pesquisado escolhe sua resposta a partir de um conjunto de categorias) e também questões abertas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente, sem limitações e com linguagem própria.

A seleção das questões para o questionário foi baseada na revisão de literatura e nos seguintes objetivos de pesquisa:

- a) Analisar as dificuldades no ensino aprendizagem na 4.ª série do Ensino Fundamental nas Escolas de Santo António do Tauá.
- b) Conhecer a aplicação do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Públicas Municipais.

- c) Analisar a Formação do professor como fator preponderante no processo de construção de conhecimento.
- d) Identificar o Fracasso Escolar como fenômeno Social dos alunos de 4.^a série das Escolas Públicas municipais de Santo Antonio do Tauá.

Dessa maneira, as questões abrangeram os seguintes tópicos: perfil dos atores; opinião acerca do fracasso escolar; recursos didáticos; metodologias de ensino utilizadas e infra-estrutura da escola.

Após a seleção das questões para o questionário, foi realizado o estudo-piloto para aprimorar as questões apresentadas. Além de averiguar a necessidade dos dados coletados para as conclusões da pesquisa (validade do instrumento), o estudo-piloto também possibilitou a verificação da adequação do vocabulário utilizado.

Para a realização do estudo-piloto, foi escolhida a Escola de Ensino Fundamental Professor Major Cornélio Peixoto. Os questionários foram entregues pessoalmente e os objetivos da pesquisa foram explicados a 100 professores e 100 alunos. O mesmo procedimento foi adotado com um grupo de 20 coordenadores pedagógicos distribuídos em outras 4 escolas, todas do ensino público e de nível fundamental. Após o período dado para o preenchimento (uma semana) todos os questionários foram devolvidos preenchidos. Esse procedimento foi realizado durante o mês de novembro de 2009.

A análise dos resultados do estudo-piloto não alterou nenhuma questão do questionário (Apêndice A) e optou-se por continuar com todas as questões definidas inicialmente, devido à diversidade e riqueza das informações prestadas.

Em relação à técnica de amostragem e, considerando os objetivos do trabalho optou-se pela Amostragem Não-Probabilística, sabendo-se que devido aos procedimentos adotados nesse tipo de amostragem não é possível a utilização de certos tipos de tratamentos estatísticos e nem a generalização dos dados obtidos na amostra para a população. Assim, os resultados de pesquisa apresentados no decorrer deste trabalho são considerados apenas para a amostra pesquisada.

Após a coleta dos dados iniciou-se a etapa de processamento, tendo sido utilizado o software SPSS para a digitação e tabulação dos dados da pesquisa. Esse software possibilita a análise quantitativa e qualitativa das questões pesquisadas, neste estudo, apenas qualitativas.

4.4. Instrumento de Coleta de Dados

No estudo foi utilizada apenas a aplicação de questionários.

Questionário

Segundo Santos (2007), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões.

Os questionários aplicados ao público alvo compõem-se de 20 perguntas sendo que 5 perguntas, de formação do perfil do pesquisado, 6 perguntas fechadas de opinião e 7 questões que foram respondidas baseadas na escala com os dispositivos de grau de concordância dos sujeitos, representadas pelas legendas: Discordo (D); Discordo completamente (DC); Concordo (C); Concordo completamente (CC) e Não concordo nem discordo (N).

Distribuição dos respondentes adotada na pesquisa de acordo com o quadro 1.

Quadro 1- Distribuição do Público Pesquisados

Coordenadores	50
Professores	100
Alunos	102
Total	252

CAPITULO V

ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo são interpretados os dados e as informações construídas no decorrer da pesquisa empírica. Essas descrições são baseadas nas respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários.

5.1. Amostra dos Pesquisados

Dos alunos pesquisados a maioria pertencem ao sexo feminino (56,9%) e (43,1%) pertencem ao sexo masculino. Como pode ser verificado na tabela 5.1.

TABELA 5.1 – Distribuição de alunos por sexo

Sexo	Quantidade de alunos	%
Feminino	58	56,9
Masculino	44	43,1
Total	102	100,0

O fato da maioria dos alunos pertencerem ao sexo feminino é justificado em função dos meninos ajudarem seus pais em trabalhos pesados. A distribuição dos alunos pesquisados em relação ao sexo pode ser observado no gráfico 5.1.

GRÁFICO 5.1. Alunos por sexo



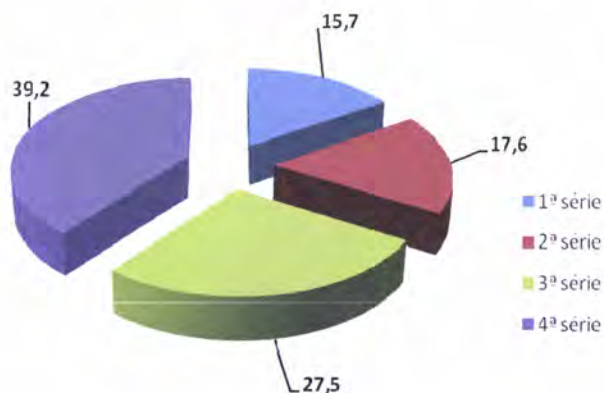
Em relação à série de alunos matriculados que foram pesquisados, (15,7%) estão na 1ª série; (17,6%) pertencem a 2ª série; (27,5%) cursam a 3ª série e (39,2%) estão cursando a 4ª série. Como mostra a tabela 5.2.

TABELA 5.2– Distribuição de alunos por série

Série que cursa	Quantidade de alunos	%
1ª série	16	15,7
2ª série	18	17,6
3ª série	28	27,5
4ª série	40	39,2
Total	102	100,0

A distribuição dos alunos pesquisados em relação a série pode ser verificada no gráfico 5.2.

GRÁFICO 5.2 – Distribuição de aluno por série



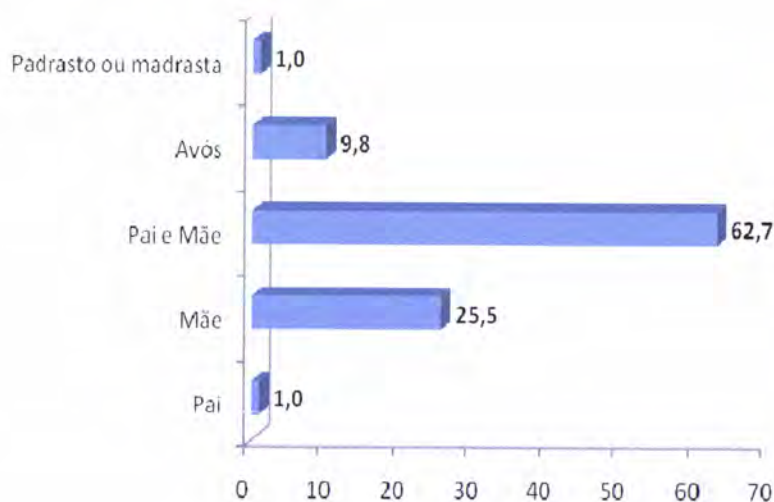
Os alunos questionados sobre com quem mora, (1,0%) respondeu que mora somente com o pai; (25,5%) mora somente com mãe; (62,7%) com os pais; (9,8%) mora com os avós e apenas (1,0%) mora com madrasta ou padrasto. Os percentuais apontados pela pesquisa demonstram uma realidade nas escolas públicas paraense, porém, observa-se que a predominância do citado questionamento é que a maioria dos alunos mora com seus pais. Como mostra a tabela 5.3.

TABELA 5.3 – Distribuição de alunos por moradia

Mora com quem	Quantidade de alunos	%
Pai	1	1,0
Mãe	26	25,5
Pai e Mãe	64	62,7
Avós	10	9,8
Padrasto ou madrasta	1	1,0
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados em relação com quem mora, pode ser verificada no gráfico 5.3.

GRÁFICO 5.3 – Alunos por moradia



Dos alunos pesquisados (82,4%) responderam afirmativamente que possuem irmãos, contra (17,6%) que responderam não possuir irmãos. Os dados dos resultados predominantes mostram uma relação determinante do nível socioeconômico com o rendimento escolar dos alunos. Os dados do percentual menor são positivos, comprovam significativamente que há planejamento familiar, que há informação a respeito do compromisso com a escolarização de seus filhos. Como mostra a tabela 5.4.

TABELA 5.4 – Distribuição de alunos por irmãos

Possui irmãos	Quantidade de alunos	%
Não	18	17,6
Sim	84	82,4
Total	102	100,00

A distribuição dos alunos pesquisados em relação com quem mora, pode ser verificada no gráfico 5.4.

GRÁFICO 5.4 – Alunos que possuem irmãos



O segundo tópico do questionário objetivou investigar o grau de concordância e de relacionamento do professor.

Foi utilizada a seguinte escala:

Grau de Concordância: 1 = Discordo a 5 = Concordo Completamente

A tabelas 5.5. apresenta resultados, em percentuais, para a afirmação *relaciono-me bem com o professor*. Onde (63,7%) dos alunos pesquisados concordaram com a afirmação e (34,3%) concordaram completamente, contra (1,0%) que declarou estar indeciso e (1,0%) que discordou da afirmação.

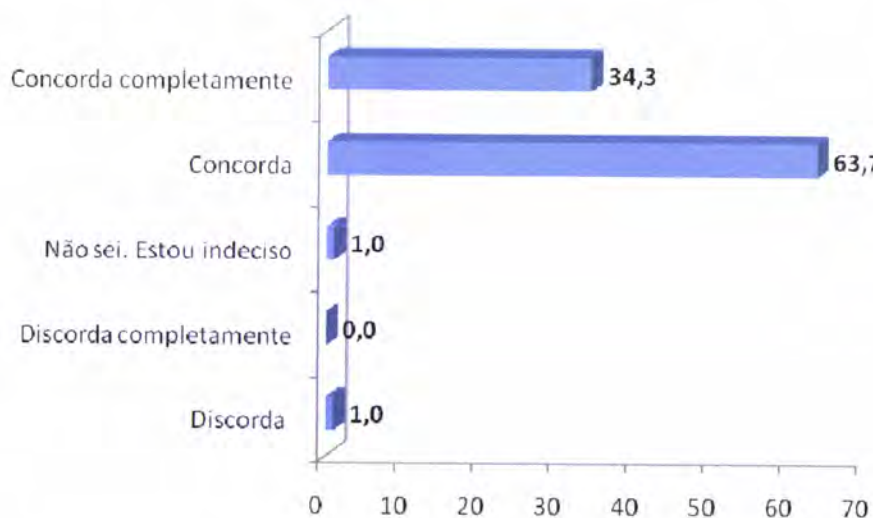
TABELA 5.5 – Distribuição de alunos por relacionamento com o professor

Relaciono-me bem com o professor.	Quantidade de alunos	%
Discorda	1	1,0
Discorda completamente	0	0,0
Não sei. Estou indeciso	1	1,0
Concorda	65	63,7
Concorda completamente	35	34,3
Total	102	100

Mesmo o resultado da pesquisa apontando que há um bom relacionamento entre o professor e o aluno, na prática, observou-se que o citado resultado não reflete a realidade da escola pesquisada.

Distribuição de alunos por bom relacionamento com o professor, como mostra o gráfico 5.5.

GRÁFICO 5.5 – Aluno por bom relacionamento com o professor



A inclusão da afirmação, relaciono-me *bem com os meus colegas*, tinha como objetivo verificar a relação não só professor e aluno assim como, aluno e alunos. A pesquisa apontou (59,8%) dos alunos pesquisados concorda com a afirmação e (36,3%) concorda completamente contra (2,9%) que discorda completamente e (1,0%) que apenas discorda. A

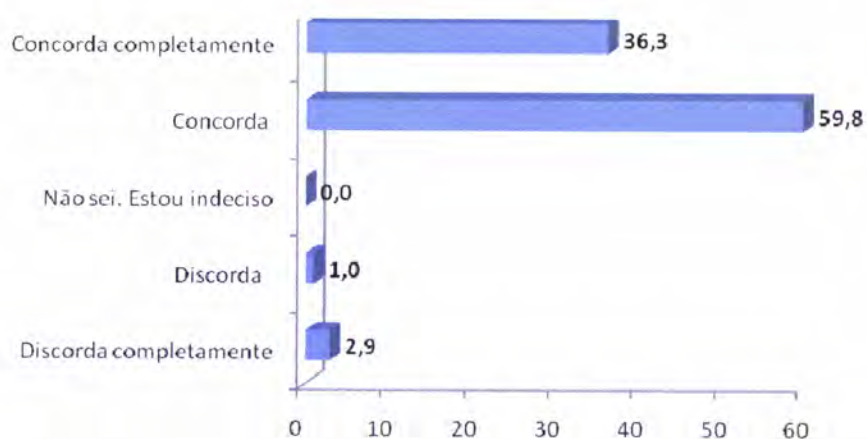
predominância dos resultados demonstram o grau de civilidade dos alunos pesquisados, como mostra a tabela 5.6.

TABELA 5.6 – Distribuição de alunos por relacionamento com os colegas

Relacionamento com os colegas	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	3	2,9
Discorda	1	1,0
Não sei. Estou indeciso	0	0,0
Concorda	61	59,8
Concorda completamente	37	36,3
Total	102	100,00

A distribuição dos alunos pesquisados na relação aluno e alunos, pode ser verificada no gráfico 5.6.

GRÁFICO 5.6 - Alunos por relacionamento com os colegas



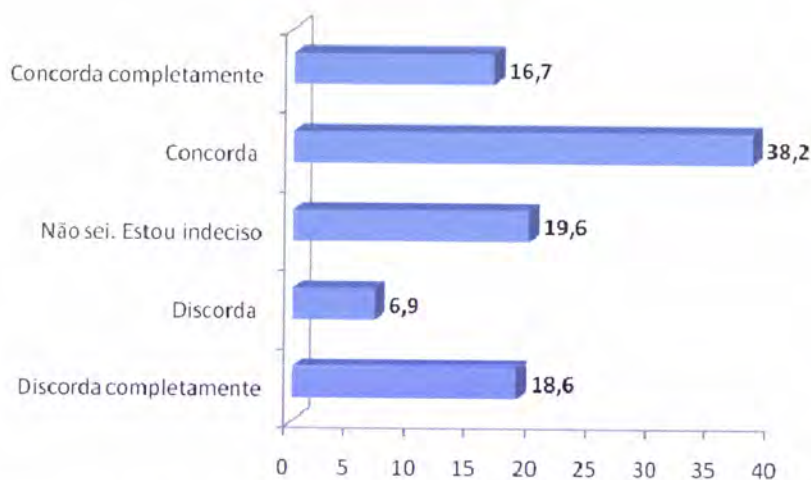
Perguntados sobre *o professor fala alto em sala de aula* (38,2%) concorda com a afirmação e (16,7%) concorda completamente, contra (19,6%) que declararam estar indecisos, (18,6%) que discorda completamente e (6,9%) que apenas discorda da afirmação. Isso ocorre pelo fato de existir professores sem qualificação para o exercício da profissão, como mostra a tabela 5.7.

TABELA 5.7 – Distribuição de alunos por atitude do professor em sala de aula

Atitude do professor em sala de aula	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	19	18,6
Discorda	7	6,9
Não sei. Estou indeciso	20	19,6
Concordam	39	38,2
Concordam plenamente	17	16,7
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por atitude do professor em sala de aula, pode ser verificada no gráfico 5.7.

GRÁFICO 5.7 – Alunos por atitude de professor em sala de aula



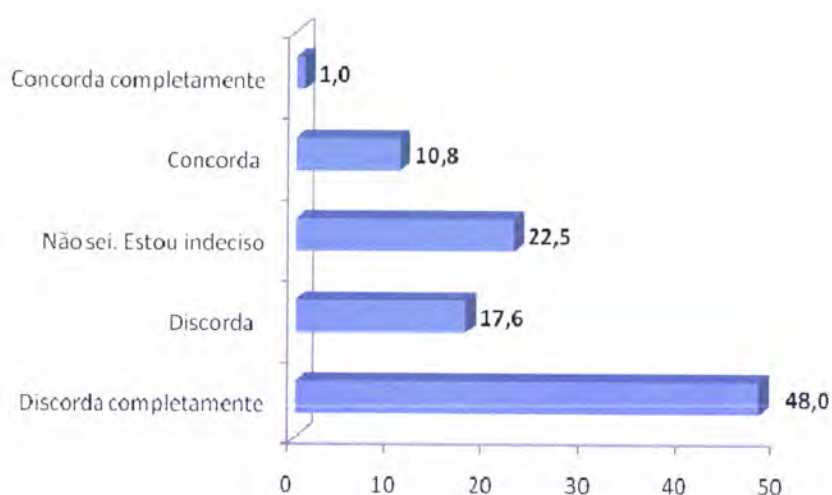
Em relação à afirmação, *meu professor utiliza castigo em sala de aula*, (48,0%) dos alunos pesquisados discorda completamente e (17,6%) apenas discorda seguidos de (22,5%) que declararam estar indeciso, (10,8%) concordou e (1,0%) apenas concordou com a afirmação. Os dados mostram pela predominância de respostas discordantes que as atitudes dos professores em relação a aplicação de castigo em sala de aula esta embasada no diálogo e não na repressão, como mostra a tabela 5.8.

TABELA 5.8 – Distribuição de alunos por castigo aplicado em sala de aula

Meu professor utiliza do castigo em sala de aula	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	49	48,0
Discorda	18	17,6
Não sei. Estou indeciso	23	22,5
Concorda	11	10,8
Concorda completamente	1	1,0
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por castigo aplicado em sala de aula, pode ser verificada no gráfico 5.8.

GRÁFICO 5.8 – Alunos por utilização de castigo em sala de aula



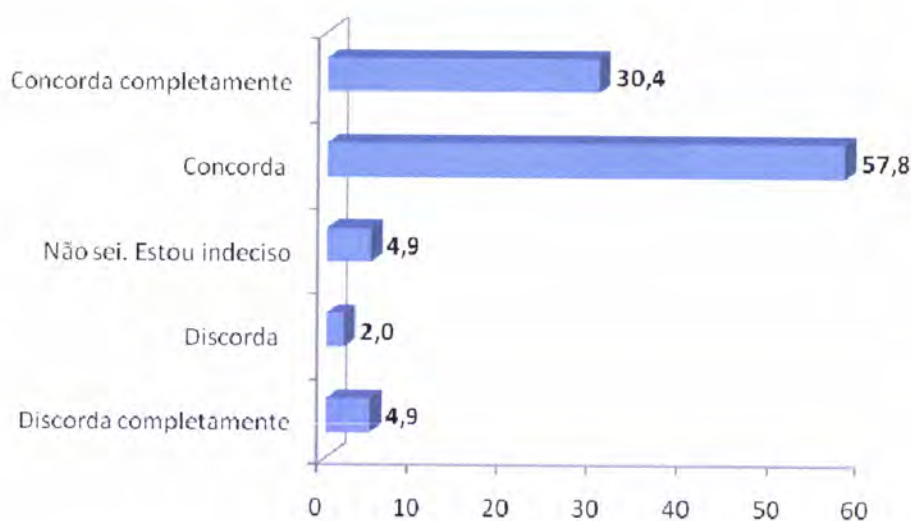
Os alunos ao serem questionados sobre a afirmação: *o professor conversa sobre as ocorrências diárias de sala de aula.* (57,7%) dos alunos pesquisados concorda com a afirmação e (30,4%) concorda completamente, contra (2,0%) que discorda e (4,9%) discorda completamente, além de (4,9%) que declararam estar indeciso. O resultado quase unânime apontado pela pesquisa, de que há discussão com alunos em sala de aula relativa aos problemas ali ocasionados, não é a realidade da escola pesquisada, pois, pode-se considerar a falta de entendimento dos pesquisados em relação à assertiva proposto, como pode-se observar na tabela 5.9.

TABELA 5.9 – Distribuição de alunos por diálogos sobre ocorrências em sala de aula

O professor conversa sobre as ocorrências diárias de sala de aula	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	5	4,9
Discorda	2	2,0
Não sei. Estou indeciso	5	4,9
Concorda	59	57,8
Concorda completamente	31	30,4
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por castigo aplicado em sala de aula, pode ser verificada no gráfico 5.9.

GRÁFICO 5.9 – Alunos por diálogos sobre ocorrências em sala de aula



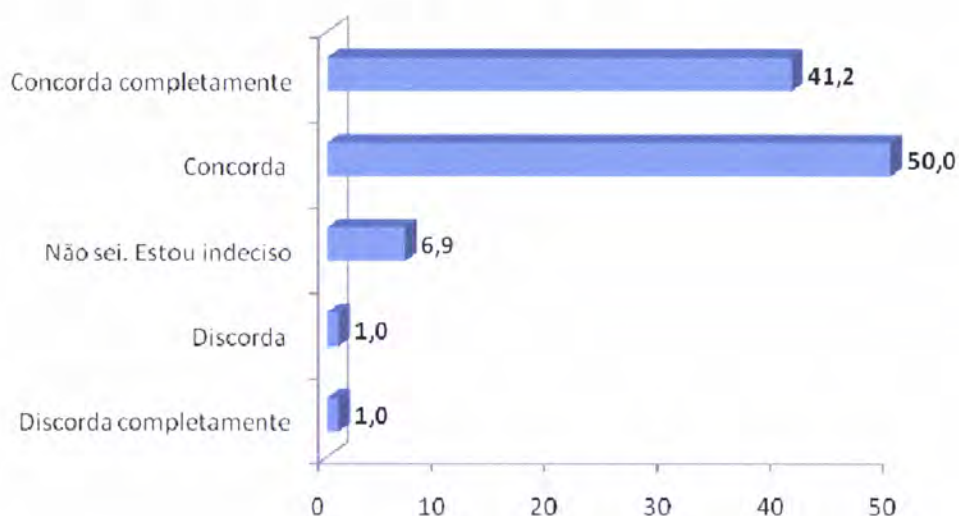
O professor utiliza recursos pedagógicos em sala de aula, esta afirmação obteve dos pesquisados (50,0%) que concordou com a afirmação e (41,2%) concordou completamente, além de (6,7%) que disseram estar indecisos e (1,0%) que discordou e com o mesmo percentual discordou completamente. Observa-se que mesmo a pesquisa apontando que o professor utiliza recursos pedagógicos em sala de aula como aponta os alunos pesquisados, não é realidade na escola pesquisada, como mostra a tabela 5.10.

TABELA 5.10 – Distribuição de alunos por recursos pedagógicos

Recursos pedagógicos utilizados em sala de aula	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	1	1,0
Discorda	1	1,0
Não sei. Estou indeciso	7	6,9
Concorda	51	50,0
Concorda completamente	42	41,2
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por recursos pedagógicos aplicado em sala de aula, pode ser verificada no gráfico 5.10.

GRÁFICO 5.10 – Alunos por recursos pedagógicos



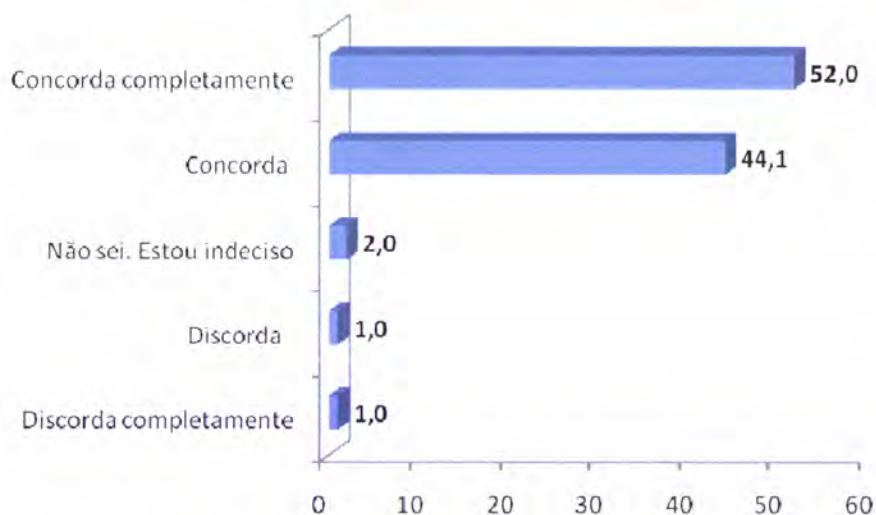
Os professores deixam que eu faça perguntas quando tenho dúvidas! Para esta afirmação, (52,0%) dos alunos pesquisados concorda completamente e (44,1%) apenas concorda. Estes percentuais já justificam que há interação em sala de aula, que os professores são comprometidos com o ensino e aprendizagem, porém, (2,0%) manifestaram indecisão assim como (1,0%) discordou e discordou completamente da afirmação, como mostra a tabela 5.11.

TABELA 5.11 – Distribuição de alunos por perguntas para tirar dúvidas

Os professores deixam que eu faça perguntas quando tenho dúvidas.	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	1	1,0
Discorda	1	1,0
Não sei. Estou indeciso	2	2,0
Concorda	45	44,1
Concorda completamente	53	52,0
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por recursos pedagógicos aplicado em sala de aula, pode ser verificada no gráfico 5.11.

GRÁFICO 5.11 – Alunos por perguntas para tirar dúvidas



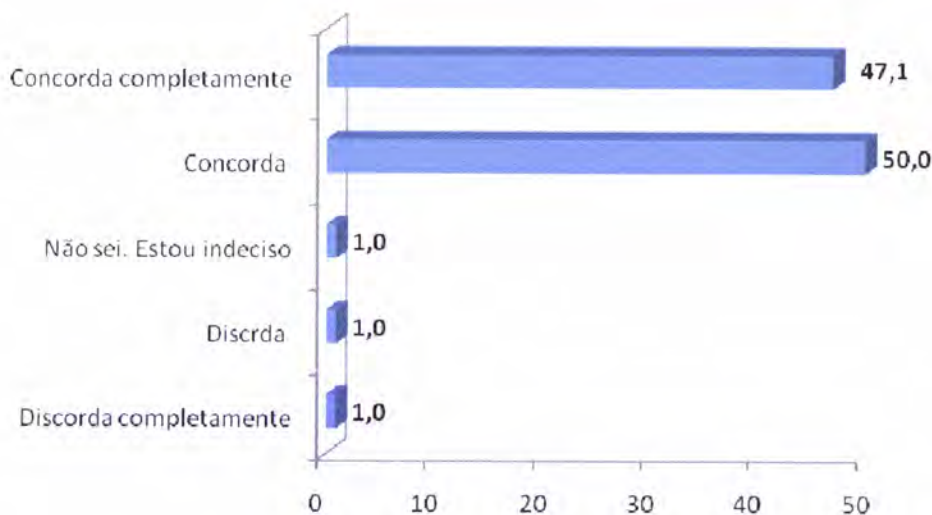
Sobre a afirmação, *os professores explicam de forma clara e simples os conteúdos*. Dos alunos pesquisados (50,0%) concorda e (47,1%) concorda completamente, seguidos com o mesmo percentual de (1,0%) os indecisos, os que discordam e discorda completamente. A predominância de concordantes é justificada pelo interesse em que os professores desenvolvem metodologias que impulsionam e despertam o interesse do aluno. Assim, pode-se observar na tabela 5.12.

TABELA 5.12 – Distribuição de alunos por explicação de forma clara e simples os conteúdos

Os professores explicam de forma clara e simples dos conteúdos	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	1	1,0
Discorda	1	1,0
Não sei. Estou indeciso	1	1,0
Concorda	51	50,0
Concorda completamente	48	47,1
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por recursos pedagógicos aplicado em sala de aula, pode ser verificada no gráfico 5.12.

GRÁFICO 5.12 – Aluno por explicação de forma clara e simples



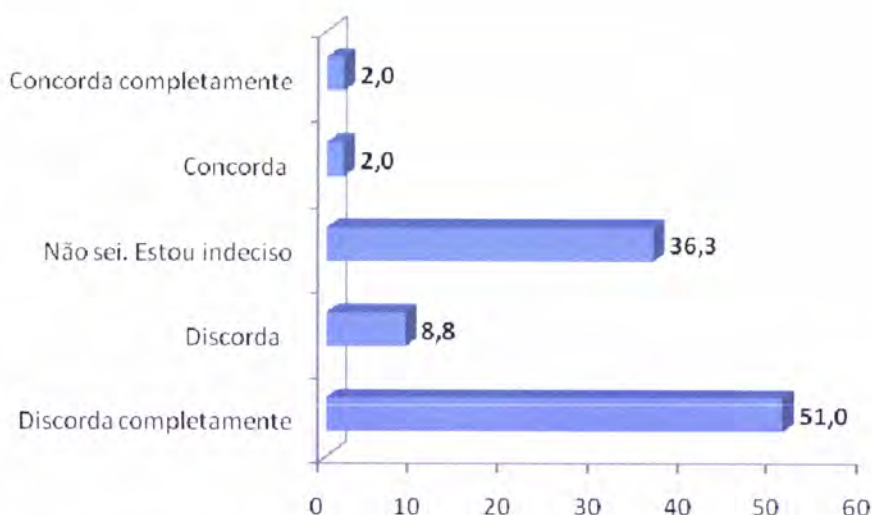
Dos alunos pesquisados, para a afirmação, se *a prova é a única atividade de avaliação*, (8,8%) responderam que discorda e (51,0%) discorda completamente, para estes, o professor utiliza outros critérios para avaliar seus alunos. Os que concordam e concordam completamente, somaram-se apenas 4%, respectivamente justificando - os professores utilizam apenas a prova escrita como resultado do aproveitamento de ensino e aprendizagem, porém, o que chama a atenção é o percentual de (36,3%) para os que declararam indecisos, ou não sabiam do que se tratava ou não quiseram responder. Como pode ser observado na tabela 5.13.

TABELA 5.13 – Distribuição de alunos por prova como a única atividade de avaliação.

A prova é a única atividade de avaliação.	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	52	51,0
Discorda	9	8,8
Não sei. Estou indeciso	37	36,3
Concorda	2	2,0
Concorda completamente	2	2,0
Total	102	100,0

A distribuição dos alunos pesquisados por prova como única atividade de avaliação, pode ser verificada no gráfico 5.13.

GRÁFICO 5.13 – Alunos por prova como atividade de avaliação



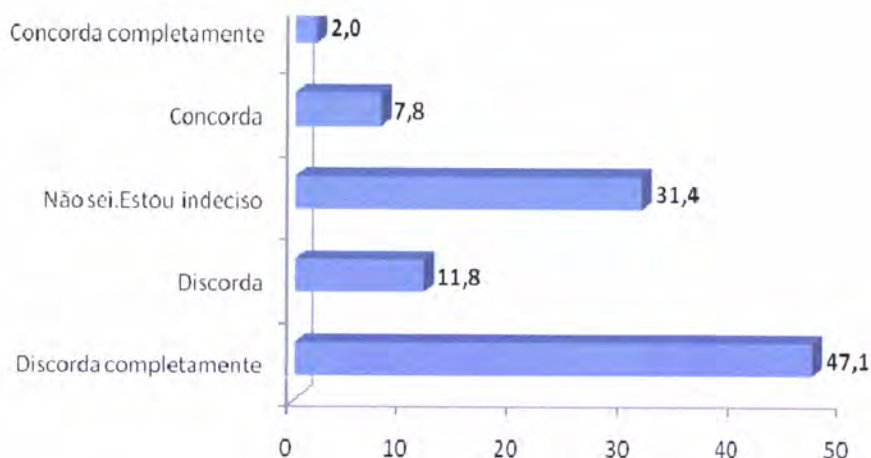
Os professores costumam faltar aulas. Para esta afirmação (47,1%) discordou completamente e (11,8%) discordou da afirmação. O que demonstra o interesse dos professores no sucesso escolar dos alunos, melhorando sua auto-estima e possibilitando a diminuição do fracasso escolar. (31,4%) respondeu que não sabia ou estava indeciso contra (7,8%) que concordou e (2,0%) concordou completamente, como mostra a tabela 5.14.

TABELA 5.14 – Distribuição de alunos por ausência de professores em sala de aula

Ausência de professores em sala de aula	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	48	47,1
Discorda	12	11,8
Não sei. Estou indeciso	32	31,4
Concorda	8	7,8
Concorda completamente	2	2,0
Total	102	100,0

A distribuição dos alunos pesquisados por ausência de professores em sala de aula. Como pode ser verificada no gráfico 5.14.

GRÁFICO 5.14 - Alunos por ausência de professores em sala de aula



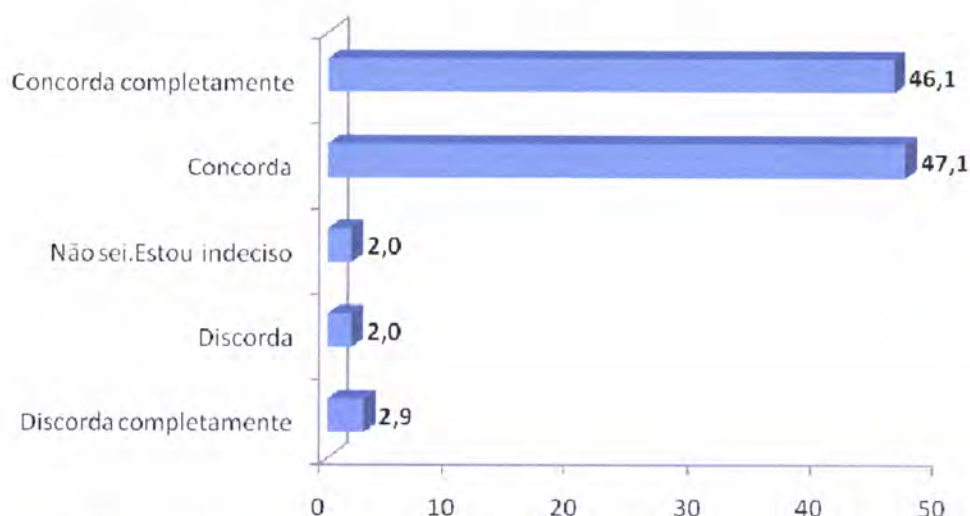
O acervo bibliográfico como: livros, periódicos e vídeos educativos são atuais e suficientes. Para os alunos pesquisados, (2,9%) discorda completamente e (2,0%) apenas discorda da afirmação, porém (2,0%) respondeu que não sabia ou estava indeciso, contra (47,1%) que concorda e (46,1%) concorda completamente da afirmação. A diferença de percentual é justificada pelo número de livros que consta da biblioteca da escola. Como mostra a 5.15.

TABELA 5.15 – Distribuição de alunos por acervo bibliográfico

Acervo bibliográfico	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	3	2,9
Discorda	2	2,0
Não sei. Estou indeciso	2	2,0
Concorda	48	47,1
Concorda completamente	47	46,1
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por ausência de professores em sala de aula. Como pode ser verificada no gráfico 5.15.

GRÁFICO 5.15 – Alunos por acervo bibliográfico



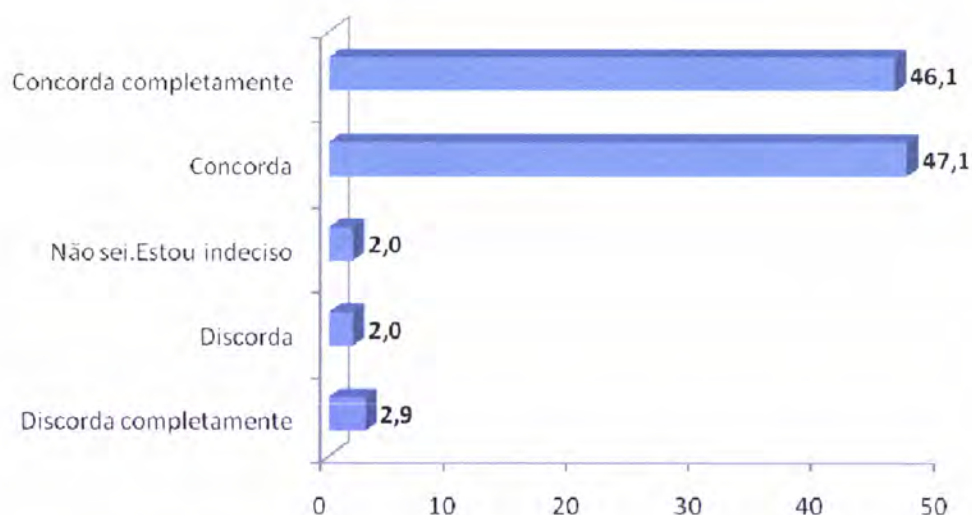
Para a afirmação *a infra-estrutura da escola (salas de aula, laboratórios, biblioteca) contribui para a qualidade da aprendizagem*, dos alunos pesquisados, (42,2%) concorda e (52,9%) concorda completamente. Este resultado é justificado por uma experiência ocorrido na escola com equipamentos emprestados de instituição particular onde o resultado foi excelente. (2,0%) declarou estar indeciso, (2,0%) discorda e apenas (1,0%) discorda completamente da afirmação. Como pode ser vista na tabela 5.16.

TABELA 5.16 – Distribuição de alunos por infra-estrutura da escola

Infra-estrutura da escola	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	1	1,0
Discorda	2	2,0
Não sei. Estou indeciso	2	2,0
Concorda	43	42,2
Concorda completamente	54	52,9
Total	102	100,0

A distribuição dos alunos pesquisados por infra-estrutura da escola. Como pode ser verificada no gráfico 5.16.

GRÁFICO 5.16 – Alunos por infra-estrutura da escola



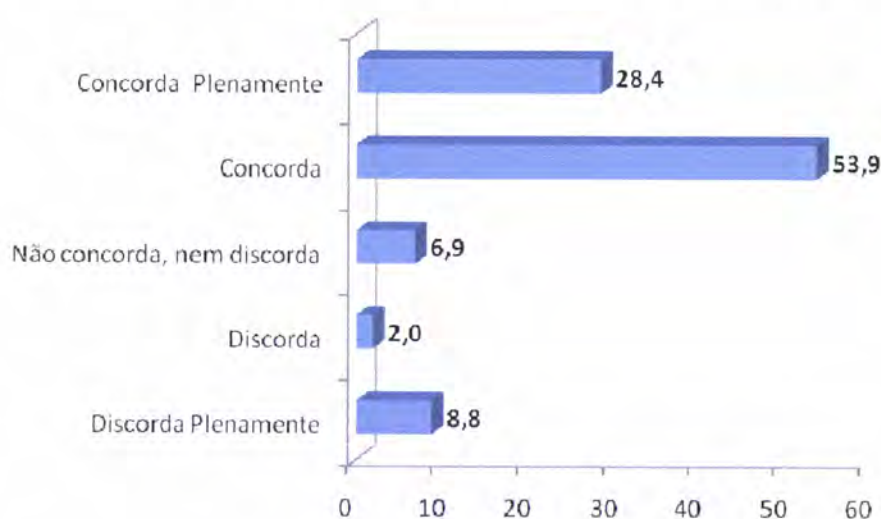
Com relação a questão, os *professores utilizam instrumentos de avaliação preocupados com o entrosamento dos alunos*, (53,9%) concordar com a afirmativa e (28,4%) concorda completamente, reiterando o compromisso profissional dos professores, (6,9%) declarou estar indeciso, seguidos de (2,0%) que discorda e (8,8%) discorda completamente da afirmação, como mostra a tabela 5.17.

TABELA 5.17 – Distribuição de alunos por instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	9	8,8
Discorda	2	2,0
Não sei. Estou indeciso	7	6,9
Concorda	55	53,9
Concorda completamente	29	28,4
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por instrumento de avaliação. Como pode ser verificada no gráfico 5.17.

GRÁFICO 5.17 – Alunos por instrumentos de avaliação



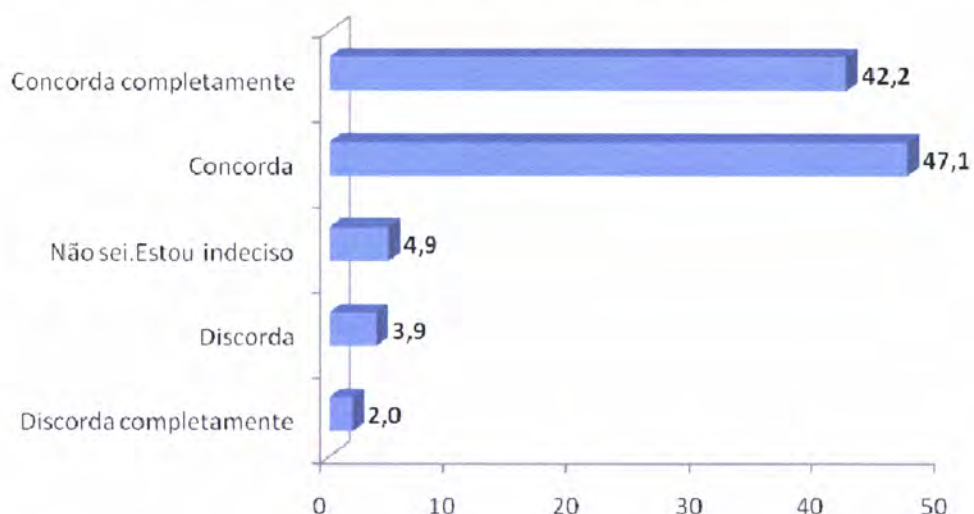
Inquiridos sobre a questão, os *professores têm cuidados diferenciados para com os alunos com dificuldades de aprendizagem*, (47,1%) concorda e (42,2%) concorda completamente com a afirmação, comprovando que a maioria dos docentes fazem adequação do currículo, isto é, há um olhar diferenciado àqueles com dificuldades de aprendizagem. (4,9%) declararam não saber; (3,9%) discorda e (2,0%) discorda completamente, como pode ser visto na tabela 5.18.

TABELA 5.18 – Distribuição de alunos por dificuldades de aprendizagem

Alunos com dificuldades de aprendizagem	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	2	2,0
Discorda	4	3,9
Não sei. Estou indeciso	5	4,9
Concorda	48	47,1
Concorda completamente	43	42,2
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por dificuldades de aprendizagem. Como pode ser verificada no gráfico 5.1.8.

GRÁFICO 5.18 – Alunos por dificuldades de aprendizagem



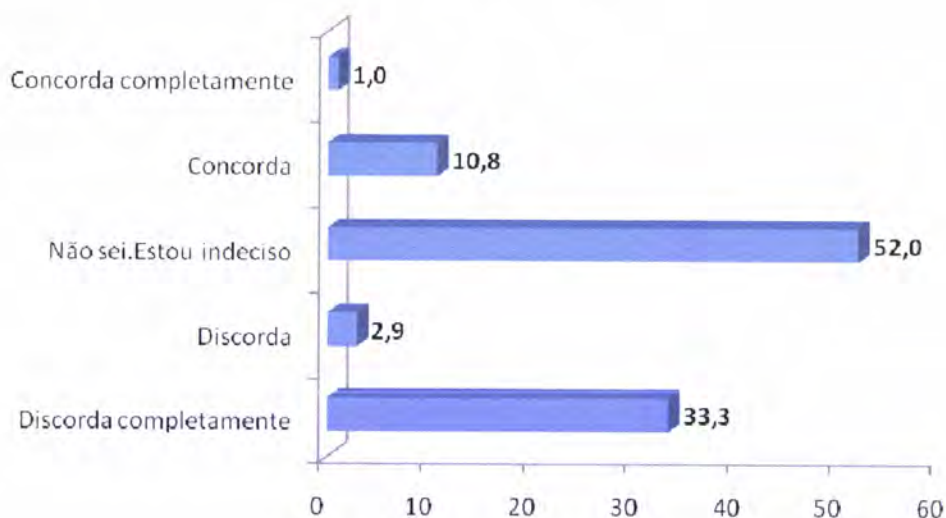
Você considera certa sua atitude de ter parado de estudar. Para esta afirmação (33,3%) discorda completamente e (2,9%) discorda, entretanto (52,0%) declarou estar indeciso seguido (10,8%) que concorda e (1,0%) que concorda completamente, como mostra a tabela 5.19.

TABELA 5.19 – Distribuição de alunos por ter parado de estudar

Considera certa sua atitude de ter parado de estudar	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	34	33,3
Discorda	3	2,9
Não sei. Estou indeciso	53	52,0
Concorda	11	10,8
Concorda completamente	1	1,0
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por ter parado de estudar. Como pode ser verificada no gráfico 5.1.9.

GRÁFICO 5.19 – Atitude de alunos por ter parado de estudar



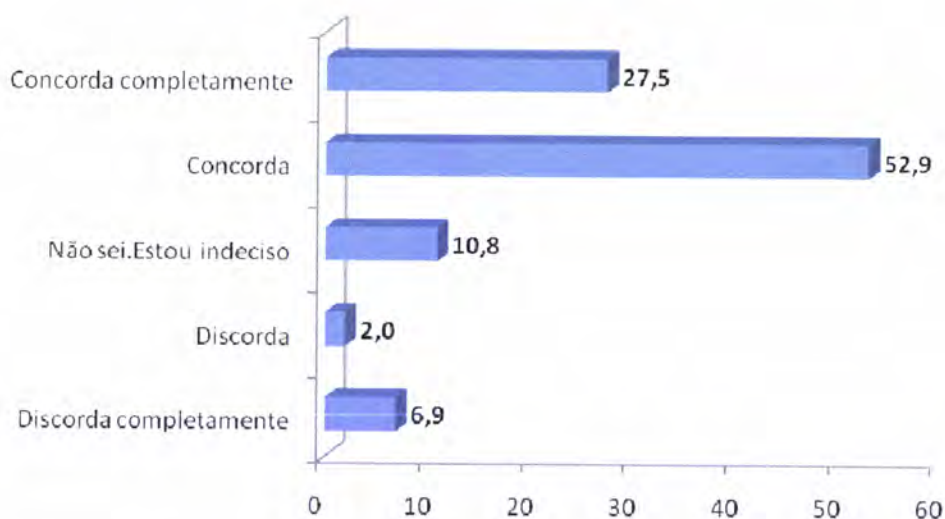
Para os alunos pesquisados a respeito da presença dos mesmos na escola, apenas *pela merenda escolar*, (52,9%) concorda com a afirmação e (27,5%) concorda completamente. Para eles, a merenda escolar é o motivo maior para permanecer em sala de aula em função das dificuldades financeiras da família. Para os que não necessitam deste recurso e ficam em sala com o objetivo de aprender, somaram-se (6,9%) discorda e (2,0%) discorda completamente, entretanto (10,8%) declarou não saber responder, como mostra a tabela 5.20.

TABELA 5.20 – Distribuição de alunos por merenda

Resposta sobre os alunos que vão a sala por causa da merenda	Quantidade de alunos	%
Discorda completamente	7	6,9
Discorda	2	2,0
Não sei. Estou indeciso	11	10,8
Concorda	54	52,9
Concorda completamente	28	27,5
Total	102	100

A distribuição dos alunos pesquisados por aluno na escola por merenda. Como pode ser verificada no gráfico 5.20.

GRÁFICO 5.20 – Alunos por merenda escolar



Dos 100% dos professores pesquisados observou-se que (56,0%) pertencem ao sexo feminino contra (44,0%) do sexo masculino. A predominância do sexo feminino na função de professor é justificada pela exigência da lei que todos sejam portadores de curso superior na área da pedagogia, o mesmo não acontecendo com os do sexo masculino que buscam formação em outros cursos não ligados a educação. Como mostra a tabela 5.21.

TABELA 5.21 – Distribuição de professores por sexo

Sexo	Número de professores	%
Feminino	56	56,0
Masculino	44	44,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por sexo. De acordo com o gráfico 5.21.

GRÁFICO 5.21 – Professores por sexo



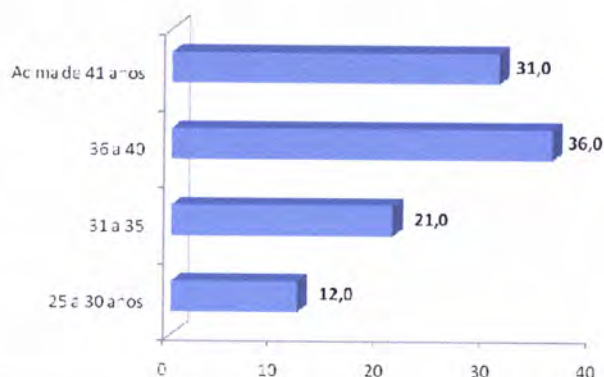
Para os professores pesquisados, a pesquisa apontou que (12,0%) estão na faixa etária entre 25 a 30 anos; (21,0%) para 31 a 35 anos; (36,0%) para os que estão entre 36 e 40 anos e (31,0%) para os professores acima de 41 anos de idade. Como pode ser observado na tabela 5.22.

TABELA 5.22 – Distribuição de professores por idade

Idade	Número de professores	%
25 a 30 anos	12	12,0
31 a 35	21	21,0
36 a 40	36	36,0
Acima de 41 anos	31	31,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por idade. De acordo com o gráfico 5.22.

GRÁFICO 5.22 – Professores por idade



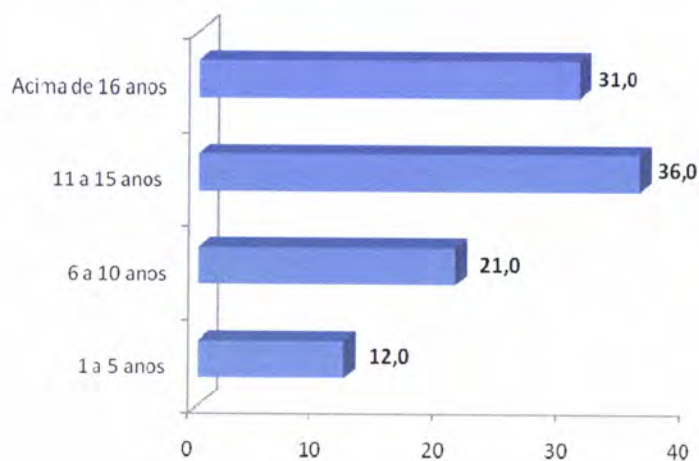
Com relação ao tempo de profissão, (12,0%) estão da faixa de 1 a 5 anos; (21,0%) na faixa entre 6 a 10 anos; (36,0%) estão entre 11 a 15 anos e acima de 16 anos o percentual é de (31,0%) como mostra a tabela 5.23.

TABELA 5.23 – Distribuição de professores por tempo de profissão

Tempo de profissão	Número de professores	%
1 a 5 anos	12	12,0
6 a 10 anos	21	21,0
11 a 15 anos	36	36,0
Acima de 16 anos	31	31,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por tempo de profissão. Como mostra o gráfico 5.23.

GRÁFICO 5.23 – Professores por tempo de profissão



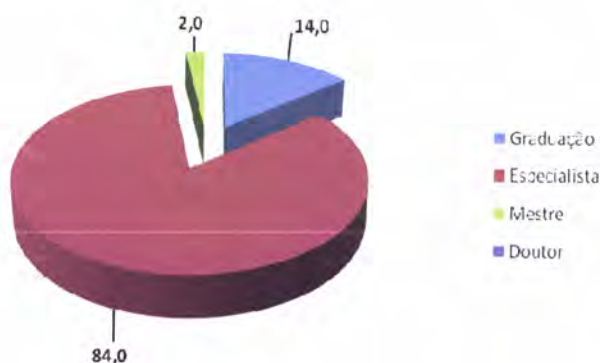
Sobre a formação dos professores pesquisados (14,0%) possui apenas o curso de graduação; (84,0%) são especialistas e apenas (2,0%) possui pós-graduação em mestrado. A predominância na formação de professores na escola pesquisada é de especialista, sendo este um indicador de que os professores investem em sua formação continuada, haja vista que moram longe da capital e, mesmo assim, buscaram aprimoramento, como mostra a tabela 5.24.

TABELA 5.24 – Distribuição de professores por formação

Formação	Número de professores	%
Graduação	14	14,0
Especialista	84	84,0
Mestre	2	2,0
Doutor		0,0
Total	100	100

A distribuição de professores pesquisados por formação. De acordo com o gráfico 5.24.

GRÁFICO 5.2.4 – Professor por formação

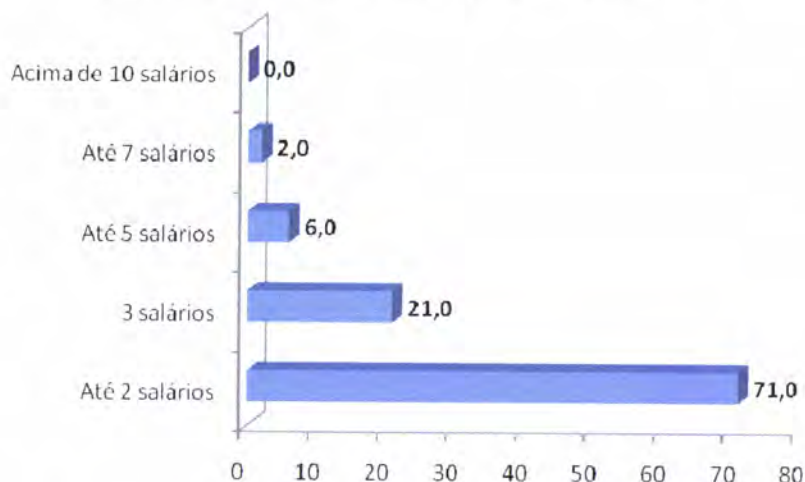


Dos professores pesquisados sobre a *faixa salarial*, a pesquisa apontou que (71,0%) recebe até 2 salários mínimos, esta faixa salarial corresponde aos professores concursados e com carga horária de 200 horas. (21,0%) para os que recebem 3 salários mínimos, justificando que estes são especialistas em educação e já estão no cargo a mais tempo. (6,0%) para quem recebe até 5 salários e (2,0%) para os que recebem até 7 salários mínimos, como pode ser observado na tabela 5.25.

TABELA 5.25 – Distribuição de professores por faixa salarial

Faixa salarial	Número de professores	%
Até 2 salários	71	71,0
3 salários	21	21,0
Até 5 salários	6	6,0
Até 7 salários	2	2,0
Acima de 10 salários	0	0,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por faixa salarial. De acordo com o gráfico 5.25.

GRÁFICO 5.25 – Professores por faixa salarial

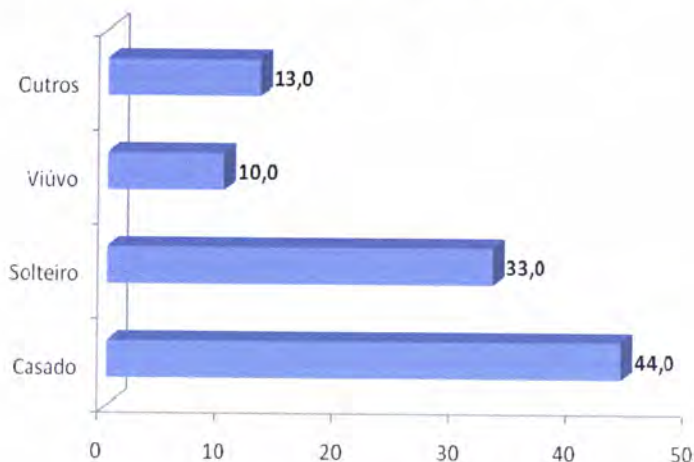
Sobre o estado civil dos professores pesquisados, (44,0%) responderam que são casados e que na maioria dos casos contribuía para a função; (33,0%) são solteiro, estes enfrentam resistência para ministrar aulas em turmas de repetência, pois são considerados professores bonzinhos; (10,0%) são viúvos e (13,0%) responderam que tem outro tipo de relacionamento sem especificar, como mostra a tabela 5.26.

TABELA 5.26 – Distribuição de professores por estado civil

Estado civil	Número de professores	%
Casado	44	44,0
Solteiro	33	33,0
Viúvo	10	10,0
Outros	13	13,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por estado civil. De acordo com o gráfico 5.26.

GRÁFICO 5.26 – Professores por estado civil



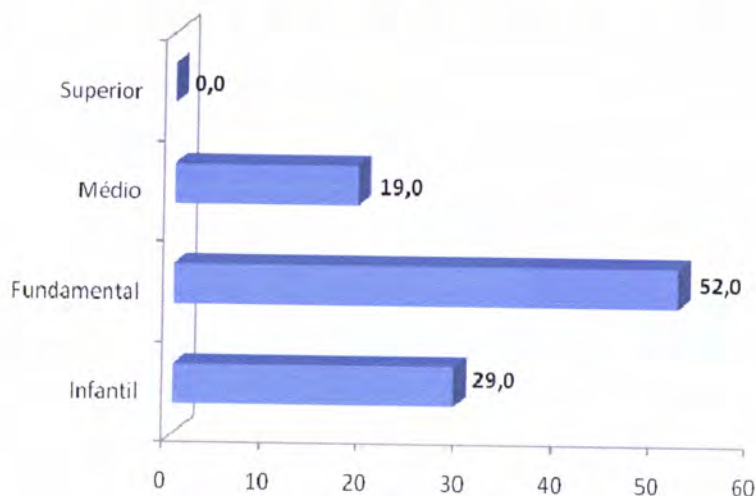
Leciona em que nível de educação além das séries iniciais? Para os professores pesquisados (29,0%) lecionam apenas o ensino infantil. (52,0%) fundamental e (19,0%) trabalha também com o ensino médio. Este resultado demonstra que para o professor manter um padrão de vida necessita trabalhar em outras escolas em níveis diferentes, como mostra a tabela 5.27.

TABELA 5.27 – Distribuição de professores por nível de educação

Leciona em que nível de educação além das séries iniciais.	Número de professores	%
Infantil	29	29,0
Fundamental	52	52,0
Médio	19	19,0
Superior	0	0,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por nível de educação. De acordo com o gráfico 5.27.

GRÁFICO 5.27 – Professores por nível de educação



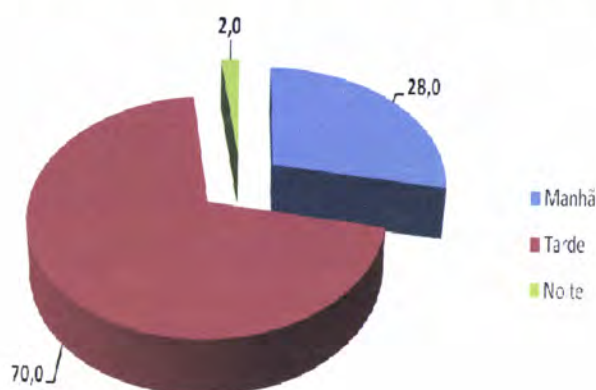
Em relação ao turno em que trabalha, (28,0%) responderam pela parte da manhã, enquanto que (70,0%) trabalham no turno da tarde e apenas (2,0%) trabalham no período da noite, como pode ser verificado na tabela 5.28.

TABELA 5.28 – Distribuição dos professores por turno de trabalho

Turno de trabalho	Número de professores	%
Manhã	28	28,0
Tarde	70	70,0
Noite	2	2,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por turno de trabalho. De acordo com o gráfico 5.28.

GRÁFICO 5.28 - Professores por turno de trabalho



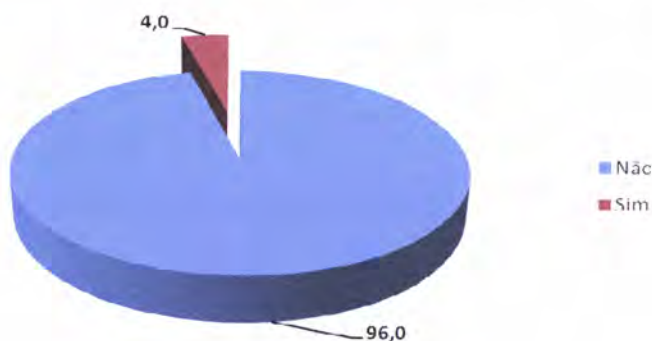
Perguntados se *possuem outras atividades profissionais*, (96,0%) responderam que não, pois dependem financeiramente apenas e exclusivamente do salário de professor, do município, enquanto que apenas (4,0%) disseram que sim, possuem vínculo empregatício também com a Secretaria Estadual de Educação, como mostra a tabela 5.29.

TABELA 5.29 – Distribuição dos professores por outra atividade laboral

Atividades profissionais	Número de professores	%
Não	96	96,0
Sim	4	4,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por outra atividade laboral. De acordo com o gráfico 5.29.

GRÁFICO 4.29 – Professores por outra atividade laboral



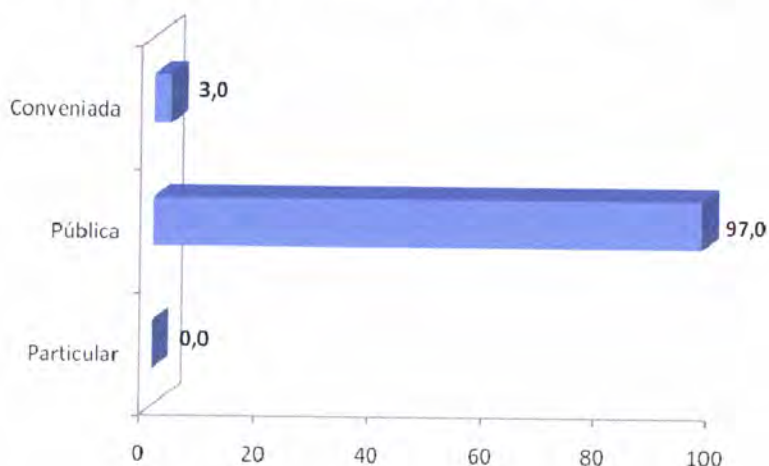
Os pesquisados ao serem questionados em que rede de ensino que trabalha, (97,0%) respondeu que são funcionários da rede pública de ensino e apenas (3,0%) trabalham com programa de incentivo ao vestibular chamado convênio, como mostra a tabela 5.30.

TABELA 5.30 – Distribuição de professores por rede de ensino

Rede de ensino	Número de professores	%
Particular	0	0,0
Pública	97	97,0
Conveniada	3	3,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por rede de ensino. De acordo com o gráfico 5.30.

GRÁFICO 5.30 – Professores por rede de ensino



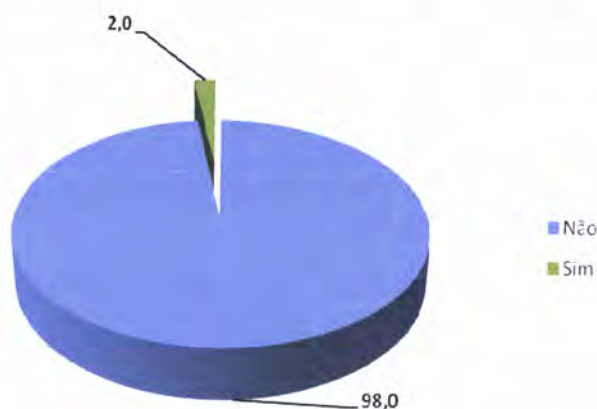
Com relação a questão, *você se considera um pesquisador em educação*, (98,0%) responderam que não se consideram um pesquisador, pois seu tempo restringe-se apenas a ministrar aulas, porém (2,0%) responderam sim, que buscam por meio da observação soluções para amenizar as dificuldades de aprendizagem ao mesmo tempo contribui para a diminuição do fracasso escolar, como mostra a tabela 5.31.

TABELA 5.31 – Distribuição de professores como pesquisador

Consideras pesquisador em educação	Número de professores	%
Não	98	98,0
Sim	2	2,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados como pesquisador de educação. De acordo com o gráfico 5.31.

GRÁFICO 5.31 – Professores como pesquisador



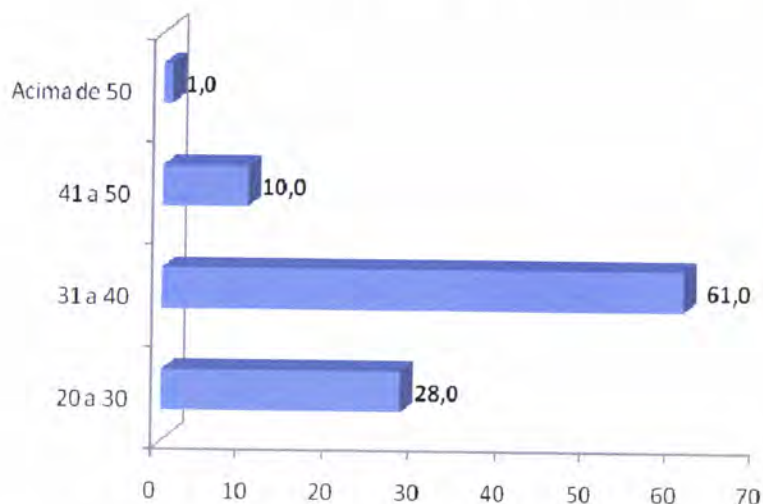
Ao serem questionados sobre *quantos alunos atende em média nas turmas que ministra aula*. Dos professores pesquisados, (61,0%) ministram aulas com sala contendo entre 31 a 40 alunos, este percentual é justificado pela localização da escola e pela disponibilidade de professores; (28,0%) ministram aulas para turmas na faixa entre 20 a 30 alunos, estes dependem da demanda, porém, para (10,0%) dos pesquisados, que trabalham com sala de 41 a 50 alunos, os mesmos são sobrecarregados em função da localização da escola, dos turnos em que a mesma funciona e principalmente pela rotatividade dos alunos. Não foi levado em consideração o percentual de 1% que trabalha com turmas acima de 50. Como mostra a tabela 5.32.

TABELA 5.32 – Distribuição dos professores por média de alunos

Média de alunos	Número de professores	%
20 a 30	28	28,0
31 a 40	61	61,0
41 a 50	10	10,0
Acima de 50	1	1,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por média de alunos em sala de aula, como pode ser visto no gráfico 5.32.

GRÁFICO 5.32 – Professores por média de alunos em sala de aula



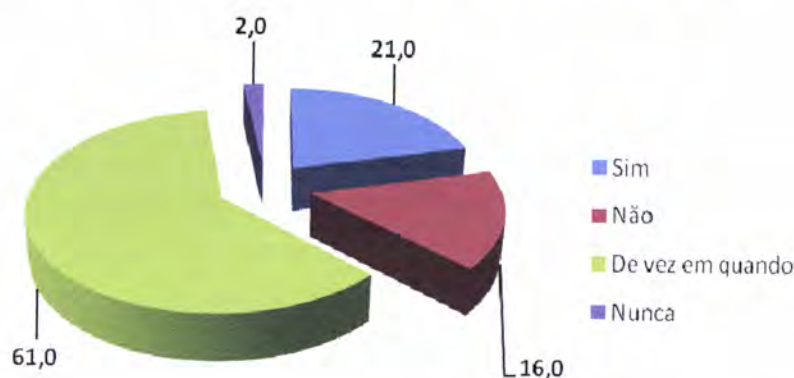
Em relação, a participação na elaboração do conteúdo programático da escola, dos professores pesquisados apenas (21,0%) respondeu que sim, participa ativamente da elaboração do conteúdo, comprovando assim a falta de responsabilidade com a educação e suas contribuições para o aumento do fracasso escolar. Para os que participam de vez enquanto somaram-se (61,0%), este percentual é amostra da realidade do ensino no município *lócus* da pesquisa, (16,0%) responderam que não participam, justificando a falta de tempo e por não receberem valores referentes à citada tarefa e (2,0%) nunca participam, estes declararam que não ganham para esse fim, como mostra a tabela 5.33.

TABELA 5.33 – Distribuição de professores por conteúdo programático

Participa ativamente da elaboração do conteúdo programático da escola	Número de professores	%
Sim	21	21,0
Não	16	16,0
De vez em quando	61	61,0
Nunca	2	2,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por conteúdo programático, como pode ser visto no gráfico 5.33.

GRÁFICO 5.33 – Professores por conteúdo programático



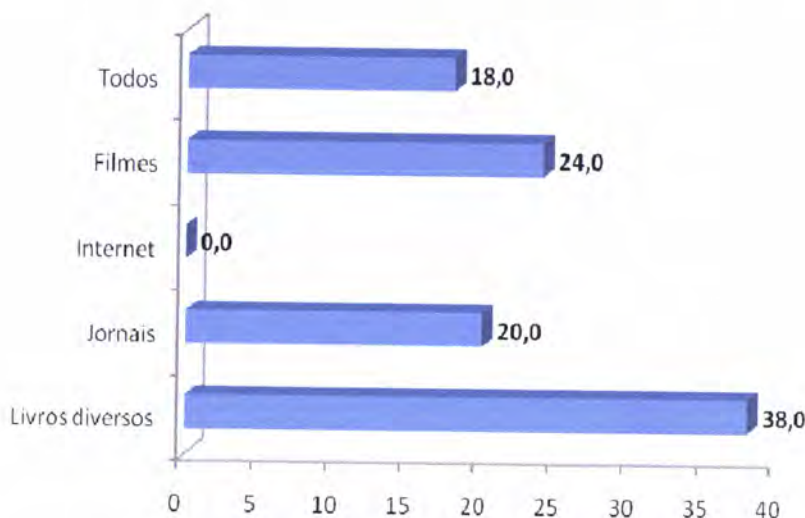
A questão, *utilizas recursos pedagógicos em sala em aula com a finalidade de unir a turma*, (38,0%) responderam que utilizam livros diversos; (20,0%) jornais; a utilização de filmes ficou em torno de (24,0%) e todos os recursos foi (18,0%). Quando a docência baseia-se em recursos inovadores existe a grande chance de afastar o fenômeno do fracasso escolar. Enfrentar esse fenômeno exige uma nova forma de ensinar que tenha entre seus objetivos principais despertar o interesse e a criatividade dos alunos. Como pode ser visto na tabela 5.34.

TABELA 5.34 – Distribuição dos professores por recursos pedagógicos

Recursos pedagógicos	Número de professores	%
Livros diversos	38	38,0
Jornais	20	20,0
Internet	0	0,0
Filmes	24	24,0
Todos	18	18,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por recursos pedagógicos, como pode ser visto no gráfico 5.34.

GRÁFICO 5.34 – Professores por recursos pedagógicos



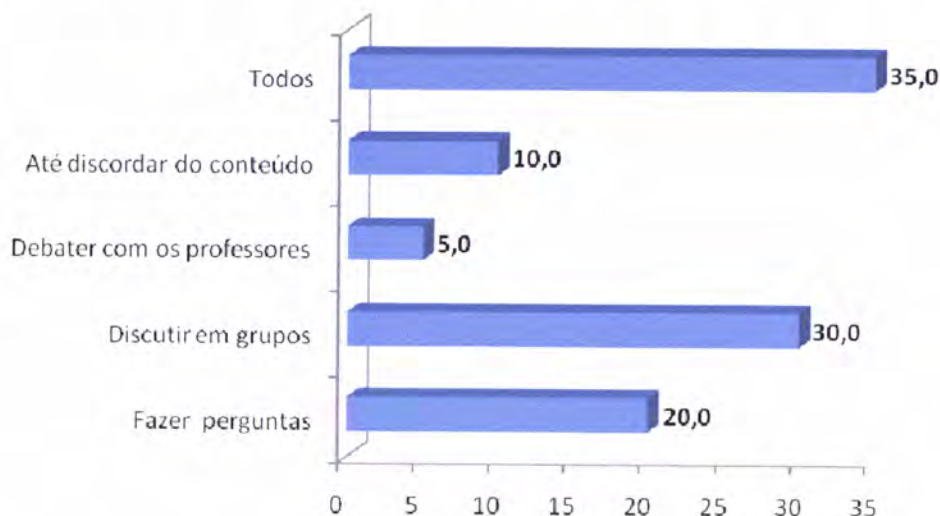
Com relação à questão, *suas aulas são organizadas de forma que os alunos possam:* (20,0%) responderam que os alunos podem fazer perguntas; (30,0%) discutir em grupo; (5,0%) para debater com os professores; (10,0%) ressaltaram que os alunos até podem discordar do conteúdo e (35,0%) responderam que utilizam todos essa metodologia. Esses dados demonstram a gestão em sala de aula com o domínio de técnicas didáticas e com estratégias para que os alunos participem no processo ensino aprendizagem. Isso implica dizer que os docentes se desdobram em praticar uma educação voltada para mudanças tanto individual quanto coletiva. Como pode ser visto na tabela 5.35.

TABELA 5.35 – Distribuição dos professores por organização das aulas

Suas aulas são organizadas de forma que os alunos possam:	Número de professores	%
Fazer perguntas	20	20,0
Discutir em grupos	30	30,0
Debater com os professores	5	5,0
Até discordar do conteúdo	10	10,0
Todos	35	35,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por recursos pedagógicos, como pode ser visto no gráfico 5.35.

GRÁFICO 5.35 – Professores por organização das aulas



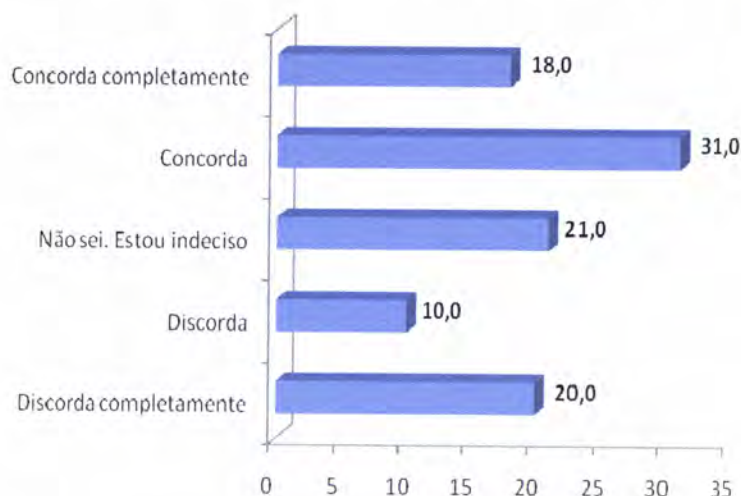
Buscando analisar o grau de concordância em relação à prova como única atividade de avaliação, dos professores pesquisados (31,0%) concorda e (18,0%) concorda completamente, entretanto, (21,0%) declarou estar indeciso – isto é, não quer se comprometer. (31,0%) concorda e (18,0%) concorda completamente com a afirmação, como pode ser visto na tabela 5.36.

TABELA 5.36 – Distribuição dos professores por prova como única atividade de avaliação

A prova é a única atividade utilizada para avaliação dos alunos	Quantidade de professores	%
Discorda completamente	20	20,0
Discorda	10	10,0
Não sei. Estou indeciso	21	21,0
Concorda	31	31,0
Concorda completamente	18	18,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por recursos pedagógicos, como pode ser visto no gráfico 5.36.

GRÁFICO 5.36 – Professores por prova como única atividade de avaliação



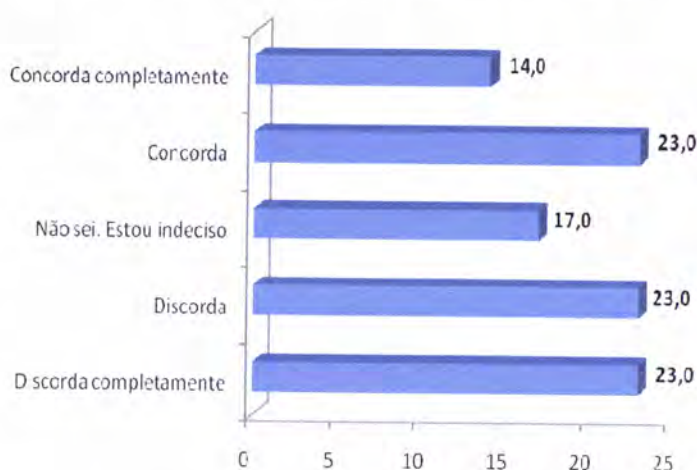
Discute o conteúdo programático com seus alunos, para esta afirmação, dos professores pesquisados, (23,0%) concorda e (14,0%) concorda completamente, justificando que em suas aulas tornou-se hábitos a discussão do conteúdo ministrado em sala de aula e suas dificuldades. (17,0%) declararam indecisos seguidos de (23,0%) que discorda e com o mesmo percentual discorda completamente. Estes afirmaram que seus alunos não possuem conhecimento suficiente para este tipo de discussão, por isso não perdem tempo discutindo conteúdo, os alunos têm somente que aprender. Como mostra a tabela 5.37.

TABELA 5.37 – Distribuição de professores por discussão de conteúdo

Discute o conteúdo programático com seus alunos	Número de professores	%
Discorda completamente	23	23,0
Discorda	23	23,0
Não sei. Estou indeciso	17	17,0
Concorda	23	23,0
Concorda completamente	14	14,0
Total	100	100,0

A distribuição de professores pesquisados por discussão de conteúdo programático com os alunos, como pode ser visto no gráfico 5.37.

GRÁFICO 5.37 – Professores por discussão de conteúdo com os alunos



Para a afirmação, *planeja regularmente suas aulas com atividades que envolvem a dificuldades de aprendizagem*, (20,0%) concorda e (41,0%) concorda completamente, justificando que o planejamento contribui para amenizar as dificuldades que ocorrem na aprendizagem, logo, evita o aumento do fracasso escolar. A pesquisa apontou que (13,0%) discorda e (12,0%) discorda completamente, para estes professores não existe planejamento com esta finalidade, e por esse motivo que a repetência é acentuada nas escolas públicas do município pesquisado, porém (14,0%) declarou estar indeciso, isto é, não quiseram se comprometer com a direção da escola, como mostra a tabela 5.38.

TABELA 5.38 – Distribuição de professores por planejamento regular

Planeja regularmente suas aulas com atividades que envolvem dificuldade de aprendizagem	Número de professores	%
Discorda completamente	12	12,0
Discorda	13	13,0
Não sei. Estou indeciso	14	14,0
Concorda	20	20,0
Concorda completamente	41	41,0
Total	100	100,0

Distribuição de professores pesquisados por planejamento regular envolvendo dificuldades de aprendizagem, como pode ser visto no gráfico 5.38.

GRÁFICO 5.38 – Professores por planejamento regular envolvendo dificuldades de aprendizagem



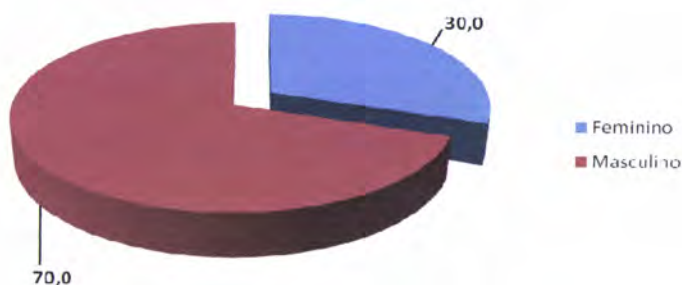
Em relação ao sexo dos coordenadores pesquisados, o índice apontado é de 70% para o sexo masculino e 30% para as do sexo feminino. Como mostra a tabela 5.39.

TABELA 5.39 – Distribuição dos coordenadores por sexo

Sexo	Quantidade Coordenador	%
Feminino	15	30,0
Masculino	35	70,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores pesquisados por sexo, como mostra o gráfico 5.39.

GRÁFICO 5.39 – Coordenadores por sexo



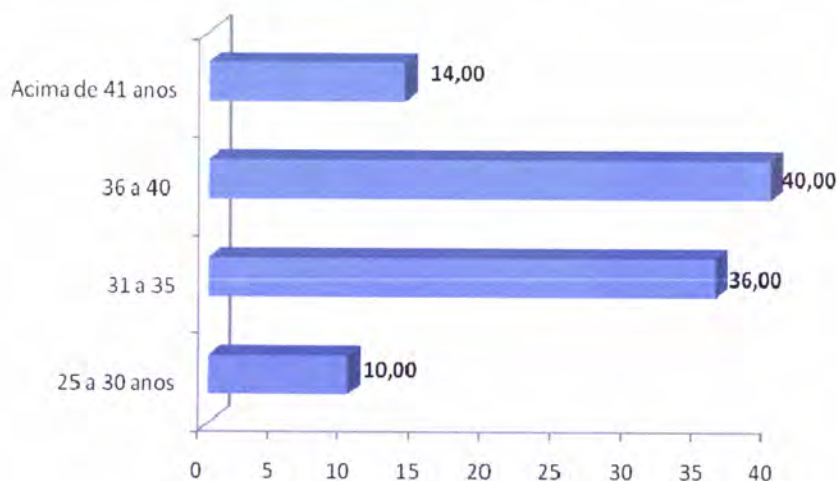
Sobre a idade dos(as) coordenadores(as) pesquisados, (10,0%) estão na faixa entre 25 e 30 anos; (36,0%) para os que estão entre 31 e 35 anos; (40,0%), os da faixa entre 36 a 40 anos e para os que estão acima dos 41 anos o percentual foi de (14,0%). Como mostra a tabela 5.40.

TABELA 5.40 – Distribuição de coordenadores por idade

Idade	Quantidade Coordenador	%
25 a 30 anos	5	10,00
31 a 35	18	36,00
36 a 40	20	40,00
Acima de 41 anos	7	14,00
Total	50	100,00

Distribuição de coordendores pesquisados por idade, como mostra o gráfico 5.40.

GRÁFICO 5.40 – Coordenadores por idade



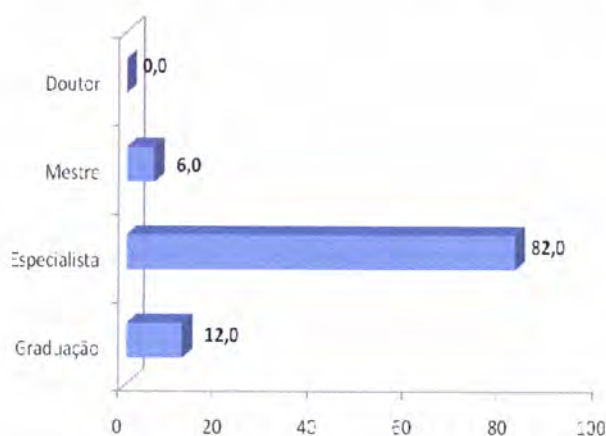
Para os coordenadores pesquisados (12,0%) possui curso de graduação; (82,0%) são especialistas e (3,0%) possui curso de mestrado. Os graduados justificam que o impedimento pela busca da formação continuada é de ordem financeira, já os especialistas declararam que o aprimoramento dos seus conhecimentos é um compromisso com a formação de seus alunos. Como mostra a tabela 5.41.

TABELA 5.41 – Distribuição de coordenadores por titulação

Titulação	Quantidade Coordenador	%
Graduação	6	12,0
Especialista	41	82,0
Mestre	3	6,0
Doutor	0	0,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) por titulação, como mostra o gráfico 5.41.

GRÁFICO 5.41 – Coordenadores por titulação



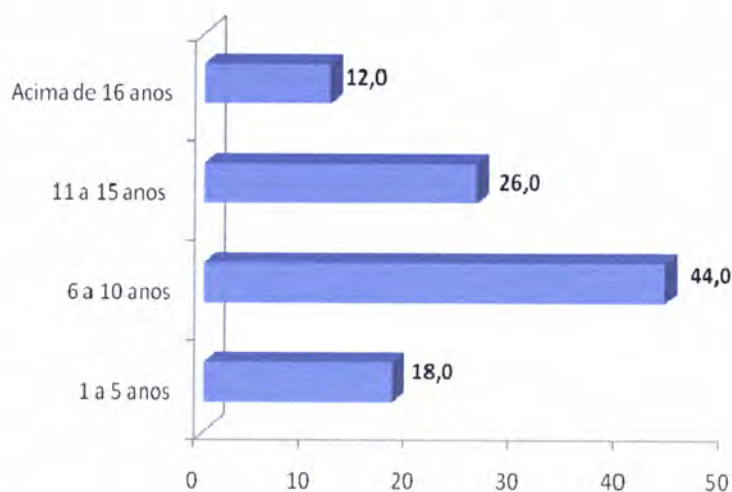
Dos coordenadores pesquisados, o tempo de profissão para o período de 1 a 5 anos (18,0%); de 6 a 10 anos (44,0%); de 11 a 15 anos (26,0%) e acima de 16 anos (12,0%). Como mostra a tabela 5.42.

TABELA 5.42 – Distribuição de coordenadores por tempo de profissão

Tempo de profissão	Quantidade Coordenador	%
1 a 5 anos	9	18,0
6 a 10 anos	22	44,0
11 a 15 anos	13	26,0
Acima de 16 anos	6	12,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores pesquisados por tempo de profissão, como mostra o gráfico 5.42.

GRÁFICO 5.42 – Coordenadores por tempo de profissão



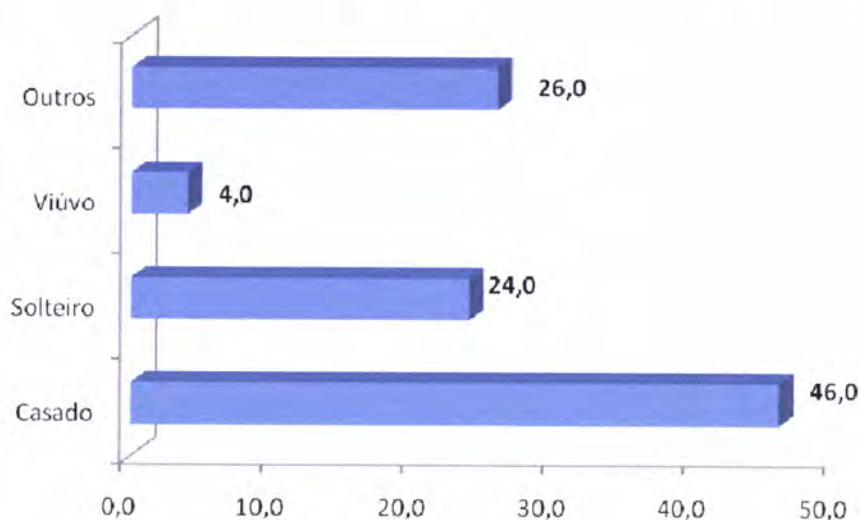
Sobre o estado civil dos (as) coordenadores (as), (46,0%) declararam ser casadas; (24,0%) solteiros; (4,0%) são viúvos e (26,0%) responderam que tem outra forma de relacionamento, sem definir. A predominância dos (as) casados (as) é justificada pelo cargo ocupado na escola. Como mostra a tabela 5.43.

TABELA 5.43 – Distribuição dos (as) coordenadores (as) por estado civil

Estado civil	Quantidade Coordenador	%
Casado	23	46,0
Solteiro	12	24,0
Viúvo	2	4,0
Outros	13	26,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordendores pesquisados por estado civil, como mostra o gráfico 5.43.

GRÁFICO 5.43 – Distribuição dos (as) coordenadores (as) por estado civil



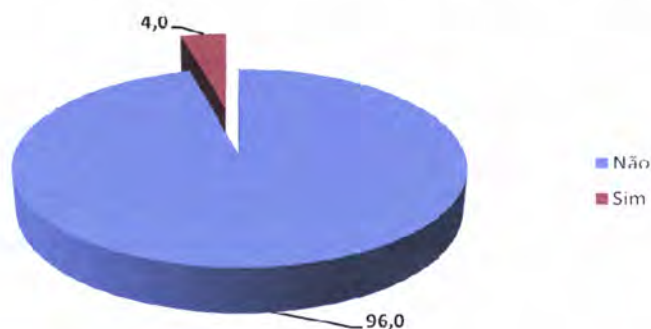
Possui outra atividade educacional? Para este questionamento (94,0%) dos pesquisados responderam que não, pois a atividade de coordenador demanda muito tempo, logo não sobra espaço para outra atividade. Enquanto que (6,0%) responderam que sim, trabalham em escolas particulares com o objetivo de somar no orçamento familiar. Como pode ser visto na tabela 5.44.

TABELA 5.44 – Distribuição de coordenadores(as) por outra atividade educacional

Atividades profissionais	Quantidade Coordenadores	%
Não	96	96,0
Sim	4	4,0
Total	50	100

Distribuição de coordendores pesquisados por outra atividade educacional, como mostra o gráfico 5.44.

GRÁFICO 5.44 – Coordenadores(as) por outra atividade educacional



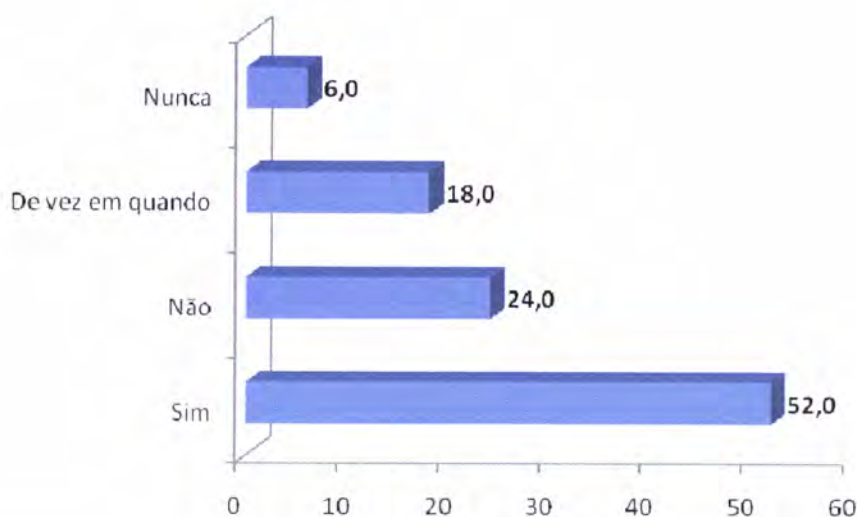
Participa ativamente da elaboração do conteúdo programático da escola? Para este questionamento (52,0%) respondeu que *sim*, afirmando que é uma das atribuições do coordenador pedagógico cujo papel é o de fomentar análises e discussões no corpo docente no que tange ao conteúdo programático. (24,0%) disseram que *não* se envolvem diretamente, ficando a responsabilidade em direcionar o conteúdo pelo gestor da escola. (6,0%) respondeu que nunca participa da elaboração do conteúdo, eximindo-se da responsabilidade e contribuindo para o fracasso não só do aluno, mas também da escola e (18,0%) disseram que participa *de vez enquanto*, como pode ser visto na tabela 5.45.

TABELA 5.45 – Distribuição de coordenadores por participação no conteúdo programático da escola.

Participa ativamente da elaboração do conteúdo programático da escola	Quantidade Coordenadores	%
Sim	26	52,0
Não	12	24,0
De vez em quando	9	18,0
Nunca	3	6,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por participação no conteúdo programático da escola, como mostra o gráfico 5.45.

GRÁFICO 5.45 – Coordenadores por participação no conteúdo programático da escola.



Discute conteúdo programático com os professores? Para este questionamento (52,0%) afirmaram que sim, que é realizado em duas etapas, a primeira no início do ano letivo chamada de jornada pedagógica e a outra etapa no início do segundo semestre com o objetivo de reavaliar o planejamento, (24,0%) disseram que não, pois (18,0%) responderam que de vez em quando e (6,0%) nunca discutem. Como mostra a tabela 5.46.

TABELA 5.46 – Distribuição de coordenadores (as) por discussão do conteúdo programático.

Discute conteúdo programático com os professores	Quantidade Coordenadores	%
Sim	26	52,0
Não	12	24,0
De vez em quando	9	18,0
Nunca	3	6,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por discussão conteúdo programático com os professores, como mostra o gráfico 5.46.

GRÁFICO 5.46 – Coordenadores (as) por discussão do conteúdo programático com professores.



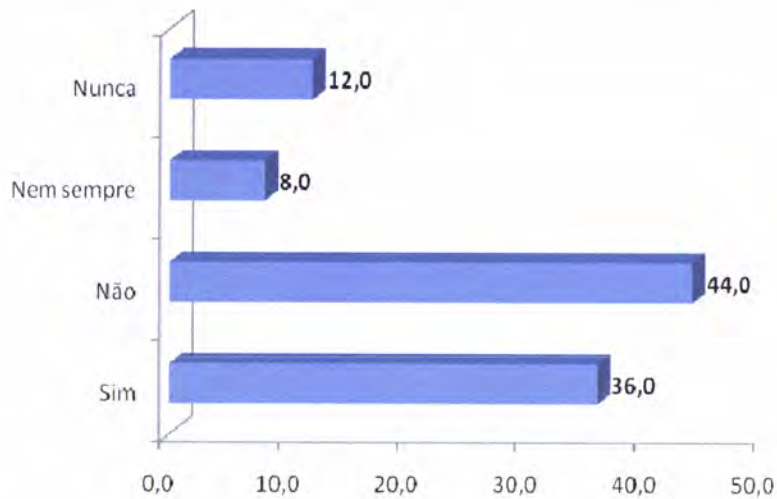
Perguntados sobre, *quando convocados, os professores prontamente atendem os chamados para a formação continuada*, (36,0%) disseram que sim; (44,0%) responderam que não; (8,0%) responderam que nem sempre e (12,0%) nunca atendem os chamados por motivos da falta de tempo. Como mostra a tabela 5.47.

TABELA 5.47 – Distribuição de coordenadores por chamados para a formação continuada.

Quando convocados os professores atendem os chamados para a formação continuada	Quantidade Coordenadores	%
Sim	18	36,0
Não	22	44,0
Nem sempre	4	8,0
Nunca	6	12,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por chamados para a formação continuada, como mostra o gráfico 5.47.

GRÁFICO 5.47 – Coordenadores por chamados para a formação continuada.



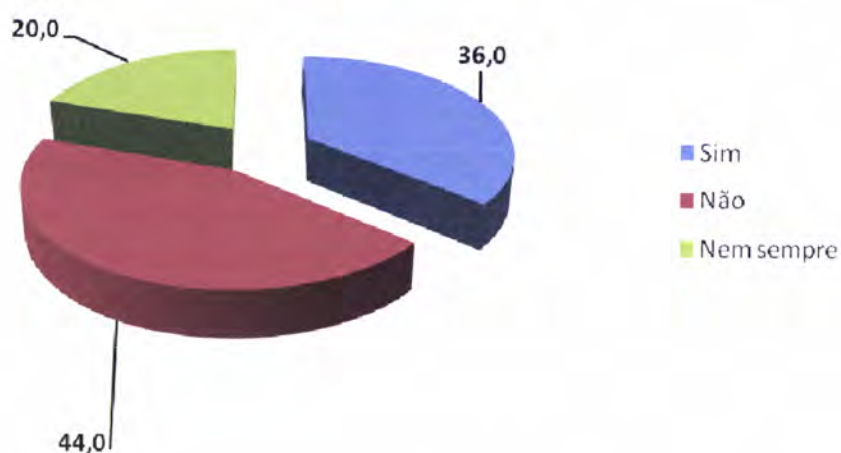
Para a questão, os *professores cumprem os horários de entrada e saída em sala de aula*, (36,0%) responderam que sim, pois cumprem as normas escolares; (44,0%) disseram que não, pois os dados mostram que uma maioria não cumpre com suas obrigações chegando normalmente atrasados e (20,0%) disseram que nem sempre, pelo fato de não ser uma atitude rotineira. Como mostra a tabela 5.48.

TABELA 5.48 – Distribuição de coordenadores por cumprimento de horário

Os professores cumprem os horários de entrada e saída em sala de aula	Quantidade Coordenadores	%
Sim	18	36,0
Não	22	44,0
Nem sempre	10	20,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por cumprimento de horário, como mostra o gráfico 5.48.

GRÁFICO 5.48 – Coordenadores por cumprimento de horário



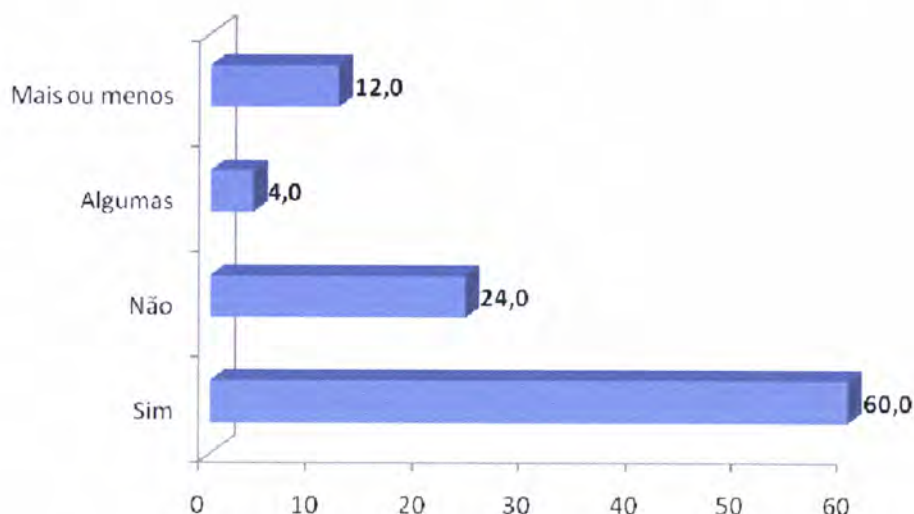
O acervo bibliográfico em termos de livros, periódicos e vídeos educativos satisfazem as necessidades dos professores? Para este questionamento (60,0%) dos pesquisados responderam *sim*, e que utilizam diariamente em suas aulas; (24,0%) disseram *não*, enfatizando que a escola necessita renovar o seu acervo bibliográfico com livros atuais; (4,0%) responderam *algumas vezes* e (12,0%) responderam *mais ou menos*. Como mostra a tabela 5.49.

TABELA 5.49 – Distribuição de coordenadores por acervo bibliográfico

O Acervo bibliográfico satisfaz as necessidades dos professores	Quantidade Coordenadores	%
Sim	30	60,0
Não	12	24,0
Algumas vezes	2	4,0
Mais ou menos	6	12,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por cumprimento de horário, como mostra o gráfico 5.49.

GRÁFICO 5.49 – Coordenadores por acervo bibliográfico



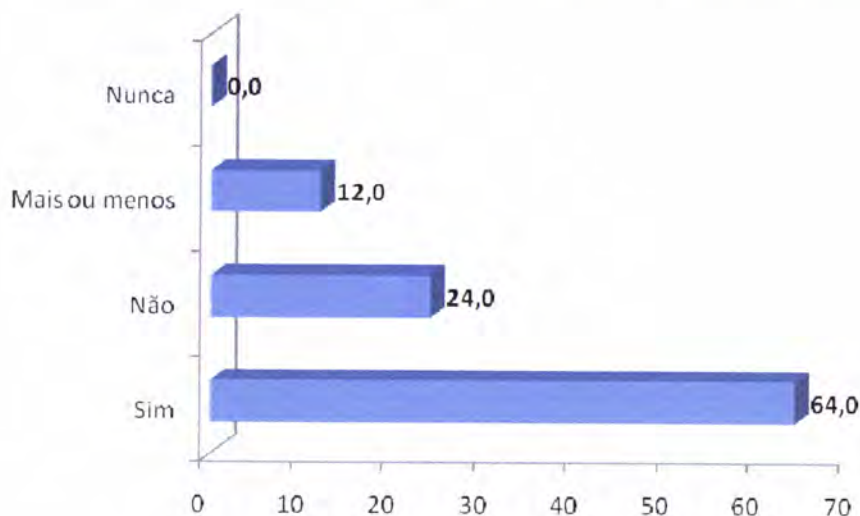
Sobre os equipamentos de suporte didático (retroprojetores e outros) são suficientes, (64,0%) responderam que sim, pois há um cronograma de agendamento de recursos, com isso havendo um controle por parte da coordenação do uso do mesmo; (24,0%) disseram que não, pelo fato de existir apenas um na instituição pesquisada para uma demanda muito grande de docentes; (12,0%) responderam mais ou menos evasivamente, que na medida do possível utilizam para ministrarem suas aulas. Como pode ser visto na tabela 5.50.

TABELA 5.50 – Distribuição de coordenadores por equipamentos de suporte didático

Equipamentos de suporte didático	Quantidade Coordenadores	%
Sim	32	64,0
Não	12	24,0
Mais ou menos	6	12,0
Nunca	0	0,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por equipamentos de suporte didático, como mostra o gráfico 5.50.

GRÁFICO 5.50 – Coordenadores por equipamentos de suporte didático



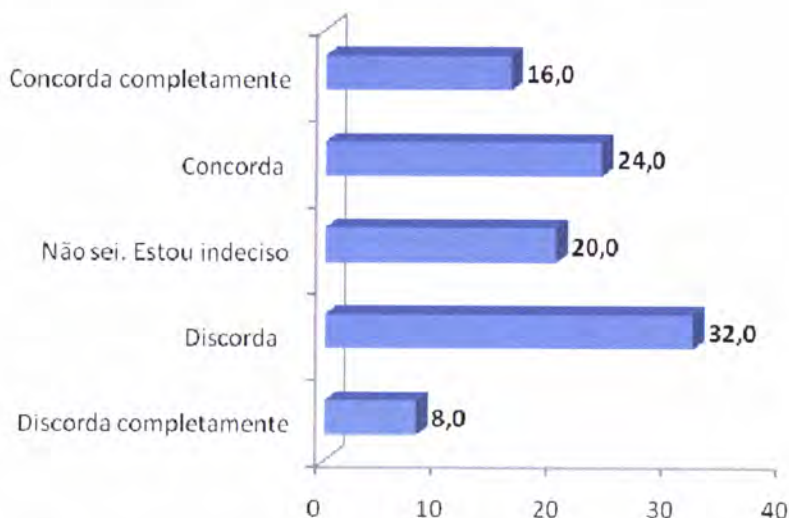
Com relação a afirmação, *a relação afetiva entre professor e aluno é uma realidade na escola*, (32,0%) discorda; (8,0%) discorda completamente e (20,0%) declararam estar indeciso, contra (24,0%) que concordou e (16,0%) concordou completamente. A justificativa do citado resultado é que a metade dos coordenadores vêem relação afetiva entre professor e aluno sob a ótica dos resultados positivos, no que concerne as notas, enquanto que a outra metade vê o distanciamento nessa relação, como mostra a tabela 5.51.

TABELA 5.51 – Distribuição de coordenadores por relação afetiva entre professor e aluno

Relação afetiva entre professor/aluno	Quantidade Coordenadores	%
Discorda completamente	4	8,0
Discorda	16	32,0
Não sei. Estou indeciso	10	20,0
Concorda	12	24,0
Concorda completamente	8	16,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por relação afetiva entre professor e aluno, como mostra o gráfico 5.51.

GRÁFICO 5.51 – Coordenadores por relação afetiva entre professor e aluno



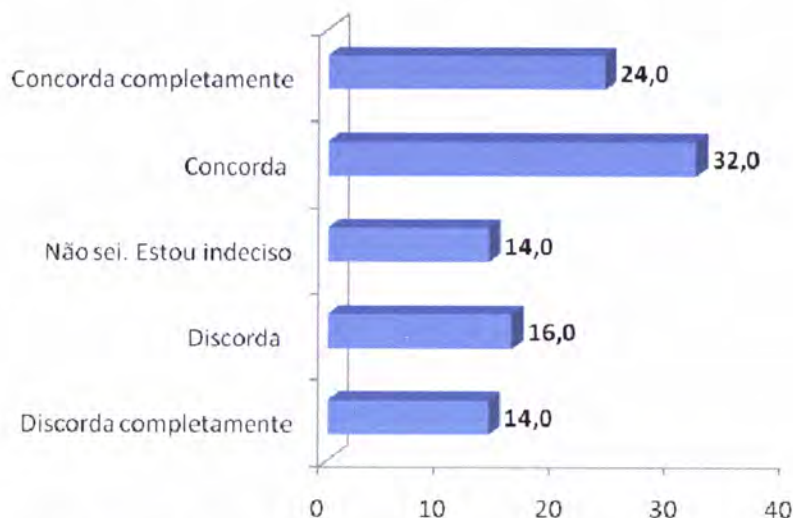
Para a afirmação, o estado civil do (a) professor(a) interfere no fracasso escolar com os alunos. (14,0%) discorda completamente e (16,0%) apenas discorda, porém (32,0%) concorda e (24,0%) concorda completamente com a afirmação. No entanto (14,0%) declararam estar indeciso sobre a citada afirmação. A justificativa para o resultado, é que a coordenação acredita no profissionalismo de cada professor e que os professores casados têm uma relação afetiva mais próxima com os alunos do que o solteiro como mostra a tabela 5.52.

TABELA 5.52 – Distribuição dos coordenadores por interferência no fracasso escolar

O estado civil do professor interfere no Fracasso Escolar dos alunos	Quantidade Coordenadores	%
Discorda completamente	7	14,0
Discorda	8	16,0
Não sei. Estou indeciso	7	14,0
Concorda	16	32,0
Concorda completamente	12	24,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por interferência do estado civil do professor, como mostra o gráfico 5.52.

GRÁFICO 5.52 – Coordenadores por interferência no fracasso escolar



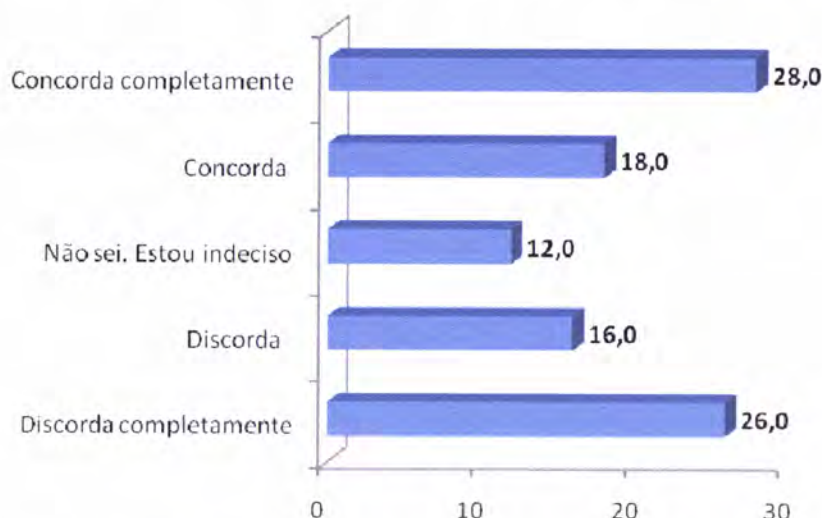
Para a afirmação, a *escola possui projeto voltado para o combate ao fracasso escolar*, (26,0%) discorda completamente; (16,0%) discorda e (12,0%) declarou não saber, porém (18,0%) concorda e (28,0%) concorda completamente, justificando que é uma das metas traçadas no projeto político pedagógico para reduzir esse fenômeno, nos quais todos os segmentos participaram da elaboração do mesmo. Como mostra a tabela 5.53.

TABELA 5.53 – Distribuição dos coordenadores por projeto de combate ao fracasso escolar

A escola possui projeto voltado para o combate ao fracasso escolar	Quantidade Coordenadores	%
Discorda completamente	13	26,0
Discorda	8	16,0
Não sei. Estou indeciso	6	12,0
Concorda	9	18,0
Concorda completamente	14	28,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por projeto de combate ao fracasso escolar, como mostra o gráfico 5.53.

GRÁFICO 5.53 – Coordenadores por projeto de combate ao fracasso escolar



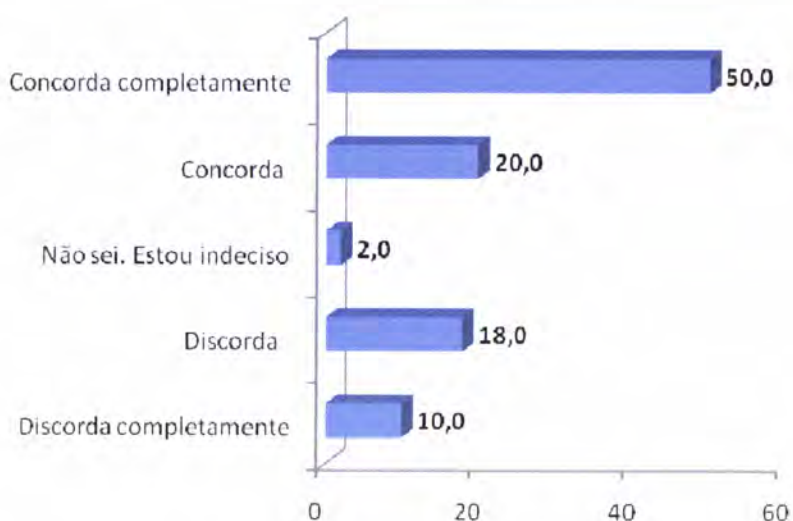
Para a afirmação, *a escola convoca pais e comunidade para falar sobre Fracasso Escolar*, (10,0%) discorda completamente e (18,0%) apenas discorda, justificando que nas reuniões de pais não é discutido o tema em pauta; (2,0%) não souberam responder, porém (20,0%) concorda e (50,0%) concorda completamente, afirmando que os pais e comunidade participaram da elaboração do projeto pedagógico da escola, e que o citado tema é discutido entre todos, como mostra a tabela 5.54.

TABELA 5.54 – Distribuição dos coordenadores por convocação da comunidade escolar

A escola convoca a comunidade para falar de fracasso escolar	Quantidade Coordenadores	%
Discorda completamente	5	10,0
Discorda	9	18,0
Não sei. Estou indeciso	1	2,0
Concorda	10	20,0
Concorda completamente	25	50,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) pesquisados por convocação da comunidade escolar, como mostra o gráfico 5.54.

GRÁFICO 5.54 – Coordenadores por convocação da comunidade escolar



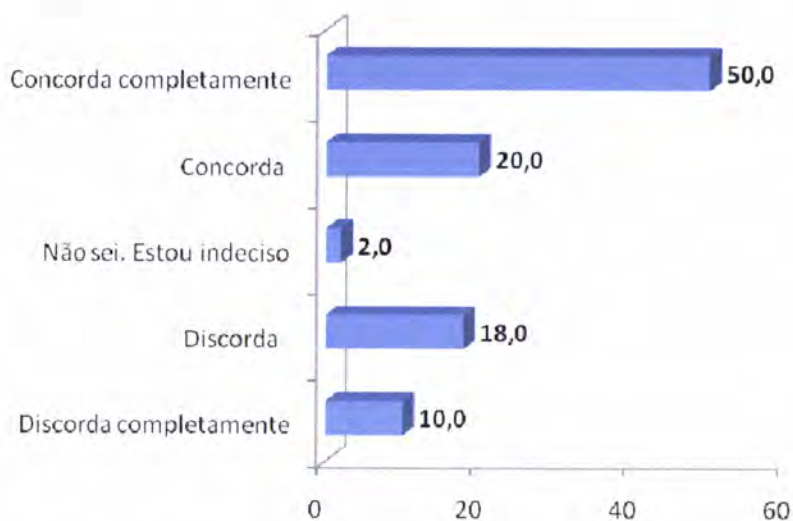
Você como coordenador já participou de algum curso de capacitação fracasso escolar, dos 50 coordenadores pesquisados, (18,0%) discorda da afirmação e (10,0%) discorda completamente, justificando que nunca participaram de evento com essa finalidade. (2,0%) não quis responder, porém (20%) concorda e (50,0%) concorda completamente. Justificando que a gestão tanto municipal quanto escolar já promoveu encontros com essa finalidade, o que denota a preocupação com o fenômeno no que refere às escolas, como mostra a tabela 5.55.

TABELA 5.55 – Distribuição dos coordenadores por curso de capacitação

Já participou de algum curso sobre fracasso escolar	Quantidade Coordenador	%
Discorda completamente	5	10,0
Discorda	9	18,0
Não sei. Estou indeciso	1	2,0
Concorda	10	20,0
Concorda completamente	25	50,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) por curso de capacitação, como mostra o gráfico 5.55.

GRÁFICO 5.55 – Coordenadores por curso de capacitação



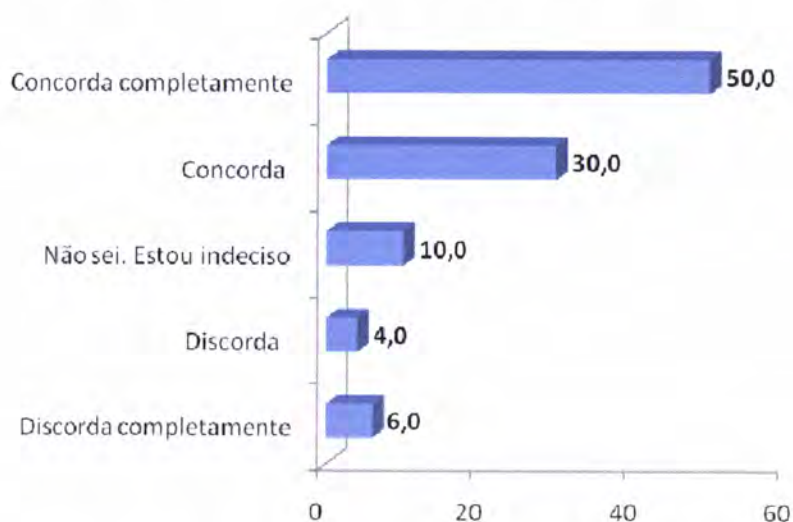
Sobre a afirmação, *a equipe pedagógica da sua escola é atuante*, (4,0%) discorda; (6,0%) discorda completamente e (10,0%) não souberam responder, porém (30,0%) concorda e (50,0%) concorda completamente, justificando que a coordenação busca elevar o nível educacional para atingir os objetivos propostos no projeto pedagógico. Como pode ser visto na tabela 5.56.

TABELA 5.56 – Distribuição dos coordenadores por equipe pedagógica

A equipe pedagógica da escola é atuante	Quantidade Coordenadores	%
Discorda completamente	3	6,0
Discorda	2	4,0
Não sei. Estou indeciso	5	10,0
Concorda	15	30,0
Concorda completamente	25	50,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) por equipe pedagógica, como mostra o gráfico 5.56.

GRÁFICO 5.56 – Coordenadores por equipe pedagógica



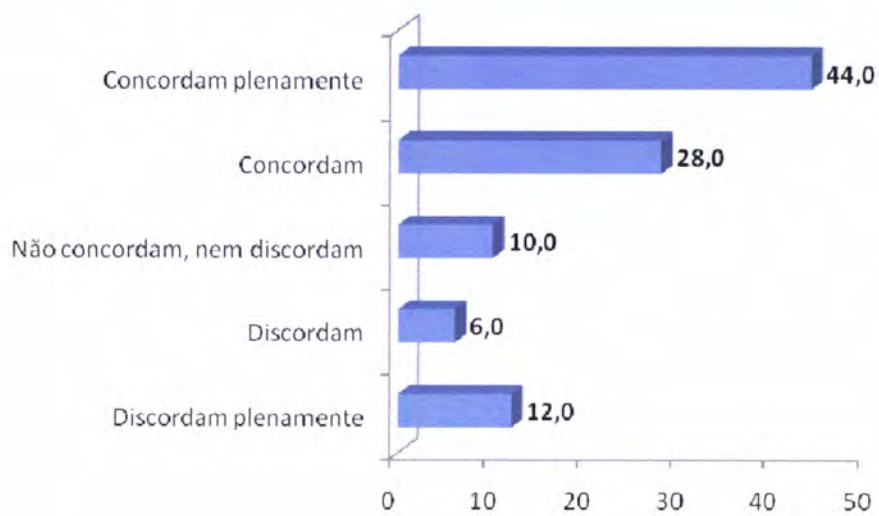
A escola trabalha nos parâmetros do projeto político pedagógico, para esta afirmação, (6,0%) discorda; (12,0%) discorda completamente e (10,0%) não souberam responder, entretanto (28,0%) concorda e (44,0%) concorda completamente, ressaltando que o projeto pedagógico é o cerne das ações de todos os segmentos da escola; é a diretriz para encaminhar toda e qualquer atividade pedagógica, logo tem que ser seguido. Como mostra a tabela 5.57.

TABELA 5.57 – Distribuição dos coordenadores por projeto político pedagógico

A escola trabalha nos parâmetros do projeto político pedagógico	Quantidade Coordenadores	%
Discorda completamente	6	12,0
Discorda	3	6,0
Não sei. Estou indeciso	5	10,0
Concorda	14	28,0
Concorda completamente	22	44,0
Total	50	100,0

Distribuição de coordenadores (as) por equipe pedagógica, como mostra o gráfico 5.56.

GRÁFICO 5.57 – Coordenadores por projeto político pedagógico



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o fracasso escolar como um fenômeno social e sua relação com o saber em escolas públicas, foi o alvo desta pesquisa, entre as várias realizadas neste campo. E o fato incentivador para a realização da mesma foi a divulgação de imagens em noticiário nacional, da falta de carteiras escolares para os alunos.

A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionários direcionada aos alunos, professores e coordenadores, o qual procurava apurar, que tipo de relação se estabelece entre a escola, a família e o meio social, relacionada com o fracasso escolar nas turmas de 4.^a série do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Santo Antônio do Tauá. A mesma apontou que os fatores promotores da situação de fracasso escolar, perpassam pelas questões sociais, econômicas, políticas e principalmente de formação educacional por parte dos operadores da educação naquele município.

A pesquisa apontou que dos alunos pesquisados a maioria pertencem ao sexo feminino, moram com os pais, tem outros irmãos estudando em escola pública e se relacionam bem com os professores, não sendo uma realidade diária.

O estudo empírico buscou apurar se as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem era considerado um fator que contribuía para o fracasso escolar, para isso foi questionado se a fala do professor em sala de aula ultrapassava o limite do aceitável e o resultado foi positivo, ficando claro que este comportamento inibia os alunos, deixando-os com as dúvidas em relação a matéria ministrada no dia.

Considerada como uma das mais ricas experiências do homem, a aprendizagem se configura como um elemento constitutivo e promotor do seu desenvolvimento, mas observa-se que não há consenso sobre a citada definição, pois a literatura convencionou chamar de “dificuldade de aprendizagem” e os que usam esse termo são os profissionais que operam a educação de forma geral, mas do ponto de vista do professor, ele considera que a “dificuldade de aprendizagem” é um evento na vida escolar da criança que se caracteriza pelo fato de o aluno não conseguir aprender os conteúdos ministrados em sala de aula, mesmo após várias tentativas de utilização de estratégias e instrumentos diversos.

Já os coordenadores pedagógicos não vêm a “dificuldade de aprendizagem” de forma diferente no que se refere aos alunos, mas acrescentam que, às vezes, o problema pode estar no professor que não sabe utilizar adequadamente as estratégias e os instrumentos

pedagógicos existentes. Enquanto que os psicopedagogos têm entendido e divulgado a “dificuldade de aprendizagem” como um sintoma de uma série de desarranjos afetivos, emocionais e psicológicos que interferem na aprendizagem do escolar.

Outro item da pesquisa que chamou atenção foi à utilização de castigo em sala de aula, que mesmo a maioria afirmando que o professor não usava deste recurso como forma de avaliação, a resposta dos discordantes foi significativa em relação aos mesmos.

Fazendo parte dos objetivos - conhecer a aplicação do Projeto Político Pedagógico, o estudo quis apurar se os professores utilizam recursos pedagógicos em sala de aula, a maioria dos pesquisados afirmou que é utilizado sim, porém o que existe na escola é apenas o livro didático e o quadro negro com giz, entretanto os alunos afirmaram que os professores explicam de forma clara e simples os conteúdos, tanto que a prova não é a única forma de avaliação existente entre os professores.

Assim, observa-se que de acordo com os resultados obtidos a repetência está concentrada na 4ª série, estreitamente vinculada a problemas no ensino da leitura e da escrita, baseada em compreensões estreitas e atrasadas da linguagem e dos processos de aprendizagem infantil ligada a métodos pedagógicos ultrapassados.

Os problemas relacionados com o ensino da linguagem escrita são agravados devido às outras condições como salas de aula superpopulosas e sem carteiras escolares para todos os alunos, professores sem qualificação, experiência e mais grave é a falta de materiais didáticos.

Enfrentar o fenômeno do fracasso escolar como fenômeno social nas turmas de 4ª série implica lidar com as condições negativas que favorecem e nutrem o fracasso dentro da escola, contribuindo, dessa forma, para reforçar – em vez de aliviar – as condições socioeconômicas desfavoráveis que os alunos dos setores populares enfrentam no momento de ingressar na escola.

Observou-se que os professores ao tratarem de fracasso escolar, costumavam referir-se a um baixo rendimento escolar ou ao abandono prematuro dos estudos. Porém, ficou evidenciado, que esse é o significado mais habitual do termo, mas não atentaram para o fato de que junto a um limitado rendimento acadêmico, também fracassam aqueles alunos que não conseguem se adaptar às pautas normativas das escolas.

Alunos que não consegue manter seu comportamento dentro dos limites que a escola estabelece e assim, termina por receber algum dos qualitativos que apontam que sua conduta

não é, nem a esperada nem a desejável: alunos violentos, pouco trabalhadores, ruidosos, mal-educados, conversadores ou outros apelativos semelhantes. Os alunos que recebem essa consideração de forma reiterada acabam finalmente engrossando a porcentagem do fracasso escolar.

Nos dizeres de alguns alunos, deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar nos seus alunos confiança, devem lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas coisas a que se propõem.

A pesquisa com os professores das Escolas do Ensino Fundamental da cidade de Santo Antonio do Tauá apontou algumas medidas que acreditam contribuir para redução do fracasso escolar, são elas: mobilização das famílias e da comunidade; estimulação a assiduidade regular às aulas por parte dos estudantes; sensibilização dos pais sobre o valor da educação; revisão do currículo e fornecimento de ensino auxiliar.

Assim, acredita-se que se faz necessário e urgente admitir o fracasso escolar como um fenômeno social que interfere não só no alunado, mas na sociedade como um todo, e isso requer ações práticas de todos aqueles que intervêm no processo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, Maria Dolores Fortes (2006). *De professor a educador. Contribuições da Psicopedagogia: resignificar os valores e despertar a autoria*. Rio de Janeiro: Wak.
- Apple, M. W e Teitelbaun, K. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991
- Azevedo, Janete M. L (1996). *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdos*, Lisboa, 1997
- Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- Baquero, Rute (1989) (org). *Educação e Técnica: possibilidades & impasses*. Porto Alegre: Kuarup.
- Barreto, Elba S. de Sá (1998) (org). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Fundação Carlos Chagas.
- Becker, F (1997). *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Becker, F (2001). *Ensino e Construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bernstein, Brasil (1996). *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P (1997). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C (2002). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bobbitt, John Franklin, (2005). *O Currículo*. Porto: Didática Editora
- BRASIL (1999). *Evolução da educação básica no Brasil*, Brasília: CNE/CEB.
- Burke, Thomas Joseph (2003). *O professor revolucionário: da pré-escola à universidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency. A study of the social forces that have shaped the administrators of the public schools*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carvalho, A. e Diogo, F (1994). *Projeto educativo*. Porto: Afrontamento.

- Carvalho, A. e Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho, José Murilo (1993). Historiografia da educação e fontes. IN: *Cadernos Anped*, nº. 5. Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Cerizara, Ana Beatriz (1999). *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* Florianópolis: Perspectiva, v. 17.
- Coll, Cesar (1996). *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática.
- Collares, C. A. L (1994). *O cotidiano escolar patologizado*. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.
- Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- Cubberley, E (1929). *Public school administration*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cunha, Eugênio (2007). *Afetividade na Prática Pedagógica: educação, TV e escola*. Rio de Janeiro: Wakl.
- Dawson, H. (1934). *Satisfactory local school units. Functions and principles of formation, organization, and administration*. Field study nº 7, Division of surveys and field studies. George Peabody College for Teachers. Nashville :Tennessee.
- Duarte, Newton (1996). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados.
- Faria Filho, Luciano Mendes de (1996). *Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ferreiro, E (2002). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E (1990). *A Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre: Artmed, 1990.
- Forquin, Jean-Claude (1996). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).

- Freire, Paulo (1980) *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Gagne, R (2000). *Campos de aprendizagem. La planificación de la enseñanza*. Trillas.
- Gil, Antonio Carlos (2000). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Gimeno, J (2001). *O Currículo – Uma Reflexão sobre a Prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Grossi, Esther Pillar (2003). *Por que ainda há quem não aprende? A Teoria*. Petrópolis (RJ):
Vozes
- Hernandez, Fernando (1998). *Transgressão e mudanças na educação – Os projetos de trabalho*. Porto Alegre.
- Hertzemberger, Herman (1996). *Lições de Arquitetura*. Tradução: Carlos Eduardo Lima Machado. São Paulo: Martins Fontes.
- Imbernón, Francisco (2002). *Formação docente e profissional – Forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Julia, D (2001). *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p. 9-45.
- Kemmis, Stephen. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid :
Morata.
- Lawn, M. (2000). *Os professores e a fabricação de identidades. A difusão mundial da escola*.
Lisboa: Educa.
- Le Boterf G (2005). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions
d'organisation.
- Lévy, P (2000). Entrevista. In. *Roda Viva*. São Paulo: Cultura.
- Libâneo, J. Carlos (1998). *Didática. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor*. São Paulo: Cortez.
- Lion, Carina Gabriela (1997). *Mitos e realidades na tecnologia educacional*. Porto Alegre:
Artes Médicas, 1997.
- Loch, Jussara M. de P (1999). Parâmetros Curriculares e Projeto Pedagógico. In *Anais do Seminário regional de Políticas e Administração da educação*. São Leopoldo, jul. p. 97 a 98.

- Marchesi, A; Gil, L. R. (2004). *La representación social del fracaso escolar*. Madri: Fundación por la Modernización de España.
- Martin, E. (2002). *Los procesos de aula y su influencia em la calidad de la enseñanza*. Madri: Fundación Santa Maria. SM
- Menegazzo, Maria Adélia (2001). *Cultura e língua portuguesa*. Campo Grande: UFMS.
- Miller, Colleen Murphy (1997). "The Lived Experience of Relapsing Multiple sclerosis: A Phenomenological Study". *Journal of Neuroscience Nursing*. Vol. 29, n.º 5, pp. 294-304, out.
- Mizukami, Maria das Graças Nicoletti (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.U.P.
- Moll, Jaqueline (2003). *Para Além do Fracasso Escolar*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Moreira, Antônio Flávio (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- OCDE (1998). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 1998*. Paris: Organisation de Développement et de Coopération Économiques.
- Pacheco, J. e Flores, M (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1,(1), 57-75. São Paulo.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 146 p.
- Paro, Vitor Henrique (2001). *Reprovação Escolar: Renúncia à Educação*. São Paulo: Xamã.
- Paro, Vitor Henrique (1996). *Por Dentro da Escola Publica*. São Paulo: Xamã.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Dez Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Piaget, Jean (1993). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara.

- Polonia, Ana da Costa (2002). *Contribuições da Psicologia para a Educação*. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado da Educação do distrito Federal.
- Rice, J (1913). *Scientific management in education*. New York: Hinds, Noble & Eldredge.
- Roldão, M.C (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, Pérez Gomes (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sander, Benno (2005). Administração da Educação no Brasil é hora da Relevância. In. *Educação Brasileira*, CRUB, Ano IV, nº 9, Brasília: 2º sem.
- Santos, Evanildo N. da Silva (2008). *Metodologia Científica ao Alcance de Todos*. Brasília: EVG.
- Santos, Lucíola L. de C. P.(2005). História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação e Realidade*, v. 20, n.2, p. 60-68, jul./dez.
- Saviani, Dermeval (1991). *Escola e democracia*. 24 ed. São Paulo: Cortez.
- Schmelkes, Marisa.(1994). *A implantação e a Implementação de Políticas Educacionais*. Curitiba: LTD
- Silva, Luiz H (2000). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, Luiz H (1995). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Snyders G (1996). *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra.
- Tiba, Içami (2002). *Quem ama, educa*. São Paulo: Gente.
- Trindade, Iole Maria Faviero (1996). *A exclusão social da/ na escola*. Ciências e Letras, n. 17, p. 199-208.
- Tyler, Ralph (1974). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Valente, Wagner Rodrigues (2001). *Exames de admissão ao ginásio*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática/PUC/SP.

- Vasconcelos, Celso dos Santos (1999). *Construção do Conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Veiga, Ilma Passos A (2002). (org). *Formação de Professores: Política e Debates*. 8 ed. São Paulo: Papirus.
- Villas Boas, B,M.F. (2003). *Repensando a avaliação no curso de pedagogia: o portfólio como uma prática possível*. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Artes Médicas.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1997) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1991) *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1988) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H (1983). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião Alunos

	Questões de Alunos	Objetivos
Motivação	<p>1- A frequência às aulas aumenta o meu interesse pelos conteúdos.</p> <p>3- Nas aulas, os professores utilizam, geralmente estratégias para motivação entre os alunos</p>	<p>- Estabelecer relação entre a frequência as aulas e o interesse pelos conteúdos.</p> <p>- Estabelecer relação entre estratégias de motivação e as dificuldades de aprendizagem</p>
Empenho dos Professores	<p>4 – De forma geral, as relações entre aluno e professor são adequadas.</p> <p>5- Os professores em geral, empenham-se para melhorar suas aulas.</p> <p>6- Os professores incentivam a participação dos alunos nas aulas.</p> <p>7- Os professores discutem os conteúdos programáticos com os alunos.</p>	<p>Conhecer o nível de dedicação dos docentes e relacioná-lo com outras variáveis do questionários.</p>
Materiais pedagógicos	<p>8- Os professores são assíduos.</p> <p>11- Os professores conversão sobre as dificuldades de aprendizagem com os alunos.</p> <p>12- Os professores utilizam recursos pedagógicos em sala de aula.</p> <p>13- Os materiais de apoio utilizado pelo professor, são suficiente para atingir os objetivos previstos sobre as dificuldades de aprendizagem</p>	<p>Conhecer a organização e disponibilidade dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes.</p>

<p>Metodologias de ensino</p>	<p>14 – Os professores aproveitam a realidade dos alunos para melhorar as dificuldades de aprendizagem</p> <p>15- Os professores explicam os conteúdos .</p> <p>16- Metodologia de ensino utilizada pelo professor é suficiente para uma boa aprendizagem.</p> <p>17- O professor utiliza castigo na sala de aula.</p> <p>18- Os professores estimulam a criatividade dos alunos.</p> <p>19- Os professores estimulam a capacidade dos alunos para criar soluções para os problemas de ensino aprendizagem</p>	<p>Caracterizar a metodologia de ensino.</p>
<p>Metodologia de avaliação</p>	<p>20- Os processos de avaliação são adequadas para melhorar o ensino aprendizagem</p> <p>21- A prova é a única atividade de avaliação.</p> <p>22- O processo de avaliação está relacionado com os conteúdos programáticos.</p>	<p>Caracterizar as metodologias de avaliação</p>
<p>Programa de Unidades curriculares</p>	<p>24- Os conteúdos programáticos são adequadas para o ensino aprendizagem.</p> <p>25- O grau de dificuldade dos conteúdos contribui para o fracasso escolar.</p>	<p>Conhecer as Unidades Curriculares</p>
<p>Adequação das infra- estruturas e recursos</p>	<p>26- O apoio Bibliográfico disponível pela escola é adequado a aprendizagem do aluno.</p> <p>27 – As condições físicas das escolas são adequadas para o ensino aprendizagem.</p> <p>28- Os recursos didáticos de sala de aula (quadro, retroprojektor, etc) são adequados a aprendizagem</p> <p>30- Existe laboratórios adequados para atividades extra classe</p> <p>31- As atividades extra classe oferecidas são relevantes para a formação dos estudantes.</p>	<p>Conhecer a infra estrutura da Escola.</p>

Grau de satisfação	<p>32- Que fatores considera mas determinantes diminuir o fracasso escolar</p> <p>33- O que você gostaria que muda-se na sua sala para melhorar o ensino aprendizagem.</p>	<p>Conhecer a satisfação dos estudantes.</p>
Reprovação	<p>34- Já reprovou em alguma disciplina, em que disciplina e quantas vezes?</p> <p>35- Fale sobre a razão que você deixou de estudar?</p>	<p>Conhecer o rendimento Escolar do aluno</p>
Dados Pessoais	<p>A- Sexo</p> <p>B- Idade</p> <p>C- Estado Civil</p> <p>D- Tipo de Estudante</p>	<p>Caracterizar o entrevistado</p>

Anexo 2 – Guião Coordenador

	Questões de Coordenadores	Objetivos
Definição de Fracasso Escolar	1- O que entende por Fracasso Escolar?	Conhecer a concepção que os coordenadores apresentam antes de responderem o questionário.
Motivação	2- Convoca os professores para formação continuada sobre dificuldade de aprendizagem. 3- Nas reuniões, os coordenadores utilizam, geralmente estratégias para motivação entre os professores.	- Estabelecer relação entre a Coordenadores e professores e alunos de motivação . - Estabelecer relação entre estratégias de motivação e as dificuldades de aprendizagem
Empenho dos Professores	4 – De forma geral, as relações entre aluno e professor são adequadas. 5- Os professores em geral, empenham-se para melhorar suas aulas. 6- Os professores incentivam a participação dos alunos nas aulas. 7- Os professores discutem os conteúdos programáticos com os alunos. 8- Quando Convocados os professores prontamente atendem os chamados para a formação continuada	Conhecer o nível de dedicação dos docentes e relacioná-lo com outras variáveis do questionários.
Materiais pedagógicos	9- Os professores são assíduos. 11- Os professores conversão sobre as dificuldades de aprendizagem com o coordenador . 12- Os professores utilizam recursos pedagógicos em sala de aula. 13- Os materiais de apoio utilizado pelo professor, são suficiente para atingir os objetivos previstos.	Conhecer a organização e disponibilidade dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes.

Metodologias de ensino	<p>14 – Os professores aproveitam a realidade dos alunos para melhorar as dificuldades de aprendizagem</p> <p>15- Os professores explicam os conteúdos .</p> <p>16- Metodologia de ensino utilizada pelo professor é suficiente para uma boa aprendizagem.</p> <p>18- Os professores estimulam a criatividade dos alunos .</p> <p>19- Os professores estimulam a capacidade dos alunos para criar soluções para os problemas de ensino aprendizagem</p>	<p>Caracterizar a metodologia de ensino.</p>
Metodologia de avaliação	<p>20- Os processos de avaliação são adequadas para melhorar o ensino aprendizagem</p> <p>21- O processo de avaliação está relacionado com os conteúdos programáticos.</p>	<p>Caracterizar as metodologias de avaliação</p>
Programa de Unidades curriculares	<p>23- Os conteúdos programáticos são adequadas para o ensino aprendizagem.</p> <p>24- O grau de dificuldade dos conteúdos contribui para o Fracasso Escolar.</p>	<p>Conhecer as Unidades Curriculares</p>
Adequação das infra- estruturas e recursos	<p>26- O apoio Bibliográfico disponível pela escola é adequado a aprendizagem do aluno.</p> <p>27 – As condições Físicas das escolas são adequadas para o ensino aprendizagem.</p> <p>28- Os recursos didáticos de sala de aula (quadro, retroprojeter, etc) são adequados a aprendizagem</p> <p>29- Existe laboratórios adequados para atividades extra classe</p> <p>30-- As atividades extra classe oferecidas são relevantes para a formação dos estudantes.</p>	<p>Conhecer a infra estrutura da Escola.</p>

Grau de satisfação	<p>31- Que fatores considera mas determinantes para melhorar o ensino aprendizagem</p> <p>32- A instituição convoca pais e comunidade para falar sobre Fracasso escolar.</p> <p>33- A instituição possui algum projeto voltado para Fracasso Escolar</p> <p>34- A relação afetiva entre professor e aluno é uma realidade na instituição.</p> <p>35- Indique os aspectos que você gostaria que muda-se na sua sala para melhorar o ensino aprendizagem.</p>	<p>Conhecer a satisfação dos estudantes.</p>
Dados Pessoais	<p>E- Sexo</p> <p>F- Idade</p> <p>G- Estado Civil</p> <p>H- Tipo de Coordenador</p>	<p>Caracterizar o entrevistado</p>
Dados Acadêmico	<p>A- E pesquisador</p> <p>B- Tempo de Profissão</p> <p>C- Formação</p> <p>D- Faixa Salarial</p> <p>E- Possui outra atividade</p>	

Anexo 3 – Guião Professor

	Questões de Professores	Objetivos
Definição de Fracasso Escolar	1- Como você o Fracasso Escolar na sua escola?	Conhecer a concepção que os professores e pais apresentam antes de responderem o questionário.
Motivação	2- A frequência às aulas aumenta o meu interesse pelos conteúdos. 3- Nas aulas, os professores utilizam, geralmente estratégias para motivação entre os alunos	- Estabelecer relação entre a frequência as aulas e o interesse pelos conteúdos. - Estabelecer relação entre estratégias de motivação e as dificuldades de aprendizagem
Empenho dos Professores	4 – De forma geral, as relações entre aluno e professor são adequadas. 5- Os professores em geral, empenham-se para melhorar suas aulas. 6- Os professores incentivam a participação dos alunos nas aulas. 7- Os professores discutem os conteúdos programáticos com os alunos.	Conhecer o nível de dedicação dos docentes e relaciona-lo com outras variáveis do questionários.
Materiais pedagógicos	8- Os professores são assíduos. 9- Os professores conversão sobre as dificuldades de aprendizagem com os alunos. 10- Os professores utilizam recursos pedagógicos em sala de aula. 11- Os materiais de apoio utilizado pelo professor, são suficiente para atingir os objetivos previstos do ensino aprendizagem	Conhecer a organização e disponibilidade dos materiais pedagógicos utilizados pelos docentes.

Metodologias de ensino	<p>14 – Os professores aproveitam a realidade dos alunos para melhorar o ensino aprendizagem</p> <p>15- Metodologia de ensino utilizada pelo professor é suficiente para uma boa aprendizagem.</p> <p>16- Os professores estimulam a criatividade dos alunos.</p> <p>17- Os professores estimulam a capacidades dos alunos pra criar soluções para os problemas sobre dificuldade de aprendizagem</p>	<p>Caracterizar a metodologia de ensino.</p>
Metodologia de avaliação	<p>18- Os processos de avaliação são adequadas para melhorar o ensino aprendizagem</p> <p>19- O processo de avaliação esta relacionados com os conteúdos programáticos e conhecimentos dos professores.</p>	<p>Caracterizar as metodologias de avaliação</p>
Programa de Unidades curriculares	<p>20- O grau de dificuldade dos conteúdos contribui para o Fracasso Escolar.</p>	<p>Conhecer as Unidades Curriculares</p>
Adequação das infra- estruturas e recursos	<p>21- O acervo bibliográfico disponível na escola satisfaz a aprendizagem do aluno.</p> <p>22- As condições Físicas das escolas são adequadas para o ensino aprendizagem.</p> <p>23- Existe laboratórios adequados para atividades extra classe</p> <p>24- As atividades extra classe oferecidas são relevantes para a formação dos estudantes.</p>	<p>Conhecer a infra estrutura da Escola.</p>

<p>Grau de satisfação</p>	<p>25 Que fatores considera mas determinantes para diminuir o fracasso escolar.</p> <p>26-A metodologia de ensino aplicada em sala de aula satisfaz a necessidade dos alunos em relação do ensino aprendizagem.</p>	<p>Conhecer a satisfação dos estudantes.</p>
<p>Dados Pessoais</p>	<p>I- Sexo J- Idade K- Estado Civil L- Tipo de professor</p>	<p>Caracterizar o entrevistado</p>
<p>Dados Acadêmico</p>	<p>F- É pesquisador G- Tempo de Profissão H- Formação I- Faixa Salarial J- . Leciona em que Nível de educação</p>	

Anexo 4 – Questionário Professor

O presente questionário se destina a coleta de dados sobre *Fracasso Escolar: Da Relação do Saber a Fenômeno Social em Escolas Públicas, Séries Iniciais da Cidade de Santo Antonio do Tauá/Pará*. Faz parte da Dissertação de Mestrado que será apresentada à Universidade de Évora – Portugal.

Responda, de forma clara e objetiva, à pergunta que se segue	
1	O que entende por Fracasso Escolar?

- A. Sexo Masculino Feminino
- B. Idade 25 a 30 anos 31 a 35 36 a 40 acima de 42 anos
- C. Titulação Magistério Graduação Especialista Mestre
- D. Tempo de Profissão 1 a 5 anos 6 a 10 11 a 15 Acima de 16 anos
- E. Estado Civil Casado Solteiro Viúvo Outros
- F. Possui outra atividade laboral? Sim Não De vez enquanto
- G. Leciona em que nível de educação além das séries iniciais Infantil Fundamental Médio Superior
- H. Trabalha em que turno Manhã Tarde Noite
- I. Rede de Ensino que leciona Pública Particular Conveniada
- J. Considera pesquisador de educação Sim Não
- M. Quantos alunos atende em média, nas turmas que ministra aula 20 a 30 31 a 40 41 a 50 acima de 51
- N. Participa ativamente da elaboração do Planejamento da escola Sim Não De vez enquanto Nunca

O. Utiliza recursos pedagógicos em sala em aula com a finalidade de unir a turma. Livros diversos Jornais Internet Filmes Todos

P. Suas aulas são organizadas de forma que os alunos possam:

Fazer perguntas Discutir em grupos Debater com os professores Discordar do conteúdo Todos

Assinale, por favor, com X a opção de resposta que corresponde à sua opinião sobre o sobre *Fracasso Escolar: Da Relação do Saber a Fenômeno Social em Escolas Publicas, Séries Iniciais da Cidade de Santo Antonio do Tauá/Pará* em que está integrado

		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente	Não concordo nem discordo
2	A prova é a única atividade que utiliza para avaliar seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Discute o conteúdo programático com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Planeja regularmente suas aulas com atividades que envolvem a facilidade de aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4	Os professores cumprem os horários de entrada e saída em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Acervo bibliográfico em termos de livros, periódicos e vídeos educativos satisfaz as necessidades dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Equipamentos de suporte didático (retroprojetores e outros) são suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A relação afetiva entre professor e aluno é uma realidade na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	O estado civil do(a) professor(a) interfere no fracasso escolar com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A escola possui projeto voltado para o Fracasso Escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A escola convoca pais e comunidade para tratar de Fracasso Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Como coordenador já participei de curso de capacitação sobre Fracasso Escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A equipe pedagógica da escola é atuante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A escola trabalha rigorosamente de acordo com o Projeto Político Pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 6 –Questionário Alunos

O presente questionário destina-se a coleta de dados sobre FRACASSO ESCOLAR: DA RELAÇÃO DO SABER A FENÔMENO SOCIAL EM ESCOLAS PUBLICAS NAS SERIES INICIAIS DE SANTO ANTONIO DO TAUÁ EM BELÉM DO PARÁ.. A mesma faz parte da Dissertação de Mestrado que será apresentado a Universidade de Évora-Portugal.

1-Discordo Plenamente desta declaração (DP)

2- Discordo desta declaração(D)

3- Não concordo com esta declaração (N)

4- Concordo com esta declaração (C)

5- Concordo Plenamente com esta declaração (CP)

1-Sexo:

(A) Masculino

(B)Feminino

2- Série que cursa:

(A)1^a

(B) 2^a

(C) 3^a

(D) 4^a

3-Você mora com:

(A) Pai

(B) Mãe

(C) Pai e mãe

(D) Avós

(C) Padrasto ou madrasta

4- Possui irmãos:

(A) Não (B) Sim

5-Me relaciono bem com meu professor:

DP D N C CP

6- Me relaciono bem com meus colegas

DP D N C CP

7-Meu professor(a) fala alto em sala de aula:

DP D N C CP

8-Me professor utiliza castigo em sala de aula.

DP D N C CP

9-Meu professor conversar sobre os problemas de sala de aula

DP D N C CP

10-Meu professor utiliza recursos pedagógicos em sala de aula.

DP D N C CP

11-Os professores deixam que eu faça perguntas quando tenho dúvidas.

DP D N C CP

12- Os professores explicam de forma clara e simples os conteúdos.

DP D N C CP

13- A prova é a única atividade de avaliação.

DP D N C CP

14- Os professores costumam faltar aulas .

DP D N C CP

- 15- O acervo bibliográfico como: livros, periódicos e vídeos educativos são atuais e suficientes . **DP D N C CP**
- 16- A infra-estrutura da escola (salas de aula, laboratórios, biblioteca) contribuem para a qualidade da aprendizagem. **DP D N C CP**
- 17-Os professores utilizam instrumentos de avaliação preocupados com o entrosamento dos alunos. **DP D N C CP**
- 18-Os professores tem cuidados diferenciados para com os alunos com dificuldades de aprendizagem. **DP D N C CP**
- 19- Você considera certo sua atitude de ter parado de estudar. **DP D N CCP**
- 20- Você concorda que alguns alunos vão para sala de aula pela merenda escolar. **DP D N C CP**