

Equipe do Cenpec

Aceleração de Estudos enfrentando a evasão no ensino noturno

summus  editorial

Errata

Nos créditos do CENPEC, os seguintes autores também participaram da

Sistematização e redação:

Adriano Picarelli, Edna Aoki e Sonia Maria de Oliveira Nudelman

Nas Referências bibliográficas (p.99) faltou incluir as de:

CHARLOT, Bernard. . Paris: Anthropos, 1999.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, E., ROCHEX, J.

École et savoir dans les banlieues et ailleurs.

Paris: Armand Colin, 1992.

As demais inadequações da presente edição serão corrigidas por ocasião da próxima edição.



EDITORA AFILIADA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aceleração de estudos : enfrentando a evasão no ensino noturno /
Equipe do CENPEC. – São Paulo : Summus, 2001.

Bibliografia
ISBN 85-323-0760-4

1. Aceleração educacional 2. Discriminação na educação –
Brasil 3. Escolas noturnas 4. Fracasso escolar 5. Repetência
I. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária.

01-3428

CDD-371.28

Índice para catálogo sistemático:

1. Aceleração de estudos : Educação 371.28

Equipe do Cenpec

Aceleração de Estudos

enfrentando a evasão
no ensino noturno

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS

Enfrentando a evasão no ensino noturno

Copyright © 2001 by Equipe do Cenpec

Capa:

Tereza Yamashita

Editoração e fotolitos:

JOIN Bureau de Editoração

Proibida a reprodução total ou parcial
deste livro, por qualquer meio e sistema,
sem o prévio consentimento da Editora.

Direitos desta edição

reservados por

SUMMUS EDITORIAL LTDA.

Rua Itapicuru, 613 – cj. 72

05006-000 – São Paulo, SP

Tel.: (11) 3872-3322 – Fax: (11) 3872-7476

<http://www.summus.com.br>

e-mail: summus@summus.com.br

Impresso no Brasil

Sumário

<i>Apresentação</i>	7
<i>Introdução</i>	9
1 O Cenpec e a proposta para aceleração de estudos . . .	23
2 O projeto na prática	27
3 Os procedimentos utilizados e os dados coletados. . . .	33
4 Os participantes do projeto: uma primeira caracterização	39
Os alunos	39
Técnicos e professores.	44
5 Avaliação do projeto de acordo com os participantes. .	51
Técnicos	51
Professores	57
Alunos	61
6 Efeitos do projeto sobre o quadro inicial de evasão na visão dos educadores.	67
7 A voz dos alunos: visão da escola e dos que a abandonaram	77
A relação com o saber escolar	79
A voz dos desistentes	84
Concluindo.	97
<i>Referências bibliográficas</i>	99

Apresentação

A equipe do Centro de Educação e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária — Cenpec, responsável pela coordenação e implementação de programas de aceleração da aprendizagem, assume tarefas sempre orientadas pelo compromisso político de apoiar o sistema público de ensino, com a convicção de que a escola não aceita pactuar com o fracasso e a exclusão dos alunos, por reconhecer que os mecanismos de exclusão escolar são reflexos da exclusão socioeconômica. Cada vez mais torna-se evidente que há um espaço de atuação da escola o qual pode contribuir para a reversão desse quadro e, ainda, fortalece-se o reconhecimento de que o currículo de muitas escolas não atende a população que a frequenta, o que é sobretudo grave nos cursos noturnos.

Este livro é fruto do trabalho desenvolvido pelo Cenpec com a finalidade de enfrentar os problemas da repetência e do abandono escolar, por meio de uma proposta curricular de aceleração de estudos, provocadora de situações de aprendizagem significativas para classes do ensino fundamental. Para tornar o texto mais esclarecedor e dinâmico, tomamos como exemplo o programa desenvolvido num curso noturno da rede municipal de ensino de uma capital de porte médio de um estado brasileiro.

Não foi uma tarefa simples, implicando a vontade política e o apoio técnico da Secretaria de Educação, bem como a parceria estreita com sua equipe curricular. Somente dessa

forma pode-se ter como perspectiva a construção de um ensino noturno de qualidade que favoreça a inclusão do jovem e do adulto trabalhador, respeitando suas características socioculturais, e ao mesmo tempo buscando a superação de mecanismos seletivos de diversas naturezas, que herdamos de nossa história, para construir uma nova qualidade de ensino para todos.

Desenvolvido no bojo de propostas curriculares que visam a mudanças substanciais na organização da escola (tempos, espaços, rotinas), o que ora se apresenta, procura dar visibilidade e explicitar elementos de seletividade presentes no interior da escola, muitas vezes de forma velada, mas que contribuem para o abandono escolar. O desenvolvimento do programa ocorreu simultaneamente às ações de formação de profissionais envolvidos no projeto. Nesse percurso, ao mesmo tempo que foi possível caracterizar o ponto de vista dos educadores e alunos acerca do projeto, o quesito da exclusão escolar foi sendo problematizado a fim de que todos se mobilizassem para enfrentá-la.

Por meio da coleta de uma série de informações obtidas em diferentes momentos dos encontros com professores e técnicos, e no acompanhamento direto do trabalho nas escolas, o que permite a observação de sala de aula, a participação no coletivo dos professores e técnicos e o contato com alunos envolvidos no projeto, inclusive os desistentes, foi possível compor um quadro mais ampliado e aprofundado de aspectos ligados à exclusão escolar no ensino noturno.

Esperamos que essa obra possa contribuir com os profissionais da educação no debate sobre a função social da escola. Entendemos que ela precisa ser ressignificante a partir de uma maior compreensão de quem é o aluno que procura o ensino noturno, o que implica buscar dados que caracterizem não somente o seu perfil socioeconômico, mas também sua relação com o saber escolar e com a própria escola como instituição, na perspectiva de utilizar esse conhecimento para implementar políticas e projetos que contribuam com sua inclusão no sistema de ensino.

Introdução

O fenômeno da exclusão é um tema bastante atual no estudo do processo de escolarização e vem requerendo dos educadores esforços para precisar suas causas, seu significado e sua interpretação. Chama-se a atenção para o fato de que a expressão “exclusão escolar” assume diferentes sentidos dependendo do paradigma educacional adotado e do contexto sociopolítico que se toma como pano de fundo. Assim, conforme o momento histórico vivido em nosso país, a expressão “exclusão escolar” pode ser compreendida como a impossibilidade de acesso ao sistema de ensino ou de permanência no sistema de ensino ou, ainda, como os processos de segregação/diferenciação internos ao sistema escolar.

Reconhecendo a existência de uma confusão conceitual no uso do termo, é preciso avançar na sua compreensão de modo a incorporar em seu significado toda a gama de interpretações do fenômeno. Para tanto, tomando por base o estudo de Ferraro,¹ deve-se efetuar um desdobramento da noção de exclusão em duas categorias: *exclusão na escola* e *exclusão da escola*. Elas podem fornecer unidade teórica a toda uma série de fenô-

1. Ferraro, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 12, set./out./nov./dez., 1999.

menos, correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão e repetência.

Os dados do IBGE de 1996, sistematizados por Ferraro, nos auxiliam a precisar melhor a situação da população escolar brasileira. Nesta, são consideradas “crianças e adolescentes” em escolarização aqueles que estiverem na faixa etária entre 4 e 17 anos. O critério para diagnosticar a escolarização partiu de três categorias grandes: *excluídos da escola*, *excluídos na escola* e *incluídos/integrados na escola*. A primeira compreende todas as crianças e adolescentes que definitivamente não frequentam a escola, a segunda os que têm uma defasagem acentuada (2 ou mais anos) e na terceira entraram desde os que têm uma defasagem leve, até os que se encontram adiantados na relação série/idade esperada. De acordo com o critério utilizado pelo IBGE, crianças de 12 anos devem estar frequentando a 6ª série, considerando que estejam na série esperada, nem adiantados nem atrasados. Consultando os dados do censo de 1996, tem-se que 9% dessa faixa etária está na categoria *excluídos da escola*, 40% na *excluídos na escola*, 49% na *incluídos/integrados na escola*. Desses últimos, da população escolar de 12 anos havia 29% na 6ª série, ou seja, no esperado para a idade, 20% só uma série atrasada e 6% uma série adiantada.

Uma forma de enfrentar esse quadro de repetência e de certa forma prevenir o fenômeno da evasão é com a implementação do programa de aceleração de estudos. Sua característica mais fundamental é a construção de um currículo escolar — concebido como um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecidos aos estudantes —, que procura influenciar tanto na organização como no planejamento das ações de todas as instâncias que compõem um sistema de ensino. Alterar a situação de aprendizagem de alunos com defasagem idade/série, pela construção de um Projeto Pedagógico, se justifica pela compreensão de que a democratização da escola pública e, portanto, o processo de inclusão, representa,

além do acesso de todos à escola, o acesso a um ensino de qualidade que promova condições para que nela permaneçam.

É necessário, no entanto, esclarecer que há bem pouco tempo a concepção de inclusão escolar, ao mesmo tempo que exhibia pressupostos semelhantes, propunha a adaptação do aluno a uma escola referenciada num ideal de qualidade de ensino, que não necessariamente levava em conta as demandas e singularidades de sua população. Ao contrário, o que se vem configurando atualmente é um movimento no qual a concepção de inclusão escolar compreende que um ensino de qualidade, capaz de promover a permanência do sujeito no processo de escolarização, requer uma nova organização dos tempos e espaços da escola, para que esta se adapte ao aluno. É interessante observar que já em 1954 Anísio Teixeira propunha uma escola baseada justamente nessa concepção que hoje se coloca como de vanguarda.

O Cenpec, por estar inserto nesse movimento que reatualiza tal concepção, sendo, inclusive, um de seus precursores, entende que essa reorganização escolar compreende uma orientação curricular, que incorpore pressupostos pedagógicos compatíveis com uma gestão de escola que respeite o aluno e de fato construa condições para sua permanência. Nessa perspectiva, o Programa de Aceleração de Estudos concebido pelo Cenpec busca justamente a transformação da proposta pedagógica da escola, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento ao aluno, capaz de oferecer *novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar*. É desse modo, isto é, por meio de uma proposta de ensino regulada pelas necessidades de aprendizagem dos sujeitos, que se busca promover a reintegração de alunos malsucedidos ou em via de exclusão ao percurso regulamentar de estudos e, ao mesmo tempo, aumentar suas chances de sucesso.

O caminho que procuramos trilhar em nossas parcerias com redes municipais de ensino, por meio da implementação

da proposta pedagógica de “Ensinar e Aprender”, passa, portanto, pelo fortalecimento de uma escola que não aceita pactuar com o fracasso e a exclusão dos alunos. Esse fortalecimento se traduz na busca de uma qualidade de ensino, isto é, de um modo de ser da escola que a torne significativa não somente para aqueles que já mobilizaram seu desejo de saber e, assim, são vistos como sujeitos interessados ou disponíveis para o aprender, mas especialmente para aqueles com histórico de fracasso escolar. Muito do que se tem procurado com a realização desses projetos pode ser sintetizado na idéia de um reencontro da escola com o conhecimento. Afinal, a educação formal, que se realiza na escola, só faz sentido porque oferece, ou deveria oferecer, o que não se proporciona em outras instituições, ou seja, a difusão de saberes historicamente construídos e sistematizados.

O investimento na mudança da trajetória de alunos multirrepetentes, isto é, daqueles excluídos na escola, se faz, então, buscando interferir nos processos de ensino e de aprendizagem, concebidos como síntese de múltiplas relações implicadas no trabalho pedagógico, incluindo os conteúdos, a organização didática, a atuação docente, o agrupamento de alunos, a organização da escola e de todas as instâncias que lhe dão apoio; uma forma de alteração dessas dimensões, portanto, é realizada com a interferência nos processos de ensino e de aprendizagem. O próprio desenho do Programa de Aceleração de Estudos, por envolver praticamente todas as instâncias de decisão que compõem uma rede municipal de ensino, vem ao encontro dessa perspectiva que toma a via pedagógica para enfrentar o fenômeno da exclusão escolar.

Sem dúvida, essa via pressupõe a necessidade de trabalhar a relação dos sujeitos com o conhecimento formal, veiculado a partir das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. A análise de nossa experiência, sobretudo no que diz respeito à relação dos alunos com o saber escolar, indica que poucos — por razões cuja explicitação transcende o âmbito

desta obra — mantêm uma relação peculiar com o conhecimento, na qual este é visto como algo significativo que deve ser por eles conquistado. A maioria dos alunos, no entanto, se relaciona com o conhecimento de maneiras diferentes desta, valorizando o conhecimento quase exclusivamente a partir de uma relação utilitária. Essa relação transparece, como será visto adiante nos exemplos apresentados, tanto na análise dos textos elaborados pelos alunos como nas entrevistas com os alunos que, mais uma vez, resolvem desistir da escola apesar da implementação do programa. É mesmo possível inferir que a permanência na escola baseia-se unicamente em objetivos extra-saber, pois a escola, sozinha, não parece ser suficiente para alimentar o desejo de aprender, de acordo com alguns depoimentos fornecidos por alunos desistentes. Acrescente-se ainda que as chances de a atividade escolar trazer ganhos que favoreçam a permanência parecem ser maiores quando os sujeitos são mobilizados por uma aprendizagem que lhes é significativa. Desse modo, o papel da escola e de toda a estrutura que lhe dá apoio nos parece fundamental para a construção de condições que contribuam para uma mudança de patamar dos alunos e, assim, para seu processo de inclusão.

No entanto, chama a atenção o fato de muitos técnicos e professores por nós entrevistados não terem incorporado esse saber, qual seja, o de que a maneira pela qual o aluno se relaciona com o conhecimento e com seu aprendizado depende, em grande parte, de como esses profissionais concebem e realizam o processo pedagógico de condução e sustentação da aprendizagem. O confronto entre as respostas desses profissionais a algumas questões presentes em nossos instrumentos indicou que a despeito de manifestarem o reconhecimento de que o projeto modifica de fato as condições objetivas de sala de aula, proporcionando a muitos alunos um salto de qualidade no seu desempenho escolar, boa parte (cerca de 38%) mantinha um discurso sobre as causas da evasão praticamente desvinculado da necessidade de um investimento pedagógico

para enfrentar a situação. Ao contrário, o que parece se configurar no discurso dessa parcela de educadores eram aspectos, descritos a seguir, acerca da situação dos alunos da rede pública que vêm seguidamente sendo repetidos, em especial pelos professores:

- crença na existência de um aluno ideal, que respeita as normas e consegue aprender; os que se afastam desse modelo são excluídos aos poucos da participação na sala de aula;
- baixa expectativa quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes das camadas populares;
- atribuição do fracasso escolar a fatores extra-escolares, como família e desnutrição, sendo a família considerada a principal responsável.²

Assim, esses pressupostos contribuem para que os professores não se sintam responsáveis pela produção escolar, remetendo ao aluno, que não tem como contestar, toda a responsabilidade pela mudança da relação que estabelece com o saber formal. Ao que parece, a crença nesse aluno ideal, aliada à baixa expectativa quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos, configura-se como um dos maiores entraves às mudanças do professor que ainda demonstra pouca disponibilidade para enfrentar seu maior desafio: romper com a cultura do fracasso escolar a partir do que lhe é legítimo, ou seja, a via pedagógica.

A mudança das práticas escolares é, sem a menor dúvida, urgente, até porque há muito que a escola pode e deve fazer

2. *Reflexão sobre uma atuação conjunta saúde-educação frente à saúde mental do escolar de 1º grau*. Secretaria do Estado de Saúde, Grupo de Atenção à Saúde Mental — Gadais, Núcleo Técnico de Saúde Mental — Gada-se/GAE; Secretaria de Estado da Educação, Serviço de Ensino de 1º grau — Cenp, Serviço de Educação Especial — Cenp. São Paulo, 1993, p. 8.

na criação de condições efetivas de aprendizagem e, desse modo, contribuir para o processo de inclusão. Mas até que ponto os educadores que constituem os sistemas de ensino acreditam nas suas possibilidades de reinventar a cada momento sua prática pedagógica e apostar nesse caminho como uma forma concreta de intervenção a favor da permanência do aluno?

Certamente, as dificuldades encontradas pelo professor não são nada triviais. Entre elas, destaca-se o fato de o professor, no Brasil, receber remuneração absolutamente incompatível com a responsabilidade que lhe cabe, ser muito pouco valorizado pela sociedade contemporânea e, ainda, apresentar, quase como regra geral, uma formação acadêmica extremamente deficitária que acaba por fragilizar tanto a sua competência didática como a relativa aos conteúdos específicos. Quanto a esse último aspecto, o qual nos cabe comentar no âmbito do presente trabalho, foi possível notar, pela Tabela 9, os baixos percentuais de professores habilitados nas respectivas áreas do conhecimento. Esses índices mostraram-se ainda mais alarmantes nas disciplinas matemática e geografia, embora as outras áreas também deixem muito a desejar. Somente esse aspecto já nos permite perguntar: como deve ser a relação desses profissionais com o conhecimento que lecionam? ou, ainda a partir de que posição esses profissionais dirigem-se a seus alunos?

Muitas pesquisas vêm apontando há algum tempo que é somente a partir de certo nível de competência que o professor leciona sem posicionar-se numa atitude defensiva, podendo, então, trabalhar de acordo com um bom desempenho. E, sem dúvida, esse desempenho exigirá do professor o desenvolvimento de diferentes competências no sentido do exercício de diversas capacidades de agir eficazmente em determinados tipos de situação, apoiadas em conhecimentos, mas sem limitar-se a elas. O desenvolvimento de tais capacidades ou competências requer, no entanto, um processo reflexivo sobre

suas ações, o que de forma alguma não prescindiria de um apoio contínuo das equipes técnicas das escolas ou mesmo de outras instâncias que compõem o sistema de ensino. Infelizmente, essas condições ainda estão longe do que poderíamos chamar de ideais, até porque o sucateamento a que esteve submetida a rede pública brasileira nos últimos trinta anos acabou por comprometer, inclusive, os ganhos no campo da educação que essa rede já havia conquistado.

Por tudo isso, fica realmente muito difícil para o professor se sustentar numa posição, de cuja fragilidade ele próprio tem consciência, e se dirigir a seus alunos não mais a partir de um discurso reduzido à impotência, mas de um que resgate sua dignidade e o alcance daquilo que fala. Alguns pesquisadores, inclusive, chegam a falar na falência do mestre, argumentando que o professor está isolado, equilibrado em finos fios de arame para desempenhar seu papel, visto com frequência como um equilibrista-palhaço, que na queda fatalmente morrerá. Se assim for, como é o que parece se configurar cada vez mais, torna-se urgente a construção de uma nova identidade, por assim dizer, para esse professor. Deve-se reconhecer, porém, que tal identidade não pode mais estar exclusivamente referenciada em parâmetros outrora instituídos, mesmo porque a ordem social e cultural é outra. De qualquer forma, parece que uma primeira providência a ser tomada pelo professor é recusar a impotência que lhe foi imputada.

Sem dúvida, foi muito nessa perspectiva que foram trabalhados os encontros de formação dentro da dinâmica das parcerias do Programa de Aceleração. Como já descrito, esses encontros procuram na verdade abrir novos horizontes para que os professores possam não só refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, como também sobre sua prática e, ainda, desenvolver competências de diferentes naturezas (didática, avaliativa, dialógica e as específicas de sua área).

Certamente, apesar da dinâmica de implementação do projeto e do esforço de muitos dos educadores envolvidos em

mudar de fato as práticas escolares, inúmeros alunos ainda abandonam a escola. O quadro a seguir exemplifica uma parceria, indicando para diferentes meses a mudança no total de alunos que freqüentou o projeto com relativa regularidade durante um ano.

Mês	Abril	Junho	Outubro
Total de alunos	5897	5162	4610

Esses dados indicam que, em outubro, cerca de 22% dos alunos haviam abandonado o projeto em relação ao total que freqüentava a rede municipal em abril. Sem dúvida, não há como negar as dificuldades objetivas por que passam os alunos das classes de aceleração, particularmente se levarmos em conta sua situação socioeconômica, em especial dos que freqüentam os cursos noturnos.

Ouvimos nos depoimentos de muitos desistentes como essas dificuldades são objetivas e dizem respeito à necessidade de se manter no emprego, ao cansaço decorrente da sobrecarga de trabalho diário, às mudanças constantes de residência e à gravidez, entre outras. Nesse sentido, o esforço do aluno em acompanhar com regularidade o curso acaba sendo frágil e intermitente. Aqui, caberia ainda destacar que o processo de sustentação da aprendizagem passa também por outra competência dos educadores da escola que é a de saber acolher o aluno em outros momentos de seu processo escolar, apoiando-o e sustentando quando seu esforço e ânimo vacilam. De acordo com resultados de pesquisas que procuram investigar quem é o jovem que freqüenta a escola pública, o estabelecimento de relações de confiança entre jovens e educadores mostrou-se um elemento fundamental a ser considerado nos projetos e nas atividades escolares. São essas relações que contribuem efetivamente para que a escola se torne um lugar

de apoio, onde os jovens de baixa renda sintam que podem encontrar respaldo para suas necessidades. Algumas pesquisas chamam a atenção para o fato de que muitas vezes é a escola que abandona o jovem e não o inverso. Em outras palavras, não é tanto a necessidade de trabalhar que empurra os jovens para fora da escola, mas principalmente o fato de essa instituição se colocar para eles como um local de indiferença, de passividade e, sobretudo, um espaço ao qual o jovem sente que não pertence. Se atentarmos para alguns dos depoimentos dados pelos alunos que por motivos diversos desistiram do projeto, podemos encontrar muitos elementos que refletem a falta de identificação do jovem com a escola.

Os depoimentos, em geral, evidenciam, também, que há uma demanda efetiva por parte desses alunos em dar continuidade aos estudos, seja como meio legítimo, diga-se de passagem, de potencializar sua força de trabalho, seja por ambicionar saber mais, ou mesmo por outros motivos. Somente esses aspectos já colocam em xeque a visão de muitos técnicos e professores, segundo a qual os alunos que abandonam são, em geral, aqueles que não têm interesse em aprender. Ao contrário, como já salientado, permanecer na escola faz parte do sonho ou do projeto de vida de todos os entrevistados, e isso deveria necessariamente ser levado em conta no planejamento escolar, tanto do ponto de vista da gestão da escola como do curricular.

Muito provavelmente, o processo de escolarização é pontuado por momentos mais ou menos duradouros nos quais os alunos sentem-se desinteressados. Porém, essa constatação não pode ou não deveria levar os educadores ao imobilismo ou a tratar esse estado como um fatalismo sobre o qual não há ação transformadora. Constatar o desinteresse, antes de tudo, é motivo para rever procedimentos, hábitos, normas, métodos de ensino e tantas outras dimensões que poderiam intervir a favor de mudanças no processo educativo. Paulo Freire, ao expor sua recusa à inteligência da História como determi-

nação, como inexorabilidade do amanhã, argumenta a favor da importância da constatação, pois que ela serve para intervir na realidade, para implementar mudanças, não para se acomodar.

Essa maneira de pensar não é apenas bonita, mas atualiza e fornece vida ao debate em torno do papel dos educadores e da ação educativa, especialmente quando se trata da educação de jovens e adultos que, em geral, constitui a população envolvida nos programas de aceleração desenvolvidos em parceria com a rede pública.

Não é de hoje que muitos estudiosos e pesquisadores vêm apontando que a educação de jovens e adultos apresenta sérios problemas relacionados à adequação das escolas à população trabalhadora que a frequenta, seja do ponto de vista da formação dos educadores, seja das condições e da qualidade do ensino praticado, resultando em alarmantes índices de evasão e repetência.

Os dados do programa em questão novamente parecem retratar essa mesma situação, sobretudo no que se refere à formação de técnicos e professores envolvidos no projeto que, embora tivessem larga experiência de magistério, possuíam, em contraposição, pouca vivência em cursos noturnos. Soma-se a isso o fato de as equipes técnicas das escolas mostrarem-se pouco atentas às razões pelas quais seus alunos abandonam a escola, perdendo assim a oportunidade de acumular um conhecimento que poderia favorecer intervenções para acolher esse aluno e caminhar na direção de sua inclusão.

As escolas consultadas neste projeto haviam registrado 981 casos de desistências até o mês de agosto. Destes, as escolas não conheciam os motivos que levaram cerca de 48% dos alunos (469 em número absoluto) a desistir. Além disso, entre os motivos “conhecidos”, as escolas alegaram justificativas bastante evasivas, tais como “desinteresse”, “problemas pessoais” e “briga”. Mesmo nas situações em que os alunos requereram transferência formalmente, dos 348 casos regis-

trados, as escolas não apontaram razões para os pedidos de cerca de 41% (143 alunos).

Essa falta de conhecimento sobre os motivos do abandono remete, ainda, ao fato de haver certa demora para as escolas se conscientizarem da necessidade de um acompanhamento contínuo da trajetória de seus alunos, principalmente no caso de adultos trabalhadores que em geral estão sujeitos a muitas condições adversas a colaborarem com o fracasso escolar. Construir formas de acompanhar esses alunos e, conseqüentemente, de modos de intervir a favor de sua permanência na escola, implica reconhecer que o abandono é, em geral, um processo que vai se delineando ao longo do ano letivo. Assim, a irregularidade na freqüência, as dificuldades que se repetem, ou o baixo aproveitamento em uma ou mais disciplinas, são muitas vezes sinalizações de um trajeto escolar que poderia ser modificado por diferentes ações do conjunto dos educadores da escola. Porém, o que se configura na maioria das vezes é uma total falta de controle e de registro sobre essas trajetórias escolares, que acaba por contribuir com a perpetuação dos processos de exclusão *na* e *da* escola. Não é sem razão que a implementação do Projeto Ensinar e Aprender inclui nos encontros de formação com os educadores discussões sistemáticas sobre a necessidade de realizar um processo de avaliação continuada e diagnóstica da trajetória dos alunos. É interessante observar que tanto os técnicos como os professores, ao avaliarem o projeto, referem-se à forma de avaliação proposta, que compreende o registro sistemático dos avanços e das dificuldades dos alunos, como um dos aspectos mais difíceis de incorporar em sua prática pedagógica. Não é muito difícil entender o porquê dessa dificuldade se levarmos em conta que a concepção de avaliação veiculada pelas instituições formadoras de educadores sempre esteve restrita a provas e exames, como os únicos instrumentos para avaliar o rendimento escolar ou a eficiência pedagógica.

O esforço necessário para a aproximação do sistema escolar às necessidades de seus usuários requer, também, a concretização de outras medidas de caráter estrutural da escola que, certamente, estarão se refletindo em termos de aproveitamento. Muitos alunos que participam do projeto, por exemplo, manifestam-se sobre a dificuldade de comparecer com pontualidade às aulas em determinados dias da semana em virtude de circunstâncias ligadas ao trabalho. Esse fato acarreta um acúmulo de faltas e menor aproveitamento em certas disciplinas que são oferecidas somente nesses dias. A disponibilidade das escolas em organizar a grade horária semanal evitando que disciplinas oferecidas em apenas duas aulas semanais sejam administradas em dias nos quais os alunos, notadamente, sentem dificuldade em chegar à escola com pontualidade, mostra-se, portanto, como importante providência para adaptar a escola aos seus usuários. Da mesma forma, a flexibilização dos horários de entrada e de saída pode contribuir no acesso de seus alunos à escola, já que muitos têm dificuldades com o transporte.

Sob esses aspectos, várias escolas, representadas por seus técnicos e professores, parecem não ter se dado conta das potencialidades e possibilidades de suas intervenções para enfrentar os problemas postos pela educação de jovens e adultos e de buscar soluções que beneficiem aqueles que fracassam. Sem dúvida, falta às escolas públicas um processo contínuo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. As questões presentes na rotina escolar raramente são problematizadas na perspectiva de encontrar soluções criativas, capazes de romper com as práticas que já se mostraram ineficientes, todavia continuam sendo repetidas até por serem as utilizadas tradicionalmente. É fundamental, portanto, garantir a periodicidade e a frequência dos momentos coletivos nos quais se intensifique a reflexão sobre a rotina de trabalho de professores e alunos, bem como sobre as questões acerca do funcionamento da escola, da razão e da finalidade de suas atividades. Infelizmente, os mo-

mentos coletivos ocorrem, em geral, apenas nos poucos conselhos de classe, quando os abandonos praticamente já se configuraram.

Embora o investimento em mudanças profundas, sejam elas de caráter curricular e pedagógico, sejam no âmbito da gestão da escola, mostre-se absolutamente necessário para a democratização dos serviços educacionais, deve-se considerar, em paralelo, a urgência na implementação de políticas públicas com esse mesmo objetivo. Nessa perspectiva é que podemos afirmar que, apesar de a escola ser capaz potencialmente de enfrentar muitos dos desafios colocados no caminho da inclusão de alunos com histórico de fracasso escolar, ela sozinha não poderá dar conta de algo que transcende seus limites.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, muitas são as constatações já feitas e praticamente todas apontam para o fato de que essa modalidade de educação sempre manteve uma situação marginal no contexto das políticas públicas e, sintomaticamente, no planejamento escolar.

Sem dúvida, é necessário haver uma mudança drástica nos rumos das políticas públicas para que elas favoreçam significativamente a escolarização de jovens e adultos. Essa mudança exige continuidade das políticas inclusivas e a discussão acerca de seu financiamento. Exige, ainda, que o Estado tenha mecanismos para ouvir os anseios populares, interpretá-los e propor soluções, muitas delas que implicam uma nova dimensão do exercício da cidadania.

1

O Cenpec e a proposta para aceleração de estudos

O Cenpec é uma instituição não-governamental sem fins lucrativos, fundada em 1989. Tem como propósito intervir na realidade educacional brasileira, visando à melhoria da qualidade de ensino e ao fortalecimento dos sistemas públicos; subsidia políticas educacionais por meio da produção e disseminação de estudos e materiais diversos, bem como de programas de formação continuada de educadores.

Desde 1996 vem participando de alguns projetos de aceleração de aprendizagem mediante a produção de material de apoio para professores e alunos, o desenvolvimento de programas de formação docente e a assessoria a secretarias de educação da rede pública quanto às condições de implementação e acompanhamento desses projetos.

A decisão política de participar de tais projetos resultou de uma ampla discussão da equipe sobre o fracasso escolar e seus condicionantes externos e internos à escola.

As condições socioeconômicas e políticas do país, determinantes da desigualdade que gera a exclusão social, têm reflexos na distribuição diferente do conhecimento e na utilização de mecanismos de seletividade na organização e no funcionamento dos sistemas de ensino e das escolas.

A luta pela democratização do ensino faz parte de uma luta maior para transformar a situação de desigualdade social do país ao mesmo tempo que exige uma reflexão profunda

que identifique as condições cotidianas que contribuem para a exclusão dos alunos do sistema regular de estudos. Consideramos que a prática homogeneizadora e fragmentada da escola é um desses importantes fatores responsáveis pelo insucesso e pela exclusão, pois desconsidera as diferenças culturais, os conhecimentos que os alunos já possuem, sua trajetória anterior e, portanto, sua pessoa.

O atendimento padronizado a grupos numerosos de alunos deixa marcas nas relações de ensino que quase sempre consistem numa prática repetida ano após ano, pautada por um programa que indica um ponto arbitrário de início e outro de chegada, independentemente do aproveitamento dos alunos. Separando o processo de ensino de um lado e o de aprendizagem de outro, a escola ensina o que sempre ensinou e da forma como sempre ensinou; aprender ou não aprender depende, então, do aluno, de seu esforço, de suas possibilidades de receber acompanhamento fora da escola.

Em geral a escola trata de maneira uniforme o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, desconsiderando as especificidades culturais dos alunos, suas necessidades, seu repertório de experiências e conhecimentos. Além disso, a segmentação dos conteúdos por disciplina, por série, por bimestre, contribui para a descontextualização dos saberes a serem apropriados.

Uma proposta pedagógica que visa à efetiva aprendizagem dos alunos exige repensar o currículo — desde a seleção e a organização dos conteúdos, até a proposição de atividades diárias, articulando os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Exige, também, modificar a organização e o funcionamento da escola: suas rotinas, seus tempos e espaços, instalando condições de trabalho e de formação para professores e alunos.

Se isso é verdade para qualquer aluno com trajetória regular de estudo, torna-se particularmente relevante quando se trata de alunos desfavorecidos, já discriminados e margina-

lizados pela estrutura de ensino vigente, pois nesse caso faz-se necessária uma atuação pedagógica intensa sobre as diferentes dificuldades que tais alunos enfrentaram em sua trajetória escolar, de forma a mobilizá-los novamente para o conhecimento, estimulando sua autonomia e autoconfiança na capacidade de aprender.

Assim, nas propostas curriculares que já desenvolvemos — “Ensinar pra valer e Aprender pra valer” — para 1^a a 4^a série — e “Ensinar e Aprender” — para 5^a a 8^a série —, a seleção dos conteúdos recaiu sobre conhecimentos, conceitos, noções e habilidades escolares consideradas centrais para o ensino fundamental e relevantes para a compreensão de mundo dos alunos. Esses conteúdos foram organizados em torno de grandes eixos temáticos que, por sua abrangência, permitem a abordagem de conteúdos tradicionalmente programados para esse nível de ensino, sem respeitar a rígida divisão por séries; em decorrência de sua flexibilidade, possibilita diversos níveis de aprofundamento e expansão.

A metodologia proposta provoca a participação intensa dos alunos em seu processo de aprendizagem, sugerindo que manifestem suas opiniões, discutam-nas com os colegas e o professor, levantem hipóteses, busquem informações em fontes variadas de conhecimento. Em todas as disciplinas há indicações para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tradicionalmente relegadas ao ensino de língua portuguesa, de modo a propiciar aos alunos contato com variados tipos de texto — informativos, argumentativos, gráficos, tabelas, mapas e fotografias.

O material impresso “Ensinar e Aprender” consiste num conjunto de quatro volumes para os professores das disciplinas português, matemática, ciências, história e geografia, e em fichas para alunos, tanto para a atividade individual quanto em grupos, além de cartazes e jogos didáticos. Com a finalidade de dar conhecimento aos docentes envolvidos sobre as propostas específicas das demais disciplinas, cada volume apresenta

ainda um quadro-síntese de todas — unidades temáticas, temas ou projetos propostos, bem como as respectivas noções, conceitos e habilidades que se pretende desenvolver junto aos alunos.

O material para o professor tem a preocupação de orientar de forma detalhada as atividades ali presentes, desde a problematização do assunto a ser tratado até a sistematização dos conteúdos abordados, apontando, ainda, momentos propícios de avaliação, quando o professor deverá ficar particularmente atento para registrar a aprendizagem dos alunos. Na concepção do projeto, a avaliação da aprendizagem revela-se como um dos aspectos fundamentais da organização do trabalho de sala de aula. Ela se realiza com base na análise contínua das produções dos alunos, com o objetivo de identificar progressos conseguidos, pontos críticos e dificuldades, para que o professor possa planejar as intervenções necessárias a fim de que os alunos avancem na direção dos pontos de chegada pretendidos.

“Ensinar e Aprender” pressupõe a fundamental mediação dos professores. Seu uso não prescinde da leitura, da discussão e do planejamento conjunto entre educadores. Assim, sua implementação só poderá ocorrer por meio de encontros de formação, nos quais são previstas situações para que os professores o analisem, incorporando as indicações feitas, as práticas que já desenvolviam, fazendo escolhas e adequações às suas classes (mais detalhes sobre o material “Ensinar e Aprender” pode ser encontrado na publicação *Em aberto*, 2000).

2

O projeto na prática

Dentre os projetos de aceleração de estudos que já desenvolvemos, determinada rede municipal de ensino será destacada, aqui, a título de exemplo, para podermos esclarecer como procedemos nessa experiência, no caso com alunos do curso noturno, desde o levantamento de dados, necessidades, problemas enfrentados e outras questões. Trata-se de uma cidade com 600 mil habitantes, que por ocasião do estudo contava com 66 escolas municipais urbanas (quatro com ensino supletivo) e 16 rurais (pois é uma região com atividade agrícola e pecuária intensa, enquanto a atividade comercial e industrial é pequena, e ainda em desenvolvimento).

O projeto foi denominado pela secretaria local “Ensinar e aprender: um caminhar coletivo”. Essa secretaria municipal de educação já vinha desenvolvendo, com assessoria do Cenpec, um projeto de aceleração nas séries iniciais do ensino fundamental em 32 escolas da rede e propôs-se a estendê-lo para as demais séries, iniciando pelas do período noturno, cujos índices de evasão e repetência eram muito altos (em torno de 50%).

O projeto foi destinado a todos os alunos de 5ª e 6ª séries do período noturno das escolas municipais, constituídas em sua maioria por alunos trabalhadores, como veremos com mais detalhes posteriormente.

De modo geral, ao Cenpec coube conduzir o programa de formação continuada de todos os docentes e técnicos, assessor-

rar a secretaria no processo de adaptação do material que fora originalmente produzido para outro contexto, na implementação do projeto na rede, bem como acompanhar de forma regular e mais direta o projeto em sete das escolas nas quais foi desenvolvido.

Nosso programa de formação docente foi desenvolvido em cinco encontros ao longo de um ano, totalizando 88 horas de capacitação. Nos encontros, conduzidos sempre por um especialista e um pedagogo do Cenpec, os docentes eram reunidos por área de conhecimento para o estudo do material de apoio a alunos e professores, bem como para a discussão dos pressupostos que orientam a proposta pedagógica do Cenpec para a aceleração de estudos.

Assim, ao mesmo tempo que os professores tinham a oportunidade de vivenciar as atividades que compõem os materiais “Ensinar e Aprender”, podiam refletir tanto sobre aspectos específicos do ensino das respectivas disciplinas — entre eles a visão de área subjacente ao desenvolvimento dos conteúdos, as habilidades escolares e os critérios para a seleção desses conteúdos —, como também sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que fundamentam o projeto e se articulam à proposta das diferentes disciplinas. Tais aspectos da organização curricular foram amplamente discutidos em conformidade com o pressuposto de que, ao grupo de professores, cabe encontrar condições na escola para pensar em conjunto e agir de forma integrada numa mesma direção, estabelecendo aprendizagens comuns a serem promovidas por todos, e aprendizagens específicas indispensáveis para a reintegração dos alunos à vida escolar.

Em termos globais o projeto envolveu aproximadamente 6.700 alunos de 5ª e 6ª séries, agrupados em 187 turmas; cerca de 369 professores de português, matemática, ciências, história e geografia que lecionavam à noite nessas escolas, incluindo os que não assumiram turmas de 5ª e 6ª (os de educação artística participaram de uma oficina específica e

dois encontros de assessoria); diretores-adjuntos, supervisores de 5ª a 8ª séries e orientadores educacionais das escolas, totalizando 144 técnicos.

Os professores vivenciaram, ainda, formas de orientar os alunos, de modo a incentivá-los a expressar suas hipóteses e opiniões sem medo de errar, dialogando, discutindo, questionando e sistematizando o aprendizado. Para tanto, também constituía atividade dos encontros a análise das produções dos alunos, acompanhadas de exercícios de registro descritivo e proposição de intervenções necessárias para subsidiar a avaliação. Nesse sentido, os professores eram orientados para que, no desenrolar de suas práticas de sala de aula, realizassem registros sobre os avanços e dificuldades dos alunos e coletassem suas produções, para serem posteriormente discutidas e analisadas nos encontros, concretizando, assim, a proposta de avaliação preconizada pelo projeto. Além disso, os professores tinham a oportunidade de discutir sobre questões relativas à organização da escola, que interferem direta ou indiretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na permanência dos alunos.

O material “Ensinar e Aprender”, como já mencionado, foi produzido originalmente para atender ao programa de aceleração de estudos de outro contexto. Desse modo, o desenvolvimento dos conteúdos privilegiou, em muitas atividades, situações de ensino que problematizam aspectos específicos daquela localidade, criando condições efetivas para o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. A implementação do projeto em outra cidade não poderia, portanto, prescindir de um processo de adaptação do material original. Esse trabalho de adaptação foi desenvolvido por uma equipe técnica da Secretaria de Educação que manteve contatos sistemáticos com os especialistas autores do material original e com as pedagogas do Cenpec. Assim, foi possível garantir, por um lado, a autonomia dos educadores no trabalho com o material e, por outro, condições de aprendizagem significativa

para os alunos que levassem em conta o princípio curricular de valorização dos recortes socioculturais. Durante os encontros de formação, os docentes puderam vivenciar as novas atividades propostas, integrando-as ao material.

Diferente do que em geral vem ocorrendo em outras localidades, a implementação do projeto de aceleração de estudos nessa cidade que nos serve de exemplo envolveu praticamente todas as instâncias que compõem a rede municipal de ensino, por isso a importância de destacar, aqui, essa experiência. Além dos encontros de formação com os professores do ensino fundamental, foram organizados também encontros da equipe do Cenpec com os técnicos da Secretaria de Educação e das escolas, ou seja, todos os envolvidos com o projeto, na perspectiva de assessorar e subsidiar o trabalho desses profissionais, oferecendo-lhes elementos para que pudessem sustentar a prática dos professores de acordo com a nova orientação curricular.

Nessa perspectiva, os supervisores e os orientadores educacionais participaram de 88 horas de reuniões para discutir os pressupostos que orientam a proposta pedagógica e estudar o material “Ensinar e Aprender” nas diversas disciplinas.

Esses encontros são importantes na implementação do projeto, pois são o ensejo para que os profissionais possam refletir de forma mais aprofundada sobre sua prática e a relevância do trabalho coletivo na escola. É quando trazem para discussão os registros sistemáticos da dinâmica dos trabalhos de classe e das reuniões pedagógicas ocorridos nas escolas. A análise dos próprios registros e das produções de alunos favorece, ainda, uma melhor compreensão do significado e da importância da avaliação como diagnóstico dos processos de ensino e aprendizagem, bem como do papel desses profissionais no desenvolvimento do projeto na escola e, neste caso, no enfrentamento da evasão.

Como um dos objetivos fundamentais do projeto é trabalhar com um conjunto de profissionais de uma mesma escola,

cada encontro de formação precisa prever momentos de interação entre as equipes docente e técnica, constituindo o que se convencionou denominar *grupo-escola*. Esses momentos têm como finalidade mais geral trabalhar as relações de poder desse grupo, num espaço de mediação, como forma de exercitar e subsidiar o trabalho coletivo na escola. A intenção era, no caso desse município, ampliar e consolidar os espaços de democratização da escola, de modo a incluir os alunos, até porque a meta de todo o trabalho era o enfrentamento do problema da evasão.

Nesses períodos, que totalizaram ao longo do ano 20 horas de trabalho, os vários *grupos-escola* estiveram reunidos para diagnosticar características fundamentais das escolas, discutir e planejar intervenções, dividir responsabilidades já delineadas nos momentos específicos reservados às áreas do conhecimento, “afinar” procedimentos de trabalho e trocar informações sobre o desenvolvimento do projeto nas escolas. Além disso, todos os *grupos-escola* estiveram envolvidos na obtenção de muitos dos dados presentes nesse estudo, pois se responsabilizaram pela aplicação dos questionários elaborados pela equipe do Cenpec. Realizaram, ainda, algumas sistematizações dos dados coletados, fundamentais, inclusive, para que pudessem ampliar o conhecimento sobre seus alunos e sobre as reais condições de contorno com que trabalhavam.

Finalmente, cabe destacar que o acompanhamento mais direto em sete escolas, entre outras tantas nas quais o projeto se desenvolveu, consistiu em três contatos no ano e teve como procedimentos básicos a observação da dinâmica de sala de aula, a participação de profissionais do Cenpec nas reuniões de trabalho coletivo dos professores e técnicos e, ainda, conversas informais com alunos e professores.

Nesses contatos, a equipe responsável pelo acompanhamento realizou também um registro cuidadoso sobre avanços e dificuldades decorrentes do desenvolvimento do projeto, por meio de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da

escola e com os alunos. As informações obtidas mediante esse trabalho de acompanhamento não somente forneceram elementos relevantes para o encaminhamento do estudo da situação, mas também para reorientar os encontros de formação de técnicos e professores e, ao mesmo tempo, para assessorar o encaminhamento de propostas de intervenção com vistas em combater o problema ou os problemas principais.

As atividades de assessoria incluem, ainda, encontros que cumprem o importante papel de problematizar pontos críticos identificados no desenvolvimento do processo de organização dos dados, de propor intervenções e de organizar e planejar as ações de continuidade.

3

Os procedimentos utilizados e os dados coletados

O universo de nosso estudo foi constituído pelo total de alunos (cerca de 6.700) matriculados em 187 turmas de 5ª e 6ª séries noturnas de 52 escolas, atendidos por aproximadamente 369 professores e 144 orientadores, supervisores e diretores-adjuntos.

A equipe técnica das escolas é formada por um diretor administrativo (dir.) e um diretor-adjunto (dir-adj.), sendo este último responsável pelo acompanhamento pedagógico de todos os turnos; dois supervisores (sup.), um para as séries iniciais e outro para as finais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico ao lado dos professores; dois orientadores educacionais (o-e.), que atuam diretamente com os alunos, sendo um para as séries iniciais e outro para as finais.

Uma parte dos dados foi coletada com uma amostra, constituída pelos profissionais e alunos das sete escolas onde se realizava o acompanhamento do projeto.

As sete escolas da amostra, aqui referidas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, tinham características diversificadas (Tabela 1). As escolas C, D e F têm localização central na cidade, situando-se em geral próximas aos locais de trabalho dos alunos, enquanto as demais localizavam-se em bairros distantes do centro.

O estudo foi desenvolvido simultaneamente às ações de assessoria, capacitação e acompanhamento do projeto de ace-

acompanhar mais de perto o processo de abandono, na tentativa de enfrentá-lo.

Finalmente, foi aplicado em outubro um questionário de avaliação do projeto, visando um levantamento das impressões sobre as diferentes dimensões do trabalho realizado e ao reconhecimento dos avanços obtidos e das dificuldades enfrentadas.

No mesmo encontro de capacitação, as equipes técnicas e os professores de português das sete escolas acompanhadas de perto foram orientados para aplicar um questionário a 20 alunos em cada escola, visando identificar avanços e dificuldades do projeto em sala de aula, na ótica dos alunos; a questão final buscava explicitar a visão do aluno sobre a evasão.

O último procedimento de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas com alunos evadidos das classes de aceleração das sete escolas da amostra, com o objetivo de compreender o fenômeno da evasão a partir da singularidade da história de vida dos sujeitos envolvidos.

Várias dificuldades se colocavam nessa tarefa: Como encontrar esses alunos? Como convidá-los para uma conversa? Como entrevistar um número suficiente de ex-alunos dentro dos limites operacionais da equipe (tempo/espço)? Quais critérios utilizar para selecioná-los? O rigor dos critérios e procedimentos caminhou lado a lado com a exequibilidade da tarefa. Para tanto, foi necessário recorrer à ajuda de equipes escolares que, tendo em mãos suas listas de desistentes, puderam orientar a seleção e fazer o contato com os alunos. Conscientes do viés que a escola poderia representar nesse encaminhamento e contato, e sem poder abrir mão desse canal de acesso, as pesquisadoras do Cenpec decidiram solicitar o apoio prévio de orientadores educacionais e diretores-adjuntos como intermediários. Desse modo, por ocasião da chegada das pesquisadoras à cidade, já estavam agendados os encontros, cada escola encarregou-se de convidar cerca de quatro alunos, seguindo critérios estabelecidos previamente. A seleção dos alunos a ser entrevistados procurou garantir uma população o

3

Os procedimentos utilizados e os dados coletados

O universo de nosso estudo foi constituído pelo total de alunos (cerca de 6.700) matriculados em 187 turmas de 5ª e 6ª séries noturnas de 52 escolas, atendidos por aproximadamente 369 professores e 144 orientadores, supervisores e diretores-adjuntos.

A equipe técnica das escolas é formada por um diretor administrativo (dir.) e um diretor-adjunto (dir-adj.), sendo este último responsável pelo acompanhamento pedagógico de todos os turnos; dois supervisores (sup.), um para as séries iniciais e outro para as finais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico ao lado dos professores; dois orientadores educacionais (o-e.), que atuam diretamente com os alunos, sendo um para as séries iniciais e outro para as finais.

Uma parte dos dados foi coletada com uma amostra, constituída pelos profissionais e alunos das sete escolas onde se realizava o acompanhamento do projeto.

As sete escolas da amostra, aqui referidas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, tinham características diversificadas (Tabela 1). As escolas C, D e F têm localização central na cidade, situando-se em geral próximas aos locais de trabalho dos alunos, enquanto as demais localizavam-se em bairros distantes do centro.

O estudo foi desenvolvido simultaneamente às ações de assessoria, capacitação e acompanhamento do projeto de ace-

leração, pelos mesmos profissionais do Cenpec que delas participavam. Assim, em muitos momentos, estudo e ações do projeto se confundiam, até porque o próprio movimento de coleta de dados tinha a intenção de disseminar uma nova atitude em relação ao abandono, provocando intervenções na própria capacitação e mobilizando a rede para dedicar-se mais à reintegração de faltosos ou, mesmo, dos alunos que já tinham se afastado.

Tabela 1 Equipes técnicas, docentes e número de turmas de aceleração das sete escolas da amostra

Escolas	Técnicos	Professores	Turmas de aceleração
A	4 (dir., dir-adj., sup., o-e.)	6 (2 LP, M, C, H, G)	4
B	3 (dir-adj., sup., o-e.)	6 (LP, 2 M, C, H, G)	4
C	3 (dir-adj., sup., o-e.)	8 (3 LP, 2 M, C, H, G)	4
D	3 (dir-adj., sup., o-e.)	7 (3LP, 2M, C + M, H, G)	3
E	2 (dir-adj., sup.)	6 (2 LP, M, C, H, G)	2
F	3 (dir-adj., sup., o-e.)	5 (LP, M, C, H, G)	2
G	3 (dir-adj., sup., o-e.)	13 (4LP, 3 M, 2 C, 3 H, G)	8
Totais	21	51	27

Além das informações propiciadas, de forma direta ou indireta, pela observação e pelo contato das pesquisadoras/capacitadoras com os participantes do projeto, durante os encontros de formação e as visitas às escolas, os dados foram coletados

mediante instrumentos e entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos desistentes.

Os instrumentos consistiam em questionários que, entre outros objetivos, visavam inicialmente levantar o perfil dos alunos do ensino noturno da rede municipal e subsidiar a reflexão das equipes escolares sobre a realidade socioeconômica vivida por seus estudantes, sensibilizando-as para buscar adequar as práticas escolares à realidade do aluno trabalhador. Em outra fase do programa foram aplicados questionários para sondar as representações dos professores e técnicos, respectivamente, acerca da evasão escolar e, em seguida, subsidiar a formação continuada.

Os resultados obtidos, discutidos e analisados em horário de trabalho coletivo, foram organizados em uma pequena síntese para serem comunicados no encontro de capacitação, quando as capacitadoras puderam discutir com os grupos-escola as condições de aplicação dos questionários, os totais de preenchidos, os dados que mais haviam chamado a atenção das equipes escolares, as expectativas manifestadas pelos alunos e as estratégias adotadas pelas escolas para atender às expectativas identificadas.

Posteriormente, em horário de aulas previamente combinado com a equipe escolar, as mesmas capacitadoras que aplicaram os questionários orientaram os alunos de classes do projeto a produzir um breve texto, cujo conteúdo deveria permitir aprofundar a compreensão a respeito do significado da escola para eles e, eventualmente, subsidiar a reflexão, aumentando o repertório de argumentos para a consecução de um projeto de escola para o adolescente e o jovem adulto.

O instrumento consistiu em um quadro, a ser preenchido pelos técnicos em cada escola, registrando dados de frequência dos alunos do projeto em abril, junho e outubro, assim como a relação dos que deixaram de frequentar a escola e as razões alegadas ou presumidas da transferência ou evasão, e, ao mesmo tempo, mobilizando as equipes escolares para

acompanhar mais de perto o processo de abandono, na tentativa de enfrentá-lo.

Finalmente, foi aplicado em outubro um questionário de avaliação do projeto, visando um levantamento das impressões sobre as diferentes dimensões do trabalho realizado e ao reconhecimento dos avanços obtidos e das dificuldades enfrentadas.

No mesmo encontro de capacitação, as equipes técnicas e os professores de português das sete escolas acompanhadas de perto foram orientados para aplicar um questionário a 20 alunos em cada escola, visando identificar avanços e dificuldades do projeto em sala de aula, na ótica dos alunos; a questão final buscava explicitar a visão do aluno sobre a evasão.

O último procedimento de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas com alunos evadidos das classes de aceleração das sete escolas da amostra, com o objetivo de compreender o fenômeno da evasão a partir da singularidade da história de vida dos sujeitos envolvidos.

Várias dificuldades se colocavam nessa tarefa: Como encontrar esses alunos? Como convidá-los para uma conversa? Como entrevistar um número suficiente de ex-alunos dentro dos limites operacionais da equipe (tempo/espço)? Quais critérios utilizar para selecioná-los? O rigor dos critérios e procedimentos caminhou lado a lado com a exequibilidade da tarefa. Para tanto, foi necessário recorrer à ajuda de equipes escolares que, tendo em mãos suas listas de desistentes, puderam orientar a seleção e fazer o contato com os alunos. Conscientes do viés que a escola poderia representar nesse encaminhamento e contato, e sem poder abrir mão desse canal de acesso, as pesquisadoras do Cenpec decidiram solicitar o apoio prévio de orientadores educacionais e diretores-adjuntos como intermediários. Desse modo, por ocasião da chegada das pesquisadoras à cidade, já estavam agendados os encontros, cada escola encarregou-se de convidar cerca de quatro alunos, seguindo critérios estabelecidos previamente. A seleção dos alunos a ser entrevistados procurou garantir uma população o

mais heterogênea possível. O interesse era que as entrevistas revelassem diferenças, similaridades e singularidades nas trajetórias escolares dos entrevistados. Assim, estabeleceram-se os seguintes critérios: os entrevistados seriam ex-alunos do projeto que aceitassem participar do estudo, distribuídos o mais equitativamente possível por sexo, pelas faixas etárias de 15 a 20, de 21 a 30, de 31 a 40 e de mais de 40 anos, e pela condição de estar exercendo ou não atividade profissional por ocasião da entrevista.

As entrevistas foram realizadas durante três dias com todos os que se apresentaram no dia e no local determinados (muitos alunos convidados não compareceram); foram feitas nas escolas (com exceção de uma que foi realizada num hotel), por quatro pesquisadoras do Cenpec integrantes da equipe de capacitação do projeto, de modo que a intimidade com o trabalho pudesse favorecer o diálogo; no entanto, os alunos não as conheciam até o momento da entrevista.

Foram feitas ao todo 17 entrevistas semi-estruturadas. As entrevistadoras utilizaram um roteiro que se apoiou tanto nos conhecimentos e na experiência da equipe quanto na literatura (trabalhos que exploram a relação dos jovens com o saber). O roteiro foi organizado em temas que deveriam ser explorados conforme o andamento da conversa, sem, no entanto, se encadear em uma ordem preestabelecida, pois não se trata de um questionário. A entrevista é regida muito pelas respostas do entrevistado e pouco pelas perguntas do entrevistador. Assim, este estava livre para interpelar o aluno, precisar idéias, questionar incongruências, conforme achasse necessário. As falas foram gravadas, com o consentimento dos alunos, e depois transcritas para análise.

Entre os dados coletados ao longo do estudo, vários foram sistematizados e subsidiaram propostas de intervenção dos educadores para minimizar o abandono. O conjunto dos dados foi objeto de análise pela equipe do Cenpec, cujos resultados são apresentados a seguir.

4

Os participantes do projeto: uma primeira caracterização

Os alunos

As informações para caracterização do perfil socioeconômico dos alunos com defasagem idade/série, que freqüentavam o curso noturno, foram obtidas por uma amostra de dez escolas participantes do projeto, o que representou cerca de 700 alunos agrupados em 31 turmas. Um estudo desse tipo não pode prescindir de um conhecimento mais sistematizado sobre algumas das características desses alunos, mesmo porque essas informações irão auxiliar na sustentação de algumas inferências que devem ser feitas.

Cabe ressaltar que os 700 alunos da amostra correspondiam a pouco mais de dois terços (68%) dos 1025 alunos matriculados inicialmente nas dez escolas, o que já revelava um índice significativo de abstenção às aulas.

No que se refere à idade, entre os alunos das classes de aceleração, pouco mais de dois terços são adolescentes entre 13 e 18 anos, (como indica a Tabela 2).

De acordo com a Tabela 3, se somarmos o número de alunos que se encontravam circunstancialmente desempregados, com os que estavam empregados, tanto no mercado formal como no informal, pode-se afirmar que três quartos do total de alunos que freqüentavam o curso noturno eram trabalhadores. Além deles, havia os que se ocupavam de afazeres domésticos de modo a permitir que outras pessoas da casa

pudessem exercer atividade profissional remunerada, ou então participavam da divisão de tarefas no trabalho doméstico.

Tabela 2 Distribuição dos alunos segundo a idade

Faixa etária	N	%
13 a 18 anos	473	68
19 a 25 anos	112	16
26 a 30 anos	39	6
31 e +	68	9
Não respondeu	08	1
Totais	700	100

Tabela 3 Distribuição dos alunos segundo a vinculação ao mundo do trabalho

Trabalha fora?	N	%	Em casa?	N	%
Sim	377	54	Sim	259	37
Desempregado	139	20	Não	183	26
Não trabalha	175	25	Não respondeu	49	7
Não respondeu	9	1	Não tabulado	209	30
Totais	700	100	Totais	700	100

Considerando-se os percentuais de alunos que trabalhavam fora, os que estavam desempregados e os que trabalhavam em casa, pode-se concluir que a maciça maioria dos alunos das escolas da amostra estava de uma forma ou de outra ligada ao mundo do trabalho.

Independentemente de estar ocupados fora ou em casa, 85% dos alunos declararam trabalhar em período integral. Dentre os 377 que indicaram estar trabalhando “fora”, a ocupação mais freqüente foi a de serviços domésticos (24%).

Cabe destacar que todas essas respostas foram dadas por mulheres, o que é compatível com o panorama nacional que aponta para a baixa qualificação de pessoas do sexo feminino.

Em outras ocupações que figuram entre aquelas que, em geral, não se exige qualificação, trabalhavam 31% dos alunos exercendo atividades como vendedores, balconistas, *office-boys*, garçons, auxiliares da construção civil e outros. Apenas 10% exerciam trabalho qualificado, como mecânico, electricista, marceneiro, torneiro, padeiro; três alunos desempenhavam atividade agrícola.

Como se pode observar na Tabela 4, os alunos trabalhadores recebem por uma jornada de período integral, em quase 60% dos casos, no máximo um salário mínimo mensal. Apenas uma pequena parcela ganha entre dois e três salários mínimos.

Tabela 4 Distribuição dos alunos segundo a remuneração do trabalho

Remuneração mensal	N	%
Menos de 1 salário	90	24
1 salário	128	34
1,5 salário	32	8
Mais de 1 salário	45	12
2 a 3 salários	64	17
Não respondeu	18	5
Totais	377	100

O fato de a maioria trabalhar o dia todo por salários baixos indica o quanto sua remuneração é importante para a subsistência e/ou o sustento da família. Além disso, sabe-se que nas ocupações manuais ou semiqualificadas, como as desempenhadas pelos alunos, raramente, senão nunca, há flexibilidade de horário ou mesmo respeito aos direitos do tra-

balhador — que às vezes é obrigado a fazer hora extra sem remuneração adicional, sob risco de demissão —, ao que se soma o temor ao desemprego. Ainda, em certas ocupações do comércio, a atividade costuma ser mais intensa nos finais de semana, com a correspondente expansão da jornada de trabalho às sextas-feiras, o que explicaria parte das faltas e dos atrasos dos alunos nesse dia. Essas considerações permitem entender que os alunos priorizem o trabalho, caso tenham de optar entre trabalho e escola. Ao que parece, concluir o ensino fundamental nessas condições não é tarefa fácil, sobretudo ao considerar a pouca idade desses jovens.

As dificuldades de conciliar escola e trabalho podem ter influenciado na vida escolar prévia dos alunos, pois 63% (442) dos consultados já haviam abandonado a escola, alguma vez, por algum tempo. A Tabela 5 revela que, dentre os que saíram da escola por algum tempo, a metade o fez por período não inferior a três anos. Isso implica um desaquecimento em relação às atividades escolares por parte de número significativo de alunos das classes de aceleração, o que exigiria ações específicas para contribuir com a permanência desses alunos na escola.

Tabela 5 Distribuição dos alunos segundo o tempo de abandono prévio da escola

Tempo fora da escola	N	%
Não abandonou	193	28
1 ano	107	15
2 anos	34	5
3 a 5 anos	136	19
Mais de 5 anos	96	14
Tempo não especificado	28	4
Não respondeu	41	6
Dado não tabulado	65	9
Totais	700	100

É possível observar, pelos dados apresentados na Tabela 6, que quase todos os alunos repetiram alguma vez uma série do ensino fundamental, tendo a grande maioria repetido mais de duas vezes. Sem dúvida, esse elevado índice de reprovação contribui significativamente para que o aluno sintasse fracassado na vida escolar, o que deve influenciar na decisão de interromper a freqüência à escola.

Essas reprovações, como indicam nossos dados, ocorreram em todas as séries anteriores do ensino fundamental, sendo mais freqüentes na 5ª série (51% dos casos); as demais ocorreram na 1ª (23%), 2ª (20%), 3ª (25%) e na 4ª série (16%).

Tabela 6 Distribuição dos alunos segundo o número de reprovações prévias

Quantas vezes repetiu	N	%
Nenhuma	45	9
1 vez	145	28
2 vezes	139	26
3 vezes	115	22
4 vezes ou mais	57	11
Não respondeu	25	4
Totais	526	100
Não tabulado	174	

Quando os alunos foram indagados do porquê dessas reprovações, indicaram pela ordem os seguintes motivos: dificuldades nas disciplinas (50%); freqüência insuficiente (22%); mudança de moradia (19%); incompatibilidade entre trabalho e escola (14%). Ou seja, quase três quartos dos alunos atribuem, às suas reprovações anteriores, razões de natureza escolar. Os problemas de freqüência, mesmo se relacionados ao trabalho, ligam-se também, em muitas escolas, à excessiva rigidez e

inexistência de alternativas quanto aos horários de aula ou à compensação de ausências.

Cabe destacar que quase todos os alunos aproveitaram a oportunidade do questionário para expressar idéias de uma escola mais compatível com seus desejos. As sugestões mais indicadas foram:

- melhores relações entre os alunos;
- menos rigidez nas normas gerais de funcionamento da escola (por exemplo, horário de entrada e de saída e utilização dos espaços da escola);
- mais disciplina na sala de aula;
- mais segurança;
- melhoria do espaço físico;
- aulas de educação física e de informática;
- melhoria nos equipamentos; e
- oferta de ensino médio.

Consultados a respeito do que gostavam de fazer em suas horas de lazer, os alunos das classes de aceleração referiram-se preferencialmente a atividades como ouvir música, conversar com amigos, praticar algum esporte e namorar. Deve-se considerar, também, que 20% dos alunos que responderam ao questionário apontaram a leitura de livros, revistas e jornais como um de seus lazeres preferidos. Essa última alternativa teve por parte dos alunos maior frequência de escolhas do que assistir à TV (17%).

Técnicos e professores

Como já salientamos, a implementação deste projeto foi uma iniciativa que envolveu profissionais de todas as instâncias da Secretaria Municipal de Educação. Conhecer melhor a formação acadêmica e o tempo de experiência profissional dos

técnicos e professores que participaram desse processo nos pareceu fundamental não apenas para compreender melhor suas necessidades, como também para poder apoiá-los na implementação da proposta pedagógica e na proposição de medidas favoráveis à permanência dos alunos na escola.

Com base nas informações obtidas por meio de uma amostra de 110 técnicos, foi possível observar que a grande maioria desses profissionais (77%) apresentava grande experiência no exercício do magistério, porém pouca vivência com a realidade de cursos noturnos e, ainda, na função de técnicos, como ilustra a Tabela 7. É de notar que uma porcentagem significativa desses profissionais (38%) tem apenas dois anos de prática no desempenho de suas funções. Entre estes últimos, 18% assumiram o cargo durante o desenrolar do projeto, metade encontrando-se no cargo há poucos dias.

Tabela 7 Distribuição dos técnicos segundo tempo de trabalho na rede

Faixa de tempo	No magistério		No noturno		No cargo	
	N	%	N	%	N	%
Até 2 anos	–	–	24	22	42	38
3 a 5 anos	4	4	29	26	37	34
6 a 8 anos	10	9	16	14	9	8
9 a 11 anos	10	9	12	11	9	8
12 a 14 anos	19	18	9	8	1	1
15 a 17 anos	18	16	8	7	1	1
18 a 20 anos	17	15	5	5	3	3
Mais de 20 anos	21	19	1	1	–	–
Não respondeu	11	10	6	6	8	7
Totais	110	100	110	100	110	100

No que se refere à formação acadêmica, podemos observar pela Tabela 8 que a maioria dos técnicos (67%) possui curso de Pedagogia.

Tabela 8 Distribuição dos técnicos segundo a formação acadêmica

Área de formação	N	%
Pedagogia	66	60
Pedagogia + pós-graduação	3	3
Pedagogia e Psicopedagogia	2	2
Pedagogia e Geografia	1	1
Pedagogia e Letras	1	1
Letras	2	2
Educação Física	2	2
Geografia	1	1
Matemática e Engenharia Civil	1	1
"Nível universitário"	6	5
Pós-graduação (sem indicação de área)	1	1
Não respondeu	24	21
Totais	110	100

No que se refere aos professores, nossa amostra, constituída por 282 profissionais do ensino fundamental, indica que 65% possuíam na época do levantamento experiência docente superior a seis anos, porém mais da metade apresentava tempo de magistério no período noturno inferior a seis anos como ilustra a Tabela 9.

Quanto à formação acadêmica, os professores distribuem-se nas diversas áreas do conhecimento conforme apresentamos na Tabela 10.

Tabela 9 Distribuição dos professores segundo o tempo de trabalho

Faixa de tempo	No magistério		No noturno	
	N	%	N	%
Menos de 6 anos	95	33,5	127	53
6 a 10	68	24	56	23
11 a 20 anos	84	30	44	18
Mais de 20 anos	30	11	10	4
Não respondeu	5	1,5	4	2
Totais	282	100	241	100

Tabela 10 Distribuição percentual dos professores do noturno* por disciplina, segundo a formação

Formação	Portug.	Matem.	Ciênc.	História	Geogr.
Licenciatura na disciplina	76	35	67	40	50
Outros cursos superiores	3	33	16	49	30
Graduação**/magistério	–	17	9	–	–
Superior com pós-graduação	–	6,5	–	5,5	2
Estudante	–	6,5	2,5	–	–
Não especificou	21	2	5,5	5,5	18
Totais	100%	100%	100%	100%	100%

* Dentre os 241 professores que responderam ao questionário, 209 (87%) haviam assumido aulas nas classes de aceleração; os demais, na 7ª e 8ª séries do noturno.

** Curso de aperfeiçoamento (atualmente extinto) de dois anos que possibilitou àqueles com apenas o 2º grau ministrar aulas no 2º grau profissionalizante (em extinção) na rede municipal.

A partir dessa caracterização dos técnicos e professores que compuseram nossa amostra, tanto no que se refere ao tempo de experiência profissional quanto à formação acadêmica, já é possível tecer alguns comentários e inferências relativos ao trabalho desses profissionais como contrapartida ao desenvolvimento do projeto e, ainda, apontar elementos de natureza interna à escola que poderiam estar dificultando modificações significativas no quadro de evasão escolar.

O fato de os técnicos não apresentarem uma razoável experiência em cargos dessa natureza favorece um repertório menos consistente no papel de articuladores da ação pedagógica. Ao mesmo tempo, a extensa experiência que possuem no magistério de modo geral, contraposta a uma menor vivência em cursos noturnos, permite supor que esses técnicos podem ter enfrentado de forma não apropriada dificuldades apresentadas por alunos mais maduros e de mau comportamento na sala de aula, já que provavelmente muitas de suas práticas com crianças menores devem ter prevalecido.

De modo semelhante, a inexperiência de grande parcela dos professores com alunos do período noturno pode ser considerada um aspecto desfavorável para a superação de dificuldades específicas dessa população. Como sabemos, tais cursos possuem características próprias, por atender, em grande parte, alunos que trabalham e, portanto, têm menor disponibilidade para o estudo fora da escola. Não levar em conta tais características pode vir a dificultar a reversão, mesmo que parcial, de um quadro de evasão.

Ainda com relação aos professores, mostram-se inquietantes os baixos percentuais de professores habilitados nas respectivas áreas do conhecimento, particularmente nas de matemática e história. No que se refere à área de matemática, essa distorção é em especial relevante, uma vez que esse é o componente curricular que mais reprova (46% dos 700 alunos que se encontravam nas classes de aceleração). Assim, da mesma forma que a experiência docente pode ser interpretada

como um dos elementos que favorece o sucesso escolar, o exercício do magistério em acordo com a habilitação na área é crucial para o processo de ensino. Sem dúvida, quanto maior o domínio de conteúdos pelo professor, maiores serão suas chances de criar situações diferenciadas de ensino, aprendizagem e de identificar e atender o aluno em suas dificuldades.

Soma-se a esses aspectos o fato de o trabalho coletivo — um dos pressupostos fundamentais do projeto e um importante elemento na condução e sustentação da orientação pedagógica — não ser uma prática regular nessa rede de ensino municipal. Os professores que atuam no ensino fundamental dispõem de duas ou três horas semanais para atividades extra-classe, porém não organizadas de forma coletiva, o que dificulta a troca de experiências e informações entre eles. Em muitas escolas, as classes são organizadas pelo critério de aproveitamento escolar, portanto homogeneizadas pelo desempenho. No encontro inicial com educadores da rede, pareceu às capacitadoras do Cenpec que a maioria das equipes escolares estava completa, mas não trabalhava afinada com as necessidades pedagógicas dos alunos. Tinham pouca oportunidade de trabalho coletivo e de análise conjunta das práticas escolares adotadas.

Certamente, o encontro regular dos profissionais na escola, para discussão e análise de seu cotidiano e das dificuldades em sala de aula, bem como o registro permanente das conclusões e decisões coletivas, configura um efetivo processo de formação continuada, contribuindo para conferir mais segurança às decisões dos educadores. Se a análise coletiva do processo educacional é uma prática apenas embrionária, significa que os educadores têm menor oportunidade de questionar suas orientações pedagógicas diante da especificidade do trato com o aluno trabalhador e da realidade do mundo do trabalho, a qual é desconsiderada quando se trata de crianças menores. A implementação de um trabalho coletivo como condição

relevante para o desenvolvimento do projeto vem justamente ampliar tais oportunidades, gerando mais flexibilidade e respeito à maturidade e à realidade dos alunos, com vistas em melhorar a articulação entre a vivência do aluno e o mundo escolar, o que contribuirá para diminuir o descontentamento e as chances de abandono.

5 Avaliação do projeto de acordo com os participantes

Decorridos alguns meses de implementação do projeto, temos por norma realizar com os participantes uma avaliação do processo percorrido até então, registrando os avanços e as dificuldades decorrentes do trabalho, bem como as impressões acerca das diferentes dimensões que compõem a proposta pedagógica. Essa avaliação, sugerida pela equipe do Cenpec, procura criar condições para que os próprios participantes possam refletir de forma mais sistematizada sobre os aspectos que de fato estão contribuindo para uma mudança nos processos de ensino e de aprendizagem e, desse modo, para o enfrentamento de situações particulares como o quadro de evasão.

Técnicos

Os técnicos manifestaram-se sobre vários aspectos da proposta, como o programa de formação e o material utilizado, os conteúdos e a forma de trabalho sugerida. Expressaram as dificuldades sentidas durante o desenrolar do projeto, mudanças percebidas na aprendizagem dos alunos e contribuições para a própria vida profissional. Focalizamos nossa atenção, em especial, na avaliação desses técnicos quanto às contribuições que eles mesmos julgam efetivas em sua própria forma de intervir com relação aos professores e também às poten-

cialidades e às mudanças concretas que percebem no processo de aprendizagem dos alunos.

O material “Ensinar e Aprender” tem sido avaliado positivamente pela maioria dos profissionais, alegando-se que é coerente com sua finalidade, traz seleção significativa de conteúdos, apresenta atividades atraentes, instigadoras e de fácil entendimento para os alunos, promove o exercício da análise crítica e a autonomia, além de ser importante ponto de apoio para os professores. Muitos alegam que, a princípio, acharam os conteúdos pobres, mas foram mudando de opinião sobre o material à medida que se familiarizaram com a proposta ao longo dos encontros de formação, como ilustra o depoimento a seguir.

No início achei que os alunos não iriam aprender nada, pois achava as fichas pobres em conteúdo; com o passar do tempo percebemos que as fichas, os cartazes, o livro do professor eram ricos em aprendizado.

Em geral, os profissionais com quem trabalhamos consideram os conteúdos voltados para o interesse e a realidade dos alunos, bem como para a participação e o envolvimento deles e dos professores. Destacam que essa é uma nova forma de encaminhar o ensino e a aprendizagem, que valoriza o aluno, permitindo *a construção de sua própria aprendizagem*, favorecendo o trabalho em grupos e a diversificação das atividades, em contraposição às antigas *cópias*. Alguns indicam, ainda, que *traz grande preocupação com a elaboração de planos de trabalho com qualidade*, o que pode influenciar o sucesso na escolarização. Veja o depoimento de um orientador:

Inicialmente, a gente sente falta do livro [didático], do conteúdo pronto; mas não podemos negar que o material do Cenpec é uma inovação, exige mais raciocínio, exige mais do aluno, faz ele se sentir mais importante e valorizado.

A maior parte das respostas dos técnicos ao questionário indica que eles percebem modificações na aprendizagem dos alunos em decorrência do trabalho com o projeto. Entre as mudanças indicadas, a maioria refere-se à aquisição de atitudes mais positivas para com os estudos, tais como participação, interesse, responsabilidade, autonomia e compromisso com as atividades escolares e com a conclusão do ensino fundamental. Essa melhoria revela-se, segundo os técnicos, pela maior rapidez com que os alunos executam atividades propostas, pela maior desenvoltura ao fazer questionamentos ou encaminhar trabalhos de classe. Além desses aspectos, em geral os técnicos destacam o fato de os alunos não sinalizarem reações de *medo da avaliação* ou da matemática e a aceitação do trabalho em grupo, que, não só favoreceu o relacionamento entre os alunos e destes com seus professores, mas também possibilitou avanços na aprendizagem e *maior organização na apresentação das tarefas propostas*.

No que se refere à apropriação de conteúdos, praticamente um terço das mudanças percebidas incide na produção, na leitura e na compreensão de textos, na expressão oral, bem como no uso da calculadora. Os depoimentos a seguir são representativos da opinião dessa parcela dos técnicos, segundo a qual os alunos haviam perdido o medo de escrever e de se manifestar acerca de qualquer assunto, inclusive, sobre o conteúdo de avisos veiculados na escola ou dos trabalhos expostos, apresentando, ainda, textos organizados, coerentes e com avançada correção gramatical.

O que deu para perceber bem nítido foi a elaboração de textos. No início, o aluno não conseguia desenvolver um texto, hoje podemos notar a grande melhora.

[Percebi mudanças] na organização e na ortografia, pois tive caso de aluno há 20 anos sem frequentar escola que sabia escrever pouco e ler alguma coisa aprendida na fazenda, e hoje produz textos

que qualquer pessoa consegue entender. Estou muito emocionada com este relato.

Das indicações de mudanças na aprendizagem, alguns mencionam que os avanços não podem ser generalizados porque atingem apenas uma parcela dos alunos, como os *mais velhos* por terem *mais compromisso* ou *mais interesse*, e aqueles que são considerados *freqüentes* ou os *mais maduros, que levam os estudos a sério*. Os demais, principalmente os *faltosos*, podem ser considerados *desesperançados*.

No conjunto das avaliações sobre o material, alguns técnicos têm reclamações a fazer, tais como a baixa adequação à realidade da cidade, a ausência de material para arte educação, ou uma não-especificada *insuficiência* das propostas de português e matemática; alguns sugerem que as fichas são *pouco práticas*, que deveriam ser encadernadas, uma vez que não costuma haver lugar para guardá-las na escola. Seria interessante investigar como essas questões são trabalhadas por eles, incluindo as dificuldades sentidas na sustentação e condução do projeto.

Temos observado que a maior dificuldade sentida em relação ao desenvolvimento do Projeto, para uma boa parcela dos técnicos, tem sido na orientação ao trabalho dos professores, expressa como pouca segurança na argumentação com estes e, também, dificuldades com os docentes que não aceitam a proposta e resistem a participar da capacitação e do trabalho coletivo na escola. A explicitação dessas dificuldades nos remete à evidente necessidade de investir de forma continuada e consistente na formação desses profissionais para que eles possam sustentar e conduzir, ao lado dos professores, um projeto pedagógico que pretende inserir a escola num movimento de inclusão.

A segunda maior dificuldade refere-se à forma de avaliação proposta, em particular o registro dos avanços e das dificuldades dos alunos que, segundo alguns, nos encontros de

capacitação é um tema tratado de forma insuficiente. Ao mesmo tempo, é de surpreender o fato de que os próprios técnicos, em geral, reconhecem esse aspecto como uma de suas mais importantes conquistas em decorrência da vivência com o projeto. Nesse sentido, é interessante notar que a concepção de avaliação proposta parece estar colocada ao mesmo tempo como desafio e como ganho, trazendo dificuldades mas gratificações. Muitos argumentam que já tinham idéia de que é preciso inovar na avaliação, entretanto o estudo do projeto, particularmente durante os encontros de formação, possibilita a construção dessa mudança. De acordo com os depoimentos a seguir, é possível perceber que essa mudança aparece por meio de uma visão de avaliação cuja característica principal é seu caráter diagnóstico, ou seja, um indicador das necessidades dos alunos em termos de aprendizagem.

[...] o que importa é o aluno e sua aprendizagem; a avaliação é um instrumental a serviço destes objetivos.

Como educadora a mudança foi grande, principalmente no que se refere à avaliação. Ficou claro para mim que ela é ponto de partida e não de chegada [...] Ensinar e aprender devem caminhar juntos.

Lidar com alunos faltosos e *descompromissados*, ou *que não gostam de estudar*, tem sido outra dificuldade apontada pelos técnicos. As queixas manifestadas incluem *correr atrás dos alunos e trazê-los de volta à escola; reclassificar alunos faltosos e decidir sobre a continuidade dos estudos de alunos com frequência irregular*.

Outras situações-problema têm sido indicadas:

- equipe técnica incompleta;
- rotatividade de professores;
- carga horária insuficiente em algumas disciplinas do currículo.

Praticamente todos os técnicos confirmam que o projeto traz contribuições para a sua vida profissional em virtude da apropriação dos pressupostos da proposta pedagógica, o que para muitos representa a possibilidade de construir um novo olhar sobre o aluno que estuda à noite. Tal apropriação, relatam alguns, decorreu da vivência nos encontros de formação, do estudo do material e da reflexão sobre a prática desenvolvida no desempenho de suas funções.

Era a capacitação que esperava, pois todos que vinham dar palestras falavam em mudança, mas nunca deram os caminhos para nortear nosso fazer. Agora sim, o Cenpec mostrou isso e eu fiquei muito feliz. Tenham certeza de uma coisa, minha prática jamais voltará a ser a mesma depois de trabalharmos juntos.

Aprendi que o aluno tem de ter conhecimento da vida atual, dos acontecimentos, das mudanças sociais. Mesmo nós, educadores, não temos de ficar presos àquela lista de conteúdos.

Fez-me refletir sobre a minha prática e repensar muitos conceitos herdados na minha formação profissional. Hoje tenho uma visão mais aberta sobre o ensino e a aprendizagem e as formas como ocorrem.

Cresci bastante na maneira de ver o aluno como um todo, em relação a questões como avaliar, acompanhar, sistematizar e organizar todo o trabalho e, ainda, como valorizar o aluno.

O mais importante é o aluno e não a avaliação.

De acordo com esses depoimentos, é possível afirmar que a reflexão sobre a prática durante os encontros de formação possibilita aos profissionais enriquecer a experiência de trabalho, valorizando caminhos como o trabalho em grupo e a necessidade do estudo constante.

Uma contribuição freqüentemente mencionada é a de terem aprendido a olhar os alunos de outra forma, percebendo a importância de *trabalhar junto com eles para ajudá-los a superar*

dificuldades e valorizar suas conquistas de aprendizagem, como expressou um técnico.

Alguns técnicos, inclusive, consideram importante estender ao ensino regular as conquistas alcançadas, dando desse modo continuidade ao trabalho que já vinham desenvolvendo.

Professores

De modo geral, para a maioria dos professores que respondem ao mesmo questionário fornecido aos técnicos, o material “Ensinar e Aprender” é considerado bem elaborado, de qualidade, completo, prático, diversificado e com concepções de área “crítica e dinâmica”. Em termos de sua adequação às características da população ao qual se destina, os professores avaliam que o material é voltado para a realidade do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de seu raciocínio e, também, para que se torne mais ativo.

Alguns professores fazem referências explícitas aos conteúdos selecionados nas diversas áreas do conhecimento, considerando-os *mais significativos* ou capazes de tornar o *trabalho mais dinâmico e vivo*, conforme suas próprias palavras. E, referindo-se à atuação pedagógica proposta, eles se utilizam de expressões do tipo, *parte da realidade do aluno, favorece a construção de conceitos, não se apóia na memorização, informa e auxilia o aluno a buscar conhecimento, possibilita discussão, formação de opinião e participação, incentiva o professor a ouvir o aluno e exige planejamento*, o que nos leva a inferir uma visão comum de que o material cria condições objetivas para que o aluno se torne protagonista do processo educativo.

Foram raros os professores que fizeram referências apontando o material como *simplificado, pouco profundo, repetitivo e difícil para o professor trabalhar*. Um prazo maior para realizar todas as atividades do material “Ensinar e Aprender”, mais tempo para troca de experiências, esclarecimentos de dúvidas e para suporte de conteúdos são as sugestões mais frequentes

apontadas nos encontros de formação, o que poderia indicar certa disponibilidade e iniciativa dos professores no aprofundamento das questões trazidas pelo projeto. No entanto, uma parcela considerável deixa essa questão em branco, o que pode ser indicativo de que as lacunas sentidas pelos professores durante o processo de formação não são tão significativas.

Quanto às fichas para alunos, alguns fazem queixas ao fato de serem avulsas. É preciso ficar claro que as fichas não foram elaboradas para substituir o livro didático, tampouco a ação do professor. A finalidade principal dessas fichas, como um recurso importante no apoio ao trabalho do professor, leva muito tempo para ser compreendida, o que é bastante justificável até pelo fato de os professores terem sido formados dentro da cultura do livro didático e prepararem suas aulas apenas com esse subsídio.

A implementação do processo de avaliação de acordo com a perspectiva do projeto tem sido uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores. Como se pode notar no depoimento a seguir, representativo de uma parcela significativa de professores, a concepção de avaliação que integra o projeto revela-se como ganho significativo para o trabalho de sala de aula.

Era a avaliação que há muito sabia que tinha de mudar e não sabia como. Sou uma nova professora, não tenho mais aquela frustração de ver que ensinei e, na hora da prova, muitos não conseguiram mostrar que aprenderam. Agora não! Agora, com acompanhamento, observação constante e com as intervenções, não tem aluno que fica, que reprova! Amei. (Profa. de matemática)

Cabe destacar, ainda, que uma das queixas mais frequentes, particularmente entre os professores de história, geografia e ciências, refere-se não a aspectos do projeto, mas à grade

curricular da rede, sobretudo o número reduzido de horas-aula para suas disciplinas.

No que diz respeito às mudanças que os professores identificam na aprendizagem de seus alunos, a grande maioria aponta a aquisição de habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, como ilustram os depoimentos a seguir:

Eles [os alunos] se tornaram independentes, críticos... e aquele brilho no olhar deles voltou; estão mais confiantes em si mesmos. (Prof. de português)

Antes era tudo em seqüência e o aluno jogava no lixo 50% do que havia visto. Agora, através das fichas e um mesmo conteúdo em várias etapas, os alunos aprendem. (Prof. de matemática)

Trouxe uma nova visão de História. Uma história mais próxima, em que o aluno e o professor se sentem participantes dela. Nós fazemos a História, somos partes integrantes e os alunos estão percebendo isso com mais clareza. (Prof. de história)

É bem diferente, pois dá ao aluno a possibilidade de se expressar, de trabalhar outros aspectos e habilidades que não são trabalhados em uma série regular. Estou tentando levar essa forma de trabalho para outras séries. (Prof. de ciências)

Esse ganho no processo de aprendizagem dos alunos, o qual transparece nesses depoimentos, reflete a ênfase conferida, no projeto, ao desenvolvimento de habilidades comuns de leitura e escrita por todos os professores, independentemente de disciplina — e ao contrário do que é usual nas séries finais do ensino fundamental. São poucos os professores que alegam não ter sentido diferença entre a forma de ensinar tradicional e a proposta, por meio de expressões do tipo *não mudou e sem avanço*.

O depoimento a seguir é bastante representativo por ser muito freqüente e compatível com a perspectiva da grande

maioria dos professores, referindo-se à possibilidade de incorporar no ensino regular as contribuições trazidas pelo projeto. Ou seja, mesmo com as dificuldades sentidas, admitem que poderão aproveitar as idéias e as práticas fundamentais propostas no material para o ensino regular, em todos os componentes curriculares.

[Transponho para o ensino regular] a forma desafiante de trabalhar, de introduzir os conteúdos [...] pois com certeza motiva mais que as aulas expositivas; e a forma de avaliar, porque tira aquele “peso” do professor, que tem de se transformar em juiz a cada ano [...] (Prof. de matemática)

A grande maioria dos professores reconhece mudanças em sua vida profissional decorrentes do trabalho com o projeto. A contribuição básica para sua prática de magistério se traduz em *uma nova concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como uma forma diferente de encaminhar o trabalho*. O enriquecimento pessoal em virtude da percepção de novos caminhos, a abertura para mudanças, o hábito de leitura, uma nova maneira de encarar a educação, a percepção da necessidade de planejar, uma nova maneira de encarar e compreender os alunos são outros ganhos citados pelos professores.

Os depoimentos a seguir procuram ilustrar as mudanças que eles apontam sobre sua prática.

Na forma tradicional, eu não precisava estudar, nem mesmo planejar, pois eu já sabia; no novo, tive de aprender a estudar e planejar minha aula. (Prof. de geografia)

Anteriormente eu ensinava para a prova, hoje eu ensino para a vida. (Prof. de português)

Me fez repensar algumas atitudes tradicionais que nunca levaram a nada. (Prof. de português)

Tive de estudar muito mais. Mas foi uma experiência muito boa, pois enfrentei vários desafios e passei a “olhar” para os alunos de maneira diferente. (Prof. de história)

Alunos

Buscando saber o que os alunos pensavam sobre o projeto, aplicou-se um questionário. Entre outras perguntas, indagava-se qual a maior dificuldade escolar sentida anteriormente pelo aluno e, se na sua avaliação, o projeto o ajudou a enfrentá-la.

Como a maioria das questões é aberta, todas as idéias expressas precisam ser agrupadas em dimensões definidas a partir das próprias respostas. A Tabela 11 é um exemplo que tomamos para ilustrar. Apresenta em valor absoluto a incidência dos diversos tipos de resposta, bem como a frequência relativa delas, calculada em razão do total de questionários que compuseram esta amostra específica.

Um dos aspectos que mais se destacam nessas respostas é a preponderância de dificuldades objetivas associadas com questões de natureza didático-pedagógica e de funcionamento da própria escola. Note-se que apenas 4% das respostas apontam o trabalho como principal elemento dificultador em relação à atividade escolar. No entanto, dada a faixa etária dos alunos (preponderância de 13 a 18), é possível supor que, em anos anteriores, ainda não tivessem se defrontado com o desafio de conciliar trabalho e escola.

Na avaliação de cerca de 72% dos alunos, nesta amostra que tomamos como exemplo, as dificuldades apontadas puderam ser, no entanto, superadas em virtude das características do projeto. Tais características encontram-se organizadas na Tabela 12, de acordo com algumas dimensões que puderam ser inferidas a partir das respostas.

Tabela 11 Respostas de alunos sobre “o maior problema em relação à escola”

Dimensões de respostas	N	%
Dificuldades de natureza didático-pedagógica e de funcionamento da escola	84	60
<i>Avaliação</i> : muitas provas, “chato” estudar para elas; prejudicado se faltava em provas; sem tempo de estudar para provas; notas	27	19
<i>Aprendizagem</i> : dificuldades em português, leitura e escrita, matemática, inglês, ciências	15	11
<i>Forma de ensinar/relação professor-aluno</i> : ensino “por questionário”; não entendia explicações; professores não se preocupavam com alunos; professores fracos, faltosos; bagunça na sala	13	9
<i>Defasagem idade/série</i> : diferença de idade com os outros alunos	11	8
<i>Grade curricular</i> : muitas disciplinas no mesmo dia; excesso de tarefas	8	6
<i>Horário da escola</i> : saída muito tarde e entrada muito cedo	7	5
Faltas	3	2
Dificuldades de natureza subjetiva	15	11
<i>Insegurança</i> : medo de ser reprovado, vergonha de perguntar e de ler	4	3
<i>Motivação</i> : falta de participação; fazia bagunça; distração e desânimo; não gostava de estudar	11	8
Dificuldades de natureza extra-escolar	18	13
<i>Trabalho</i> : falta de tempo para estudar; cada série leva um ano	5	4
<i>Problemas familiares</i>	4	3
<i>Outros</i> : inadequação do curso para pessoas de mais idade; falta de vale transporte; brigas; doenças	9	6
Nenhum	18	13
Não respondeu/Resposta ambígua	4	3
Totais	139*	100

* Vários alunos apresentaram mais de uma resposta para a pergunta.

Tabela 12 Distribuição das respostas de alunos sobre “como o projeto ajudou a superar problemas em relação à escola”

Dimensões de respostas acerca das características do projeto	N	%
Material	5	4
<i>Fichas</i> : dão mais tempo para explicações do professor	5	4
Concepção metodológica	55	48
<i>Avaliação</i> : avaliação diária; bom para quem não tem tempo de estudar para prova; eliminação das provas e notas	17	15
<i>Ensino e aprendizagem</i> : aprende-se mais fácil, de forma mais prática, e simples; aprende-se mais; é mais gostoso estudar; professores explicam melhor, com mais tempo; relação professor-aluno diferente	25	22
<i>Dinâmica de aula</i> : trabalho em grupo; otimização do tempo de sala de aula	9	8
<i>Leitura e produção de textos</i> : ajudou a ler e escrever melhor	4	3
Sustentação do processo de aprendizagem	9	5
<i>Auto-estima</i> : mais confiante; menos ignorante	3	3
<i>Motivação</i> : maior interesse pelo estudo, pelas aulas, pela escola; incentivou o esforço, a diminuir faltas e a não desistir	6	5
Outros	36	31
Recuperação do tempo perdido	30	26
Tolerância com faltas	3	3
Estudar em turmas em que todos têm o mesmo problema	3	3
Não respondeu/Não soube explicar	10	8
Totais	115	100

Outras questões presentes no questionário procuram conhecer, mais especificamente, de que maneira os alunos avaliam aspectos fundamentais do projeto, como as formas de ensino e de aprendizagem, o material impresso ao qual tinham acesso (fichas individuais e em grupos, cartazes e jogos) e a forma de avaliação. Embora muitas informações dessa natureza já transpareçam na tabela anterior, nesta a possibilidade de progredir mais rapidamente na escolaridade é, sem dúvida, a mais referida.

No caso particular do material, especificamente neste caso, foram feitas algumas críticas sobre as fichas. Por um lado, referiam-se que estas lhes trouxeram muitas questões por serem confusas, não permitindo a assimilação de todo o conteúdo nelas desenvolvido e, por outro, por conterem textos pequenos ou pouco profundos. O fato de constituírem folhas avulsas, *fáceis de perder*, no caso foi uma crítica freqüente.

Algumas críticas às fichas sugeriam inadequação de seu uso por parte dos professores. Cabe ressaltar que as dificuldades relativas a sua guarda ou armazenamento, mencionadas por alunos e docentes, refletem uma questão de caráter organizacional. Ao contrário do que ocorre nas séries iniciais, não há em geral, nas classes de 5ª série em diante, prática de guarda de material de aluno. Algumas escolas providenciam a organização das fichas e demais produções de alunos em locais de livre acesso a estes.

No que se refere aos conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas, aparecem queixas do tipo: *matérias fracas com poucos conteúdos*. Alguns, ao contrário, consideram certas disciplinas muito difíceis; outros dizem *sentir falta dos conteúdos tradicionais*.

Embora a grande maioria dos alunos avalie positivamente a *nova* forma de ensinar dos professores, mediante expressões como: *qualificados, explicam bem, mais interessados, mais pacientes, vêm até a carteira*, surgem algumas poucas críticas visando a professores específicos. É interessante notar que, de várias

respostas, pôde-se perceber que os alunos tinham informações sobre o programa de formação dos professores, o que revela socialização de informações e transparência no desenvolvimento do projeto.

Quanto à avaliação, a maioria das críticas consiste na queixa de que *o aluno não fica sabendo como está*. Esta idéia, provavelmente, se justifica pelo fato de os professores não se sentirem familiarizados com a prática de uma avaliação descritiva em contraposição ao uso exclusivo de notas.

Finalmente, o questionário solicita aos alunos sugestões para melhorar o projeto. Pelo menos um terço deles diz que o projeto está bom e nada haveria a mudar. No geral, descontando-se os que não respondem, ou cujas respostas são confusas, os alunos propõem muitas sugestões. É interessante comparar estas com os anseios em relação à escola expressos em um questionário aplicado no início do programa. As expectativas ligadas à função social da escola que se limitavam a solicitações específicas, tais como aulas de educação física e de informática, no final do programa referem-se, na grande maioria, ao fazer da escola. Os alunos parecem se sentir à vontade para propor ensino *mais puxado, mais matérias*, a inclusão de curso profissionalizante, um programa que permitisse avançar da 5ª à 8ª série em um ano, *melhora nas matérias*, aulas sobre sexo, vídeos para complementar matéria ou, mesmo, para sugerir alterações na carga horária e na grade curricular.

De toda maneira, transparece da leitura dessas sugestões, sobretudo se comparadas às expressas meses antes, alguma desenvoltura, mais segurança e familiaridade com o cotidiano da escola por parte dos alunos, sugerindo que o projeto talvez os tenha, de certo modo, reconciliado um pouco mais com o saber escolar.

6

Efeitos do projeto sobre o quadro inicial de evasão na visão dos educadores

A preocupação com o elevado índice de evasão nos anos anteriores por parte da equipe de profissionais da Secretaria de Educação da cidade estudada se fez sentir já no encontro preparatório com o Cenpec realizado no mês de dezembro anterior ao estudo, durante a apresentação e a discussão do projeto de aceleração de estudos. Por ocasião do segundo encontro de formação, realizado no mês de março seguinte, essa preocupação foi novamente reiterada, quando os técnicos destacaram o fato de que o ano mal havia se iniciado e já se acusava perda de alunos.

No entanto, embora a preocupação com o abandono escolar fosse bastante pronunciada, não transparecia que os profissionais da secretaria houvessem acumulado, até aquele momento, reflexão suficiente para apontar com alguma precisão qual a natureza das causas desse problema e, desse modo, propor medidas apropriadas para combatê-lo. Sem dúvida, o fato de a Secretaria de Educação ter ido buscar parceria perante o Cenpec para desenvolver o projeto de aceleração de estudos, poderia indicar que essa secretaria reconhecia a necessidade de implementar um projeto pedagógico capaz de dar conta da necessidade dos alunos e de contribuir para sua inclusão no processo de escolarização. Porém, de modo geral, esse aspecto não era claramente explicitado nem pela equipe da secretaria nem pelos seus professores.

No mês de agosto, cerca de oito meses após a implementação do projeto, a equipe do Cenpec propôs a uma amostra de 22 técnicos (cinco diretores, seis diretores-adjuntos, seis supervisores e cinco orientadores educacionais) que explicitassem por escrito sua visão sobre o problema da evasão e suas causas. Certamente, esse exercício de escrever estaria, ainda, contribuindo para que esses profissionais pudessem sistematizar melhor suas idéias e refletir de forma mais aprofundada sobre tais questões.

Os elementos presentes em metade das respostas indicaram um acentuado pessimismo com relação às possibilidades de minimizar o problema, como se pode observar pelos depoimentos a seguir.

É um dos problemas mais preocupantes, pois é muito difícil “prender” os nossos alunos. A evasão continua, há muito pouco que podemos fazer.

É um dos maiores problemas do ensino noturno: planeja-se, organiza-se, tomam-se novas atitudes e continuamos impotentes diante da evasão.

Outros elementos presentes nas respostas sugerem, ainda, que o problema da evasão se deve a causas que puderam ser agrupadas basicamente a partir de três diferentes dimensões:

- fatores de natureza política e social;
- valores e aspectos motivacionais dos alunos; e
- aspectos de natureza interna à escola.

Com relação à primeira dimensão, nove técnicos (43%) explicitaram fatores como o desemprego, o trabalho precoce, a difícil conciliação de trabalho com estudo e as longas jornadas de trabalho dos alunos, como pode ser inferido dos depoimentos a seguir.

É resultado, de um lado, da questão social: o aluno precisa sobreviver e então opta pelo trabalho, já que o estudo no momento não garante a sobrevivência.

A clientela é trabalhadora, vem cansada para a escola e por qualquer problema se sente desmotivada e desanimada a prosseguir.

Os alunos têm dificuldades de freqüência em razão do trabalho, falta de perspectiva e suporte familiar.

Os três profissionais (14%) que atribuíram a aspectos motivacionais as razões da evasão o fizeram supondo desmotivação, desinteresse ou falta de objetivo. Uma das respostas sugeria que os alunos preferiam o entretenimento, como o futebol à escola.

Por fim, outros três técnicos (14%) referiram-se preferencialmente a aspectos de natureza pedagógica para justificar o fracasso escolar. Em suas respostas, consideraram que a escola não é capaz de atrair o aluno e mantém uma organização arcaica, com professores *desmotivados* e *despreparados*, como indica o depoimento: *É um problema pedagógico: falta incentivo ao aluno; professores despreparados e equipe técnica sem união.*

Essa organização das causas da evasão escolar, efetuada para o caso dos técnicos, também se mostrou representativa das respostas fornecidas por uma amostra de 44 professores. No entanto, a freqüência de respostas em cada uma dessas dimensões foi diferente.

Para metade desses professores, os valores e as motivações dos próprios alunos é que seriam os principais responsáveis pela evasão. Tais demandas aparecem nas respostas como desinteresse, falta de motivação e compromisso com o estudo, inexistência de objetivos para o futuro, falta de um ideal de vida, além de problemas pessoais e familiares.

Fatores de natureza político-social foram apontados em 20% das respostas. Assim como os técnicos, os professores também mencionam a dificuldade de conciliar trabalho e estu-

do, mas a explicitação dessa dimensão é feita preponderantemente a partir de elementos mais gerais, como o desinteresse do governo para com a escola, a falta de integração e as questões de organização e disciplina na sociedade. Como explicou um dos professores, o fato de ser possível alcançar prestígio social sem necessariamente frequentar a escola por um longo período contribui para que o esforço requerido para a apropriação do conhecimento perca o significado para muitos alunos, constituindo-se, desse modo, um desestímulo para a continuidade dos estudos e permanência na escola.

Em outra resposta, a situação econômica do país é responsabilizada por não facilitar a vida de quem precisa estudar e trabalhar, fazendo com que os pais não incentivem os filhos a estudar, pois precisam de seu trabalho para complementar o orçamento doméstico.

Finalmente, cerca de 14% dos professores atribuíram a fatores intra-escolares o problema da evasão. O ensino tradicional, as aulas desinteressantes do ensino regular, sem relação com o cotidiano, o despreparo para motivar os alunos e a violência na escola são os elementos utilizados pelos professores na explicitação de tais fatores.

Se tomarmos como referência o total de técnicos e de professores, podemos notar que cerca de 38% desses profissionais não mencionavam a necessidade de implementar medidas de natureza pedagógica para combater o problema da evasão, mesmo depois de oito meses de participação num programa intenso de formação continuada, cujos pressupostos político-pedagógicos estão solidamente insertos num movimento mais amplo de inclusão escolar e de democratização da sociedade.

É interessante destacar que as respostas dadas pelos técnicos e professores a uma questão expressaram como viam a relação entre a implementação do projeto e o problema da evasão, e se mostraram relativamente compatíveis com a avaliação realizada no mês de outubro e já apresentada no item

anterior. Ou seja, na visão de boa parte desses profissionais (cerca de 40%, se somarmos as duas amostras), o projeto constituía-se uma proposta de intervenção pedagógica com grande potencial para diminuir, significativamente, a evasão no ensino noturno na cidade estudada.

Entre os 22 técnicos, dez afirmaram que, nas escolas onde atuavam, já era possível perceber diminuição dos índices de evasão a partir da implementação do projeto, embora o problema persistisse. As causas que teriam contribuído para o declínio dos índices já eram atribuídas às características do projeto e seriam: o compromisso da equipe com o acolhimento dos alunos, a metodologia que favorece uma nova abordagem dos conteúdos curriculares, bem como a formação de parceria entre alunos e professores, a maior valorização das experiências dos alunos, o fato de as aulas terem se tornado mais dinâmicas e a motivação resultante da oportunidade de acelerar e avançar na escolarização (*o aluno então pode sonhar, como expressou um técnico*). Nos depoimentos transcritos a seguir é possível observar alguns desses elementos utilizados na explicitação das respostas.

Nota-se que ainda há evasão, mas bem menor em relação aos anos anteriores. A metodologia e os conteúdos que são abordados de maneira diferente fazem com que o aluno se sinta parte integrante do processo.

[O projeto] fez com que diminuísse uma boa porcentagem porque muitos estão com a expectativa de dar o salto para a 8ª série.

Para a outra metade dos técnicos, porém, o projeto não teria trazido, após cerca de oito meses de sua implantação, mudança na situação de evasão escolar, apesar dos esforços feitos. *Os alunos continuam desinteressados*, como afirmou um deles. Um desses profissionais, apesar de considerar que o quadro de evasão não havia se modificado, chega a considerar

a possibilidade de a situação ser ainda mais grave sem o projeto. Nas suas palavras: *A evasão continua a mesma com o projeto de aceleração; no entanto, pergunto se não seria pior sem o projeto.*

De modo semelhante às respostas apresentadas pelos técnicos, os professores também se mostraram divididos na sua avaliação sobre os efeitos do projeto nos índices de evasão. Cerca de 20 professores, entre os 44 que responderam à pergunta, consideraram que não houve alteração do quadro de evasão, em virtude da implementação do projeto em suas escolas, enquanto 16 afirmaram que a evasão diminuiu em parte. O restante dos professores não chegou a responder à pergunta.

Aqueles que admitiram ter havido alguma alteração no quadro de evasão em suas escolas (39%) apontam os conteúdos e a metodologia do projeto como um dos principais fatores. Além da possibilidade de terminar os estudos em tempo menor, isto é, de “recuperar o atraso”, outra razão apontada para justificar a permanência dos alunos no projeto seria a valorização dos estudos pelos próprios alunos, segundo a interpretação desses professores. Na sua visão os alunos reconhecem a importância de estudar, querem *ter conhecimento*, percebem a oportunidade para aprender, querem ter um futuro e um emprego melhores ou mudar a vida.

Cerca de 13% consideraram que permanecem no projeto os alunos *interessados*, sem problemas pessoais ou familiares (pelo contrário, recebem incentivo familiar), que teriam *nível social melhor*.

Como podemos notar, mais uma vez, embora boa parte dos técnicos e professores reconhecesse que o projeto influenciava na diminuição do índice de evasão, tal constatação não se colocava, para muitos deles, como um sinal de que a escola poderia implementar medidas de natureza pedagógica para intervir ainda mais no problema de evasão. As sugestões apontadas pelos técnicos parecem evidenciar novamente

essa dificuldade em associar a possibilidade de reduzir o índice de evasão a partir de mudanças substanciais no processo de ensino.

Entre as várias providências propostas pelos técnicos para favorecer a permanência dos alunos na escola, a maioria (40%) sugeriu a implementação de atividades extraclasse. Em outras palavras, os técnicos propuseram tornar a escola mais atraente, por meio de recursos mais lúdicos, como organizar torneios esportivos, proporcionar atividades culturais (capoeira, coral, teatro) e, ainda, oferecer merenda.

Outro conjunto de respostas (28%) apontou, ainda, sugestões mais genéricas explicitadas por meio de elementos que aludem à necessidade de um esforço persuasivo para *valorizar o ser humano, cativar o aluno, melhorar sua auto-estima, conversar com o aluno sobre a importância do projeto, dos estudos, da vida escolar.*

As propostas de implementação de atividades extraclasse, bem como estas últimas que interpretamos como mais genéricas, podem ser reunidas num único tipo de resposta, pois parece que pretendem dar conta de outras demandas dos alunos que não o conhecimento formal. Assim, o aluno estaria sendo cativado, ou *seduzido*, por meio de outras atividades que, sem dúvida, também podem e devem ter espaço na escola. Cabe perguntar, entretanto, até que ponto esse tipo de medida não é uma maneira de se fugir à responsabilidade com o trabalho pedagógico de sala de aula e, ao mesmo tempo, propor uma escola cuja função social está deslocada (ou talvez equivocada) da que lhe é particular, ou seja, a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado.

Apenas duas respostas referiam-se a propostas de natureza pedagógica, como trabalhar de forma contextualizada os conteúdos curriculares e levar em conta as necessidades dos alunos, o que, aliás, são aspectos preconizados pelo projeto.

De acordo com os depoimentos fornecidos pelos técnicos, ficou bastante evidente o quanto é difícil para eles propor medidas de ordem pedagógica que venham a favorecer a permanência dos alunos na escola. O fato, por exemplo, de duas respostas terem colocado como sugestão a necessidade de modificar a legislação do noturno abandonando a obrigatoriedade de presença é, mais uma vez, uma forma a nosso ver de deslocar o problema para outras instâncias, retirando dos técnicos a responsabilidade sobre o problema. Em outras respostas, a sensação que transparece é de certa impotência perante a questão, como sugerem os depoimentos a seguir.

Não consigo responder a esta pergunta, pois acho que nós educadores temos feito tudo ou talvez quase tudo para tentar resolver esse problema. Sozinha será impossível realizar algo, mas em equipe, como estamos trabalhando, acredito que chegaremos a uma solução, vontade não me falta.

A escola já procurou fazer atividades extraclasse para motivar a permanência dos alunos, sendo que os faltosos continuam a faltar, superando o número necessário para passarem para a série seguinte. Fica difícil realizar alguma medida, já que a lei determina um número de faltas e estas não podem ser abonadas; eles acabam por deixar a escola.

Apesar dessa sensação de impotência, pelo menos três técnicos não apenas propuseram, mas efetivamente já haviam colocado em prática, ações que procuravam romper com as dificuldades e dar conta das especificidades de casos peculiares de evasão. De acordo com esses técnicos, intervenções do tipo: *procurar os alunos em suas casas*, *contatar alunos ou pais, por bilhetes ou telefonemas*, *fazer corpo-a-corpo com os alunos*, *dialogar e convencê-los a ficar* é que precisam ser efetivadas para enfrentar o quadro de evasão.

Em síntese, é possível inferir que, a despeito da avaliação que muitos dos educadores de nossa amostra realizaram sobre o projeto e do fato de reconhecerem sua contribuição para diminuir o quadro de evasão, parece haver uma crença de que a escola, do ponto de vista de suas escolhas pedagógicas, pouco pode fazer para mudar a relação dos alunos com o conhecimento e, portanto, intervir a favor de sua permanência no processo de escolarização.

7

A voz dos alunos: visão da escola e dos que a abandonaram

Compreender a relação (ou relações) que o aluno estabelece com o conhecimento ao longo de seu processo de escolarização parece ser fundamental para que possamos a todo momento reinventar nossa prática na perspectiva de criar condições para que os alunos se apropriem do saber formal e se esforcem nesse sentido. Mais que isso, essa compreensão nos fornece, ainda, elementos para implementar um processo de ensino no qual os alunos venham a adquirir considerável autonomia para realizar suas escolhas pessoais e agir de modo criativo a ponto de a escola constituir-se um espaço para experiências intelectuais marcantes.

Certamente a tradução dessa compreensão para a prática de sala de aula não é nada trivial, mas, de todo modo, ela é uma condição relevante para que a escola cumpra da melhor forma possível sua função social: difundir os saberes socialmente construídos e sistematizados.

Assim, com o intuito de aprofundar a compreensão a respeito do significado da escola para os alunos do projeto, uma produção de texto é proposta com a comanda: *Em todos os lugares do mundo as pessoas vão à escola. Algumas começam a frequentá-la muito cedo, outras vão um pouco mais velhas. A seu ver, por que as pessoas vão à escola? E, de tudo o que você aprendeu na escola, o que lhe parece mais importante. Por quê?*

Os textos vão ser escritos durante uma aula livre, sob orientação das pesquisadoras do Cenpec, que devem fazer uma pequena introdução antes da aplicação do instrumento, criando um clima propício à escrita e esclarecendo aos alunos que este vai ser mais um elemento do estudo sobre a evasão e a permanência dos alunos no projeto. Explica-se, também, que esta proposta não tem nenhum caráter avaliativo, nem da forma nem do conteúdo dos textos, esperando-se que os alunos expressem suas idéias livremente.

Para proceder à análise, os textos devem ser numerados e agrupados por escola, para poder ser localizados posteriormente, e as idéias que cada um expressou têm de ser sistematizadas. Assim, se um aluno elencou uma ou dez diferentes idéias sobre a importância da escola na vida das pessoas, todas vão ser registradas. As idéias *não* devem ser separadas segundo a constituição das respostas a uma ou outra pergunta da comanda: em primeiro lugar, porque não se espera que as duas questões sugeridas sejam necessariamente respondidas — são apenas ensejo para a construção de um texto; em segundo, porque em muitos casos uma idéia pode conter a outra — as razões que levam as pessoas a ir à escola podem conter, potencialmente, aquilo que a escola trouxe de mais importante para o aluno. Em um ou outro caso, a expectativa é de que o aluno expresse de que maneira a escola é importante na vida dos indivíduos, isto é, quais os sentidos que atribui ao saber escolar. Assim, certos textos exprimem a idéia de que as pessoas vão à escola para aprender a ler e a escrever, enquanto, em outros, os alunos afirmam que ler e escrever foi seu aprendizado mais importante; as duas possibilidades são agrupadas na mesma categoria.

No que se refere à forma, são obtidos textos bastante heterogêneos: vários alunos optam por responder a cada pergunta em parágrafos concisos, alguns escrevem um texto único dissertando sobre o assunto, outros ainda redigem uma narrativa sobre sua relação anterior ou atual com a escola. Sabe-se que tanto a comanda quanto a maneira como o texto

é introduzido pela pesquisadora podem influenciar a forma de realizar a tarefa. Tendo em vista esses limites e o objetivo da aplicação do instrumento, a análise deve focalizar somente o conteúdo dos textos, desconsiderando o gênero ou tipo de texto escolhido pelos autores, a forma e as eventuais incorreções gramaticais ou ortográficas.

Outro fato importante que merece destaque aqui é a necessidade de levar em conta que os textos são produzidos por uma população majoritariamente jovem, que cursa o noturno e, em sua maioria, trabalha, o que influi de modo significativo em sua relação com o saber e com a escola.

A relação com o saber escolar

Agrupamos as idéias expressas pelos alunos em 11 categorias, listadas na Tabela 13, escolhidas dentro de um grande leque de possibilidades de respostas, tendo sido selecionadas apenas as que representavam mais de 5% do total de textos obtido em determinada amostra.

De modo geral, o que sobressai, em boa parte dos textos produzidos (categorias 1 e 2 da referida tabela), é que a permanência na escola corresponde a uma grande aspiração e uma expectativa de ascensão social para os alunos do projeto. A maior incidência de idéias ocorre nas duas primeiras categorias que, de alguma forma, remetem à ascensão social por meio da frequência à escola, mas não querem necessariamente dizer o mesmo. Os 43% para os quais a escola possibilita um futuro melhor ou que alegam que “sem o estudo não se é ninguém” podem estar falando de uma ascensão profissional: afinal, o que é para eles ter um futuro melhor senão uma melhoria das condições de existência promovida pelo acesso mais qualificado ao mercado de trabalho? Todavia, esses alunos parecem também esperar da escola um passaporte para uma vida mais feliz ou uma certidão de nascimento social, como se o fato de passar pela escola, independentemente da

forma da permanência, outorgasse identidade ao sujeito-aluno que se torna alguém para si mesmo perante os outros. Embora estas mesmas pessoas possam ter dado outras justificativas para a aprendizagem escolar, nota-se aqui uma relação um pouco difusa com a escola, permeada de expectativas de pertinência e de idealização do que ela pode oferecer.

Tabela 13 Razões pelas quais as pessoas vão à escola, segundo os alunos

As pessoas vão à escola... (ou na escola o mais importante é...)	Incidência	% s/total de textos (n=191)
1 Para ter um futuro melhor, para ser alguém na vida; sem estudo não se é ninguém	82	43
2 Para arrumar emprego, ter emprego melhor, mais digno, ter uma profissão, entrar no mercado de trabalho	75	37,2
3 Para aprender coisas (diferentes) sobre o mundo, ter mais/novos conhecimentos, aprender mais, ter mais sabedoria	50	26,2
4 Para ler e escrever	48	25,1
5 Para aprender o respeito, para educação, amizade	44	23
6 Para estudar e aprender (não especificam o quê)	22	11,5
7 Para conviver, convívio; (é importante) trabalhar em grupo	16	8,4
8 Para dar educação, ensinar, ajudar os filhos	14	7,3
9 Para falar bem e se expressar	10	5,2
10 Alguns não puderam ir cedo, falta de oportunidade (trabalham, moram longe, os pais não deixam etc.)	24	12,6
11 Uns vão para estudar, outros não; alguns vão por obrigação	11	5,7

A segunda maior incidência de respostas (categoria 2) demonstra uma relação bem mais objetiva e pragmática com a escola: esses esperam do aprendizado escolar uma qualificação que lhes permita ingressar e ascender no mercado de trabalho. É esperado que num curso noturno, no qual a maior parte dos alunos já possui experiência profissional, a expectativa de melhor qualificação seja uma das idéias mais presentes. Nessa demanda, não se pode desconsiderar as precárias condições do mercado profissional atual; o desemprego tem atingido profundamente as classes populares que possuem menos mobilidade social na medida em que têm menos estudo.

Outro tipo de relação com a escola aparece entre aqueles que vêm nesta instituição uma possibilidade de ampliação da compreensão do mundo (categoria 3). Essa idéia está presente nos textos sob a forma de um desejo de aquisição de novos conhecimentos que permitam aumentar o repertório de saber e de experiência pessoal, não necessariamente ligados à profissionalização. Essas pessoas demonstram uma relação bastante diferenciada com a escola que vai além da qualificação imediata para o trabalho, da identidade social ou da aspiração de um futuro melhor. Para tais alunos, o conhecimento transmitido pela escola permite que o sujeito seja alguém melhor (ter mais sabedoria equivale a ser mais culto ou até mais inteligente) e é, ainda, instrumento para uma abertura de horizontes e de referências. Considerando que podemos aprender coisas diferentes sobre o mundo por intermédio de outros veículos (TV, rádio, jornais), se esse tipo de valor é mencionado, é porque o conhecimento transmitido pela escola é particular, advindo especificamente das relações (com os objetos e pessoas) escolares de aprendizagem¹: *na escola aprende-se o tamanho do Brasil, a história dos antepassados etc.*

1. Ao observar essas respostas, cabe levantar uma dúvida que não pode ser respondida de imediato: de que maneira a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados, específicos ao projeto, contribuem para o incremento do desejo de conhecer o mundo desses alunos?

A aquisição da leitura e da escrita é considerada mais importante para os alunos que têm bastante claro que, sem estas, a vida é muito mais penosa. Ler e escrever também permite pertencer à comunidade letrada e, portanto, dá acesso a uma vida melhor.

A função socializante da escola está também bastante presente nos textos analisados, revelando-se mediante algumas idéias distintas. É grande o número de alunos que atribuem importância a conteúdos éticos e morais transmitidos pela escola, entendendo que elas favorecem tanto o convívio escolar como as relações estabelecidas em sociedade. Para eles, o aprendizado do respeito, da educação e da amizade são fundamentais, contribuindo enormemente para o aprendizado, o que vai ao encontro de uma série de estudos indicativos de que a aprendizagem depende de uma relação agradável e respeitosa entre alunos e professores. Em números mais reduzidos aparecem o convívio social e a possibilidade de trabalhar em grupo como elementos significativos, para os que retornam à escola. A escola é vista aqui como um laboratório de experiências interpessoais ligadas à aprendizagem.

Observa-se ainda um terceiro desdobramento do sentido social da escola expresso pelos que vêem no aprendizado escolar a possibilidade de transmissão dos valores (ou mesmo dos conteúdos) aprendidos a seus filhos. Essas pessoas mencionam (em geral já tendo atribuído à escola outras funções) que o conhecimento adquirido pode facilitar a educação que transmitirão, ou transmitem, a suas famílias.

É relevante ainda ressaltar que o aprimoramento da expressão pessoal é um valor atribuído à escola para alguns dos alunos. Se este for associado à importância atribuída à leitura e à escrita, pode-se dizer que para muitos alunos essa função do saber escolar é bastante valorizada. Saber falar e se expressar ajuda na comunicação pessoal e profissional.

Outros escolhem argumentar genericamente sobre os motivos de ir à escola, antes de tecer comentários mais pessoais.

Uns dizem que algumas pessoas não têm oportunidade de ir à escola cedo, arrolando razões que provavelmente lhes são familiares: têm de trabalhar, moram longe da escola, os pais não deixam etc. Poucos alunos refletem sobre o assunto dizendo que há os que vão para estudar e os que vão por obrigação, isto é, ainda não se conscientizaram da importância da escola.

Embora, na análise, tenham sido agrupadas a primeira proposição do texto (“Por que as pessoas vão à escola?”) e a segunda (“De tudo que aprendi, o que é mais importante”), alguns alunos responderam especificamente a esta última em nossa amostra. A Tabela 14 apresenta as respostas mais frequentes.

Tabela 14 O mais importante, do que foi aprendido, segundo os alunos

O que foi mais importante aprender na escola	N	%
Todas as matérias são importantes, tudo o que aprendemos na escola é importante, o estudo é importante	36	18,8
O mais importante é a matemática (para fazer contas)	33	17,3
O mais importante é o português (ou conteúdos de)	32	16,7

Observa-se que a incidência das respostas é muito próxima entre aqueles para os quais *tudo o que se aprende na escola é importante*, dos que atribuem especial atenção ao português e/ou à matemática. Apesar do grande valor atribuído a todo o conhecimento escolar, podemos entender que estes alunos não são capazes de determinar nenhuma especificidade em relação a diferentes campos de conhecimento. Dizer que tudo é importante (sem às vezes indicar o porquê) é, em geral, tratar sem distinção de valores, comportamentos, crenças e conhecimentos.

Por outro lado, as disciplinas português e matemática² são mais mencionadas pelos alunos por sua aplicação imediata na vida cotidiana (pelas habilidades de ler, escrever e contar), ou ainda pelos conhecimentos específicos trabalhados no currículo de “Ensinar e Aprender” (elaborar o *curriculum vitae*, escrever cartas, resolver um problema). É evidente que, quanto mais esses alunos precisam do conhecimento escolar em seu dia-a-dia profissional, tanto mais essas disciplinas fazem sentido em suas vidas.

Se as funções e as especificidades dessas disciplinas apontam para a maior aplicabilidade e sentido desses conhecimentos, não se pode deixar de alertar que o sentido de um campo de saber vai além de sua aplicabilidade: há conhecimentos que não são imediatamente úteis ou que não têm uma função direta de apoio à vida prática, como as artes, a filosofia, a sociologia, a história ou mesmo alguns conteúdos das ciências exatas. A crescente redução do conhecimento à aplicabilidade prática está no cerne das discussões, ora em pauta, sobre a organização do ensino médio que aponta para uma cisão entre formação geral e profissional, cabendo às classes populares uma formação especializada subordinada ao trabalho. É, sem dúvida, necessário que os alunos possam construir sentidos ao saber escolar (e não-escolar) para além de sua utilidade imediata, ampliando sua compreensão do mundo e de si mesmos.

A voz dos desistentes

O objetivo central deste tópico é compreender a evasão a partir do ponto de vista dos principais agentes: os alunos desis-

2. Em menor número há também alunos que citam outras disciplinas.

tentes. Paradoxalmente, costuma-se escrever e falar a respeito do tema, sem que seja hábito dar voz aos sujeitos sobre quem se fala. A opção de escutar esses alunos implica poder cotejar suas idéias sobre os motivos da evasão com as dos professores e colegas, buscando interseções, incongruências e similitudes. Além disso, a partir de suas histórias, é possível tentar buscar os sentidos da escola em suas vidas, sua relação com o ensinar e aprender, seu vínculo com o saber. Algumas questões orientaram a leitura desse material: *Por que os entrevistados procuraram o projeto este ano e por que saíram? Qual o papel do projeto em seu percurso? O que pensam da escola? Nessas diferentes histórias, há aspectos comuns, que as unem?*

O primeiro aspecto que salta aos olhos na leitura desse material é a irregularidade das trajetórias escolares, repletas de desistências, de repetências, de transferências de escola. Nesse sentido, os entrevistados espelham o perfil já bem conhecido: são alunos multirrepetentes e, na maior parte dos casos, os abandonos permeiam todas as trajetórias escolares com bastante frequência. Se esse fato não deveria surpreender mais, trata-se aqui de pensar em um universo de alunos que participam de um projeto de correção de fluxo (alguns dos sujeitos reincidem tanto na reprovação quanto na desistência da escola) e perguntar por que retornam tantas vezes:

Reprovei, eu era muito reprovador. Acho que no 1º ano eu reprovei um ano, aí no 2º ano... acho que eu reprovei um ano (diz rindo, envergonhado). Na 4ª também. Aí na 4ª eu acho que fui fazer o PEB, 4ª e 5ª. (D., 23 anos)

A 1ª série foi bom, eu comecei a estudar tarde (com nove anos) mas passei, a professora era boa, sabia explicar o que a gente não sabia. Na 2ª eu já reprovei... (silêncio) 2ª já foi por causa da bagunça, eu era bagunceiro... na 3ª foi... umas vezes, algumas coisas que eu não entendia, não "se" interessava de chegar na professora e perguntar. Era isso. E passei pra 4ª, fiz a 4ª e não

reprovei, não. Aí fiz a 5ª, desisti duas vezes até entrar na aceleração, aí eu desisti de novo. [...] Porque meu serviço é no mercado né, e às vezes eu saía muito tarde, não tinha como. (M., 17 anos)

O primeiro ano da 5ª série eu reprovei, no outro ano eu já estudei até o meio do ano, aí entrei de férias. E aí, nas férias, tem futebol, tem filme bom, tudo, aí você desanima de voltar a estudar. Porque você gosta dessas coisas, aí desanima! Aí quando voltava a aula eu já não voltava mais!! Metade da escola já nem ia mais estudar também. Eu depois voltei a estudar de novo, na 5ª estudei três meses, depois briguei com uma professora porque ela quis ser maior do que a gente, aí eu fui expulso do colégio. No outro ano eu estudei de novo e desisti, aí eu fiz quatro anos consecutivos a 5ª. No quinto ano fazendo a 5ª, no ano passado, eu estudei até o meio do ano e tinha umas provas que quem não fosse bem em até duas matérias, e não tirasse média, não continuava a fazer as outras matérias [...] se você passasse nessa continuava a fazer as outras. Eu fiquei na de português e na de ciências. Em ciências eu fiquei por meio ponto. (V., 21 anos)

Eu comecei a estudar com sete anos, naquela época não tinha pré. [...] Meus pais eram muito pobres, eu ia estudar de pé no chão. Eu ia mais pra escola por causa da alimentação e não tinha o que comer em casa. Antigamente era só leite que tinha na escola. [...] Eu estudei três anos na 5ª série e desistia. [Como assim?] Eu chegava... e sempre desistia. Eu sempre tava com problema financeiro, sempre tava mudando de casa, já por causa disso... Com 12 anos eu fiz a 5ª, aí fiz de novo com 15 anos e desisti de novo. Eu não tive aquele incentivo dos pais, né? Não tive incentivo de ninguém, sempre fui sozinha, então eu desisti... não tinha aquela coragem de enfrentar o ano inteiro. (E., 35 anos)

Observamos nesses relatos que várias são as faces da evasão:

- a) a escola é incompatível com o trabalho ao qual muitos necessitam se dedicar desde muito cedo;

- b) a escola é pouco atrativa para outros que acham que a vida está fora dela;
- c) a estrutura e o funcionamento escolar são muito rígidos para um desejo intermitente e uma disponibilidade para o estudo nem sempre integral;
- d) os alunos encontram dificuldades nas relações com professores, diretores, supervisores que, às vezes bem-intencionados, acabam afastando-os da escola.

Eu trabalho na prefeitura, na Secretaria de Obras aí eu passo o dia inteirinho andando no sol. Aí eu cheguei um dia na escola com uma dor de cabeça que eu não agüentava!! Eu assisti aula até o recreio, com muita dor de cabeça né, aí depois do recreio, eu fui falar com ela (a orientadora). Eu falei pra ela que eu queria ir embora, que eu não tava bem aí ela falou assim pra mim: “não, não vai...”, tentando me convencer pra eu ficar. Mas não tinha remédio na escola, aí eu tentei fazer um acordo com ela... Aí entrou um garoto da 7ª série e pediu pra ir embora e ela deixou. Aí eu perguntei pra ela: “Por que ele pode ir e eu não posso?”. Ela respondeu: “Porque ele trabalha”. Aí eu falei pra ela: “Mas eu não sou vago-bundo, eu trabalho, trabalho o dia inteiro”, aí ela começou a falar, a enrolar... Aí eu falei: “Vamos fazer uma coisa? Eu assino o livro e vou embora”, eu assinei e não voltei mais na escola. Eu fiquei um mês fora aí o professor X tornou a me chamar de novo, aí eu voltei pra escola. Eu vim três dias na semana passada porque o serviço tava corrido, às vezes a gente fica até tarde, aí essa semana eu não vim na aula. (A., não consta a idade)

[...] um professor falou pra mim: “Você tava indo e agora vai voltar pra trás, vai desistir? Vai em frente que você consegue!”. O que me deu fôlego foi isso que ele me falou. (V., 29 anos)

Aí eu fui pra uma escola estadual e os professores eram sempre atenciosos, só que tinha uma diretora, o jeito dela... ela queria tudo do jeito dela. A gente falava, ela reclamava, ela achava ruim. Ela brigava com os alunos, ela maltratava muito os alunos... Aí nisso

eu reclamei também, minha mãe foi e reclamou, minha mãe não gostava dela, e nisso eu fui perdendo também o gosto por estudar. (R., 19 anos)

Além dessas dificuldades no contexto da escola, os revezes que a vida coloca acabam se tornando empecilhos para o término do ano letivo e fazem com que os alunos percam o ânimo de continuar (*não tinha aquela coragem de enfrentar o ano inteiro*). Contratempos como as sucessivas mudanças de cidade ou de bairro que pontuam a vida desses alunos ou o drama da gravidez na adolescência que encerra, muitas vezes, um história escolar bem-sucedida. Esse é o caso, em uma amostra, de quatro entre sete entrevistadas que interromperam seus estudos por causa do primeiro filho e da incompatibilidade da escola com as novas tarefas maternas.

Esses depoimentos mostram ainda que, aliada à desistência da escola, aparece, com muita frequência, uma vontade de retomar os estudos, tantas vezes quantas forem necessárias. É preciso, pois, questionar o que se costuma chamar “desinteresse dos alunos”; parece-nos que os alunos estão mobilizados para o estudo, contudo, na maioria das vezes, todo esforço pessoal está dirigido para gerir as demandas que a vida impõe. Na maior parte dos casos, observa-se que seu interesse é intermitente e frágil, qualquer impedimento externo ou interno passa a ser um muro intransponível para a permanência na escola.

Eu caí assim na vida de trabalhar, desde os 11 anos de idade. Antes eu trabalhava com meu pai, mas quando eu reprovei eu tinha arranjado outro trabalho pra ter experiência. Nesse trabalho eu saía às 11h, dava tempo de tomar banho, almoçar e não dava tempo de fazer a tarefa, certo, aí ficava sempre naquela: a professora mandando bilhete pra casa que eu não tava estudando, que eu tava desinteressado, aí foi e eu desisti do serviço. Eu fiquei um ano e

dois meses nesse serviço, aí eu comecei só a estudar, foi quando eu passei pra 5ª série. (A., 25 anos)

É como eu falei pra senhora, às vezes eu chego muito cansado, e eu às vezes tenho que “vim” direto do trabalho pra cá. Às vezes também diz que no projeto não pode faltar, e lá no meu serviço, às vezes falta algum funcionário, e às vezes eu tenho que suprir a falta dele. [Mas você tentou mostrar pras pessoas daqui que havia esse problema?] Não, não tentei não. (D., 23 anos)

[Você gostaria de conversar com a orientadora, por exemplo, sobre repor as aulas ou conseguir um atestado de trabalho para voltar a estudar?] Tsc... eu não vou conversar não, eu acho que não adianta... ela já fala: “A chance a gente já te deu, você que não quis estudar”. (G., 16 anos)

Como já pôde ser constatado, as entrevistas mostram que a escola tal como é organizada é muito pouco compatível com as demandas do aluno trabalhador. Além disso, os alunos do projeto, que já possuem um histórico de dificuldades escolares, têm menos facilidade em lidar com uma estrutura dentro da qual se sentiram, no mínimo, mal adaptados (mesmo que boa parte deles não acuse a escola por seu fracasso...). Alunos menos familiarizados com a escola devem se sentir pouco à vontade para expor seus problemas e/ou buscar soluções para suas dificuldades, sejam elas de ordem burocrática, pessoal ou pedagógica.

Quando os alunos abandonam a escola, têm alguma outra pertinência social que lhes faz sentido. Ao contrário do que pensam os professores sobre os desistentes, o aluno que abandona a escola não deixa de ter um projeto de vida, não perde o interesse em aprender, não abandona de todo o desejo de retomar os estudos, nem se torna necessariamente um subcidadão. Todos os ex-alunos entrevistados estão inseridos em um contexto profissional e/ou familiar no qual têm respon-

sabilidades a cumprir e a gerenciar. Em suma, têm uma função social que desempenham independentemente da escola e, sobretudo, um projeto de vida que poderia ser impulsionado pelos estudos.

Eu quero estudar muito e eu quero, se Deus quiser, chegar até a faculdade, e eu vou chegar! Eu não pretendo mais desistir! [Em que área você pretende trabalhar?] Nossa... eu queria mexer com a área de turismo... é, esse é meu sonho, aprender tudo. (R., 19 anos)

Eu tenho vontade de fazer um magistério e poder trabalhar pelo menos meio período. Cuidar da casa e ao mesmo tempo ter uma profissão, por exemplo, cuidar de uma biblioteca. Eu gosto muito de biblioteca. Se eu tivesse um estudo maior eu poderia estar trabalhando na secretaria de uma escola... minha irmã começou a trabalhar assim. (V., 33 anos)

A minha vida hoje tá um pouco difícil, acho que não só a minha né, mas eu não tenho desanimado, até onde eu posso eu tô correndo atrás. Uma profissão que eu gostaria, e eu vou conseguir, é de engenharia agrimensora. Estou atrás de um curso na LBV. [Você sabe o que faz nessa profissão?] Seeeei... mexe com medição de terra, topografia, esse tipo de serviço. Eu tenho um amigo que faz essa faculdade e quando ele tem um trabalho pra fazer ele me chama e a gente fica horas fazendo. (N., 22 anos)

[Se você pudesse escolher uma profissão, qual escolheria?] Eu vou fazer faculdade de Administração, não aqui, porque Administração aqui não serve pra nada. Porque esses escritórios daqui... têm que ser em São Paulo mesmo. (G., 16 anos)

A clareza dos projetos pessoais aponta, em igual medida, um grande voluntarismo aliado à pouca consciência de seu direito de estudar ou de terminar seus estudos. Observa-se nas entrevistas que os alunos geralmente contam consigo

mesmos (sua vontade, sua determinação) ou com eventuais oportunidades da vida para alcançar seus objetivos e não fazem nenhuma referência ao dever do Estado de dar a educação básica que seria determinante para a realização de seus projetos. Ao que tudo indica, o fato de terem abandonado e repetido lhes aparece como uma chance já dada (e *mal aproveitada*), como se o direito ao estudo fosse somente para aqueles que possuem um percurso regular de escolarização. As possibilidades de obtenção do diploma para alunos defasados são poucas e os entrevistados não têm consciência que é seu direito estudar, exigir escola pública, gratuita e de qualidade, não importa que idade tenham.

Assim, a grande maioria dos ex-alunos vê no projeto uma possibilidade de terminar seus estudos ou, ao menos, de adiantar sua escolaridade alguns anos, já que a defasagem idade-série de todos é grande. O objetivo primeiro dos entrevistados é, essencialmente, a ascensão profissional de que o diploma de ensino fundamental representa a possibilidade:

Eu penso em terminar de estudar eu me arrependi de ter saído da escola. Minha irmã fica falando pra mim: "Eu já vou terminar e você ainda tá aí!". É difícil arrumar um serviço porque para ter um serviço precisa ter estudo. Eu quero terminar pra depois ter um serviço melhor. (A., 29 anos)

[Você reprovava mas voltava para a escola. Por que você voltava?] Porque você precisa do estudo. Se você quiser ser pelo menos empregada doméstica, você tem que ter o 1º ano, porque eles não aceitam uma empregada que não sabe nem anotar um recado. Aí eu vi que é muito difícil, que eu não quero isso, que eu quero uma boa educação. (L., 17 anos)

Não se encontra quem desistiu definitivamente de estudar; a esperança de um recomeço é um alento que precisa ser sempre nutrido, sobretudo por essa possibilidade de ascen-

são profissional bastante almejada. É importante levarmos em consideração que a população de baixa renda é confrontada com o problema do desemprego de uma forma muito contundente e o diploma de Ensino Fundamental possibilita, de fato, a oportunidade de um trabalho mais qualificado. Portanto, almejar o fim dos estudos para *melhorar a vida* não é um objetivo somenos como pode parecer a muitos educadores. O estudo permite ao aluno aceder a um nível de conhecimento superior abrindo, em decorrência, as portas da profissionalização.

No entanto, quando a permanência na escola é alimentada somente pela busca de melhor qualificação, os alunos se desmobilizam, a conquista do diploma lhes parece longínqua, pois são vários os anos que lhes faltam para chegar à 8ª série. Se a permanência na escola se baseia unicamente em objetivos extra-saber, ela não é suficiente para alimentar o desejo de aprender. Assim, quando o conhecimento escolar parece-lhes significativo, isto é, quando mobiliza os sujeitos na aprendizagem, há maiores chances de a atividade escolar trazer ganhos que favoreçam a permanência.

[...] a única coisa que eu sei fazer na vida hoje é meus bordados. [Que conhecimentos você precisa para fazer essa atividade?] De bordado? Matemática. [...] Eu quero medir um bordado, um pano de 45 cm, eu tenho que contar os lados, em cima e embaixo para cortar, às vezes eu não consigo contar direito, dividir o meio. Eu tenho que saber a conta de dividir. Então eu vou na escola de bordados e a professora mede pra mim porque eu não consigo, ela me ensina, eu bordo direitinho. Meu bordado é perfeito, mas pra começar a fazer as medidas... (E., 35 anos)

Aqui eu estou achando ótima [a matemática], inclusive porque é a única aula que compensa você vir aqui na escola. [Por quê?] Porque você tem a matéria! Por exemplo, tem fração, tem multiplicação, você trabalha realmente, você não fica só conversando. Tem dias

que bate o sino e tá todo mundo tentando resolver o que a professora passou. (V., 29 anos)

Se a mobilização do aluno na atividade — seja por seu conteúdo, seja pela sua função — é essencial, isto não significa necessariamente que a importância da atividade escolar para o sujeito garanta sua permanência na escola.

[Você está satisfeito com seu trabalho?] Tô, o que eu aprendi eu tô usando. Por exemplo, matemática. Divisão, cai muito pra mim na serralheria. Você tem que fazer um recorte, tem que saber quantos centímetros pra cá, pra lá. O português também é essencial porque eu preciso fazer nota. A geometria também, eu tenho que cortar um quadrado, um triângulo... é importante pra mim, eu ponho na prática [...] Mesmo assim eu desisti. (A., 25 anos)³

O ingresso desses alunos no projeto, e seu conseqüente abandono, costuma ser uma etapa de seu percurso escolar, o resultado de uma série de encantamentos e desencantos com a escola e, sobretudo, de luta na busca do saber escolar. Há muita luta para pouca vitória: quase todas as entrevistas mostram que os alunos tentam a todo custo chegar à escola no horário, manter-se concentrados, responder às exigências e, quando não conseguem, se culpam. Poucos são os que fazem uma crítica à escola sem assumir uma parcela de responsabilidade pelo seu fracasso. Parece-nos que a instituição escolar e tudo que aí transpassa (o saber escolar, os professores) são respeitados *a priori*, mesmo que os alunos não compreendam exatamente qual a função do que se ensina ou do

3. A. desistiu do Projeto de Aceleração porque chegava muito cansado à escola: “Eu não me adaptei porque esse serviço meu força muito a vista, a cabeça, então eu não conseguia me concentrar na escola”.

que se exige. O Projeto de Aceleração, ao propor mudanças no ensinar e no aprender, e trazer novos procedimentos de avaliação, rompe com uma estrutura de ensino que foi, grosso modo, nefasta para os alunos, e procura favorecer outra postura diante da sua própria aprendizagem.

É evidente nos relatos que tanto a forma como o conteúdo trabalhados no projeto auxiliam os alunos a dar sentido e valor ao conhecimento e às atividades escolares:

Negócio de ciências eu não gostava de jeito nenhum, mudou bastante. Esse negócio de fazer em grupo, eu tinha vergonha de chegar lá e perguntar, agora tando em grupo você conversa, você fica sabendo mais. (M., 17 anos)

[Por que você acha que esse programa é bom?] Hoje você vê, o ensino ficou... apesar de na época eu achar que ia ser mais duro, mesmo assim hoje, ele traz de volta o que a gente havia aprendido e ensina mais coisa. [Do que você aprendeu aqui na Aceleração, o que ficou mais forte pra você?] Tanta coisa... tudo. Teve uma pesquisa de trabalho dos índios que as pessoas não dão valor... esse trabalho foi muito bom. (M. F., 46 anos)

Quando eu vim pra Aceleração eu tive um rendimento melhor. Os professores são atenciosos, os diretores, todo o mundo, a escola é ótima. [...] Nossa, o que eu aprendi... o que eu aprendi de novo, o que eu achei que eu aprendi foi negócio de emprego, porque é bom a gente aprender uma coisa que vai levar a gente a ser melhor lá fora. [...] Ensinar a fazer currículo, como se apresentar numa empresa, enfim, saber trabalhar, ou seja, a gente saber lidar entre patrão e funcionário. Eu acho que a professora foi ótima nisso. (R., 19 anos)

[Você acha que no Projeto de Aceleração os professores modificaram o jeito de trabalhar?] Modificaram e o aprendizado é melhor. Na prova você estuda só aquilo, só aquele resumo que vai cair na prova. No Projeto de Aceleração uma ficha que o professor dava era

quase uma semana de aula e aí aquilo fica gravado na sua cabeça, é bom por isso! (G., 16 anos)

Embora alguns alunos tenham, inicialmente, dificuldade em acompanhar a nova proposta de trabalho, há ganhos significativos em termos da qualidade do aprendizado. Procedimentos didático-pedagógicos que deveriam fazer parte da rotina em qualquer sala de aula são reforçados no projeto (quando não são condições para que o trabalho ocorra) levando à mudança na natureza da relação pedagógica. Muitos dos atributos que os entrevistados utilizam para caracterizar uma boa aula ou um bom professor são também aqueles encontrados para caracterizar as classes do Projeto de Aceleração:

Bom, [o projeto] é diferente. Nas outras escolas, tipo assim, a gente mais escrevia. Aqui não, as aulas são mais divertidas, né. Tem brincadeira, mas é bom porque você aprende brincando. (D., 23 anos)

Na sala também mudou, o professor procurava avaliar melhor o aluno, a gente trabalhava em grupo. A professora chegava e perguntava o que a gente tava achando, se tinha alguma dificuldade. (N., 22 anos)

Quais as qualidades de um bom professor para esse tipo de aluno? Aquele que explica, que tem paciência, *tenta passar otimismo para o aluno, não tem preguiça de explicar, incentiva a gente a estudar, pergunta se a gente tá entendendo, são atenciosos, dão toda ajuda pro aluno...* Na verdade, o que os alunos pedem nada mais é do que o exercício da profissão de professor: ensinar, retomando os conteúdos quando necessário, mostrando-se atento às dificuldades dos alunos... Se estes percebem que os professores do projeto são mais atenciosos e têm mais paciência para explicar, é porque houve mudança na pos-

tura do professor, provavelmente resultado da capacitação. Parece-nos que a diferença constatada entre a aula do ensino regular e a ministrada no projeto é basicamente uma mudança de foco; o professor, apropriando-se das práticas e dos conceitos trabalhados na capacitação, passa a se preocupar mais com a aprendizagem dos alunos do que com o ensino oferecido. Além disso, o fato de o professor ter condições particulares de docência no projeto — material didático de apoio, poucos alunos por classe — e de ter se engajado em uma proposta de aprendizagem específica para alunos com dificuldades, conta a favor de uma melhoria na qualidade de suas aulas.

Quando os alunos podem expressar o que pensam sobre seus estudos, têm opiniões e sugestões factíveis que poderiam melhorar a qualidade da sua permanência na escola. Segundo eles, o que a escola poderia fazer?

A única coisa que eu queria falar mais é que a escola, que os alunos querem estudar como pessoas, não como marginais, vândalos. Se você olhar tudo em volta da escola aqui, é tudo com grade, a entrada com grade e cadeado. A pessoa chega na sala de aula e pensa que tá preso. Não precisa disso. Eu moro aqui faz tempo. (V., 21 anos)

A escola deveria dar mais chance para o aluno. Por exemplo, o aluno teria mais segurança se a escola não reprovasse o aluno e desse... chances, dá testes, explica mais um pouco a matéria. (R., 19 anos)

Acho que só mudaria alguns professores porque tem uns professores que são muito ranzinzas. Que nem eu tive um professor de matemática na [escola G.] que, ao invés dele fazer a gente copiar só as atividades, ele fazia a gente copiar o livro inteiro. (L., 17 anos)

Acho que muita gente sai da escola por causa dos professores. Acho que a escola tinha que ter reunião com os alunos, tinha que

ter um conselho. O aluno não consegue dar sugestão, por exemplo, pra trocar um vidro ou aumentar um muro. A escola não faz isso. Tudo que eles vão fazer na escola eles querem fazer só pela cabeça deles. Depois a gente entra na escola, eles trancam tudo, parece que a gente tá na prisão. A gente não é bandido! Todo o mundo que tá aqui trabalha de dia. Você fica com medo de estudar. Pra melhorar a situação, acho que a escola tinha que fazer um conselho com os alunos pra eles participarem de tudo que acontece na escola. (A., não informou a idade)

Como se pode observar, a análise dessas entrevistas não traz elementos novos ao que já foi explorado; no entanto, os depoimentos dos alunos colorem tudo o que já foi exposto.

Concluindo

Retomando as perguntas que têm norteado nosso trabalho, cabe ressaltar alguns aspectos mais evidentes que essas vivências têm revelado:

Apesar da singularidade de cada história ouvida, o fio que une esses alunos é uma trajetória escolar difícil, entrecortada, que só faz ampliar as dificuldades próprias da aprendizagem. Isso quer dizer que alunos com esse tipo de percurso escolar precisam necessariamente de maior apoio em sua aprendizagem. No entanto, maior apoio não deve significar barateamento dos conhecimentos, nem da qualidade dos serviços oferecidos pela escola, muito pelo contrário: quanto maiores as dificuldades na relação pedagógica e na aprendizagem, maior a necessidade de um ensino de qualidade.

Todos os entrevistados têm um projeto pessoal que os desafia e instiga, são pessoas que ambicionam saber mais, mesmo que o saber seja, em muitos casos, instrumental, meio para conquistar objetivos profissionais a curto prazo. Caberia à escola não somente instrumentalizar o aluno para que ele possa responder às suas

necessidades práticas, mas dar oportunidades de ampliar tanto sua concepção de conhecimento, como seu desejo de saber.

Praticamente todos os entrevistados buscaram o projeto com vistas no aperfeiçoamento da qualidade de vida mediante uma melhor qualificação profissional que o diploma de 1º grau pode oferecer. Assim, é evidente que as classes populares necessitam sobremaneira da escola para manter um nível mínimo de qualidade de vida, o que já vem sendo apontado por pesquisas e dados oficiais.

Diante das dificuldades cotidianas e da susceptibilidade do desejo de lutar pela escola, o ensino noturno precisa se adequar às necessidades do aluno-trabalhador, reorganizando seu funcionamento e promovendo um ambiente pedagógico acolhedor que facilite a permanência e o sucesso dos alunos na escola. A melhor forma de fazê-lo é, sem dúvida, escutando o que os alunos têm a dizer, abrindo espaço para uma gestão escolar democrática em que todos possam ter a palavra e ser responsáveis não somente pela escola, mas pelo ensino e pela aprendizagem.

Referências bibliográficas

- FERRARO, A. R. Diagnóstico da Escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 12-set./out./nov./dez., 1999.
- HADDAD, S. Políticas e gestão de educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Educação e escolarização de jovens e adultos*, v. 1. Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário — IBEAC. Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- KUPFER, M. C. M. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: *Autoridade e autonomia na escola — Alternativas teóricas e práticas*. Julio G. Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.
- PACCA, J. L. & VILLANI, A. La competencia dialógica del profesor de ciencias em Brasil. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (1), 95-104, 2000.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAMPAIO, M. M. F. A escola e suas decisões curriculares. In: *Um projeto de construção do currículo*. Material para capacitação de professores-multiplicadores de 8ª série, em continuidade ao Projeto Correção de Fluxo, produzido pelo Cenpec, São Paulo, para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, março, 1998.
- SANTOS, L. L. & NOGUEIRA, M. A. Exclusão/inclusão escolar. *Presença Pedagógica*, 5 (30) nov./dez., 1999.
- TEIXEIRA, A. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, XXII (56), out./dez. 1954.
- CENPEC. *Um ponto de encontro*. Col. Jovens e Escola Pública. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária — Cenpec. São Paulo, 1988.
- VILLANI, A. & PACCA, J. L. A competência profissional na formação do professor de Física. *Atas V Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física*, pp. 357-69. São Paulo, Águas de Lindóia, 1996.
- CENP. *Reflexão sobre uma atuação conjunta saúde-educação frente à saúde mental do escolar de 1º grau*. São Paulo, 1993.

Este livro teve origem no relatório elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária — Cenpec para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande — Semed, no âmbito do acompanhamento do projeto “Ensinar e aprender, um caminhar coletivo”, de aceleração de estudos dos alunos de 5ª a 7ª séries do período noturno da rede municipal de ensino.

Agradecemos a todos – técnicos e funcionários da Secretaria; professores, técnicos e alunos da rede de ensino – que contribuíram para a elaboração do relatório mediante depoimento, fornecimento de dados e outras formas de participação. A responsabilidade por eventuais inadequações ou erros, porém, é exclusiva do Cenpec.

Sobre a equipe do Cenpec

Cenpec

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

R. Dante Carraro, 68 – Pinheiros

05422-060 – São Paulo – SP – Tel/fax (xx11) 3816 0666

<http://www.cenpec.org.br>

Direção geral

Maria Alice Setubal

Coordenação geral

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Coordenação da Equipe Currículo e Escola

Maria Sílvia Bonini Tararam

e-mail: aceleracao@cenpec.org.br

ACOMPANHAMENTO DO PROJETO

“Ensinar e aprender, um caminhar coletivo”

Consultoria

Beatriz Lomônaco

Coleta e organização dos dados (capacitadores-pesquisadores)

Adriano Picarelli, Edna Aoki, Ivone Camilo, Ivone do Canto Almeida, Luzia Suely Bernardi, Maria Alice Cerdeira, Maria Antonieta Rizzoti Oliveira, Maria de Lourdes Roque, Regina Inês Villas-Boas Estima, Ronilde Rocha Machado, Roseli Franciulli, Sonia Maria de Oliveira Nudelman

Sistematização e redação

Beatriz Lomônaco, Elisabeth Barolli, Maria José Reginato Ribeiro, Regina Inês Villas-Boas Estima, Tina Amado

----- dobre aqui -----

ISR 40-2146/83
UP AC CENTRAL
DR/São Paulo

CARTA RESPOSTA
NÃO É NECESSÁRIO SELAR

O selo será pago por


summus editorial

05999-999 São Paulo-SP

----- dobre aqui -----

**CADASTRO PARA MALA-DIRETA**

Recorte ou reproduza esta ficha de cadastro, envie completamente preenchida por correio ou fax,
e receba informações atualizadas sobre nossos livros.

Nome: _____ Empresa: _____
 Endereço: Res. Coml. _____ Bairro: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Tel.: () _____
 Fax: () _____ E-mail: _____ Data de nascimento: _____
 Profissão: _____ Professor? Sim Não Disciplina: _____

1. Você compra livros:

- Livrarias Feiras
 Telefone Correios
 Internet Outros. Especificar: _____

2. Onde você comprou este livro?**3. Você busca informações para adquirir livros:**

- Jornais Amigos
 Revistas Internet
 Professores Outros. Especificar: _____

4. Áreas de interesse:

- Educação Administração, RH
 Psicologia Comunicação
 Corpo, Movimento, Saúde Literatura, Poesia, Ensaios
 Comportamento Viagens, Hobby, Lazer
 PNL (Programação Neurolingüística)

5. Nestas áreas, alguma sugestão para novos títulos?

6. Gostaria de receber o catálogo da editora? Sim Não

7. Gostaria de receber o Informativo Summus? Sim Não

Indique um amigo que gostaria de receber a nossa mala-direta

Nome: _____ Empresa: _____
 Endereço: Res. Coml. _____ Bairro: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Tel.: () _____
 Fax: () _____ E-mail: _____ Data de nascimento: _____
 Profissão: _____ Professor? Sim Não Disciplina: _____

summus editorial

A equipe do Cenpec faz, neste livro, reflexões importantes sobre o problema da evasão escolar, detendo seu foco de estudo sobre o aluno que freqüenta a escola à noite. Analisa com cuidado argumentos que costumam ser invocados como justificativas para a evasão: falta de apoio familiar, necessidade de trabalho para contribuir com o orçamento doméstico, baixa energia resultante de má alimentação, e até mesmo desatenção por parte dos professores quando os alunos não demonstram o perfil idealizado.

A partir dessas análises são discutidos os pontos que fundamentam a implantação do programa de aceleração de estudos: o direito à educação, a reforma do sistema educacional, a capacitação das equipes de professores e técnicos em educação, a valorização da escola pública, a qualidade do ensino e o exercício da cidadania. Para isso, é preciso pensar no aluno que trabalha durante o dia e estuda à noite, adaptar o currículo da escola para a população que a freqüenta, além de buscar a superação dos entraves de nosso sistema educacional.

Assim, o Cenpec se mantém fiel aos princípios que norteiam seu trabalho, ou seja, dar consistente apoio ao sistema público de ensino, com o compromisso de não pactuar com o fracasso escolar e evitar a todo custo a exclusão na e da escola.

ISBN 85-323-0760-4



9 788532 307606