

ANA REGENE VARELA SANGALETTI

**O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ESCOLAR:
A PERSPECTIVA DOS ALUNOS
QUE ABANDONARAM O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta
Furlanetto

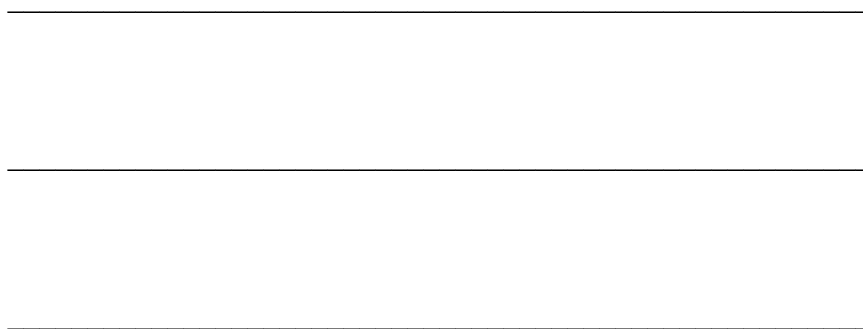
TUBARÃO, 2003

ANA REGENE VARELA SANGALETTI

**O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ESCOLAR:
A PERSPECTIVA DOS ALUNOS
QUE ABANDONARAM O ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 2003.



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores que ainda acreditam que uma escola melhor é possível.

AGRADECIMENTOS

“GRACIAS A LA VIDA QUE ME HA DADO TANTO...”

(VIOLETA PARRA)

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

EPÍGRAFE

*Eu educo hoje, com valores que recebi ontem
para pessoas que são o amanhã.
Os valores de ontem, eu conheço;
Os de hoje, percebo alguns;
Os de amanhã, não sei.
Se uso os de ontem, não educo: condiciono.
Se uso os de hoje, não educo: complico.
Se uso os de amanhã, não educo: faço experiências.
Mas, se uso os três, faço educação.
Educa quem é capaz de fundir ontens, hoje e amanhã,
Transformando-os num presente,
Onde o amor e o livre arbítrio sejam bases.
Educar é cultivar valores, é ciência, é arte, é experiência,
é intuição.*

Aldo Colombo

RESUMO

Apresenta-se, neste estudo, uma pesquisa realizada com alunos evadidos da escola que estudam no Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), localizado no município de Araranguá/SC. Trata-se de relatar os motivos pelos quais os estudantes saíram e, posteriormente, retornaram à escola, bem como o papel da Língua Portuguesa no fenômeno da evasão, conforme se elucida no primeiro capítulo. Enfatiza-se, por conseguinte, o discurso da aprendizagem, na pesquisa, visto que a perspectiva do ensino está contemplada no referencial teórico. Nesse sentido, apresenta-se um diagnóstico da escola, ressaltando sua linguagem, o discurso pedagógico e a teoria das Inteligências Múltiplas, bem como a questão da ludicidade. O ato pedagógico, na ótica dos alunos, é o conteúdo do segundo capítulo, com a apresentação, análise e discussão dos dados coletados. Os depoimentos enfocam os conteúdos programáticos, os métodos de ensino, os professores e seus respectivos sentimentos, lembranças e traumas, com destaque especial para a Língua Portuguesa. O trabalho contém propostas para a construção de uma escola diferente, centrada em uma pedagogia radical compromissada com a transformação da sociedade. Nesse contexto, destacam-se os temas que enfocam as questões da linguagem, discurso e interpretação, os pressupostos psicopedagógicos que contemplam os sentimentos e as diferentes habilidades dos seres humanos, bem como a escola que os alunos idealizam, em termos de conteúdos, métodos e postura dos professores. Embora sejam específicas para a Língua Portuguesa, tem-se a convicção de que servem, igualmente, para os demais componentes curriculares.

Palavras-chave: Evasão, discurso pedagógico, ludicidade, estrutura escolar, língua portuguesa.

ABSTRACT

This is a report of a research done among students of Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) Araranguá, Santa Catarina, Brazil. The first chapter shows the studied group of students who had quit school, their main reasons, their return and the role of the Portuguese Language in the evasion phenomenon. The teaching speech is emphasized in this study since it is approached in the theoretical references (bibliography). It is presented a diagnosis of the studied school with emphasis in the use of language, the pedagogical discourse, level of pleasure, analysis of Speech and the theory of multiple intelligences. There are presentation, analysis and discussion of the collected information in the second chapter. The research reports the ideas, feelings, memories, and traumas of the subjects about their teachers, contents, and teaching methods with a special emphasis in the Portuguese Language. The conclusion shows proposals in order to build a different teaching school, focused in a Pedagogy engaged with the transformation of society. Language, Speech, psychological and pedagogical aspects that contemplates the human aspirations and different abilities are the main focus of this conclusion, as well as the ideal school the students aspire with its ideal contents, teaching methods and teachers' attitude. Although this study is directed specifically to the Portuguese Language, the author believes it can be used by all the other disciplines in the teaching scenario.

Key words: school evasion, pedagogical discourse, level of pleasure, schooling structure, Portuguese language.

SUMÁRIO

<u>LISTAS</u>	9
<u>1 INTRODUÇÃO: O DESGOSTO PELA LEITURA E A ESCRITA E O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR</u>	10
<u>2 DIAGNÓSTICO DA ESCOLA: PERSPECTIVA DO ENSINO</u>	20
2.1 <u>A LINGUAGEM DA ESCOLA</u>	24
2.2 <u>O DISCURSO DA ESCOLA</u>	28
2.3 <u>A QUESTÃO DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA</u>	32
2.4 <u>A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS</u>	36
2.5 <u>A QUESTÃO DA LUDICIDADE</u>	39
<u>3 METODOLOGIA</u>	45
<u>4 O ATO PEDAGÓGICO NA ÓTICA DOS ALUNOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS</u>	47
4.1 <u>PROFESSORES, DISCIPLINAS, ATIVIDADES E SENTIMENTOS DOS ALUNOS</u>	55
4.2 <u>OS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS</u>	66
4.3 <u>ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS</u>	71
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	80
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	84
<u>ANEXO A – QUESTIONÁRIO I: LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO</u>	87
<u>ANEXO B - QUESTIONÁRIO II: MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR</u>	88
<u>ANEXO C – QUESTIONÁRIO III: CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS</u>	90
<u>ANEXO D QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS</u>	92

LISTAS

<u>Tabela 1 - Idade do abandono:</u>	47
<u>Tabela 2 - Escolaridade na época do abandono:</u>	48
<u>Tabela 3 - Justificativa da evasão:</u>	49
<u>Tabela 4 - Responsável pela deficiência:</u>	51
<u>Tabela 5 - Justificativa para retornar aos estudos:</u>	52
<u>Tabela 6 - Sentimentos dos alunos sobre as disciplinas:</u>	55
<u>Tabela 7 - Sentimentos dos alunos sobre atividades:</u>	55
<u>Tabela 8 - Professores que os alunos tiveram (da 1^a à 4^a série) :</u>	56
<u>Tabela 9 - Professores de português que os alunos tiveram (da 5^a à 8^a Série):</u>	57
<u>Tabela 10 - Descrição das aulas de português:</u>	57
<u>Tabela 11 - Avaliação para além das provas:</u>	58
<u>Tabela 12 - Atividades desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa:</u>	60
<u>Tabela 13 - Sentimento sobre aulas as de português:</u>	60
<u>Tabela 14 - Sugestões sobre conteúdos de português:</u>	62
<u>Tabela 15 - Sugestões metodológicas:</u>	63
<u>Tabela 16 - Professor ideal:</u>	64
<u>Tabela 17 - Caracterização dos alunos entrevistados:</u>	71
<u>Tabela 18 - Motivos da evasão escolar:</u>	72
<u>Tabela 19 - Motivos do retorno aos estudos:</u>	73
<u>Tabela 20 - Atividades preferenciais e idiossincrasias:</u>	74

- **INTRODUÇÃO: O DESGOSTO PELA LEITURA E A ESCRITA E O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR**

Este trabalho tem como tema a relação entre o estudo da Língua Portuguesa (LP) e a evasão escolar, limitado ao Ensino Fundamental.

Como conhecia a opinião dos docentes quanto aos problemas existentes, devido aos longos anos de convivência e muita leitura, pesquisei a ótica dos alunos do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos)¹ a fim de confrontá-las e verificar se coincidiam ou eram divergentes, porque a perspectiva de quem ensina não é a mesma de quem aprende (ORLANDI, 1988).

A prioridade dada ao ensino, no âmbito escolar, é questionada pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), segundo a qual o processo de aprendizagem não tem merecido questionamento dentro da escola, em termos de perspectiva, o que significa omitir ou recusar o princípio interacional da linguagem.

Na opinião dos professores (perspectiva do ensino), os alunos sentem enormes dificuldades para aprender, devido à falta de base e desinteresse pelos estudos (PEREIRA,

¹ Há sete mil alunos matriculados no CEJA, instituição pertencente ao município de Araranguá/SC que desempenha papel de ensino supletivo aos estudantes que abandonaram a escola

1993). Essas seriam as duas razões mais fortes que explicariam os problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem, incluindo a LP. Sem desprezar outras abordagens, entendi ser necessário verificar se os estudantes evadidos (enfoque da aprendizagem) tinham idêntica perspectiva e, em caso positivo, como justificavam o desinteresse pelos estudos e a falta de base.

No que diz respeito à LP, deve ser acrescido o fato de que os estudantes não gostam de ler e escrever, questão que se reflete, também, nas demais disciplinas, tendo em vista a caracterização do processo ensino-aprendizagem que se dá com a cópia, transmissão e cobrança dos conteúdos preestabelecidos pelos livros didáticos (DEMO, 1991), observação com a qual não se pode discordar. Não se deve afastar, porém, outras variáveis mais genéricas que também podem refletir no estudo da LP, conforme serão abordadas posteriormente.

Como o problema maior consiste em descobrir quais os fatores que influenciam para a ocorrência da evasão escolar, na perspectiva discente, nada melhor do que ouvir os alunos que abandonaram a escola e a ela retornaram, como é o caso dos que freqüentam o CEJA.

Evidentemente, alguns dos fatores que determinam a reprovação e a evasão, mesmo na ótica dos alunos, apontam causas alheias à LP, conteúdos e professores, extrapolando, por conseguinte, o estudo específico dessa disciplina. Importa, todavia, que a pesquisa forneça subsídios para se refletir, prioritariamente, sobre o processo de aprendizagem, e não apenas o de ensino, enfoque característico e predominante nas obras consultadas para elaboração deste trabalho.

Até que ponto e em que dimensão a Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, contribui para com o fenômeno da evasão escolar em função deste e dos demais componentes curriculares? Foi este questionamento que propiciou a opção pelo tema, porque garantir o

acesso ao conhecimento, elevar a qualidade de ensino, diminuir os índices de repetência, impedir a evasão escolar e manter os alunos na escola o maior tempo possível consiste um desafio de longa data. Todavia, no Brasil, há um enorme contingente de analfabetos e de pessoas que não completaram sequer as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo dados estatísticos (BRANDÃO, 1983), de cada 100 alunos matriculados na primeira série, 29 chegavam na quarta e 18, tão-somente, na oitava. As crianças ficavam à margem da escola e da sociedade. Embora transcorridos quase vinte anos, essa pesquisa permanece válida, porque os fatores econômico-financeiros, determinantes da evasão escolar, em sua perspectiva de análise, ainda caracterizam as Dificuldades De Numerosas Famílias Brasileiras.

Pereira (1993) constatou, dez anos depois, por meio de pesquisa realizada nas escolas públicas da Rede Estadual de Araranguá, que esse quadro sofrera alguma alteração, devido à forma de decidir sobre a aprovação dos alunos – como consequência do sistema de avaliação –, centrado no Avanço Progressivo, entendido e chamado de Promoção Automática. Em 1992/93, mais de 60% dos estudantes de 1ª a 8ª série tinham as notas arredondadas para cima, a fim de não serem reprovados.

Por menos que um aluno aprenda, é melhor mantê-lo na escola, porque os saberes escolares são necessários para competir no mercado de trabalho, ou criar a sua própria empresa ou trabalhar como autônomo. Assegurando a permanência do aluno na escola, algum conhecimento que lhe interessa será assimilado/apropriado e lhe será útil, na vida de cidadão, não importa qual a sua profissão futura.

Para Gramsci (apud SANTA CATARINA, 1998), as camadas populares devem ter acesso ao conhecimento, por ser privilégio da classe dominante, a fim de que possam, também, tornar-se governantes. Foi essa filosofia, encampada pelos professores ditos

progressistas, a partir do final dos anos 1980, que permitiu reduzir o número de alunos que abandonavam a escola. Posso afirmar que entre os fatores de evasão escolar estão as notas baixas e a reprovação, cujos índices mais elevados, no Ensino Fundamental, encontram-se em Língua Portuguesa e Matemática. Sei que são essas disciplinas que mais reprovam alunos, porque também sou professora e esta é a reclamação constante, nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas, dias de estudo e até em encontros informais de docentes, em qualquer lugar em que esse assunto esteja em discussão.

Os professores situam como causa do fraco “rendimento”² escolar a falta de base e de interesse dos alunos pelos estudos, o ambiente social e a pobreza em que vivem seus pais, os baixos salários que recebem, a escassez de recursos materiais. Nas escolas em que trabalhei, foram as duas disciplinas que mais reprovaram alunos. Nas demais escolas, segundo Pereira (1993), a situação não é diferente, de modo que, até prova em contrário, são as que mais contribuem para a caracterização de uma escola seletiva e excludente.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina:

A sociedade não pode mais suportar determinados índices de desempenho do sistema escolar, como é o caso da evasão e da repetência, com o risco de comprometer seriamente a possibilidade de uma cidadania efetiva. Hoje o sistema não consegue que todas as crianças na faixa escolar ingressem e aos que ingressam não consegue assegurar a permanência e o bom rendimento. (SANTA CATARINA, 1998, p. 94)

Em termos específicos de LP, a reprovação de alunos era constante e determinava, inclusive, o abandono dos estudos, por parte dos alunos, como constatei quando exerci as funções de direção em um dos colégios de Araranguá. Certamente, há outras razões, além do processo ensino-aprendizagem, que podem explicar por que os alunos não têm base e lhes

² ‘Rendimento’ é termo tomado emprestado das ciências econômicas. Há outros termos, com igual origem, conforme será visto na “produção” deste estudo ou desenvolvimento do “trabalho”.

falta interesse pelos estudos, pois, nas demais disciplinas, é desse modo, também, que os professores justificam o fracasso escolar³.

Fica a expectativa de que este estudo possa contribuir para melhor se entender o ato pedagógico e combater o fenômeno da evasão escolar que tem privado o aluno de instrumentos mais adequados para “[...] se apropriar do conhecimento acumulado e se constituir como sujeito de transformação das relações sociais e de si mesmo” (SANTA CATARINA, 1998, p.25). Convém salientar, todavia, que os dados coletados durante a pesquisa revelam aspectos a serem repensados no processo de aprendizagem da LP, questão considerada a mais relevante no estudo em pauta.

Foram propostas as seguintes questões gerais de pesquisa: O que, na perspectiva dos alunos, se revela como causas do “fracasso” escolar no ensino da Língua Portuguesa? Em que as atuais diretrizes educacionais da área contemplam essa perspectiva? E as seguintes questões específicas: Em que medida o ensino da Língua Portuguesa é responsável pela evasão escolar? O que os depoimentos dos alunos – que tiveram problemas com a Língua Portuguesa – revelam sobre as deficiências do ensino dessa disciplina?

O objetivo geral é levantar, junto aos alunos do ensino supletivo, os problemas que enfrentaram em relação à Língua Portuguesa, quando de sua passagem pelo Ensino Fundamental. Os específicos assim se delineiam:

a) Apurar, junto aos alunos, aspectos problemáticos do ensino da Língua Portuguesa na evasão escolar.

b) Apurar, a partir de relatos dos alunos e segundo sua ótica, aspectos do ensino da Língua Portuguesa relativos a problemas enfrentados por eles e suas perspectivas quanto a

³ Via de regra, o fracasso escolar é atribuído aos professores, tidos como bodes expiatórios do fracasso da

um ensino adequado, para uma reflexão sobre o quadro teórico e prático deste componente curricular.

c) Examinar a influência do discurso pedagógico na vida dos alunos.

A linguagem (escrita e falada) é canal de comunicação entre pessoas e instrumento de trabalho dos professores para a prática do ato pedagógico. De acordo com a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p. 20): “A linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento humano. É através dela que o ser humano se constitui enquanto ser sócio-histórico, modificando os seus processos psíquicos”.

Nesse sentido, este estudo trata de um tema relevante que continua merecendo a atenção de diversos pesquisadores posto que, em termos de Ensino Fundamental, é comum os professores queixarem-se sobre a falta de base dos estudantes por não saberem ler e escrever, apresentarem dificuldade de interpretação, manifestando que tal realidade dificulta, sobremaneira, o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) e demais disciplinas constantes da grade curricular do Ensino Fundamental. Além disso, é objeto de comentários dos meios de comunicação que divulgam resultados de concursos realizados, públicos e particulares, vestibulares e dos chamados provões, promovidos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), com respeito aos erros de português cometidos pelos estudantes, incluindo, portanto, os acadêmicos.

Julgo que a questão da linguagem está intimamente relacionada às notas baixas, repetência e evasão escolar, pois não gostar de ler e escrever significa não gostar de estudar, considerando o processo ensino-aprendizagem que caracteriza o ato pedagógico, tanto da LP

quanto das demais disciplinas⁴. “Se a linguagem, a par de ser conhecimento, é também o meio privilegiado de obter conhecimento, em qualquer domínio, ela percorre todas as instâncias e não pode ser pensada apenas no domínio que chamamos Língua Portuguesa”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 42).

A falta de base, por parte dos alunos, deve-se ao desinteresse que apresentam pelos saberes escolares (PEREIRA, 1993), cujas causas podem ser atribuídas aos conteúdos burgueses que não contemplam a realidade do meio ambiente (GADOTTI, 1996) e o tempo lúdico e criativo em que vivem as crianças (OLIVIER, 1999).

Os autores consultados apresentam outras razões, destacando-se: métodos inadequados de ensino (LIBÂNEO, 1980); o autoritarismo do discurso pedagógico (ORLANDI, 1998); o sistema de avaliação que classifica, seleciona e expulsa os alunos da escola (LUCKESI, 1996).

Demo (1997) aponta a existência de dois tipos de educação: a formal estaria vinculada aos saberes escolares, cujos conteúdos, sendo memorizados, para a realização das provas, acabam sendo esquecidos, manifestando-se o que os professores entendem por falta de base; a educação política, este autor a vê como a dimensão da formação para a cidadania, questão bem mais complexa, dado seu viés ideológico.

Na ótica desses autores, os fatores acima expostos podem causar traumas irreparáveis, devido à falta de integração dos estudantes e ao registro de notas baixas que levam à repetência e à evasão escolar. Assim, sem transformá-los, os alunos permanecerão desmotivados e desestimulados para a execução das atividades escolares, e os problemas pedagógicos continuarão sem solução.

⁴ A Educação Física parece ser exceção, como se servisse para descanso mental dos alunos, ante o massacre imposto na sala de aula, durante horas seguidas.

Concordo com essa perspectiva, porque consegui bons resultados modificando minha concepção de ato pedagógico, o que redundou em um melhor relacionamento com os alunos, ao transformar a sala de aula em local de pesquisa e debates, sem opressão (FREIRE, 1987) e exigências incompatíveis, compromissada com uma pedagogia radical que vem de encontro à ideologia da prática educacional tradicional (GIROUX, 1983) e ao encontro dos interesses dos estudantes.

Penso que a pesquisa esclarece problemas atinentes à linguagem e às dificuldades de aprendizagem, bem como fornece questionamentos para reflexão da prática pedagógica. Pode servir, inclusive, de incentivo para buscar subsídios, a fim de reforçar comportamentos ou alterá-los, bem como para uma avaliação das metodologias usadas no ensino da LP e das propostas oficiais vigentes (PCNs e PCSC, por exemplo), razões que justificam, por si sós, a realização deste estudo.

A escolha dos alunos evadidos do ensino regular, como amostra da pesquisa, foi estrategicamente fundamentada na hipótese de que, se tivessem de culpar ou responsabilizar a escola ou os professores, estariam mais à vontade para fazê-lo, sem medo de represálias. Além disso, estão mais maduros e passaram a reconhecer a importância da escola, visto que retornaram aos estudos, por livre e espontânea vontade, e não mais por exigência dos pais ou do sistema educacional, em termos de obrigatoriedade da matrícula.

Conhecer a opinião desses alunos, sobre as dificuldades do processo ensino-aprendizagem da LP, é duplamente válido: primeiro, porque demonstra ser diferente e até contraditória à percepção dos professores; segundo, porque, conhecendo suas opiniões, abre-se a possibilidade de discutir formas alternativas para trabalhar os problemas levantados, a fim de removê-los ou, pelo menos, minimizá-los.

Pelo exposto, percebe-se que o problema da evasão escolar não é novo, mas permanece sendo polêmico, devido às diversas causas que podem provocar esse fenômeno. Para Romanelli (1994), Manacorda (1996) e Demo (2000) é um problema antigo e até secular, porque a escola jamais foi adequada às necessidades políticas, econômicas, sociais e culturais da classe trabalhadora.

Nesse contexto, há falhas no processo ensino-aprendizagem que, se não forem combatidas, minimizadas ou removidas, podem estender-se ao longo da escolaridade (e da vida), pois impedem a aquisição de habilidades básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania.

O que se tinha, todavia, era o ponto de vista dos docentes e não dos alunos evadidos que, atualmente, recorrem ao ensino supletivo para complementar os estudos. Nesse sentido, a pesquisa se justificava pela necessidade de ouvi-los, a fim de coletar suas opiniões, não somente quanto às razões pelas quais abandonaram os estudos, mas, igualmente, para conhecer sugestões e propostas que poderiam ter evitado a evasão escolar.

Este estudo se fundamenta na concepção do materialismo histórico e dialético que encara a educação como um ato político, social e cultural, pois: “É só no materialismo histórico que se tem a possibilidade fundamentada de o homem transformar a forma atual de organização social, portanto também da forma escolar de ensinar-aprender” (SANTA CATARINA, 1998, p. 95).

Esta pesquisa nega, por conseguinte, o padrão positivista que ignora a subjetividade e interpreta e explica os fenômenos com base numa suposta harmonia social, em pressupostos naturais e fórmulas matemáticas que pretendem ser universais.

Com respeito ao desenvolvimento do tema, o trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro contempla o ponto de vista do ensino; o segundo, a perspectiva dos estudantes pesquisados.

- **DIAGNÓSTICO DA ESCOLA: PERSPECTIVA DO ENSINO**

Há uma farta literatura enfocando tanto os problemas do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como das demais disciplinas. Entretanto, buscou-se autores que analisam tais problemas a partir da concepção do materialismo histórico e dialético – pela qual o conhecimento vai se produzindo num processo dinâmico e participativo – a fim de que se contemple os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 1998.

A PCSC foi elaborada para servir de instrumento de trabalho para os professores e nortear as atividades no âmbito escolar. Tem por objetivo “[...] um ensino de qualidade que promova a permanência do aluno na escola; que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente” (SANTA CATARINA, 1998, p. 32). Entretanto, o elevado número de alunos no ensino supletivo – 7.000 no Vale do Araranguá, dado fornecido pelo Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA, 2001) – comprova que os problemas educacionais que dificultam o processo ensino-aprendizagem ainda fazem parte da realidade educacional.

Segundo a mencionada proposta:

É no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. A escola tem um papel insubstituível nessa apropriação, pois, enquanto agência formadora da maioria da população, deve ter a intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento. A escola reflete a vontade política e econômica da sociedade onde está inserida, sendo que, historicamente, não tem cumprido seu papel de sistematizar e transmitir o conhecimento para a classe trabalhadora (SANTA CATARINA, 1998, p. 20).

Alves (1995) afirma que a escola não sofreu alterações significativas nos últimos 200 anos. Isto porque, conforme Patto (apud SANTA CATARINA, 1998, p. 26) “A escola pública “ainda” se fundamenta em pressupostos inatistas (o único meio para se chegar ao conhecimento é a razão) e/ou ambientalistas (o conhecimento ocorre a partir da experiência sensorial e o ensino é técnica a ser transmitida).

A constatação de que as práticas escolares “ainda” apresentam caráter reprodutivista, de que os métodos de ensino são inadequados e de que predomina o relacionamento autoritário entre professores e alunos – além de outras variáveis – resultou em propostas alternativas, sugerindo modificações na postura dos professores, alteração dos conteúdos e maneiras diferentes de testar o “rendimento”, a “produção” (e outros termos com viés econômico) dos alunos.

Talvez seja este um dos motivos que levaram Freire (1987/1996), Giroux (1983/1997) e outros autores a defenderem uma pedagogia como resposta crítica à prática educacional tradicional, com o objetivo de mostrar como a dominação e a opressão são desenvolvidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização. Para eles, os educadores tradicionalistas não interrogam a natureza política do ensino, e reproduzem e legitimam a ideologia capitalista, ignorando as relações entre conhecimento, poder e dominação.

As escolas, em sua maioria, são simplesmente locais de instrução onde predomina o discurso positivista porque o capital industrial necessita de trabalhadores obedientes, de modo que atuam com a ótica dos homens de negócios (SILVA E GENTILI, 1994). O

conhecimento transmitido aos alunos, além de ser instrumental, é uma representação da cultura dominante e reproduz a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação. Portanto, longe de ser neutra, a escola é agência de reprodução e legitimação de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Giroux (1997) argumenta que, além de impor a cultura da classe dominante, a escola exclui e insulta, invalida histórias, experiências e sonhos dos grupos subordinados. Segundo Santa Catarina (1998, p. 25):

É na escola que se produzem e reproduzem as diferenças sociais. O processo de produção das diferenças, que pode ser intencional ou por falta de compreensão das relações entre escola e sociedade, resulta no fracasso escolar, o qual é entendido por muitos professores como uma incompetência individual do aluno.

Esta realidade gera uma situação de exclusão que é atribuída às políticas públicas neoliberais, “[...] que favorecem a competição e o individualismo” (p. 31). As escolas precisam comprometer-se com os excluídos, também, do acesso ao saber, e socializar o conhecimento organizado e acumulado historicamente:

A escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns! Ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social, que supere a exclusão. (VASCONCELOS apud SANTA CATARINA, 1998, p. 106.).

Os educadores que buscam transformar as escolas em esferas democráticas sentem-se presos a um forte aparelho de dominação que os impede de fazerem reformas pedagógicas e desenvolverem um projeto viável que transforme as escolas em lugares onde os alunos apreendam o conhecimento e as habilidades necessárias para viverem uma autêntica democracia e reconstruírem suas vidas dentro da luta coletiva e da justiça social. Para reverter este quadro, Giroux (1997, p. 13) propõe o desenvolvimento e a promoção de uma pedagogia crítica, denominada por ele de “pedagogia radical”, com o objetivo de “[...] autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla”. Para isso, é preciso definir a escola como esfera pública

democrática e os professores se assumirem como intelectuais transformadores. “Intelectual”, para Giroux, não significa elitismo, excentricidade e manipulação de idéias, mas compromisso com uma prática emancipadora e com um discurso ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social.

Esse autor reconhece que a pedagogia é fundamentalmente uma prática política e ética, bem como uma construção social e histórica que não se restringe à sala de aula, pois o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído e da mesma maneira pode ser desmantelado, desfeito e, criticamente, refeito.

Com base nas proposições de Foucault, especialmente em seu conceito de poder e conhecimento, Giroux (1997) mostra que o conhecimento não pode ser visto como objetivo, porque faz parte das relações de poder e, com o passar do tempo, certas formas de conhecimento são transformadas pelos grupos dominantes em “regimes de verdade”. Para ele, a luta pela transformação não deve procurar a verdade como absoluta, mas como circunstancial e contextual, pois uma pedagogia de libertação não tem respostas definitivas: está sempre em construção. Além disso, o que se considera como verdade tem efeitos opressivos e não democráticos. Nesse sentido, a pedagogia crítica questiona os “regimes de verdade” existentes e desafia educadores e pesquisadores a compreenderem as relações entre ensino, construção da identidade, desenvolvimento das relações sociais democráticas e desafio da transformação social.

Através da bibliografia consultada, verifica-se que os pensadores que seguem a concepção do materialismo histórico e dialético abordam questões comuns que se inter-relacionam, tais como: a linguagem na escola, o discurso pedagógico, a estrutura organizacional e o funcionamento da escola, a preponderância das inteligências lógico-

matemática e lingüística, a ludicidade ausente nos currículos escolares, além de outras, que contribuem para tornar a escola um espaço desinteressante para os alunos.

• A LINGUAGEM DA ESCOLA

Para Soares (1988), se as camadas populares constituem a grande parte da população brasileira, então a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo. Entretanto, esta “escola para o povo” tem-se mostrado incompetente porque o fracasso escolar – evasão e repetência – pertence, na grande maioria, a esta camada da população. A autora atribui grande parte da responsabilidade por essa incompetência a problemas de linguagem, pois esta está a serviço das classes privilegiadas, enquanto que a linguagem das camadas populares é estigmatizada e censurada pela escola.

Giroux (1997) observa que, atualmente, discute-se pouco sobre as escolas e a democracia e muito sobre como as escolas podem satisfazer, de maneira eficiente, as necessidades da indústria e da produção econômica. O discurso para compreensão do significado da escolarização foi substituído pelo do gerenciamento e da administração. Da mesma forma, o desenvolvimento de uma pedagogia preocupada com a alfabetização crítica e a cidadania ativa deu lugar a uma pedagogia que enfatiza a técnica e a passividade. Mais importante que ajudar o aluno a “[...] ler o mundo, criticamente, é ajudá-lo a dominar as técnicas da leitura” (p. 33).

Para Giroux (1997, p. 34), o real sentido da linguagem deve ser compreendido através das relações sociais, políticas e ideológicas, de maneira que “[...] há necessidade de um novo modelo de linguagem que permita aos professores analisarem e perceberem as ideologias nela embutidas”.

Segundo o citado autor, a concepção tradicional de linguagem é mecânica e limitada: baseada no discurso da teoria behaviorista, fica reduzida sua clareza. Desta forma, a linguagem é despolitizada pela escola ao ser definida basicamente em termos técnicos ou em termos que definem apenas seu valor comunicativo no desenvolvimento do diálogo e transmissão de informação.

Giroux propõe que as escolas adotem uma linguagem política que possa fornecer aos alunos as condições ideológicas necessárias para irem além da linguagem tradicional, a qual sempre esteve aliada ao visível e ao literal – e não para uma análise que vai além do que está dado. Deste modo, uma pedagogia que pretenda ser crítica e libertadora deve ter um discurso para além da linguagem estabelecida.

Para Lígia Chiappini de Moraes Leite (apud GERALDI, 2000, p. 22-23), com base na concepção de linguagem do filósofo francês Merleau-Ponty,

[...] a linguagem não é simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de idéias mudas e verdadeiras, como a concebe o pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e como tal, ela dá origem à comunicação.

Souza (1996, p. 24), fundamentada nas teorias de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, nega a instrumentalização e empobrecimento da linguagem no mundo moderno. Para ela, há a necessidade de uma nova concepção de linguagem que recupere o sujeito como ser histórico, social e cultural e que lhe devolva seu discurso e a autoria de sua palavra. Afirma que: “É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo.”

Para Bakhtin (apud SANTA CATARINA, 1998, p. 109): “A palavra é o signo ideológico por excelência” e “[...] uma língua não é simplesmente um instrumento de

comunicação: sua característica mais profunda é a dialogia, a interação que se desenvolve na prática social”.

A concepção comunicativa da linguagem conduziu a um esquema simétrico de comunicação, esquecendo o papel daquele que representa o outro da relação lingüística. Nesse esquema privilegia-se a função de representação do mundo, com a possibilidade de que informações a respeito desse mundo possam ser transmitidas de modo claro e conciso. O papel subjetivo aparecia como secundário. A compreensão da linguagem, dessa forma, não foi favorecida. Na escola, o grande papel passou a ser transmitir o conhecimento, ensinar e procurar que os alunos assimilassem esses conhecimentos registrados com o passar dos séculos. Uma linguagem não desviante tem de apresentar-se normatizada; corresponde a um ideal, que só podia associar-se a uma forma escrita. Daí que a gramática tem tudo a ver com a forma gráfica, já que a fala, pela sua natureza, apresenta todo tipo de variação. Assim a escola sempre privilegiou a gramática, desde o processo de alfabetização (SANTA CATARINA, 1998, p.110).

Para Freire, uma visão crítica de educação nos leva a ouvir nossos alunos como quem cumpre um dever e não como quem faz um favor, ou como quem tem o poder de salvá-lo, afirmando nosso elitismo autoritário:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes [...]; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (1996, p. 27).

Segundo a PCSC:

Como não se pretende, por princípio, que as normas sejam questionadas, o autoritarismo no ensino se firmou como consequência. O discurso pedagógico ainda tende fortemente para o autoritarismo, apesar de todo o esforço que se tem feito nos últimos tempos, considerando as abordagens alternativas e a compreensão crescente, no interior de várias ciências, a respeito do fenômeno lingüístico. (SANTA CATARINA, 1998, p. 110).

A PCSC sugere que:

A partir da compreensão da linguagem como interação, que o exercício da polêmica [...] passe a ser uma constante – o que significa permitir o exercício da linguagem, com manifestação de subjetividade, àqueles que se têm dedicado apenas a escutar e a repetir; aceitar vozes diferenciadas e discordantes, promovendo um debate significativo, onde a criação tem lugar. Polemizar é uma forma saudável de ir ampliando a compreensão do mundo (com as coisas, as pessoas e sua relações) e, a partir daí, ter um papel ativo no movimento de edificação da cultura. (SANTA CATARINA, 1998, p.110).

Para Lígia Chiappini de Moraes Leite (apud GERALDI, 2000, p. 24):

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

Se um discurso crítico em sala de aula é construído historicamente, a linguagem da educação não é nem teórica, nem prática, mas contextual, em que as condições históricas e contemporâneas lhe dão significado. Portanto, a essência de um discurso crítico está em identificar como a linguagem funciona e é sustentada.

Para Freire (1996), é impossível escrever ou conversar sobre contextos ou temas, ou ensiná-los de maneira isolada sem considerar as forças culturais, sociais e políticas que os moldam.

Giroux (1997) vê a história como possibilidade, porque não existe esperança sem um futuro a ser feito, a ser construído, a ser moldado. Para ele, a história como possibilidade significa que o amanhã não acontecerá, necessariamente, e nem será uma repetição do hoje – apenas com um retoque para dissimular o que é a mesma coisa –, mas significa reconhecer o papel da subjetividade no processo do conhecer.

Freire concorda com Giroux ao reconhecer que a história como possibilidade significa compreender que a subjetividade desempenha papel importante no processo de transformação e que a educação perde seu significado se não for compreendida como sujeita a limitações porque: se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações; e se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações. Freire observa que as pessoas não fazem a história que gostariam de fazer, ou que lhes dizem que deve ser feita, mas fazem a história possível. A

história como possibilidade significa para Freire “[...] recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo” (apud GIROUX, 1997, p.10).

• O DISCURSO DA ESCOLA

Para transformar as escolas em um espaço crítico, aberto, investigativo e coletivo é preciso desenvolver um discurso que as questione enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder e também como local de contestação.

De acordo com Giroux (1997), o problema escolar atual deve ser analisado, em primeiro lugar, através das formas de discurso e práticas educacionais que produzem injustiças e desigualdades; em segundo lugar, através de práticas pedagógicas que possibilitem a professores e alunos assumirem papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores. Para esse autor (p. 125 *et sequ.*), há diversos tipos de discurso em vigência nas escolas tradicionais:

Discurso da administração e controle: este tipo de discurso apresenta uma visão de cultura e conhecimento baseada na teoria de Adler. Para este, durante os anos de escola os alunos devem dominar habilidades e formas predeterminadas de conhecimento. Neste discurso, não há referência quanto a como tal conhecimento é escolhido, os interesses de quem ele representa, ou por que os alunos estariam interessados em aprendê-lo.

Segundo Adler, “Apesar de suas muitas diferenças individuais, as crianças são todas iguais em sua natureza humana”. Portanto, nesta perspectiva os estudantes são constituídos como um corpo unitário separado das diferenças ideológicas e materiais que constituem sua subjetividade, interesses e preocupações de maneira diversa e múltipla. O

conhecimento, nesta visão, é predeterminado e hierarquicamente organizado e tomado como valor cultural a ser distribuído a todas as crianças, independentemente de suas diferenças e interesses.

A experiência do professor e do aluno tem por premissa a transmissão e reiteração do que pode ser chamado de “conhecimento positivo”. A experiência do aluno fica reduzida ao seu desempenho – existe algo a ser medido, administrado, registrado e controlado. Como não tem relação com as experiências cotidianas dos alunos, esta prática gera o desinteresse e fornece legitimação ideológica para a promoção de práticas escolares hegemônicas.

Discurso da relevância: o discurso busca satisfazer as necessidades dos alunos através de relações cordiais com eles de forma a manter a ordem e o controle da escola. A experiência do aluno, quando diferente, é moldada dentro de um discurso que a rotula como desviada, pouco privilegiada e inculta. Neste caso, os alunos têm responsabilidade exclusiva pelo fracasso escolar e há pouco ou nenhum espaço para se questionarem os problemas que professores e administradores a eles atribuem. Estes tentam fazer com que os alunos participem das aulas satisfazendo-os em seus interesses pessoais: alunos compreendidos são mais facilmente controlados.

O discurso da relevância pode ser traduzido como discurso da integração. Neste discurso, a experiência do aluno é definida através da psicologia ou através da lógica do pluralismo normativo. Entendida como parte de um processo natural, a experiência do aluno é aliada ao exercício do autocontrole e auto-regulação. A criança é vista como objeto unitário e as práticas pedagógicas estimulam a expressão saudável e relações harmoniosas.

O pluralismo normativo é outra versão do discurso da integração. Nele:

A noção da diferença é destituída de sua singularidade e acomodada na lógica de um humanismo cívico polido. Isto é, a diferença não significa mais ameaça de rompimento. Pelo contrário, ela então indica um convite aos diversos grupos

culturais para que se dêem as mãos sob a bandeira democrática do pluralismo integrador. (GIROUX, 1997, p. 131).

Portanto, a despeito das diferenças de raça, etnia, linguagem, valores e estilos de vida, existe uma igualdade entre os diferentes grupos culturais. O conflito não é ignorado nesta abordagem, mas só faz sentido dentro de uma linguagem de unidade e cooperação. Para Giroux (1997), estas práticas pedagógicas estão impregnadas do pensamento positivo, porque carecem do sentido de cultura como terreno de luta e não dão atenção alguma ao relacionamento entre conhecimento e poder.

Ao desconsiderar as relações entre cultura e poder, o discurso da integração e da relevância deixa de compreender como as escolas estão envolvidas na reprodução dos discursos dominantes. Supõe-se que as escolas, ao analisarem os problemas enfrentados pelos diferentes grupos culturais, pode despertar, nos estudantes, um sentido de compreensão e respeito mútuo que, de alguma forma, irá influenciar na sociedade mais ampla.

Conforme Simon (apud GIROUX, 1997, p. 135), um dos elementos mais importantes para legitimar e estruturar este tipo de discurso é a linguagem: “A linguagem como meio de trocas verbais e apresentação do conhecimento, e como tal, é abstraída de seu papel constituidor como instrumento local de disputa em torno de diferentes significados, práticas e leituras do mundo”. A linguagem, neste tipo de discurso, é usada para silenciar e desenvolver uma visão acrítica da realidade nos alunos.

Discurso da política cultural: este tipo de discurso exige dos educadores críticos a análise de como a produção cultural é organizada dentro das relações assimétricas de poder e a construção de estratégias políticas de participação social destinadas a lutarem pelas escolas como esferas públicas democráticas.

O discurso da política cultural deve examinar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos de discurso: 1) discurso da produção: concentra-se nas forças estruturais fora da escola que constroem as condições dentro das quais as escolas funcionam – estado, locais de trabalho, fundações, empresas, etc.; 2) discurso da análise de texto: questiona de maneira crítica a produção cultural de materiais curriculares. Este discurso aponta para a necessidade de análises de como o material é usado e ordenado nos currículos escolares e como estes contêm pressões e tendências ideológicas. O discurso da análise de texto permite que professores e alunos desconstruam os significados que estão silenciosamente embutidos nos princípios e sistemas que estruturam a vida das escolas. Trata-se da face oculta da escola exemplarmente enfocada por Enguita (1989); 3) discurso das culturas vividas: exige compreensão de como professores e alunos dão significado as suas vidas através de formas históricas, culturais e políticas, bem como reconhece a subjetividade.

Para Orlandi (1987), o discurso pedagógico é autoritário e conceituado como formação ideológica materializada na linguagem. Tomando como base o objeto do discurso e os interlocutores, a autora distingue três tipos de discurso institucionalizado:

Lúdico – Trata-se da multiplicidade de sentidos. Há uma polissemia aberta. O objeto está presente e os interlocutores se expõem ao objeto.

Polêmico – Trata-se de polissemia controlada, visto que se chega a um sentido negociado. O objeto está presente e os interlocutores tentam dominá-lo, procurando estabelecer um sentido para ele.

Autoritário – Trata-se de polissemia contida com um sentido único, por inexistência de interlocutores, mas de um agente exclusivo impondo esse sentido para o objeto ausente, pois dele se fala, mas não é mostrado.

O que caracteriza o discurso pedagógico é o apagamento do referente (objeto) através das mediações (professor, material didático, avaliações) que se transformam em fins de si mesmos. Minha proposta é a de buscarmos, professores e alunos, um discurso pedagógico que seja polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola. (ORLANDI, 1983, p. 5).

Segundo a autora, as formas discursivas autoritárias predominam no discurso pedagógico e, mais do que influenciar, ensinar é inculcar. O ensino inculca porque há o “é porque é”, revelando uma pretensa cientificidade por parte do professor. Este apropria-se do cientista e com ele se confunde, não assumindo o seu papel de mediador e, desta forma, oportunizando que a mediação seja feita pela ideologia.

O aluno, no discurso pedagógico, é visto como o que está na escola para aprender porque não sabe, e o professor é o que possui o conhecimento e está na escola para ensinar. A preocupação maior é com a memorização da nomenclatura (metalinguagem) e não com a compreensão dos fatores sociais e históricos que explicam e estão na base do conhecimento. Além disso, pode-se acrescentar, trata-se da memória de curta duração, visto que o aluno “decora” o conteúdo, para esquecê-lo, logo após realizada a prova.

• **A QUESTÃO DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA**

A PCSC de 1998 encampa uma concepção histórico-cultural de mundo, de sociedade, de ciência, de escola e de cidadão. Entretanto, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, faz opção pela pedagogia sociointeracionista. Nessa perspectiva, a função da escola consiste em garantir que o aluno se aproprie do conhecimento acumulado pela humanidade, a fim de exercitar o seu direito de cidadania. Ao professor, compete desempenhar o papel de mediador entre a síncrese e a síntese.

A essa prática pedagógica, Libâneo (1980) denomina Tendência Crítico-Social dos Conteúdos. O pressuposto é o de que, apropriando-se do saber elaborado, o aluno irá adquirir uma consciência política, tornando-se crítico e participante da luta pela transformação da sociedade dirigida pela classe dominante.

Freire (1987) apresenta uma perspectiva inversa à da PCSC e à de Libâneo, no que diz respeito ao ato pedagógico, embora comungue com a mesma concepção histórico-cultural de mundo e de sociedade. Em seu entendimento, é burguês o saber acumulado e trabalhado pela escola. Assim sendo, seu objetivo educacional maior é trabalhar a consciência política, a fim de que as classes subalternas lutem pela sua libertação.

Giroux (1983) comunga com as idéias de Freire e propõe uma Pedagogia Radical, que significa o compromisso dos professores com os alunos. Em um de seus ensaios – Teoria crítica e escolarização: implicação para o desenvolvimento de uma pedagogia radical – o autor compara a pesquisa científica realizada na concepção positivista e na concepção dialética. A concepção positivista seria uma forma ideológica de pesquisa, centrada na observação, com metodologia que não dispensa a matemática. É objetiva, racional e mecanicista. Parte de uma suposta neutralidade, de modo que não questiona os resultados, como se fossem verdades absolutas. A concepção dialética consiste na corrente de pensamento da Escola de Frankfurt. Questiona o positivismo, no entendimento de que não há neutralidade na ciência. Advoga a crítica dos resultados. Sugere que a ciência contemple a subjetividade por fazer parte da história dos seres humanos. Entende que a pesquisa não deve partir da observação, mas de uma análise crítica dos fatos, com posição ideológica definida, a favor da transformação da sociedade, via conscientização e libertação dos dominados.

Em um outro ensaio – Poder e resistência na nova sociologia da educação para além das teorias da reprodução social e cultural – Giroux aborda as teorias da reprodução

social e a problemática da ideologia e do poder. Segundo tais teorias, a escola seria um espaço de reprodução da sociedade, em termos de economia, política, cultura e valores éticos, morais, religiosos, tais como a família, igreja, imprensa... Assim como há conflitos entre membros da classe dominante e entre membros da classe dominada, na escola também haveria confrontos entre direção e professores, entre professores e alunos e entre alunos e o próprio trabalho; assim, há impossibilidade de se chegar a um consenso. Giroux cita Althusser e seus aparelhos ideológicos e repressivos, bem como Bowles e Gintis como pensadores da teoria da reprodução, explicitando a principal diferença: enquanto o primeiro centra suas idéias no plano econômico, o segundo se vale da cultura. Tal diferença é colocada porque a escola de Frankfurt tem uma visão de cultura diferenciada daquela, bem como do positivismo e do marxismo ortodoxo.

Num terceiro ensaio – Alfabetização, ideologia e política de escolarização – Giroux enfoca a ideologia instrumental, a interacionista e a de reprodução, relacionando-as à alfabetização crítica, incluindo o conceito de alfabetização crítica de Paulo Freire. Nessa perspectiva, coloca as diferenças de processo entre as pedagogias instrumental (ou tradicional) e interacionista, criticando a ambas, por não considerarem um trabalho de emancipação da classe dominada e de transformação da sociedade, tal como ocorre com a pedagogia reprodutivista, embora não considere a distinção que se faz em alguns casos entre “interacionista” (piagetiana) e “sóciointeracionista”.

Trata-se, portanto, da análise de diversas concepções existentes sobre pedagogia, elaboradas por autores que criticam a pesquisa científica e o trabalho escolar. Além de explicitar as peculiaridades de cada teoria, Giroux tece comentários sobre elas, apontando contribuições e falhas, em relação ao que denomina de Pedagogia Radical. A rigor, somente não faz restrições à escola de Frankfurt e à pedagogia de Paulo Freire.

Nos três textos, Giroux enfatiza a necessidade de construção de uma teoria que contemple, dialeticamente, o ato pedagógico voltado aos interesses da classe dominada, de modo que a escola é ponto central da análise, mas não o exclusivo. Nesse sentido, a família, os meios de comunicação, a igreja e o meio ambiente são, informalmente, instrumentos educacionais, como a escola o é, formalmente, nos quais há uma relação onde poder, ideologia, política, economia, conhecimento, cultura e circunstâncias sociais se manifestam, em constante conflito.

A pedagogia radical advoga a conscientização e politização dos oprimidos através do diálogo, reconhecendo que, para além dos aparelhos ideológicos e repressivos, utilizados pela classe dominante, há um permanente conflito entre os agentes do processo educativo.

É com esse enfoque que Giroux aborda as teorias tradicionais e interacionistas (conservadoras e acrílicas), reprodutivistas (progressistas e críticas) e transformadoras. Seu entendimento é o de que a pedagogia tradicional foi concebida com a concepção burguesa de educação, para formação de alunos, com o objetivo de adequá-los à sociedade capitalista. Nessa ótica, os conteúdos e o comportamento são importantes mecanismos de dominação que impedem a emancipação dos componentes da classe dominada.

Da mesma forma, as teorias reprodutivistas colocam a escola como ambiente de consenso, ignorando os conflitos existentes, tanto entre os membros da classe dominante como entre os da classe dominada, em vista de suas diferenças que surgem a partir da convivência com a família.

As teorias da pedagogia interacionista, igualmente, são criticadas, porque, mesmo deslocando o centro do processo pedagógico, do professor para o aluno ou da transmissão do conhecimento para sua busca e compreensão, por parte dos estudantes, ignoram (segundo

Giroux) as implicações de ideologia, poder, discriminação de raça e sexo, origem ambiental, condições econômicas, sociais e culturais.

Para este autor, a pedagogia radical necessita comprometer-se com as classes subalternas, em busca de sua emancipação e libertação. Nesse prisma, a escola é um local de conflitos, de diferenças, mesmo na igualdade, de interesses divergentes, individuais e coletivos, de confrontos internos, de múltiplos comportamentos, na qual o poder, a ideologia e os conhecimentos dominantes devem ser questionados, por fazerem parte do currículo oculto, não declarado, mas latente e opressor. Assim sendo, os problemas econômicos, sociais e culturais, a estrutura organizativa da escola, o relacionamento entre direção e professores, entre professores e alunos, e entre alunos e o próprio trabalho necessitam ser exaustivamente analisados, criticamente. Na opinião de Giroux, para que o ato pedagógico seja considerado radical e contemple os interesses das classes subalternas, há a necessidade de inseri-lo em um contexto macrossocial, no qual teoria e prática não significam uma união, mas uma relação complementar.

• A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Língua Portuguesa e Matemática são as duas disciplinas consideradas mais importantes no ensino fundamental. Não aprender a ler, escrever e fazer contas, nas séries iniciais, significa repetência e, como consequência, muitas vezes, pode levar o aluno a abandonar a escola. A partir da 5ª série, Língua Portuguesa e Matemática têm a maior carga horária na grade curricular de qualquer escola brasileira, e são os/as professores/as dessas disciplinas que mais reprovam alunos e exercem pleno domínio nos conselhos de classe (PEREIRA, 1993). Mesmo com tais privilégios, os alunos detestam Matemática (PAGANI, 1998) e não gostam de ler e escrever (TAVARES, 1998). É o que registram, também, muitas

outras pesquisas realizadas para a elaboração de artigos, monografias e teses, e o que demonstram concursos particulares e públicos, incluindo vestibulares.

Uma explicação para estes problemas pode estar na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983). Tal teoria conjuga a neurociência com o estudo da mente (ou ciência da cognição) para abordar questões psicopedagógicas. Valendo-se de Chomsky, Gardner aceita a tese das capacidades inatas, mas entende que a cultura pode não desenvolvê-las. Assim, concebe sete inteligências, sem descartar a ampliação deste número, e destaca a inteligência lingüística e a lógico-matemática como inteligências preponderantes, em termos de cultura ocidental.

Para Gardner, ouvir, falar, ler e escrever são temas da inteligência lingüística. Trata-se da capacidade de oradores, escritores e poetas. Assim sendo, uma criança com tendência musical dispensaria a inteligência lingüística, visto que esta lida com palavras, enquanto que aquela se envolve com sons, timbre, ritmo. Teria, portanto, mais dificuldade em desenvolver a inteligência lingüística. Por esse motivo, Gardner (1993) investe contra o sistema educacional, isto é, a estrutura organizativa e funcionamento da escola. É que, para ele, o ato pedagógico somente valoriza as inteligências lingüística e lógico-matemática e utiliza, sobretudo, uma avaliação que mede, apenas, essas duas áreas cognitivas. As demais inteligências são Secundarizadas Ou Ignoradas.

As Idéias De Gardner (1993) vão ao encontro do que se percebe no exercício do magistério: os alunos são diferentes e possuem capacidades e aptidões diferenciadas. Não podem, portanto, ser massificados, tratados de maneira igual, como se fossem robôs. Mas é assim que a escola funciona. Nesse sentido a Teoria das Inteligências Múltiplas explicaria os diferentes “rendimentos” dos alunos, no ensino de português e dos demais componentes curriculares.

As implicações da teoria das inteligências múltiplas para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura. A teoria de Gardner (1993) apresenta alternativas para a prática educacional oferecendo uma base para:

- a) o desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas;
- b) uma educação centrada na criança e com currículos específicos para cada área do saber;
- c) um ambiente educacional mais amplo e variado que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica.

No que se refere à educação centrada na criança, Gardner (1993) levanta dois pontos importantes que sugerem a necessidade de individualização. O primeiro diz respeito ao fato de que, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse seu potencial individual. O segundo ponto levantado é igualmente importante: enquanto na Idade Média alguns indivíduos podiam pretender tomar posse de todo o saber universal, hoje em dia essa tarefa é totalmente impossível, sendo mesmo bastante difícil o domínio de um só campo do saber. Assim, se há necessidade de se limitar a ênfase e a variedade de conteúdos, que esta limitação seja da escolha de cada um, favorecendo o perfil intelectual individual.

Para Gardner (1993), embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, certamente a vida não se limita a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas

favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas, que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

• A QUESTÃO DA LUDICIDADE

Este espaço se desenvolve, principalmente, a partir de um artigo de Olivier (1999), da Pedagogia da Animação de Marcellino (1990) e da Pedagogia Marxista da Alegria de Snyders (1986).

As considerações dos autores acima citados se fundamentam na idéia de que a escola tem cumprido função reprodutivista, mas possui todas as condições para ser espaço de luta por transformações sociais, a partir da compreensão de que deve contemplar o mundo das crianças. Sem regras preestabelecidas pelos adultos, a fim de que possa agir com espontaneidade, desorganizadamente, surpreendendo e incomodando, a criança cria a perplexidade e gera o conflito, o que exige a busca de uma nova ordem. A infância é o tempo das não-obrigações, do brinquedo, do ócio, da alegria, da espontaneidade, dos jogos, dos sonhos, das utopias, do “faz-de-conta”, isto é, do lúdico. Logo, é o tempo da possibilidade de criação, porque desorganizar, surpreender e incomodar, para os referidos autores, são os três pressupostos básicos da capacidade criativa, visto que a desorganização gera a perplexidade da qual surge o conflito colocado como condição essencial para a criação.

Diante da desorganização, desejamos e nos mobilizamos para criar organização, mas uma nova organização, que transcenda o caos e gere uma nova ordem. Assim, um dos

aspectos fundamentais da vida seria o seu caráter lúdico, que se expressa através da espontaneidade.

É o lúdico que fornece à vida a capacidade criadora, abrindo as portas para o sonho, a magia e a utopia (ALVES, 1987). Por essa razão, as regras devem ser questionadas, pois, com elas, a história mostra só uma versão dos fatos que é a dos vencedores, fazendo-nos esquecer que o mundo é uma construção social.

Encontrar a autonomia, isto é, a liberdade de agir parece ser o destino da criança, pois ela desobedece às regras preestabelecidas pelos adultos. O lazer é a sua vocação, sem compromisso, sem noção de horas, sem tempo para descanso, para dar asas à imaginação, criar e recriar, em um mundo de fantasia e utopia.

A infância é tempo de magia e, sem a intenção mágica, a cultura não teria sido criada, visto que “esta nasce enquanto uma recusa humana em aceitar o mundo como ele é, e também como expressão do sonho utópico de se criar uma ordem amorosa” (ALVES, 1987, p. 91). Assim a criação surge quando se é rebelde, quando se recusa a realidade como ela é, suas leis, seus regulamentos, tudo o que se encontra já predeterminado e preconcebido. É exatamente esse mundo que a criança encontra ao chegar à escola.

Para Souza (1996), as crianças brincam, sonham, produzem e estabelecem relações sociais e escapam do sistema normatizado; contudo, cedo ou tarde acabam assimilando a cultura fabricada e modelada perdendo a liberdade de expressão. Para ela, a cultura de massa – produção de subjetividade coletiva e massificada – é responsável por criar indivíduos normatizados, articulados a sistemas de valores de submissão.

Segundo Marcellino (1990), a escola marca o limite definitivo entre o tempo da infância ociosa e o tempo do relógio, dos deveres, das obrigações. Jaeger (1995, p. 3) diz que

a escola surge na vida da criança com o nobre objetivo de educá-la, “[...] *princípio mediante o qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual*”. Fisicamente, porque o ser humano se expressa no mundo através de seu corpo e, espiritualmente, porque cria, transmite e transforma cultura.

Para Silva (1986), a escola tem desvirtuado o projeto de humanização, colocando em seu lugar o paradigma, em geral pouco crítico, da socialização que se caracteriza em levar a criança para dentro de uma vida pré-determinada, de um mundo preestabelecido que é a vida e o mundo dos adultos e das coisas sérias. Essa perspectiva significa ilegitimar a cultura infantil, pois dela a criança não participa.

Perroti (apud ZILBERMAN, 1982) afirma que a escola nega a existência de uma cultura infantil, pois o paradigma da sociabilização se converte em um aparelho ideológico de estado. Segundo Althusser (1995), a escola é um dos principais mecanismos pelos quais a sociedade hegemônica garante seu status quo e desautoriza toda tentativa de contestação.

De acordo com Olivier:

A Escola não in-forma os indivíduos para que aprendam o movimento criador da cultura e se tornem sujeitos (de mudanças), ao contrário, deforma-os para que se tornem iguais, todos monotonamente conformados aos padrões, adaptados às regras do jogo (re) produção-consumo. Os seres de amanhã que a escola procura formar não são os criadores do novo, mas os perpetuadores do velho, não os heróis da transformação, mas os adeptos da manutenção, do “deixa estar”, do “não vale a pena”, do “afinal o mundo sempre foi assim” [...]. A Escola, com suas salas padronizadas, com suas carteiras enfileiradas, com suas crianças imobilizadas e silenciadas (qual a peculiaridade física de uma criança que não se mexe? Qual a peculiaridade espiritual de uma criança que se cala?) – a Escola construída sobre o escombros dos sonhos mortos é a Escola sem corpo, sem alma, sem rosto, que devora corpos, devora almas, apaga rostos, mata a alegria, ilegitima a utopia e impossibilita a criação. (1999, p.4).

Para Alves (1987), a escola é estruturalmente dinossáurica e se especializou em formar dinossauros. Com essa visão, em um século, a escola não apresenta grandes diferenças dentro de uma sala de aula, pois ainda ali estão as carteiras que contêm crianças, paredes que contêm sonhos e professores regendo a orquestra. Garante que também a lógica que a escola

procura impor às crianças é dinossáurica: é a lógica do “depois”, pela qual a felicidade é sempre adiada. Primeiro o dever, depois o prazer, dita a escola, e dali a criança sai repetindo o ditado pela vida afora. *“Serei feliz depois da aula, depois da lição de casa, depois das provas, depois do vestibular, depois da faculdade, depois de me casar, depois, depois, depois...”* (OLIVIER, 1999, p. 5).

Pela lógica do depois, a escola desvaloriza, por um lado, as experiências atuais, concretas da criança e, por outro, a própria infância, vista como uma etapa intermediária para a maturidade, sendo a criança um projeto incompleto do adulto. A alegria que a escola promete à criança não é uma alegria da (nem para a) criança, mas uma alegria de (e para) adultos, a ser desfrutada depois de muito esforço, muita disciplina, muitas lições de casa, muitas provas, muitas brincadeiras não brincadas – e num momento em que a criança não mais existir.

De acordo com Marcellino (1990), o desrespeito da escola pela especificidade da infância implica o desrespeito pela alegria e pela capacidade de criar, em todas as etapas da vida.

É desse modo, analisa Olivier (1999), que a escola expulsa da vida não só a infância, mas também os sonhos, a imaginação, a alegria da atualidade.

A escola, lugar de pré-para-a-ação, não constitui espaço para a manifestação do lúdico. O lazer reconhecido pela escola e admitido no interior de seus muros perde sua dimensão mais importante: justamente, a dimensão do lúdico, pois as propostas são tão carregadas do adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brincar, da alegria, da espontaneidade, da festa.

Para Ariès (apud OLIVIER, 1999) a escola descobriu no lazer um importante meio de transmitir aos alunos princípios hegemônicos da sociedade, baseados na disciplina, hierarquia e observação de regras previamente determinadas. Esvaziado do fenômeno lúdico (logo, da possibilidade de criação), o jogo converteu-se em um agrupamento de regras

impostas por um sujeito desconhecido, que fala a língua impessoal da ideologia: “pode-se”, “deve-se”, “espera-se”, “é (ou não é) permitido”, “o importante é competir”. A questão é que esse jogo permeia as disciplinas da grade curricular, nas quais o aluno compete com os demais pela melhor nota e concorre consigo mesmo para não ser reprovado.

Olivier (1999) identifica três categorias básicas de lazer escolar, todas tendo em comum a ênfase no aspecto funcionalista e a negação da dimensão lúdica. A primeira categoria de lazer escolar vem ancorada no adjetivo ‘educativo’. Trata-se de passeios ou visitas com a obrigação de redigir uma composição ou realizar uma prova, condição em que o lúdico perde a espontaneidade que lhe é característica, visto a exigência de tarefas preestabelecidas. A segunda característica é a de lazer complementar que tem a função de “relaxar”, “distrair”, “descansar o cérebro”, mas, na verdade, pela dicotomia que instaura, impede que uma concepção crítica da própria escola (e, mais amplamente, da sociedade) seja construída. Marcellino (apud OLIVIER, 1999) considera que o lúdico não é complementar ao trabalho escolar – pois, se assim fosse, o lúdico deixaria de ser lúdico, perdendo um de seus aspectos fundamentais: o de construir uma nova realidade, de criar utopicamente (ALVES, 1987) uma sociedade que se coloque contra (e não complementarmente), à atual sociedade de desiguais. O lazer cansativo estaria na terceira categoria, com o objetivo de “gastar” o “excesso de energia” da criança, fatigando-a, o que ocorre nas aulas de Educação Física e até no recreio. No retorno à sala de aula, a criança, cansada e imobilizada, não atrapalharia, mas também não participaria e nem se interessaria pelo jogo imposto pelos professores.

Essas três categorias de lazer, admitidas e legitimadas pela escola tradicional, realizam o que Marcellino (1990) denomina de “furto do lúdico”, visto que é a etapa intermediária para a vida adulta tornando a criança uma consumidora de cultura. Assim, esta especificidade da criança é negada, enquanto a ênfase recai em seu papel de consumidora de uma cultura gerada no meio adulto e direcionada para o meio infantil.

Para Olivier (1999) o primeiro passo para a escola transformar-se (e sobreviver) é tomar consciência de que o germe dessa transformação encontra-se em seu interior.

É necessário, pois, um exercício de auto-análise, de criticidade sobre si mesma. É necessário reflexão, o voltar-se para as próprias estruturas e para o modo pelo qual essas estruturas se articulam. A escola que se pensa não se pensa sozinha, não se pensa em ascese, a portas fechadas: ela pensa a sociedade como um todo e se pensa a partir da comunidade na qual se insere. Sendo o projeto que sustenta a tradição da escola essencialmente político (a escola como aparelho ideológico do estado), a autocrítica que ela realiza constitui-se, igualmente, num ato e num engajamento políticos.

Esta autora aposta, portanto, no lúdico enquanto componente específico da infância e como aspecto revolucionário e criativo da educação: embora recusado pela escola tradicional ou visto com pouca expressão, o lúdico fornece a possibilidade de criar e buscar respostas porque gera a recusa em aceitar o mundo como ele é e a silenciar.

Olivier recomenda sair do justo meio, da estreiteza das regras inflexíveis e começar a construir o caminho em direção ao amanhã. Tal construção conscientemente empreendida é necessária para que a escola não morra sufocada em seu próprio tédio, no jogo em que há possibilidade, em que os jogadores-personagens são também autores do enredo.

Quando a educação permitir que o jogo jogado na Escola se transforme, haverá crianças que serão crianças (reconhecidas em sua especificidade) e adultos que serão adultos (não saudosistas de uma infância cuja ilusão de “paraíso” foi posteriormente edificada). A Escola terá descoberto a insustentável leveza do ser – do ser-sonho, ser-magia, ser-criação – e prenhe de utopia, ingressará enfim na vida. (OLIVIER, 1999, p. 11).

• **METODOLOGIA**

A pesquisa contempla alunos do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), em duas etapas, tendo como foco o ensino da Língua Portuguesa (LP).

Na primeira fase, para levantamento quantitativo, foram distribuídos 130 questionários, destes, retornaram 69. As respostas foram colhidas por escrito e, além de levantar dados sobre a evasão e o fracasso escolar, no geral, serviu como um modo de selecionar os sujeitos da segunda etapa, considerada a mais importante por contemplar o cerne da pesquisa, uma vez que possibilitou o levantamento de dados mais pontuais quanto ao ensino da LP.

Para a segunda etapa, foram selecionados 10 alunos, entretanto como era final do ano letivo, três alunos não foram localizados. Nesta fase, por meio de um roteiro de entrevista, foram gravados em cassete (para transcrição e análise qualitativa) os depoimentos de alunos, priorizando o estudo de caso e a técnica da análise de conteúdo, possibilitando a análise de aspectos dos relatos, a observação das especificidades e, principalmente, o que se revela comum nesses relatos, incluindo a análise do discurso pedagógico, um dos objetivos deste estudo.

Com a entrevista estruturada, obteve-se um levantamento geral sobre as causas da evasão escolar e sobre aspectos problemáticos do ensino da LP. Essa fase contemplou alunos que, na primeira etapa:

- a) Reconheceram que a LP contribuiu para com a sua evasão escolar;
- b) Afirmaram ter tido grandes dificuldades com a disciplina;
- c) Abandonaram a escola há mais tempo e tiveram maiores dificuldades para voltar, enquadrando-se melhor no quadro da evasão.

Como instrumentos da pesquisa, foram utilizados três questionários. Na primeira etapa, questionários fechados (conforme Anexos 1, 2 e 3). Um deles tinha a finalidade de realizar um levantamento sócioeconômico, para verificar se o padrão de vida teria influência na evasão escolar e retorno aos estudos; outro pretendia levantar os motivos da evasão escolar, considerando todas as disciplinas e todos os professores; o terceiro questionário pretendia colher a perspectiva dos alunos com respeito ao ato pedagógico.

O Roteiro de Entrevista (aberto, conforme aparece no Anexo 4) serviu para aprofundar as questões levantadas, em contato individual com os alunos selecionados.

Quanto à coleta de dados, na primeira etapa cada aluno recebeu os três questionários e foram aproveitados os dias em que compareceram ao CEJA para participarem de aulas. Na segunda etapa (aprofundamento do aspecto qualitativo), para a realização das entrevistas com os alunos selecionados na etapa anterior, foi utilizado um gravador, instrumento que possibilitou analisar, mais detidamente, em momento posterior, as respostas dos estudantes.

• **O ATO PEDAGÓGICO NA ÓTICA DOS ALUNOS:
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS**

Os dados da Tabela 1 indicam que 84% dos alunos pesquisados abandonaram a escola quando tinham entre 12 e 16 anos. Sabe-se, porém, que o ingresso ocorre aos 7 anos, e é na primeira série do ensino fundamental que os índices de repetência são maiores.

Tabela 1 - Idade do abandono:

ANOS	%
11	08
12	18
13	16
14	18
15	16
16	16
OUTROS	08
TOTAL	100

Posteriormente, como é traumática a passagem da quarta para a quinta série, devido à troca de um professor "generalista" por dez professores "especialistas", volta a crescer o número de reprovações⁵. Os alunos estariam, então, aos 12 anos, na quinta série e, aos 16/17, considerando apenas duas repetências, em vias de completar o Ensino

⁵ Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental cursam Pedagogia. Os de quinta série em diante têm formação em uma disciplina ou área de conhecimento. Os termos estão com aspas porque a Pedagogia também é uma especialização.

Fundamental. Os índices da Tabela 1 indicam que foi extremamente baixa a evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, por essa razão, mais elevada entre quinta e oitava série.

A Promoção Automática (1971 a 1984) parece ser a única hipótese que explica o baixo índice de evasão nas séries iniciais de Ensino Fundamental. Nessa época, não havia reprovação e eram utilizadas letras no lugar dos números, em termos avaliativos⁶. Por outro lado, o retorno às notas (Zero a Dez) e à repetência (1985) é a única explicação para entendermos os índices da Tabela 1.

Tabela 2 - Escolaridade na época do abandono:

SÉRIE	%
3 ^a	05
4 ^a	10
5 ^a	26
6 ^a	22
7 ^a	13
8 ^a	24
TOTAL	100

Ocorre, porém, que a Tabela 2 contradiz a Tabela 1, visto que a quinta série apresenta o índice maior de evasão (26%), seguido da oitava série (24%). Metade dos alunos, portanto, abandonou a escola quando estava na quinta e na oitava série ($26 + 24 = 50\%$).

Comparando-se as Tabelas 1 e 2 com a Tabela 3, percebe-se que o motivo da evasão não foi a dificuldade de aprendizagem, mas a necessidade de trabalhar (54%) e a imposição de terceiros, como pais e cônjuges (18%). Torna-se difícil de entender, portanto, que 76% dos alunos ($54+18+04$) tenham abandonado a escola por outros motivos que não sejam vinculados aos problemas de aprendizagem.

⁶ Os conceitos em letras passaram a ser NA (Necessita Atenção, correspondendo às notas até 4,5; R (Regular = 5 a 6); S (Satisfatório = 6,5 a 7); B (Bom = 7,5 a 8,5); E (Excelente = 9 a 10), conforme critérios instituídos pelos próprios professores.

Um questionário aberto proporciona uma multiplicidade de respostas que dificulta uma visão de incidência. Foi o que aconteceu com os motivos apresentados pelos alunos quanto à saída da escola (Tabela 3).

Tabela 3 - Justificativa da evasão:

CAUSA	%
Trabalho	54
Imposição de terceiros	18
Desinteresse	15
Dificuldade de aprendizagem	09
Outros	04
TOTAL	100

Para contornar o problema, foram tomadas como base as quatro maiores freqüências e acrescentada a categoria Outros, na Tabela 3. Com essa técnica, na categoria Trabalho estão incluídos motivos como:

- a) Condição financeira;
- b) Não podia pagar o ônibus e materiais;
- c) Cuidar do irmão para a mãe ir trabalhar.

A categoria Imposição de terceiros contempla causas como:

- a) Proibição dos pais;
- b) Casamento;
- c) Doença da mãe.

Foram considerados, na categoria Desinteresse, respostas como:

- a) Achava que não era necessário;
- b) Falta de incentivo;

- c) Escola longe;
- d) Não gostava de estudar;
- e) Não aprendia;
- f) Reprovações.

A categoria Outros incluiu:

- a) Viagens;
- b) Não gostava da escola.

A Tabela 3 demonstra que 54% dos motivos da evasão escolar estão vinculados à categoria Trabalho, considerando respostas relativas às condições de vida e situação financeira. Essa categoria pode esconder a verdadeira causa do abandono dos estudos e ser, apenas, conseqüência da vida escolar do aluno. Esta análise, além de ser comprovada na tabela 18, se fundamenta em minha experiência como diretora de uma escola, visto que os pais dos alunos costumavam me procurar, antes do cancelamento da matrícula. Não me lembro de nenhum caso de pai ou mãe que tenha ido à escola para cancelar a matrícula do filho ou filha cujo boletim apresentasse notas boas e regulares (5 para cima). Todos os alunos cuja matrícula foi cancelada pelos pais (ou responsáveis) tinham um boletim com notas abaixo de cinco. A causa principal do abandono, por conseguinte, tinha relação com o não aproveitamento escolar, isto é, o desinteresse pelos estudos, as dificuldades de aprendizagem e as conseqüentes reprovações.

O argumento dos pais para cancelar a matrícula dos filhos não era, por conseguinte, a necessidade de inseri-los no mercado de trabalho, mas a constatação de que estavam com notas baixas. Diziam: "Já que não quer estudar, então vai trabalhar".

Fica comprovado, portanto que, por trás dos itens Trabalhar (54%) e Imposição de terceiros (18%), como consta da Tabela 3, a imposição dos pais de cancelar a matrícula, sem que o aluno quisesse sair da escola, tem de ser analisada como consequência do fracasso do filho nos estudos, do desinteresse dos alunos pelos estudos ou dificuldade de aprendizagem, ambos caracterizados com notas baixas.

No entanto, 72% dos alunos responderam que abandonaram a escola devido à necessidade de trabalhar (54%) ou porque os pais trancaram a matrícula (18%), para o filho cuidar do irmão ou porque a mãe dizia: "Sabendo escrever uma carta e responder outra, não tem mais necessidade de estudar", de acordo com a resposta de uma entrevistada.

Mesmo com as respostas que originaram a tabela 18 em mãos e para não ficar no terreno da hipótese, resolvi entrevistar alguns alunos, a fim de verificar se o Trabalho e a Imposição de terceiros foram, realmente, causas para o abandono da escola. À pergunta formulada (Quando você abandonou a escola, suas notas eram boas, regulares ou ruins?), nenhum dos entrevistados afirmou serem boas.

Tabela 4 - Responsável pela deficiência:

FATORES	%
Conteúdos	19
Professores	27
Outros	54
Total	100

A tabela 4 apresenta aspectos das disciplinas apontados como responsáveis pela deficiência escolar. Em relação ao conteúdo, os entrevistados responderam que era difícil, desagradável, pouco importante. Quanto aos professores deram respostas como: não dominava o conteúdo, não fazia boa exposição e não se relacionava bem com os alunos.

Constam, na categoria Outros: a própria deficiência, desinteresse, trabalho, falta de incentivo dos pais, escola distante da residência, desgosto pela escola, discriminação, perseguição e trauma, questões que serão analisadas e discutidas no relato das entrevistas.

Tabela 5 - Justificativa para retornar aos estudos:

RAZÕES	%
Melhorar condições de vida	54
Adquirir conhecimento	18
Vontade	12
Futuro melhor	10
Outros	06
TOTAL	100

Na tabela 5 fica claro que o retorno aos estudos não se deve à importância do conhecimento, mas ao seu valor utilitário. Volta-se ao estudo por necessidade, visto que “O sistema exige o estudo escolar”, na fala dos alunos, ou para conquistar o documento que atesta a conclusão do curso, na perspectiva do mercado de trabalho. A análise das respostas destaca, sobretudo, que os estudos ou conhecimentos e o diploma ou certificado fornecido pela escola possuem valor utilitário. Freqüenta-se a escola:

a) "Para poder encontrar serviço com mais facilidade";

b) "Subir de posto na empresa";

c) "Trocar de profissão";

d) "Não perder o emprego";

e) "Para poder competir no mercado de trabalho";

f) "Ser alguém na vida, "Conquistar um lugar ao sol" e "Garantir o futuro" são as justificativas mais comuns e freqüentes para voltar a estudar.

Esta tabela contradiz, praticamente, a Tabela 3, pois, na categoria Melhorar Condições de Vida, a maior incidência está em torno do Trabalho. Nesse sentido, foi o trabalho o motivo principal que os afastou da escola e, agora, é a motivação maior para voltarem a estudar.

Foram as manifestações mais freqüentes:

- a) "Sem estudo, não se consegue emprego";
- b) "Melhorar as condições de vida";
- c) "Exigência da área de trabalho";
- d) "Para ter serviço melhor";
- e) "Para arrumar emprego";

A categoria Adquirir Conhecimento (18%) incluiu respostas como:

- a) "Adiantar os estudos"
- b) "Atualização"
- c) "Realizar sonho"
- d) "Ter mais cultura ou conhecimento"
- e) "Aperfeiçoamento"
- f) "Cursar faculdade"
- g) "Escrever crônicas e poesias para publicar nos jornais"

Trata-se, agora, de perceber o valor do conhecimento em si, e não mais como valor utilitário. Sugere uma preocupação com o ser gente e não com o ter coisas. Desvincula-se do trabalho ou de melhores condições de vida. Não se trata, pois, de uma imposição da empresa ou do sistema, mas de uma necessidade íntima, pessoal. É evidente que a "Atualização e o Aperfeiçoamento" podem, também, ser respostas interpretadas com vínculos ao trabalho ou melhores condições de vida.

Embora a categoria Futuro Melhor seja apresentada em separado, na Tabela 5, com 10%, pode-se vinculá-la, igualmente, ao Trabalho, como também à categoria Conhecimento. "Ser alguém na vida", por exemplo, é uma resposta que pode estar vinculada tanto ao ser (gente) como ao ter (coisas). "Não ficar para trás", também. Ambas constituem, porém, a categoria Futuro Melhor.

A categoria Outros apresenta respostas como: "Ajudar os filhos (a estudar)" e "Não sentir vergonha". Houve quem respondesse: "Para trabalhar e ajudar os filhos". A Tabela 5 contempla, por conseguinte, mais de um motivo fornecido pelo mesmo aluno.

A categoria Vontade não explica quase nada. Está em separado, na Tabela 5, devido ao número de incidências, e houve a interpretação de que não se vinculava ao trabalho. Pode, todavia, ser interpretada como disposição para estudar e adquirir mais conhecimento. Com essa ótica, o valor não utilitário do conhecimento fornecido pela escola teria um índice mais elevado (30%). Até mais, se fosse incluída a resposta "Para não sentir vergonha".

• PROFESSORES, DISCIPLINAS, ATIVIDADES E SENTIMENTOS DOS ALUNOS

A Tabela 6 demonstra que o Português é a disciplina preferida por 27,5% dos alunos, enquanto que a Matemática é o desgosto de 40%. Entretanto, 20% dos estudantes também não gostam de Português e 17,5% gostam de Matemática. Os demais fazem opção por outros componentes curriculares, mas chama a atenção o fato de que nenhum diz não gostar de Ciências e de Educação Física, enquanto que 9% desgostam de Artes. Pela Tabela (6) também se constata que somente 2,5% gostam de Inglês, contra 12% que dizem não gostar.

Tabela 6 - Sentimentos dos alunos sobre as disciplinas:

% GOSTAM	DISCIPLINAS	% DESGOSTAM
27,5	Português	20
17,5	Matemática	40
12,5	Ciências	00
12,5	História	06
12,5	Artes	09
7,5	Educação física	00
7,5	Geografia	10
2,5	Inglês	12
100	TOTAL	100

Uma explicação para esta tabela pode estar na tabela 10 quando os entrevistados levantaram questões relativas à afetividade e ao relacionamento. Tornou-se rotineira a avaliação de que, se o aluno se relacionar bem com o professor, automaticamente passa a gostar de suas aulas, dos conteúdos trabalhados e, também, da sua disciplina. Percebe-se que o relacionamento e a afetividade entre docentes e discentes é fundamental para determinar o gosto ou desgosto do aluno por determinado componente curricular.

Tabela 7 - Sentimentos dos alunos sobre atividades:

% GOSTAM	CATEGORIAS	% DESGOSTAM
----------	------------	-------------

40	Escrever	36
35	Leitura	36
10	Interpretação	00
05	Pesquisa	00
05	Recreação	00
05	Desenho	00
00	Exercícios	07
00	Textos Longos	07
00	Substantivos	07
00	Gramática	07
100	TOTAL	100

Na verdade, a Tabela (6) foi elaborada a partir da pergunta que ensejou a elaboração da Tabela 7. Pretendia-se saber quais as atividades – e não as disciplinas – de que os alunos mais gostavam. É bem provável que essa seja a razão pela qual um significativo percentual de alunos não tenha opinado sobre Português e Matemática.

Como essas duas disciplinas são consideradas as mais importantes, as demais foram lembradas por um reduzido percentual de alunos, de modo que, desvinculada da Tabela 7, a Tabela 6 não espelha uma realidade completa.

Não é surpresa constatar que 40% dos alunos gostam de escrever e que 35% gostam de leitura. Embora 36% tenham assinalado que não gostam dessas atividades, os índices deixam, igualmente, um ponto de interrogação, porque quase 30% não se manifestaram. Vale a mesma pergunta feita anteriormente, isto é, constituem o grupo dos indiferentes?

Percebe-se, também, na Tabela 7, que as demais atividades receberam índices inexpressivos, tanto no sentimento de gostar como no de não gostar. Nenhum aluno, entretanto, assinalou o gosto por exercícios, textos longos, substantivos e gramática. Por outro lado, aluno algum também manifestou desgosto para com as atividades de pesquisa, recreação e desenho.

Tabela 8 - Professores que os alunos tiveram (da 1^a à 4^a série) :

NÚMERO	%
1	11,5
3	11,5
4	52,0
5	15,0
6	5,0
8	5,0
TOTAL	100,0

Quanto à Tabela 8, permite deduzir que 23% dos alunos não concluíram a quarta série e que 52% não foram reprovados, ao contrário de 25% que tiveram de 5 a 8 professores. Todavia, não deve ser descartada a possibilidade de substituição de professores, ocorrência costumeira em algumas escolas, principalmente aquelas distantes do centro da cidade.

Tabela 9 - Professores de português que os alunos tiveram (da 5ª à 8ª Série):

NÚMERO	%
1	15
2	38
3	20
4	15
5	12
TOTAL	100

Na Tabela 9, verifica-se, igualmente, que um índice significativo de alunos (20+15+12= 47%) tiveram de três a cinco professores de Português. A hipótese é de que tenha havido reprovação, visto serem os mesmos alunos que forneceram os dados para a construção da Tabela 8, e também presumindo haverem estudado em escolas periféricas, admite-se, no máximo, a existência de dois professores de Língua Portuguesa. Entretanto, como na tabela anterior, podem ter ocorrido substituições de professores.

O índice maior de alunos com 1 e 2 professores (53%) pode ser interpretado como um reforço aos resultados da tabela 2, na qual a maior incidência de evasão está na 5ª série.

Tabela 10 - Descrição das aulas de português:

% POSITIVAS	EXPRESSÕES	% NEGATIVAS
34	Professores	46
22	Imagem Geral	30
17	Ensino	10

17	Afetividade	10
10	Relacionamento	04
100	TOTAL	100

Na Tabela 10, estão registradas as principais expressões dos 69 alunos que preencheram os questionários, ao descreverem as aulas de Língua Portuguesa. A Imagem Geral das aulas e dos Professores pende para o lado negativo, cuja soma atinge um percentual de 76% contra 56% das expressões positivas.

Apenas 27% utilizaram termos diretos referentes ao Ensino e à Afetividade e 14% utilizaram o vocábulo Relacionamento, conforme pode ser observado, somando a coluna do positivo (maior) com a do negativo. Entretanto, na caracterização das aulas (Imagem Geral) e dos Professores não há expressões relacionadas ao ensino, de modo que 73% dos alunos não deram importância a esse aspecto (Ensino), seja em termos de conteúdos ou de métodos.

Tabela 11 - Avaliação para além das provas:

%	CONTEÚDO	OUTRAS	%
53	Redações	Comportamento	10
07	Trabalhos	Capricho	07
07	Interpretação	Caderno	07
02	Ditado	Dedicação	07
69	SUB-TOTAL	SUB-TOTAL	31

Na Tabela 11, não há o registro da categoria prova, mas os 69 alunos (100%) afirmaram que esse é o método usual para realizar a avaliação e colher a nota. Elaborei a Tabela (11) com o título "Além das Provas" por esse motivo. Ela está dividida em duas colunas: uma é específica do ensino de Português; a outra serve para qualquer disciplina, embora Trabalhos também não sejam exclusivos da Língua Portuguesa.

Chama a atenção que 53% dos alunos afirmam que as redações contavam na avaliação global. Significa que também tinham o valor de prova e redundavam em notas. Essa questão é relevante, porque está vinculada a fatores psicológicos ou psicopedagógicos, tendo

em vista que, para o aluno, redigir um texto valendo nota não é o mesmo que escrever sem compromisso, por prazer ou para realizar uma produção artística.

Questiono esse método de utilizar a nota para obrigar os alunos a realizarem uma atividade com seriedade. Questiono, também, que as redações, valendo nota, sejam, apenas, do conhecimento do professor de Português e que somente ele (ou ela) faça a avaliação.

Gallo (1992) conta uma experiência com alunos da quinta série. Durante o ano, como professora, ela trabalhou a redação, com os alunos, tendo como objetivo publicar a produção de todos eles. Um livro foi editado, com noite de autógrafos, à qual compareceram, também, os pais, parentes e amigos dos estudantes. É de se imaginar quão diferente deve ser, em termos psicopedagógicos, redigir um texto para entregá-lo ao professor, valendo nota, em comparação com outro, a ser publicado, em um livro, no final do ano letivo.

Essa "Pedagogia da nota" não foi, evidentemente, adotada por acaso. Vários autores, entre os quais Gardner (1983/93), relatam que foi introduzida no início do século XX. Até então, não havia fórmulas matemáticas para avaliar o conhecimento e, tampouco, para medir o Quociente Intelectual (Q.I.) do ser humano. O psicólogo francês Alfred Binet foi quem a inventou e a escola acabou adotando-a para a realização de testes e verificação do "rendimento" do aluno.

Pereira (1993) afirma que o sistema de notas é o instrumento autoritário utilizado para dominar os alunos e afirma que quem conquista o respeito dos alunos, dispensa o sistema de avaliação centrado nas notas, por ser um mecanismo de coerção que mete medo, por implicar a reprovação.

Os depoimentos dos alunos, colhidos nas entrevistas, reforçam essa assertiva, bem como demonstram a existência de traumas que persistem, no retorno à escola, pouco importa o tempo transcorrido.

É de se perguntar se atribuir notas ao comportamento, dedicação e capricho dos alunos tem algo a ver com a função da escola.

Tabela 12 - Atividades desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa:

CATEGORIAS	% NÃO	% SIM
Contava histórias	05	15
Promovia jogos	41	15
Realizava brincadeiras	15	09
SUB TOTAIS	61	39

Com respeito às atividades desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, em se tratando de contar histórias, promover jogos e realizar brincadeiras, constata-se, na Tabela 12, que 61% dos estudantes responderam não. Na coluna do “sim” estão incluídas as respostas "às vezes". Ao contrário das respostas anteriores, nas quais houve alunos assinalando que não se lembravam, esses itens estavam retidos na memória de todos eles, tanta importância atribuem a essas atividades. A julgar pela Tabela (12), não constam dos métodos pedagógicos dos professores de modo significativo. Caracterizam, entretanto, a ausência da ludicidade, na sala de aula. Revelam, ainda, que os professores de primeira a quarta série não conseguem se libertar da estrutura organizativa e funcionamento da escola que foram concebidos com a ótica dos adultos ou homens de negócios (SILVA e GENTILI, 1994). Retornarei a essa questão ao tratarmos das sugestões apresentadas pelos estudantes.

Com respeito aos sentimentos dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa, constata-se, na Tabela 13, que nem tudo é negativo, visto que 48% deles gostam das aulas, mesmo com as ressalvas apontadas anteriormente.

Tabela 13 - Sentimento sobre aulas as de português:

GOSTAVA	%
Sim	48
Não	46
Mais ou menos	06
TOTAL	100

Pereira (1993) constatou que as alunas preferem Português a Matemática, enquanto que o contrário ocorre com os alunos. Ele explica que se trata de uma questão de cultura ou mentalidade, pois, desde criança, a educação possui valores distintos para meninos e meninas. Como exemplo, cita os presentes. As meninas ganham bonecas, fogãozinho, panelinhas. Simbolizam a mensagem de que estão destinadas a lidar com a educação e a viver dentro de casa. Os meninos recebem brinquedos sugerindo que suas futuras atividades serão desenvolvidas fora de casa (bola, caminhãozinho, ferramentas).

Pereira coloca, ainda, que, desde cedo, são os meninos que vão ao armazém, padaria ou supermercado, lidando com a matemática, em termos de pagamento das mercadorias, incluindo cálculos de troco. Nesse contexto, os meninos, em tenra idade, são iniciados no mundo dos negócios, enquanto que as meninas são encaminhadas para as responsabilidades domésticas que incluem a educação dos filhos. Menino não ganha boneca de presente, nem pode brincar com as bonecas da irmã! Dizem que há o risco de virar "mulherzinha". Igualmente, não brinca de ser professor, pois são as meninas que desempenham esse papel, nas brincadeiras de criança. Como resultado, o Curso de Magistério (Ensino Médio) se caracteriza, majoritariamente, como adequado para o sexo feminino - foge da normalidade, quando há mais de dois estudantes do sexo masculino.

Não é diferente o que ocorre nos Cursos de Pedagogia e Letras, cujos acadêmicos também são, majoritariamente, do sexo feminino. Uma pesquisa realizada exclusivamente com alunas, nesse sentido, revelaria um índice elevado de gosto pela escrita, leitura e aulas de Português, bem como um desgosto maior pelas aulas de Matemática. São as meninas, lembra

Pereira (1993), que escrevem, todos os dias, no respectivo Diário, atividade raramente verificada no sexo masculino. Eles preferem sair de casa, praticar esporte, de modo que também são as meninas que lêem mais, cultivando, por conseguinte, o hábito da lecto-escrita. Nessa ótica, a constatação de que 77% dos estudantes entrevistados pertencem ao sexo feminino parece explicar a existência de um percentual maior dos que desgostam da Matemática em confrontação com o Português.

As Tabelas 14, 15 e 16 foram elaboradas separadamente, embora os dados tenham sido coletados com a mesma pergunta. Em vista da multiplicidade das sugestões, entendemos por bem classificá-las em termos de conteúdos, métodos e idealização do professor.

Foi visto, anteriormente, que os profissionais do Ensino Fundamental caracterizam-se com atividades centradas na cópia, transmissão e cobrança de conteúdos programáticos preestabelecidos pelos livros didáticos. De igual modo, foram citados autores (DEMO, 2000) que sugerem o investimento na pesquisa e na produção do conhecimento.

Tabela 14 - Sugestões sobre conteúdos de português:

CATEGORIAS	%
Pesquisa	31
Dialeto popular	23
Atualidade	19
Outras	27
TOTAL	100

O índice de 31%, na Tabela 14, registra que os alunos querem buscar conteúdos por meio da pesquisa, com trabalho em grupos, que enfoquem os temas da Atualidade (19%), contemplando o Dialeto Popular. As demais sugestões (27%) não apresentam incidência, de modo que foram agrupadas na categoria Outras. Consistem no investimento em Redação, Debates, Poesia, Dialeto Culto, Leitura e Mudar tudo, mas, igualmente, em forma de pesquisa e trabalho em grupos, brincadeiras e sem provas, conforme constam da Tabela 15.

Tabela 15 - Sugestões metodológicas:

CATEGORIA	%
Ludicidade	46
Pesquisa/Trabalho em grupo	30
Sem provas	12
Outras	12
TOTAL	100

Comparando as Tabelas 14 e 15, verifica-se que a pesquisa e o trabalho em grupos são, ao mesmo tempo, conteúdo a ser procurado e metodologia a ser adotada. Todavia, em termos metodológicos (Tabela 15), surge a categoria Ludicidade, com 46% de frequência. Considerando que a pesquisa e trabalho em grupos também são atividades vistas como mais democráticas ou menos sérias, 76% dos alunos condenam os conteúdos e os métodos utilizados, tradicionalmente, pelos professores, e não apenas em Português.

Os alunos não explicaram como deveriam ser realizadas as avaliações, mas 12% assinalaram que não deveria haver provas. Essa questão das provas apresenta um aspecto pouco aprofundado, embora qualquer professor (a) tenha consciência do fenômeno. Trata-se de marcar o dia em que a prova será realizada, para que os alunos estudem os conteúdos transmitidos ou impressos no livro didático.

A constatação de que os estudantes decoram o conteúdo apenas para realizar a prova fica evidente, pois, algum tempo depois, esquecem o que foi estudado. É que há dois tipos de memória: a de curta e a de longa duração. Os alunos não retêm, na memória de longa duração, os conteúdos pelos quais não se interessam, exercitando, apenas, a memória de curta duração, ao decorarem o conteúdo para a realização da prova. Como resultado, esquecem-no, de modo que a falta de base é, pois, consequência – e não causa – do desinteresse pelo tema. Eles esquecem não somente os conteúdos, mas também que foram exigidos e cobrados, que estudaram e que prestaram prova, respondendo aos quesitos formulados.

São os(as) professores(as) das séries anteriores, no final das contas, que acabam sendo responsabilizados(as) pela falta de base (memória de longa duração) dos alunos, porque, esquecendo os conteúdos, afirmam que não os tiveram ou não foram dados. O mesmo não ocorre com os temas pelos quais os alunos demonstraram interesse. Não há necessidade de forçá-los a decorar: eles próprios tomam a iniciativa, fazendo perguntas, pesquisando, aprofundando-os e, por esse motivo, guardam-nos na memória de longa duração, não mais os esquecendo, nem mesmo depois que se formam e deixam de frequentar a escola.

Tabela 16 - Professor ideal:

CARACTERÍSTICAS	%
Ajudar/estimular	40
Confiabilidade	30
Criatividade	20
Simplificar/objetivo	10
TOTAL	100

Retornando à Tabela 15, percebe-se que a Ludicidade foi a categoria mais mencionada pelos estudantes. Inclusa está a questão do afeto, da ajuda, do estímulo, da criatividade e da confiabilidade que são categorias da Tabela 16, caracterizando o professor idealizado. Nesse contexto, fica claro que os alunos fazem opção por um(a) professor(a) que confie neles, seja criativo, trabalhando a ludicidade, investindo na pesquisa, com trabalho em grupos, e que priorize os conhecimentos do cotidiano ou de suas vidas.

Quando os professores comunicam aos alunos que estão aderindo à greve da categoria, nas escolas públicas do Estado catarinense (nos demais será diferente?), a reação deles é significativa. Ao invés de lamentarem, fazem festa, ficam alegres, dão vivas, como se recebessem a notícia de que estavam livres de uma fábrica ou prisão. Opostamente, os pais dos alunos reagem com desgosto e ficam indignados. Rotulam os professores de vadios (preguiçosos). São favoráveis aos descontos, nos salários, dos dias paralisados, e à recuperação dos conteúdos não ministrados. Os professores costumam reuni-los, para explicar

a situação em que se encontram e quase sempre conseguem a compreensão (mas não a aprovação) da maioria dos pais. Pergunte-se, entretanto, aos pais dos alunos, sobre os conteúdos trabalhados pelos professores e se verificará que poucos os dominam e que muitos não sabem e nem se interessam em conhecê-los. Nesse sentido, a explicação para a reação dos pais, com a suspensão das aulas, está intimamente relacionada aos transtornos de mudança da rotina cotidiana: não há outro ambiente confiável, como a escola, para deixarem os filhos. Esses ficam soltos, livres, para fazer o que quiserem, sem ninguém para vigiá-los, criticar atitudes, condenar comportamentos e aconselhá-los.

Gama (2001) observa que se foram os tempos do núcleo familiar constituído por muitos parentes: avós, tios, primos, genros, noras, sobrinhos, além dos pais e filhos. Atualmente, os filhos não contam mais com sua presença, de modo que ficam sozinhos, porque a mãe e o pai estão inseridos no mercado de trabalho. Essa situação traz sérios transtornos ao desenvolvimento das crianças que ficam sem a presença dos pais, carecendo de afeto e segurança, durante a maior parte do dia.

O problema se agrava com o desentendimento entre os pais e, mais ainda, com a separação do casal, de sorte que a escola se tornou um ambiente indispensável para crianças e adolescentes. É nela que encontram seus melhores amigos. Nestes termos, o afeto passa a ser considerado importante, no processo ensino-aprendizagem, assim como a ludicidade, o trabalho em grupo e a abordagem dos temas atuais, não somente na ótica dos especialistas em psicopedagogia, mas também na perspectiva dos alunos pesquisados.

Segundo a Escola de Pais do Brasil (1998), a educação é um processo que jamais termina, de modo que o comportamento e a personalidade dos adolescentes são reflexos do modo como foram educados, em casa, na família, na sociedade. Para essa instituição, amor e

segurança são necessidades tão básicas quanto alimentação, saúde-higiene e agasalho. Quanto à criança, deve ser educada para ser autônoma e independente.

Foram sugestões gerais dos alunos:

- a) Cobrar conteúdos e posição do aluno;
- b) Promover debates, com preparação nos grupos;
- c) Realizar jogos, brincadeiras, teatro, gincana, festival de poesia e música;
- d) Passar filmes e vídeos;
- e) Contar histórias;
- f) Dar menos regras (gramaticais);
- g) Conversar, dialogar;
- h) Mostrar (aulas práticas);
- i) Abolir provas;
- j) Dar mais explicação;
- l) Mudar tudo.

• OS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

Vivemos em uma sociedade que incentiva a concorrência e sobrepõe os valores individuais aos coletivos. Foram-se os tempos da lei de Talião, mas persistem os mecanismos de dominação. Como se trata de inculcação ideológica, o autoritarismo e a falta de

compreensão dos professores, bem como os pontos de vista pessoais dos alunos, se revelaram, nitidamente, nas entrevistas realizadas.

Assim como os professores culpam os próprios alunos (falta de interesse e de base), será fácil perceber que a responsabilidade maior pelos problemas de aprendizagem, nos discursos dos alunos, foi colocada nos professores, diretores e seus pais. Ambos parecem não perceber que a estrutura organizativa da escola e seu funcionamento não oferecem condições para o atendimento individualizado e que, além dos problemas internos, há fatores externos que se refletem, negativamente, no ato pedagógico.

A primeira entrevistada foi uma aluna da oitava série, solteira, 27 anos, doméstica, com salário de 450 reais, pais falecidos, residindo em apartamento alugado, com TV e Vídeo. Ela estudou em escola pública e afirmou que costuma ler tudo (jornais, revistas e livros). Relatou que, sendo negra, sofria toda sorte de preconceito. Embora todos os alunos tivessem piolho, somente ela era percebida como piolhenta. Estava na sétima série e tinha 14 anos quando deixou a escola, devido à discriminação que sofria e por se sentir rejeitada. Seu problema não era a disciplina, mas a direção e professores.

"Nem a professora, nem a diretora e nem meu pai me protegeram de nada. Era briguenta e me defendia sozinha. Está vendo esta marca em minha orelha? Foi a professora de Português que deu um puxão e arrancou meu brinco. Até reguada eu ganhava".

As recordações fizeram-na chorar.

"Eu tinha muita dificuldade. Errava muito e, quando acertava, a professora tinha o prazer de marcar errado. As avaliações eram provas, mais nota de caderno e de comportamento. Acho que o aluno não tem que provar nada. Nota por comportamento é injusta [...] Ela dava muita historinha para resumir [...] Apesar de escrever e escrever bem, nunca fui incentivada e elogiada por professor algum [...] Meu pai me obrigava, mas eu não tinha alegria em ir para a escola. Deixei a escola para trabalhar, porque me sentia rejeitada. Se tivesse entusiasmo, teria continuado a frequentá-la [...] Gosto de falar e penso que é muito importante estudar, Português principalmente, para fazer as frases completas. Gosto que as pessoas pensem que sou bastante inteligente para não sofrer preconceitos [...] Voltei a estudar para ter um serviço melhor".

Ela adora publicar crônicas e poesias nos jornais.

"As aulas de Português devem ter bastante texto sobre literatura brasileira, principalmente, para valorizar nossos escritores. O professor tem que entender o aluno e aceitá-lo como ele é".

Solteira, 18 anos, freqüentando a oitava série, pai pedreiro e mão doméstica que não passaram da quarta série, residindo em casa própria, com renda familiar de 600 reais, nossa segunda entrevistada tem TV e somente lê revistas. Estudou em escola pública, reclamando que a professora de Português não explicava nada e somente investia em redações.

"Depois de corrigidas, a professora devolvia as redações para que os alunos olhassem os erros. Não fazia prova. Era só redação. O aluno tinha que pontuar, fazer parágrafos, colocar acentos. Não gostava desse tipo de aula. A gente não aprendia nada. Às vezes, a professora era meio grossa. Dizia que a gente tinha de aprender, mas como aprender sem explicação?"

Estava na sétima série, aos 15 anos abandonou a escola, por achar o conteúdo difícil e não se relacionar bem com os professores. O professor de Português não dominava o conteúdo, que era desagradável. Arrepende-se de haver desistido, lembrando que poderia estar formada, e disse que retornou aos estudos na expectativa de conseguir um serviço melhor.

Nosso terceiro entrevistado declarou uma renda familiar de 1.500 reais, é casado, tem dois filhos, 56 anos e está cursando a sexta série. Reside em casa própria, tem automóvel, TV, vídeo, computador com acesso à Internet, e compra revistas, jornais e livros. Estudou em escola pública que tinha somente uma professora para três turmas de alunos. Sentia dificuldades de aprendizado em leitura e escrita, motivo pelo qual era castigado, com reguadas nas mãos, ou colocado, de pé ou de joelhos, "de cara virada para a parede". Gostava da escola, mas saiu, por exigência dos pais, para ajudá-los, quando estava na quarta série e tinha 13 anos. Diz que escreve errado, até hoje, de modo que a importância do Português está em ler e escrever corretamente, mas lhe falta desenvolver o hábito da leitura. Retornou à escola para obter mais conhecimentos, mas entende que "a decoreba não estimula o entendimento".

Nossa quarta entrevistada é solteira, 21 anos, doméstica, com salário de 200 reais, e está na terceira série do Ensino Médio. Seus pais não completaram o ensino primário. Ele é agricultor e ela dona de casa. Residem em casa própria, no campo, têm TV, mas ela não costuma ler e estudou em escola pública. Identifica-se com a Matemática e considera que o Português é difícil, devido à existência de muitas regras e exceções que tornam as aulas monótonas e improdutivas.

"Não gostava da professora de Português. Era chata e exigia tudo como ela queria. Fui reprovada. Mesmo estudando bastante, sempre peguei exames finais. Tinha dificuldade para ler. Fico nervosa, até, hoje, quando o professor manda fazer redação. Acho que é trauma".

Retornou com vontade de aprender e sugere mais pesquisa e trabalhos em grupo.

"O bom professor tem de deixar o aluno à vontade, não exigir tanto e ensinar a ler e escrever, pois o Português é útil para desenvolver as palavras".

A quinta entrevistada é solteira, doméstica, tem 24 anos e dois filhos, ganhando 180 reais. Seu pai é pedreiro, com instrução de primeiro grau e a mãe é do lar, com segundo grau. Reside em casa alugada que tem TV e lê livros. Estudou em escola pública e tinha 13 anos quando interrompeu os estudos.

"Desisti na quinta série, devido à doença da mãe. A professora somente trabalhava com o livro didático. Era muito fria. Quando pedia explicação, a professora dizia que não tinha prestado atenção. Esses fatos influenciaram para que eu abandonasse a escola. Português era a pior aula [...] Nunca fiz redação na quinta série. Era só gramática. Sujeito e pronome. Eu nunca entendi direito isso e nem sei para que serve. Eu sempre ficava atrás em Português, mas sei que é importante para empregar corretamente as palavras. Tenho trauma com Português. Sentia-me insegura e com medo, porque não entendia [...] A professora de primeira à quarta série brincava, dava outros exemplos, contava histórias. A professora de Português da quinta ia de carteira em carteira, rondando, e nunca deu um sorriso ou fez uma brincadeira. Eu tinha medo dela. O professor precisa ter consciência de que o aluno pega tudo devagar, não na corrida. Tem que ser bem explicado e comentado para que o aluno possa entender [...] O Português foi a gota d'água para eu sair da escola. O professor fazia prova em cima de prova. Como não entendia nada, saí da escola, na segunda vez que fui reprovada. Retorno para ser alguém na vida".

Sentia dificuldade, também, em Matemática, mas gostava de geografia, porque "aprendia o quanto o nosso mundo é grande, fascinante e cheio de belezas naturais".

A sexta entrevistada é solteira, com um filho, 35 anos, do lar. Os pais são comerciantes que não completaram o primeiro grau e a renda familiar é de 360 reais. Mesmo assim, afirma que possuem casa própria, automóvel e TV. Ela diz que costuma ler jornais e revistas. Estudou em escola particular. Saiu da escola para ajudar o pai, devido ao falecimento do irmão, quando tinha 12 anos e estava na quinta série.

"Gostava do Português por causa da leitura, mas havia poucos trabalhos e muitas provas que me deixavam com medo. O professor só dava gramática e eu tinha medo dele. Era autoritário. Até hoje tenho medo de discordar. Ele, ali na frente é autoridade [...] Gostava de Português e detestava Matemática [...] Saí da escola porque faltou incentivo do pai. Ele só pensava em trabalhar. Se o pai não incentiva, uma menina de 12 anos não gosta de estudar e, sem estudo, você não sabe conversar [...] Português é tudo na vida da gente. É essencial e tudo que a gente precisa".

Confessou, entretanto, que não gosta de escrever e tem dificuldade "na pontuação, gramática, substantivos e adjetivos", mas acha que esses conteúdos "não têm nada a ver com a vida do dia-a-dia".

"O aluno já vem com problemas de casa e o professor deve dar atendimento nesse sentido, porque um tem dificuldade para ler, outro para escrever e outro para pegar (no sentido de entender) a matéria".

Enfatizou que:

"O adolescente só faz as coisas por obrigação, de modo que se o professor que não dá tarefas, o aluno não estuda em casa [...] Voltei para a escola para realizar um sonho [...] Está muito difícil conseguir emprego [...] Desde que voltei a estudar, é só gramática [...] A linguagem da escola é diferente. Os professores complicam e o aluno não consegue entender. Com minha irmã que usa a mesma linguagem, é mais fácil de entender".

Ela sugeriu:

"O bom professor de Português tem que falar bem e ter letra bonita. Precisa mais trabalho em grupos. O professor precisa conhecer o aluno e saber mais sobre a vida dele, conversar com ele sobre assuntos diversos. Não é só aula de Português que interessa: um aluno passa fome e outro apanha do pai. Não é só cala a boca".

Nosso sétimo entrevistado é casado, 44 anos, tem três filhos e renda individual de 1.800 reais. Está na primeira série do Ensino Médio e reside em casa própria, no campo. Possui automóvel, TV, vídeo, computador e costuma ler jornais, revistas e livros. Seus pais

não passaram da quarta série. Estudou em escola pública e deixou-a para trabalhar com o pai, visto que era distante e não havia outra por perto, aos 11 anos, quando fazia a quinta série.

"As aulas de Português funcionavam na base da decoreba de conteúdos gramaticais. Os alunos não entendiam nada e nem sabiam para que servia decorar tanto ditongo, hiato [...] Nas outras disciplinas era igual: tinha que decorar tudo [...] Não se estudava textos e nem se fazia redação. Avaliação só através das provas [...] Todo ano pegava exame final, mas nunca fui reprovado [...] Era feito muito ditado. Os professores não recebiam cursos de capacitação [...] Eu tinha pavor de Português. A matéria não era atraente e eu não entendia nada [...] Voltei por necessidade e vontade de terminar os estudos".

Quanto às sugestões:

"Trabalhava-se somente a gramática pura. Não tinha interpretação e o dia-a-dia do aluno. Deve ter muita redação e leitura. É preciso levar o aluno a usar e não somente a refletir. Português se aprende lendo. Pouco se usa do que é ensinado em Português".

• ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A tabela 17 apresenta as características dos sete alunos entrevistados. A primeira coluna contém a respectiva idade. Na segunda, está o ano em que ingressou na escola e, na terceira, o ano em que estaria na quinta série, se não houvesse reprovação ou abandono dos estudos. Elas demonstram que as entrevistadas com 21, 24 e 35 anos de idade cursavam o Primeiro Grau (Ensino Fundamental), no período da Promoção Automática (1971 a 1985).

Constata-se, portanto, que as entrevistadas com 18 e 21 anos estudaram no tempo em que retornaram as notas e a possibilidade de reprovação (1985), enquanto que os de 44 e 56 anos freqüentaram a escola bem antes da implantação do Avanço Progressivo.

Tabela 17 - Caracterização dos alunos entrevistados:

ANOS	1ª	5ª	R. FAM	PAI	MÃE	PROF	E. CIVIL	FILHOS
18	90	94	600	5ª	4ª	Doméstica	S	-
21	87	91	500	2ª	3ª	Doméstica	S	-
24	84	88	----	1 grau	2 grau	Doméstica	S	2

27	81	85	----	Falecido	Falecida	Doméstica	S	-
35	73	77	360	1G Inc.	1G Inc.	Do Lar	S	1
44	64	68	2500	4 ^a	4 ^a	Padeiro	C	3
56	52	56	1500	3 ^a	3 ^a	Comerciante	C	2

Na quarta coluna consta a Renda Familiar, com omissões, enquanto que, na quinta e na sexta, registra-se o nível de formação dos respectivos pais. Verifica-se que, com exceção de um casal, também se caracterizam como evadidos do ensino fundamental.

A sétima coluna contém a profissão, mas, como foi visto, mesmo sendo domésticas e do lar, algumas assinalaram que possuem renda individual. A oitava coluna apresenta o Estado Civil e a nona o número de filhos. Verifica-se que, mesmo sendo solteiras, duas entrevistadas têm filhos. Os dois entrevistados, com 44 e 56 anos, são autônomos, casados e possuem filhos.

Tabela 18 - Motivos da evasão escolar:

QUESTIONÁRIOS	IDADE	ENTREVISTAS
Trabalho	18	Português
-----	21	Português
Doença da mãe	24	Professora
Trabalho	27	Rejeição - Falta de entusiasmo
Trabalho	35	Faltou incentivo do pai
Trabalho	44	Trabalho
Trabalho	56	Exigência dos pais

A tabela 18 apresenta os motivos do abandono da escola, apresentados pelos alunos nos respectivos questionários, em uma coluna, enquanto que a outra contém as informações coletadas nas entrevistas. A entrevistada com 21 anos – que havia omitido a causa da evasão, no questionário – fez severas críticas ao professor de Português e revelou que deixou a escola devido aos problemas de aprendizagem com esse componente curricular.

A entrevistada com 24 anos – que havia colocado a doença da mãe como motivo para deixar de estudar – revelou, na entrevista, que abandonou a escola devido ao mau relacionamento com a professora. Note-se que, nessa época, não havia sequer a possibilidade

de reprovação. São, portanto, as notas baixas (havia conceitos, em letras) que realmente pesam, na decisão de abandonar a escola.

A entrevistada com 27 anos, no lugar de Trabalho, alegou, na entrevista, a rejeição que sofria e a falta de entusiasmo para estudar e freqüentar a escola, enquanto que a de 35 anos enfatizou a ausência de incentivo por parte dos pais. Ambas também estudaram no período da Promoção Automática, de modo que não pode ser evocada a reprovação como causa para deixar de freqüentar a escola.

O aluno com 56 anos disse, na entrevista, que sua evasão ocorreu por exigência do pai que o retirou da escola para trabalhar, mas, no questionário, não havia essa explicação. Percebe-se, assim, que apenas um dos entrevistados, o de 44 anos, manteve a justificativa "Para Trabalhar".

Todos os sete entrevistados, sem exceção, estavam mal nos estudos, com conceitos avaliativos baixos, de modo que se pode atribuir a esse particular a causa principal da evasão escolar.

Tabela 19 - Motivos do retorno aos estudos:

QUESTIONÁRIO	IDADE	ENTREVISTA
Para conseguir serviço melhor	18	Para conseguir um serviço melhor
-----	21	Para aprender
Para ser alguém na vida	24	Para ser alguém na vida
Para poder cursar faculdade	27	Para conseguir um serviço melhor
Para realizar um sonho	35	Para realizar um sonho
Por necessidade e vontade	44	Por necessidade
Para obter conhecimento	56	Para obter conhecimento

A tabela 19, com a mesma sistemática da tabela 18, resume as razões pelas quais os alunos retornaram aos estudos. Apenas a entrevistada com 27 anos mudou a resposta que havia no questionário. Ao invés de confirmar que pretendia chegar à faculdade (de Letras ou Jornalismo), assegurou, na entrevista, que o retorno à escola se devia ao desejo de conseguir um serviço melhor.

Apenas um dos entrevistados manifestou preocupação com a formação e capacidade dos professores. Sua idade (44 anos) evidencia que começou a frequentar a escola em 1964. Nessa época, até mesmo no município de Araranguá, sede da Microrregião, não havia professores com faculdade em Educação. As professoras que trabalhavam de primeira a quarta série tinham o Normal Regional, curso que existia logo após o Primário (4 anos) e o Complementar (2 anos). Equivalia ao Ginásio (5ª a 8ª série), mas era específico para a formação de professores destinados a trabalharem de 1ª a 4ª série.

Atualmente, são habilitados (cursaram faculdade) os professores que trabalham no CEJA. Todavia, a seleção não é realizada por meio de concurso, como ocorre no Ensino Regular, de maneira que não há garantia de que sejam os mais capacitados, considerando como válidas, em tese, as provas realizadas para seleção dos docentes. Essa competência é da direção do CEJA que, por sua vez, exerce cargo comissionado (ou de confiança) do governo estadual. Como não há critérios definidos, prevalece a politicagem, isto é, tanto a direção como os professores são indicados pelas lideranças locais dos partidos que exercem o poder político e dão sustentação ao governo.

Esse processo pode ser questionado em termos de democracia, mas não com respeito à formação dos professores, porque é contratado somente quem cursou, no mínimo, a faculdade em Educação, em sua respectiva área.

Tabela 20 - Atividades preferenciais e idiosincrasias:

PREFERÊNCIA	IDADE	DESGOSTO
Artes - Desenhos	18	Matemática
Português	21	Matemática
Geografia	24	Matemática
Português e PPT	27	Professores
Leitura	35	Matemática e Redação
Matemática - Cálculos	44	Português
Desenvolver hábito da leitura	56	Método Decoreba

Com exceção da aluna com 27 anos, as demais não gostam de Matemática, como se pode observar na tabela 20, ao passo que o aluno com 44 anos não gosta de Português. A de 35 anos, que gosta de leitura, não gosta de redação e sente trauma pela Matemática. O Quadro demonstra que, entre Língua Portuguesa e Matemática, os alunos preferem a primeira, mas cada qual tem uma visão peculiar sobre os conteúdos, métodos e professores.

Deduz-se, portanto, que o ser humano é deveras complexo e, do modo como a escola está organizada e funciona, não consegue satisfazer aos desejos, vontades e idiossincrasias dos estudantes.

O ensino massificado, com salas de aula cheias de alunos, não permite um atendimento individualizado. Não possibilita espaço nem mesmo para que o(a) professor(a) conheça bem um aluno, saiba como vive fora da escola, qual seu ambiente familiar, se passa fome e se apanha do pai, conforme observou uma entrevistada. Além disso, como não há, na escola, um planejamento interdisciplinar, cada professor(a) se acha no direito de agir, de pensar e de resolver tudo como bem lhe aprouver. É devido a essa complexidade didático-pedagógica, social, política e cultural que as entrevistas realizadas com os estudantes reforçam a convicção de que, como está e funciona, não há como tornar a escola um ambiente acolhedor, agradável, lúdico, afetivo, alegre e criativo.

Todos os alunos consideraram que o Português é importante, mas por motivos diferentes, pois cada qual faz o discurso do lugar em que se encontra, em função de sua particularíssima história de vida. Um considera que a Língua é essencial, que é tudo, mas não lê, não gosta de escrever e não quer saber de gramática. Outro adora ler, mas detesta escrever e também não sabe para que se estuda gramática e para que serve decorar as regras de pontuação, concordância e acentuação gráfica. Tampouco tem ciência de que escrever

corretamente (língua culta, oficial, institucionalizada) exige conhecimento gramatical e muito treinamento ou exercício, além de atenção e vontade de realmente aprender.

Devido a essa complexidade, alguns alunos externaram severas críticas aos professores que investiam na leitura e secundarizavam atividades como gramática ou redação. Outros, ao contrário, reclamaram que os professores somente “davam” gramática – e continuam atuando dessa maneira – e não davam atenção à redação. Terceiros, porém, condenaram os professores que trabalhavam as redações e pouca importância atribuíam à gramática.

Há, todavia, pontos comuns, na perspectiva dos alunos, seja com respeito ao conteúdo, ao método ou ao professor idealizado. Eles querem um conteúdo que seja aplicado na vida do dia-a-dia e um método que possibilite um entendimento melhor, visto que "a linguagem dos professores é diferente da dos alunos". Sugerem, portanto, investir na pesquisa e no trabalho em grupos, pois a explicação de um colega, no mesmo dialeto, torna o conteúdo mais compreensível. Também não querem provas e nem que a avaliação inclua comportamentos e história de cadernos. Desejam que os professores não sejam agarrados ao livro didático e trabalhem temas da atualidade, úteis à vida cotidiana. Preferem um professor compreensivo, que conheça suas histórias de vida e até os problemas que trazem de casa, para dialogar e entendê-los. Almejam mais explicações e menos cobrança, porquanto cada aluno é único, gosta de atividades diferentes dos demais e pode apresentar um ritmo de aprendizagem mais lento. Idealizam um professor que não seja autoritário, nem chato e nem grosso, mas que atue democraticamente, faça brincadeiras, promova e participe de jogos, invista em histórias e músicas, a fim de que as aulas sejam alegres, atraentes e comunicativas. Aspiram por compreensão, amizade, afeto, carinho, segurança, confiança e amor.

Quase todos os alunos entrevistados têm péssima lembrança da escola e das aulas de Português, seja dos conteúdos, dos métodos ou do professor. Alguns ainda estão traumatizados, porque se sentiram incompreendidos, rejeitados, perseguidos, discriminados, amedrontados e apavorados, para utilizar os mesmos termos com os quais descreveram o próprio estado de espírito. Houve até quem mostrou uma marca na orelha: a professora lhe teria arrancado um brinco, com um puxão, cena que a deixou traumatizada, a ponto de cair em prantos, ao lembrá-la.

Alguns estudantes entrevistados permanecem tendo medo e pavor do Português e do professor desse componente curricular, porque se sentiram maltratados, humilhados ou ignorados. Alegam que o(a) professor(a) não os entendeu, quando sentiram dificuldades de aprendizagem e não conseguiram assimilar os conteúdos, mas, mesmo assim, houve cobrança.

Na visão dos alunos, o professor é autoridade que necessita ser capacitada e ter paciência, pois são distintos o ritmo de cada um e as preferências por atividades e temas. É, portanto, um discurso proferido do lugar da aprendizagem – e não do ensino. Eles consideram que o papel do professor é ensinar e fazer com que aprendam, porque essa é a mensagem ideológica existente na escola e na sociedade. Por esse motivo, reclamam quando o professor não considera suas dificuldades de aprendizagem. Como cada qual possui idiosincrasias e o ato pedagógico se dá de forma massificada; o professor não consegue satisfazer as diversas predileções dos alunos, pois tal seria possível somente com um trabalho individualizado. É outra, por conseguinte, a perspectiva do ensino, de modo que o discurso do professor é diferente do discurso do aluno. Um e outro se colocam em seu devido lugar, de tal maneira que os pontos de vista são antagônicos. Assim, o aluno responsabiliza o professor quando não aprende, encontrando defeitos que os colegas podem considerar virtudes, enquanto que o professor se justifica responsabilizando a falta de interesse por parte do aluno, a sala superlotada, a inexistência de material didático e outros mecanismos de defesa.

Talvez seja por esse motivo que nenhum dos alunos entrevistados fez qualquer tipo de crítica a um professor de Português que trabalhou, diversificadamente, leitura, redação e gramática, de modo descontraído, alegre, compreensivo e afetivo. Pelo contrário, houve elogios. A crítica se restringiu aos que lecionaram somente leitura, somente redação ou somente gramática pura, sem intercalar essas atividades ou mesclá-las. Todos admitiram a dificuldade de aprendizagem e foram sinceros ao dizer que não sabiam, até hoje, para que serve aprender determinado conteúdo que não é utilizado na prática do dia-a-dia. Essa questão é de suma relevância, pois, se o professor não explica onde os conhecimentos gramaticais podem ser aplicados, na prática, não consegue despertar o interesse dos alunos.

Alguns entrevistados afirmaram que não sabiam a utilidade do emprego do sujeito, dos ditongos, do hiato. Não lhes disseram, talvez, que a escrita exige esse saber, principalmente para pontuação de um texto, acentuação gráfica de palavras e separação de sílabas.

Considerando também os questionários aplicados, com raras exceções os alunos saíram da escola porque dela não gostavam, tinham dificuldades de aprendizagem e, portanto, notas baixas. Essas são as causas da evasão escolar, apontadas pelos estudantes. A inserção no mercado de trabalho é, apenas, consequência. Os pais não retiram, da escola, um filho que dela gosta, que consegue aprender e que, portanto, tem notas satisfatórias.

Poderíamos argumentar, entretanto, que não gostar da escola, sentir dificuldades para aprender e tirar notas baixas também não são causas, mas consequências, seja pelo modo como a escola funciona, seja devido a problemas que os alunos levam de casa, seja porque determinado potencial cognitivo não é valorizado. Essa percepção parece a principal, porque, sem ela, não será possível elaborar um Projeto Pedagógico alternativo que contemple toda a

complexidade do contexto escolar e social. Com essa ótica, a problemática do processo ensino-aprendizagem teria, forçosamente, encaminhamentos diferentes para solucioná-la.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo consistiu em levantar, junto aos alunos do ensino supletivo, os problemas que enfrentaram em relação à Língua Portuguesa (LP), quando de sua passagem pelo Ensino Fundamental, e como questão de pesquisa específica em que medida o ensino de LP foi e é responsável pelo fenômeno da evasão escolar.

Na análise dos dados coletados, foi possível apurar aspectos do ensino da LP relativos a problemas enfrentados por eles e suas perspectivas quanto a um ensino adequado, para uma reflexão sobre o quadro teórico e prático deste e dos demais componentes curriculares. Nesse sentido, esta pesquisa proporcionou-me conhecimentos além da minha área de atuação e a possibilidade de compreender melhor a realidade da sala de aula e procurar soluções para os problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem.

Foi constatado que os alunos continuam não gostando de escrever e ler e, também, de estudar, já que o motivo principal do retorno à escola, apontado por eles, está relacionado ao trabalho. Trata-se de um antigo fenômeno que continua exigindo a atenção dos pesquisadores e permanece angustiando os educadores, porque repercute, na sociedade, de forma negativa. É, por conseguinte, um assunto relevante porque se reflete no processo ensino-aprendizagem de LP e se estende às demais disciplinas da grade curricular.

Em termos de literatura, enfocando os problemas do processo ensino-aprendizagem, constatou-se que as práticas escolares têm caráter reprodutivista, métodos inadequados, relacionamento autoritário entre professores e alunos, um sistema de avaliação que classifica, seleciona e expulsa os alunos da escola, além de outras variáveis. Os autores consultados apresentam propostas alternativas, sugerindo modificações na postura dos professores e na estrutura e funcionamento da escola.

Penso que tais análises são realizadas sobre os efeitos e não sobre as causas originárias dos problemas educacionais, motivo pelo qual os problemas educacionais permanecem sem solução e desafiam todos quantos tentam debelá-los. Ao adotar os pressupostos e princípios do Materialismo Histórico e Dialético e com essa concepção de sociedade, escola e cidadão, é possível não somente compreender os motivos pelos quais os alunos não se interessam pelos estudos, como também (é possível) formular propostas para transformar essa realidade. Marx, há um século e meio, afirmava que compreender a realidade não basta: o mais importante é transformá-la, e que a transformação depende, simultaneamente, de mudanças das condições materiais e da mentalidade. Nessa ótica, a mudança de mentalidade dos educadores é insuficiente, caso não seja complementada com a mudança da estrutura da escola, sua organização e funcionamento.

Com respeito à LP, ficou claro que se trata do componente curricular mais importante do Ensino Fundamental: os demais dela necessitam para concretizar o ato pedagógico. Nessa perspectiva, os problemas do processo ensino-aprendizagem, com seus fatores internos e externos, não são exclusivos desse componente curricular, posto que afetam as demais disciplinas, com exceção, talvez, de Artes e Educação Física.

Penso que a causa originária do fraco desempenho dos alunos e da evasão, por extensão, inicia com a concepção que criou a escola para as camadas populares, prossegue

com a legitimação e institucionalização da LP e continua com a leis, normas e regulamentos que estruturam o sistema de ensino e a organização das unidades escolares, deliberando sobre o seu funcionamento.

A escola foi concebida com a ótica dos adultos, notadamente dos homens de negócios, não contemplando, dessa maneira, a perspectiva do tempo e do mundo infantil. Nesse sentido, as reformas educacionais foram promovidas, igualmente, a reboque da economia e não por imperativos pedagógicos. O discurso pedagógico, legitimado e institucionalizado, bem como as práticas escolares, no processo ensino-aprendizagem, ignoram o discurso não legitimado, mas ainda existente, na linguagem dos alunos que freqüentam as escolas públicas do Ensino Fundamental. Por essas razões, compactua-se com autores cujas obras apontam caminhos para combater as causas (e suas conseqüências) originárias dos problemas pedagógicos, nos quais a LP assume papel destacado. Primeiro, porque essa disciplina não consegue ser agradável a elevado número de alunos e, por isso, muitos acusam fraco desempenho em LP. Segundo, porque é este componente curricular que detém a maior carga horária, no Ensino Fundamental, o que, por si somente, reflete seu grau de importância em comparação com as demais áreas de conhecimento. Terceiro, porque o fraco domínio, nesta disciplina, reflete-se como dificuldade do processo ensino-aprendizagem dos demais componentes curriculares. Quarto, porque são os professores de LP que dominam os Conselhos de Classe (juntamente com os de Matemática) decidindo sobre aprovação e reprovação dos alunos. Quinto, porque a escola tem se caracterizado pelo ensino da leitura, escrita e aritmética (BLADES).

Nesse contexto, como está estruturada, organiza-se e funciona, a escola cumpre papel de transmissora e reprodutora dos valores e interesses da classe dominante. Conclui-se, portanto, que:

a) A escola é afetada por fatores externos e internos, em vista de sua estrutura, organização e funcionamento. Estas são as causas dos principais problemas educacionais. Assim, o método do processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO) e o discurso pedagógico (ORLANDI) são conseqüências e não origem dos problemas de LP. Nesse sentido, sem transformar a estrutura, organização e funcionamento da escola, não se conseguirá alterar o método e nem o discurso pedagógico, para torná-lo polêmico (ORLANDI), de modo que o processo ensino-aprendizagem permanecerá inalterado, cumprindo função reprodutivista dos valores de interesse da classe dominante.

b) A escola, do modo como está organizada estruturalmente e funciona, não contempla o mundo infantil, cuja especificidade é o lúdico. Cerceando a espontaneidade natural da criança, ao impor obrigações, com regras preestabelecidas pelos adultos, a escola impede o desenvolvimento de sua criatividade. Sem transformar, portanto, a estrutura, organização e funcionamento da escola, adequando-a ao mundo infantil, as crianças permanecerão não gostando de LP, odiando Matemática e demonstrando desinteresse pelas demais disciplinas, com exceção de Educação Física e Arte, por cumprirem papel de relaxamento das atividades mentais. Nessa perspectiva, o desafio consiste em transformar a estrutura, a organização e o funcionamento da escola.

É possível modificar o método do processo ensino-aprendizagem e transformar, em democrático e polêmico, o discurso pedagógico autoritário, mas, somente estabelecendo uma nova ordem, na escola, com inclusão das crianças, elas passarão a ser percebidas como agentes da história e sujeitos de transformações sociais, verdadeiramente capazes de lutar pela ampliação de seus direitos de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1995.
- ALVES, Rubem. **Gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. São Paulo: Ars Poética/Speculum, 1995.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARTHES, R. **Mitologias**. São Paulo: DIFEL, 1980.
- BRANDÃO, Zaia et al. **A escola em questão**. Evasão e repetência no Brasil. Rio de Janeiro: Achimé, 1983.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. **Educação e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOLA DE PAIS DO BRASIL. **Educar, uma tarefa**. São Paulo: Coleção Escola de Pais em Ação, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Unicamp, 1992.

_____. O ensino da língua materna no Brasil do século XIX: a mãe outra. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 101 a 104.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. A Teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação. Disponível em: <http://www.graphein.com.br/>, 2001. Acesso em 15 de dezembro de 2001.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAEGER, W. **A formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1995

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação na aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MATOS, Sabrina Oliveira de. **Medidas sócio-educativas: espaços de ressocialização dos adolescentes autores de ato infracional**, 2001. Monografia - UNISUL, Tubarão.

NUNES, Alessandra. **Estudo de Matemática no Centro de Educação de Adultos**, 1996. Monografia – UNESC, Criciúma.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **A cultura do lúdico e a cultura da escola: encontros e divergências**. Disponível em: <http://www.unicampfef.com.br> . Acesso em 15 dez. 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Campinas, Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

- PAGANI, Angelita Nunes. **O receio pela matemática na opinião dos alunos do CEA**, 1998. Monografia - Departamento de Matemática, UNESC, Criciúma.
- PEREIRA, N. M. **Avaliação Escolar**. 1993. Monografia - Departamento de Pós-Graduação, Curso de Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa, UNISUL, Tubarão.
- PERROTI, E. A Criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Ensino, 1998.
- SILVA, S. A. I. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, T. T.; GENTILI P. A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem (Bakhtin, Vygotsky e Benjamim)**. 3. ed. Capinas: Papirus, 1996.
- STRADIOTTO, Elisa. **Cultura corporal e meio ambiente**. Tese de Mestrado - Cuba: UNIPLAC, 2000.
- TAVARES, Marisânia da Silva. **As dificuldades do aprendizado da leitura e da escrita**, 1998. Monografia de Graduação. Curso de Letras, UNESC, Criciúma.
- ZILBERMAN, R. (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO I: LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO

IDADE: ____ SEXO: _____ SÉRIE _____ GRAU _____
SOLTEIRO/A () CASADO/A () QUANTOS FILHOS? _____

1. Renda mensal individual _____ e familiar _____
2. Grau de instrução do pai _____ e da mãe _____
3. Profissão _____
4. Profissão do pai _____ e da mãe _____
5. Grau de instrução do pai _____ e da mãe _____
6. Município onde reside _____ Cidade () Campo ()
7. Casa: () própria, () alugada, outra situação _____
8. Tem computador em casa? () SIM () NÃO
9. Possui automóvel? () SIM () NÃO
9. Tem televisão em casa? () SIM () NÃO
10. Tem vídeo em casa? () SIM () NÃO
11. Costuma ler: jornal (), revista (), livros (),
outros _____
12. Tem acesso à Internet? () SIM () NÃO
13. Em que tipo de escola estudou? () pública () particular

ANEXO B - QUESTIONÁRIO II: MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR

1. Em que série estava () e que idade tinha () quando abandonou o ensino regular?

2. Qual (s) o(s) motivo(s) de sair da escola?

3. Qual(s) motivo(s) levaram você a retornar aos estudos?

4. Há algum motivo com relação à escola que influenciou na sua decisão em deixá-la?

() não () sim. Qual (s)? _____

5. Existe alguma disciplina escolar que tenha influenciado na sua decisão de abandonar a escola?

() não () sim? Qual (s)? _____

6. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, responda: Que aspecto(s) da(s) disciplina(s) desagradava(m) você?

CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, INGLÊS, MATEMÁTICA, PORTUGUÊS, OUTRAS

() conteúdo difícil

() conteúdo desagradável

() conteúdo pouco importante

() o professor não dominava o conteúdo

() o professor não fazia boa exposição

() o professor não se relacionava bem com os alunos

OUTROS: _____

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO III:
CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA
PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

1. De quais atividades escolares você gostava mais? Por quê?
 2. De quais atividades escolares você gostava menos ou não gostava? Por quê?
 3. Quantos professores você teve?
 - 3.1) de 1ª à 4ª série? ()
 - 3.2) e de Língua Portuguesa durante o período entre a 5ª e a 8ª série? ()
 4. Descreva como eram as aulas de Português.
 5. Descreva o(s) seu(s) professor(es) de Português: o que fazia(m) de bom ou ruim em termos da explicação da matéria e do relacionamento com os alunos? DE 1ª À 4ª SÉRIE E DA 5ª À 8ª SÉRIE (AQUELES COM OS QUAIS ESTUDOU POR MAIS TEMPO)
- PRIMEIRO PROFESSOR
- SEGUNDO PROFESSOR
- TERCEIRO PROFESSOR
- QUARTO PROFESSOR
6. Como eram feitas as avaliações (provas, redações, etc.)?
 7. A professora de Português contava histórias, fazia jogos e brincadeiras em sala de aula? Explique como eram realizadas estas atividades.
 8. Você gostava da maneira como era trabalhado o Português na escola? SIM () NÃO ()

Justifique:

9. Como, na sua opinião, deveria ser trabalhado o Português na escola a fim de torná-lo mais interessante aos alunos?

ANEXO D

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS

1 Você pode fazer um breve relato sobre como era, para você, estudar português durante o primeiro grau?

2 Como você vê a utilidade do ensino de português?

3 No geral, você considera que domina as áreas da disciplina de língua portuguesa? Em que sentido? Ou considera que tem problemas e quais são?

A Em relação à GRAMÁTICA:

B Em relação à LEITURA:

C Em relação à LITERATURA:

D Em relação à REDAÇÃO:

4 Existe alguma experiência com a disciplina de língua portuguesa que tenha marcado você positivamente? Qual ou quais?

5 Existe alguma experiência com a disciplina de língua portuguesa que tenha marcado você negativamente? Qual ou quais?

6 Você considera ter algum trauma em relação à disciplina de língua portuguesa? Qual ou quais?

7 Como seria, para você, um bom ensino de português?

8 Como seria, para você, um bom professor de português?