

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OTÁVIO SCHIMIEGUEL

**AS POLÍTICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

CURITIBA

2007

OTÁVIO SCHIMIEGUEL

**AS POLÍTICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do Grau de Mestre em Educação,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Centro de Teologia e Ciências Humanas,
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2007

Aos professores da escola pública brasileira que, apesar das dificuldades,
lutam por melhores condições de trabalho e por uma
educação de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Estanislau (em memória) e Lídia, pela educação e pelo exemplo.

À minha esposa Adejani e aos meus filhos Danúbya e Augusto, pelo apoio e compreensão.

Aos demais familiares e amigos, pelo incentivo.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Victor Meyer Júnior, e à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, pela dedicação e auxílio prestados.

Aos componentes da Banca, Prof. Dr. Joe Garcia e Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, pelas importantes contribuições.

Aos alunos, pais e colegas professores das escolas pesquisadas, pela disponibilidade e cooperação na realização da pesquisa.

Ao meu irmão Hélio e ao amigo Célio, pelas idéias compartilhadas.

Aos professores e colegas do curso de mestrado, pelos momentos compartilhados.

A todos os professores que, ao longo da minha vida estudantil, contribuíram para minha formação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A partir do momento em que a educação passou a ser considerada um direito universal, a universalização da educação se tornou uma meta internacional. Com o desenvolvimento das sociedades modernas e os avanços no campo da ciência e da tecnologia, a efetivação desse direito vem se tornando um imperativo social. Para garantir a educação para todos, muitos países vêm adotando políticas de universalização da educação voltadas para o acesso e a permanência na escola. No Brasil, as políticas de universalização da educação se intensificaram a partir da década de 90 e vêm possibilitando o acesso à quase totalidade da população em idade escolar. A presente pesquisa tem como foco as políticas de universalização da Educação Básica e pretende investigar os reflexos dessas políticas na escola pública brasileira, a partir da percepção de alunos, pais e professores, principalmente no que diz respeito à identidade da instituição escolar e às funções da escola pública. Para isso, o estudo contou com as contribuições de Poulantzas (2000), Lenhardt e Offe (1984), Luzuriaga (1959), Manacorda (1996), Ribeiro (2000), Romanelli (1984), Marcílio (2005), Shiroma (2000), Tommasi (2000), Gimeno Sacristán (2001), Forquin (1993), Berger e Luckmann (1985), Garay (1998), Saviani, (1991), Paro (1988), Severino (1998) entre outros. O trabalho investigativo utiliza uma abordagem qualitativa e inclui uma pesquisa de campo envolvendo a participação de 30 alunos, 20 pais e 30 professores, em duas escolas públicas estaduais do Paraná. Os resultados obtidos, a partir da percepção dos segmentos envolvidos, revelam que *a forma* como as políticas de universalização (acesso e permanência) vêm sendo implantadas no Brasil, nos últimos anos, tem contribuído para a existência de uma crise de identidade da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Políticas públicas; universalização; educação básica; acesso, permanência; identidade, funções, escola pública.

ABSTRACT

The moment that education became an universal right, the universalization of the education became an international goal. The development of the modern societies and the progress in science and technology have contributed toward the materialization of that right for education that became an imperative. To guarantee the education to all, many countries are adopting politics of universalization of the education concerned with the access and the permanence in school. In Brazil, the politics of universalization of the education intensified starting from the decade of 90 and they are facilitating the access of almost the totality of the population in school age. This study had the focus on the politics of universalization and its purpose was to investigate the impact of public policies on the Brazilian public school. The study was based on parents, students and teachers's ' perception especially related to the school as an institution and the functions of the public school. The study had its theoretical foundation on the studies and contributions of Poulantzas (2000), Lenhardt and Offe (1984), Luzuriaga (1959), Manacorda (1996), Ribeiro (2000), Romanelli (1984), Marcílio (2005), Shiroma (2000), Tommasi (2000), Gimeno Sacristán (2001), Forquin (1993), Berger and Luckmann (1985), Garay (1998), Saviani (1991), Paro (1988), Severino (1998) between others. The study is characterized as qualitative in nature and includes a field research involving the participation of 30 students, 20 parents and 30 teachers, in two state public schools of Paraná. The analysis of the data pointed out that the ways the public policy of universalization (access and permanence) had been implemented in Brazil had contributed to a crisis of identity of the Brazilian public school.

Key Words: Public policies, universalization, basic education; access, permanence; identity, functions, public school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A relação aluno-escola na percepção dos alunos.....	69
Tabela 2 – Os conteúdos escolares na percepção dos alunos.....	71
Tabela 3 – As prioridades da escola pública na percepção dos alunos	74
Tabela 4 – Os principais problemas da escola pública na percepção dos alunos.....	77
Tabela 5 – A relação aluno-professor na percepção dos alunos.....	83
Tabela 6 – A relação aluno-escola na percepção dos alunos.....	87
Tabela 7 – A frequência com que os pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola	94
Tabela 8 – A frequência com que os pais comparecem à escola onde o filho estuda	95
Tabela 9 – A relação do(a) filho(a) com a escola na percepção dos pais.....	96
Tabela 10 – As prioridades da escola pública na percepção dos pais	97
Tabela 11 – Os principais problemas da escola pública na percepção dos pais.....	100
Tabela 12 – A escola como “depósito de crianças” na percepção dos professores.....	109
Tabela 13 – A escola como “um barco à deriva” na percepção dos professores	114
Tabela 14 – A crise de identidade da escola na percepção dos professores.....	119
Tabela 15 – As prioridades da escola pública na percepção dos professores.....	123
Tabela 16 – Os problemas da escola pública na percepção dos professores.....	127
Tabela 17 – A relação aluno-professor na percepção dos professores.....	131
Tabela 18 – A relação aluno-escola na percepção dos professores.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola	70
Gráfico 2 – Percepção dos alunos sobre os conteúdos escolares	72
Gráfico 3 – Percepção dos alunos sobre as prioridades da escola pública	75
Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre os problemas da escola pública	78
Gráfico 5 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-professor	84
Gráfico 6 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola	87
Gráfico 7 – Frequência com que os pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola	94
Gráfico 8 – Frequência com que os pais comparecem à escola onde o filho estuda.....	95
Gráfico 9 – Percepção dos pais sobre a relação do(a) filho(a) com a escola	96
Gráfico 10 – Percepção dos pais sobre as prioridades da escola pública	98
Gráfico 11 – Percepção dos pais sobre os problemas da escola pública	101
Gráfico 12 – Percepção dos professores sobre a escola como “depósito de crianças”	109
Gráfico 13 – Percepção dos professores sobre a escola como “um barco à deriva”	115
Gráfico 14 – Percepção dos professores sobre a existência de uma crise de identidade da escola	119
Gráfico 15 – Percepção dos professores sobre as prioridades da escola pública	124
Gráfico 16 – Percepção dos professores sobre os problemas da escola pública	128
Gráfico 17 – Percepção dos professores sobre a relação aluno-professor.....	132
Gráfico 18 – Percepção dos professores sobre a relação aluno-escola.....	136
Gráfico 19 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola	141
Gráfico 20 – Percepção dos pais sobre a relação aluno-escola	141
Gráfico 21 – Percepção de alunos e professores sobre a relação aluno-professor	142
Gráfico 22 – Percepção de alunos e professores sobre a relação aluno-escola	143
Gráfico 23 – Percepção de alunos, pais e professores sobre as prioridades da escola pública	143
Gráfico 24 – Percepção de alunos, pais e professores sobre os problemas da escola pública	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	27
2.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO	30
2.1.1 A educação pública no Brasil: do período colonial aos nossos dias	33
3 AS POLÍTICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	43
4 A IDENTIDADE DA ESCOLA: INDÍCIOS DE UMA CRISE	51
5 A PERCEPÇÃO DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA	59
5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	59
5.1.1 Caracterização da ESCOLA A.....	60
5.1.2 Caracterização da ESCOLA B.....	63
5.1.3 Diferenças e semelhanças entre as duas escolas.....	65
5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
5.2.1 Perfil dos alunos.....	67
5.2.2 Perfil dos pais	67
5.2.3 Perfil dos professores.....	68
5.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS.....	69
5.3.1 A percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola na perspectiva pedagógica ..	69
5.3.2 A percepção dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos na escola	71
5.3.3 A percepção dos alunos sobre as prioridades da escola pública	74
5.3.4 A percepção dos alunos sobre os problemas da escola pública	77
5.3.5 A percepção dos alunos sobre a relação aluno-professor na perspectiva pedagógica.....	83
5.3.6 A percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola na perspectiva institucional	87
5.3.7 A percepção dos alunos sobre o que seria uma boa escola	90
5.4 A PERCEPÇÃO DOS PAIS	93
5.4.1 A percepção dos pais em relação à frequência com que conversam com os filhos sobre o que acontece na escola	94

5.4.2 A percepção dos pais sobre a frequência com que comparecem à escola onde o filho estuda.....	95
5.4.3 A percepção dos pais sobre a relação que o(a) filho(a) tem com a escola	96
5.4.4 A percepção dos pais sobre as prioridades da escola pública	97
5.4.5 A percepção dos pais sobre os problemas da escola pública	100
5.4.6 A percepção dos pais sobre as diferenças entre a escola pública da época em que eram alunos e a de hoje	102
5.4.7 A percepção dos pais sobre o que seria uma boa escola	106
5.5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	108
5.5.1 A percepção dos professores sobre a identidade e a função da escola pública	109
5.5.2 A percepção dos professores sobre as prioridades da escola pública	123
5.5.3 A percepção dos professores sobre os problemas da escola pública.....	127
5.5.4 A percepção dos professores sobre a relação aluno-professor na perspectiva pedagógica.	131
5.5.5 A percepção dos professores sobre a relação aluno-escola na perspectiva institucional	136
5.6 DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES ENTRE A PERCEPÇÃO DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA.	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	162
ANEXOS	176

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as políticas de universalização da educação¹ no contexto da escola pública brasileira, principalmente a partir da década de 90.

O estudo tem sua origem na minha própria experiência como aluno (entre os anos de 1975 e 1985) e professor de escola pública (desde 1990). As dificuldades que os professores de escola pública vêm enfrentando nos últimos anos, para realizar seu trabalho, têm sido motivo de grande inquietação e constituem o principal fator motivador para a realização desta pesquisa, na busca de ampliar a compreensão da realidade da escola pública brasileira e contribuir para a melhoria das condições de trabalho do professor e da qualidade da educação pública.

O problema consiste em investigar *quais os reflexos das políticas de universalização da educação na escola pública brasileira*, principalmente no que se refere à identidade da instituição escolar e às funções da escola pública. O objetivo geral é, portanto, *analisar as políticas de universalização da educação e seus reflexos na escola pública brasileira*. O trabalho tem como objetivos específicos *analisar a percepção de alunos, pais e professores sobre a problemática abordada e identificar as possíveis relações entre as políticas de universalização da educação e os problemas da escola pública brasileira*.

A importância desse estudo se deve ao fato de que a escola em geral, e a pública em particular, parece estar vivendo atualmente um momento de crise, uma crise que parece estar alterando a própria identidade da escola. Por vezes, a escola se assemelha a um depósito, onde toda criança ou adolescente deve permanecer durante um período do dia (ou o dia todo), independente de haver aprendizagem ou não. Outras vezes, a escola parece um barco à deriva, no qual os condutores não sabem que direção tomar, que rumo seguir.

Os sinais de uma crise são cada vez mais evidentes no cotidiano da escola pública brasileira: professores confusos e angustiados diante de inúmeras críticas que recaem sobre o seu trabalho e das precárias condições de trabalho; recursos cada vez mais escassos e exigências cada vez maiores; gestores sentido-se impotentes diante de problemas que ultrapassam os muros da escola; diretrizes curriculares confusas ou pouco condizentes com a realidade escolar; sistemas de avaliação ineficientes que não condizem com as orientações

¹ As *políticas de universalização da educação* são aqui definidas como “o conjunto de medidas adotadas pelo Poder Público para garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola” (definição própria).

pedagógicas estabelecidas; problemas de desinteresse, indisciplina, desrespeito e violência, que afetam profundamente o trabalho escolar e a saúde dos profissionais da educação.

De acordo com pesquisa realizada por pesquisadores da USP em 2005 (Universidade de São Paulo) “quase 50% dos professores brasileiros apresentam sintomas de estresse ou depressão”. A pesquisa revela que:

O professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais e alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os docentes brasileiros (PORTAL DA REVISTA EDUCAÇÃO, 2007).

Embora esse não seja um fenômeno exclusivo da escola pública, ou mesmo da educação brasileira, é na escola pública que o problema se torna mais grave, principalmente devido à precariedade nas condições de trabalho e à desvalorização do trabalho docente.

É muito comum, por exemplo, no atual contexto da escola pública, professores ouvirem de alunos perguntas do tipo: “Professor(a), por que o(a) Senhor(a) veio hoje? Por que não ficou em casa?”. Perguntas como essa afetam a auto-estima do professor e questionam a própria razão de ser da escola ou do que ela se propõe a fazer. Por que alguém que está numa instituição para participar de um determinado processo prefere que a pessoa que vai conduzir esse processo não esteja presente? Embora possam haver inúmeras explicações para esse tipo de situação (e há uma grande tendência no meio acadêmico a atribuir a causa ao professor), é um fenômeno que merece ser analisado no âmbito das políticas educacionais.

Outro tipo de comentário bastante freqüente no âmbito da escola pública é o uso da expressão “Não dá nada!” por alunos que recebem algum tipo de advertência. Fica implícito, nesse tipo de comentário, que a escola não é um lugar que precise ser levado a sério, que na escola tudo é permitido, ou ainda, que os atos de indisciplina, desrespeito ou violência praticados na escola não têm nenhum tipo de consequência que mereça ser levada em consideração.

Mediante a ocorrência de atos de vandalismo, desrespeito ou mesmo de violência por parte de alunos, a escola se vê impotente e incapaz de resolver tais problemas, porque, em última análise, o aluno deverá sempre *permanecer* na escola. Ainda que o aluno prejudique o andamento das aulas, tenha atitudes que impeçam a aprendizagem de seus pares, falte com o respeito, danifique o patrimônio público, agrida verbal ou fisicamente colegas, professores e

funcionários, sua permanência deverá ser garantida. Ainda que ele não aprenda e impeça os outros de aprenderem, deverá necessariamente permanecer na escola. A única hipótese legalmente admissível de uma criança ou adolescente em idade escolar não frequentar uma escola regular é se ela estiver “internada” em um “estabelecimento educacional”². Como a indisciplina, o desrespeito, o vandalismo ou atos de violência (física ou moral) nem sempre caracterizam ato infracional³ (ou ainda que caracterizem, nem sempre resultam em penas de reclusão), a escola vive à mercê de situações incompatíveis com um ambiente em que se pretenda desenvolver um processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, o direito constitucional à permanência é interpretado como a possibilidade de permanecer na escola (e na sala de aula) fazendo o que bem entender. Nos casos de indisciplina em que a permanência do aluno em sala se torne insustentável, as medidas cabíveis limitam-se à realização de atividades fora da sala de aula, mas dentro do espaço escolar. Como os casos que exigem esse tipo de procedimento vêm ocorrendo em grande quantidade e com muita frequência, geralmente não há espaço específico para atender ao aluno e nem pessoal suficiente para fazer o monitoramento das atividades.

Diante dessas contingências, a regra geral é que o aluno retorna à sala de aula e continua agindo da mesma maneira que agia antes da aplicação da medida disciplinar. Dessa forma, ao se permitir que um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) aja de maneira a prejudicar o trabalho coletivo desenvolvido em sala de aula, privando o direito à aprendizagem dos que ali estão com o intuito de aprender, ocorre uma descaracterização da escola enquanto espaço “coletivo” de aprendizagem e uma inversão de valores, na medida em que se privilegia o direito do indivíduo (de permanecer em sala) em detrimento do direito da coletividade (de aprender).

No âmbito dessas contradições, a escola tornou-se refém de situações extremamente difíceis de resolver e que comprometem seriamente a aprendizagem. E tornou-se também alvo

² O Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 112, inciso VI) determina a internação em um estabelecimento educacional (embora não defina o tipo de estabelecimento educacional, a FEBEM-SP – Fundação Estadual do Bem-Estar Social do Menor – pode ser citada como exemplo) para o caso de ato infracional, desde que cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa (art. 122, inciso I).

³ Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. (BRASIL, 1990, LEI Nº 8.069/90, art. 103)

de inúmeras críticas⁴ que a responsabilizam pelo chamado “fracasso escolar” e pelos resultados pífios⁵ que, a duras penas, vem produzindo.

Embora os problemas aqui mencionados não sejam uma novidade no contexto da escola pública brasileira, a frequência e a forma como vêm ocorrendo nos últimos anos são motivo de grande preocupação entre os profissionais de educação que atuam diretamente no cotidiano da escola. Além do comprometimento da saúde do professor⁶, a atual crise da escola vem afetando a qualidade do ensino, o que acaba se tornando um problema para o aluno e para a sociedade.

A análise empreendida no presente trabalho de pesquisa toma como ponto de partida algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos professores da escola pública brasileira (segundo a ótica do pesquisador)⁷ e busca, por meio de uma abordagem qualitativa, (incluindo pesquisa bibliográfica e de campo), *analisar os reflexos das políticas de universalização da educação na escola pública brasileira*.

A opção pela abordagem qualitativa deve-se à complexidade do objeto de estudo, que envolve múltiplas relações entre sujeitos e contextos. Para Richardson (1999, p. 179), a pesquisa qualitativa é “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” e permite “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 80). Santaella (2001, p.182), por sua vez, justifica a opção pelas pesquisas qualitativas “para buscar o acesso à complexidade alinear e não-mensurável, à exuberância com que pulsa diante de nós a realidade tanto na sua dimensão abstrata quanto concreta”. Embora se trate de uma abordagem qualitativa, essa opção não dispensa a utilização de dados quantitativos; “a questão é de ênfase e não de exclusividade” (ALVES, 1991, p. 54). A pesquisa qualitativa “parte do princípio de que a compreensão do significado

⁴ Algumas manchetes de jornais e revistas ilustram bem a imagem social da escola brasileira (especialmente a pública) apresentada à sociedade: “Futuro exterminado” (ISTOË nº 1919, 02/08/2006); “Educação nota zero” (ISTOË nº 1942 – 17/01/2007); “Pública e básica, mas sem qualidade” (FOLHA ONLINE – 24/06/2005).

⁵ Os resultados do ENEM dos últimos anos revelam que a qualidade da educação pública brasileira vem piorando nos últimos anos, sendo que em 2006, os alunos de escola pública obtiveram uma média de 34,94 na prova objetiva e 50,57 na prova de redação – numa escala de 0 a 100 (Fonte: INEP, 2006).

⁶ “No Mato Grosso do Sul, segundo dados da CNTE e da Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul, mais de 60% das licenças médicas concedidas aos trabalhadores em educação no Estado são para professores. Do total de licenças, 38% estão relacionados a transtornos mentais e comportamentais, o principal motivo dos afastamentos” (PORTAL DA REVISTA EDUCAÇÃO, 2007)

⁷ Segundo Flick (2004, p. 70), “na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador é de especial importância. Os pesquisadores e as suas competências comunicativas constituem o principal ‘instrumento’ de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas”.

de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

O foco deste trabalho está voltado para a Educação Básica⁸ e, mais especificamente, para o Ensino Médio. Sendo assim, interessa-nos, particularmente, investigar a realidade das escolas da rede pública *estadual* de ensino, uma vez que as séries iniciais (1ª a 4ª) são, como regra geral, de responsabilidade dos municípios.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas estaduais do Paraná, uma situada na região metropolitana de Curitiba (na cidade de Colombo), que será a partir de agora denominada ESCOLA “A”, e outra, situada a cem quilômetros da capital, ao sul do Paraná (na cidade de Rio Negro), que será denominada ESCOLA “B”. Ambas são escolas de Educação Básica e ofertam Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e Médio. Os principais critérios para escolha das escolas foram a *localização*, o *porte* e a *familiaridade* do pesquisador com as mesmas.

As duas escolas escolhidas estão localizadas no meio urbano, que além de ser o lugar onde está concentrado atualmente o maior contingente da população brasileira⁹, é também onde se concentram os maiores problemas sociais. Por outro lado, enquanto uma das escolas está situada numa cidade com grande concentração populacional (aproximadamente 220 mil habitantes), à margem de uma metrópole, a outra localiza-se numa cidade pouco populosa (aproximadamente 30 mil habitantes), que mantém ainda algumas características interioranas. Essas diferenças permitem analisar se há diferenças significativas entre os problemas enfrentados pela escola pública em cidades menores e nas periferias das grandes metrópoles.

A opção por escolas de maior porte¹⁰ deve-se ao fato de reunirem uma amostra mais abrangente, o que contribui para uma maior representatividade das características locais. Além disso, as escolas de maior porte costumam ter um quadro de professores mais estável que as de menor porte e costumam ser utilizadas pelo poder público como referências para a implementação de políticas educacionais.

Considerando que uma atividade de pesquisa social depende da cooperação das pessoas envolvidas, a familiaridade do pesquisador com a instituição pesquisada contribui

⁸ De acordo com a Lei 9394/96, artigo 21, inciso I, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁹ Segundo dados do IBGE (2006), em 2000, a população urbana ultrapassou 2/3 da população total e atingiu a marca dos 138 milhões de pessoas.

¹⁰ No Estado do Paraná, o porte das escolas é definido pelo número de matrículas, variando do porte 1 (até 160 alunos) ao porte 10 (acima de 2560 alunos). A ESCOLA A tem porte 9 e a ESCOLA B tem porte 5. Embora na escala da Secretaria de Educação o porte 5 seja considerado médio, na cidade onde está situada a ESCOLA B, ela está entre as de maior porte. (PORTAL EDUCACIONAL DO PARANÁ, 2007)

para o desenvolvimento da pesquisa¹¹. A ESCOLA A é o lugar onde atuo como professor há 17 anos; a ESCOLA B é a escola onde cursei as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª)¹², onde fiz estágio preparatório para o exercício do magistério e onde conheço boa parte do corpo docente, o que contribuiu significativamente para o bom andamento da pesquisa.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, há basicamente três segmentos envolvidos: alunos, pais e professores, cada qual compondo um universo específico. Como o estudo abrange duas escolas, o universo de alunos está circunscrito ao número de alunos matriculados nas mesmas (3048), na época da realização da pesquisa. O universo do segmento *pais*, por aproximação, pode ser considerado equivalente ao do segmento *alunos*, uma vez que para cada aluno matriculado deve haver pelo menos um responsável. Já o universo do segmento *professores* corresponde ao número de docentes (104) vinculados às escolas pesquisadas durante o período de realização da pesquisa (novembro/dezembro de 2006).

A amostra constituiu-se de 30 alunos, 30 professores e 20 pais, sendo a metade em cada escola. Além dos sujeitos acima mencionados, foram entrevistados representantes da direção e da equipe pedagógica de cada escola¹³, os quais forneceram informações sobre *a situação atual da escola no que se refere à gestão, estrutura física, corpo docente e discente*, bem como sobre o *perfil da comunidade* e os *problemas enfrentados* pela unidade escolar.

Para efeito ilustrativo, a população e a amostra, no campo de abrangência desta pesquisa¹⁴, estariam assim representados:

SEGMENTO	POPULAÇÃO			AMOSTRA		
	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL
alunos	2267	781	3048	15	15	30
pais	*	*	*	10	10	20
professores	70	34	104	15	15	30

Quadro 1 – População e amostra

Fonte: O autor

O critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa, comum aos três segmentos, foi o da *disposição e interesse em participar da pesquisa*. A escolha dos alunos levou em conta ainda a maturidade e o tempo de experiência escolar, razão pela qual optei por alunos das últimas séries do Ensino Médio (2ª e 3ª séries), os quais, por estarem concluindo a trajetória da

¹¹ Ver RICHARDSON, 1999, p. 95.

¹² Na época (1975-1978), “Grupo Escolar” com ensino primário.

¹³ Para esses dois segmentos foi utilizado um roteiro contendo os tópicos mencionados. As entrevistas não foram gravadas e as informações obtidas foram apenas manuscritas.

¹⁴ Duas escolas públicas estaduais do Paraná.

Educação Básica, reúnem, certamente, melhores condições para avaliar o processo de escolarização em seu conjunto.

A escolha dos pais foi feita por intermédio dos alunos. O critério foi apresentado a estes por meio de uma pergunta: “Eu gostaria de saber quem de vocês tem um pai ou uma mãe que se disporia a responder a um questionário com questões sobre a escola pública?”. A partir dessa solicitação, os alunos que se manifestaram afirmativamente receberam os questionários de pesquisa para encaminhar aos pais.

Os professores foram escolhidos com base no tempo de experiência em escola pública e no interesse pelas questões relativas à temática abordada, buscando também garantir a representação das diversas áreas do conhecimento.

O principal instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário¹⁵ incluindo questões de múltipla escolha e questões abertas. A elaboração dos questionários foi feita com base na minha própria percepção sobre o problema de pesquisa. Antes da elaboração da versão definitiva dos questionários foi realizado um pré-teste com dois representantes de cada segmento, que além de responder às questões propostas, ficaram incumbidos de avaliar criticamente a forma de elaboração, no sentido tornar mais claras as questões, evitando ambigüidades e dificuldades de interpretação. Acolhidas algumas sugestões, foi feita a versão definitiva das três matrizes, as quais serão detalhadas mais adiante.

Um aspecto importante é que as questões de múltipla escolha incluem também um espaço destinado a comentários, garantindo ao sujeito da pesquisa liberdade para expressar seu ponto de vista e discordar até mesmo da forma como foi elaborada a questão¹⁶.

A versão definitiva dos questionários foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná¹⁷ e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento¹⁸ autorizando a utilização dos dados fornecidos para os fins propostos no presente trabalho de pesquisa.

Os questionários destinados aos três segmentos constituem-se de duas partes distintas: uma visando obter informações que possam compor um perfil dos sujeitos da pesquisa e algumas referências sobre as condições de produção dos discursos; outra visando apreender a percepção dos participantes de cada segmento sobre aspectos relacionados à problemática abordada.

¹⁵ Ver os apêndices A, B e C, p. 162-173.

¹⁶ Esse procedimento resulta da minha própria experiência enquanto sujeito de pesquisas em que me vi diante de mecanismos lingüísticos que induziam a dar respostas que não exprimiam fielmente meu modo de pensar.

¹⁷ Ver anexo 1, p. 177.

¹⁸ Ver apêndice D, p. 174-175.

Na *primeira parte* dos questionários, as informações solicitadas em cada segmento foram as seguintes:

a) Questionário dos alunos:

1. idade;
2. sexo;
3. com quem mora;
4. série em que estuda;
5. se já reprovou alguma vez;
6. se já desistiu de estudar alguma vez;
7. se já esteve ou está vinculado ao programa bolsa-escola ou bolsa-família;
8. se já estudou em escola particular;
9. se pretende fazer um curso superior;
10. se está exercendo alguma atividade profissional.

b) Questionário dos pais:

1. atividade profissional que exerce;
2. idade;
3. sexo;
4. grau de escolaridade;
5. série em que o(a) filho(a) estuda;
6. se o filho(a) já estudou em escola particular;
7. se o(a) filho(a) já reprovou alguma vez;
8. se o(a) filho(a) já desistiu de estudar alguma vez.

c) Questionário dos professores:

1. área de atuação;
2. níveis em que atua;
3. tempo de serviço em escola pública;
4. se já atuou (ou atua) em escola particular;
5. ano em que concluiu o Ensino Médio;
6. ano em que concluiu o curso de graduação (na área em que atua);
7. sexo;
8. idade.

A segunda parte é constituída de sete questões (em cada questionário) voltadas para a problemática abordada, algumas comuns aos três segmentos, outras específicas para cada segmento¹⁹.

O questionário dos alunos²⁰ contém duas questões (3 e 4), comuns aos demais segmentos, duas (1 e 7) comuns ao segmento *pais*, duas (5 e 6) comuns ao segmento *professores* e uma (2) exclusiva para os alunos.

O questionário dos pais²¹ contém duas questões (4 e 5) comuns aos demais segmentos, duas (3 e 7) comuns ao segmento *alunos* e três (1, 2 e 6) exclusivas para os pais.

O questionário dos professores²² contém duas questões (4 e 5) comuns aos demais segmentos, duas (6 e 7) comuns ao segmento *alunos* e três (1, 2 e 3) exclusivas para os professores.

A seguir, serão apresentados a temática e os objetivos de cada questão contida na segunda parte do questionário de cada segmento envolvido:

a) O questionário dos alunos

A questão 1 (presente também no questionário dos pais, com as devidas adaptações na linguagem) aborda a relação aluno-escola, na perspectiva pedagógica, e tem como objetivo verificar a percepção do aluno sobre essa relação, a partir da distinção entre “estudar” e “vir para a escola”, tendo como pressuposto que nem todo aluno que vem para a escola o faz pelo gosto de estudar.

1. Assinale a alternativa que melhor expressa a sua relação com a escola:

- a. () Eu não gosto de estudar e só venho para a escola porque meus pais obrigam.
- b. () Eu não gosto de estudar, mas gosto de vir para a escola.
- c. () Eu não gosto de estudar, mas venho para a escola porque acho importante.
- d. () Eu gosto de estudar e venho para a escola porque quero.
- e. () Nenhuma das alternativas anteriores expressam a minha situação em relação à escola. A minha situação é a seguinte: _____

¹⁹ O detalhamento dessas diferenças será feito na sequência do trabalho.

²⁰ Ver apêndice A, p. 163.

²¹ Ver apêndice B, p. 166.

²² Ver apêndice C, p. 169.

A questão 2 (exclusiva para o segmento *alunos*) aborda a relação aluno-escola na perspectiva do currículo e tem como objetivo verificar a percepção do aluno sobre a importância dos conteúdos desenvolvidos na escola.

2. Para você, os conteúdos desenvolvidos na escola:

- a. ☐ são todos inúteis;
- b. ☐ a maior parte não serve para nada;
- c. ☐ alguns são importantes, outros não;
- d. ☐ a maior parte é importante;
- e. ☐ todos são importantes;
- f. ☐ nenhuma das alternativas expressa a minha opinião sobre isso. Para mim, os conteúdos desenvolvidos na escola: _____

A questão 3 (presente também no questionário dos pais e dos professores) apresenta dez funções frequentemente atribuídas à escola pública por professores, pedagogos, alunos e pais, algumas presentes no currículo oficial²³, outras constituindo parte do currículo oculto²⁴. O objetivo da questão é verificar o que cada segmento reconhece, entre as opções indicadas, como funções prioritárias da escola pública, observando as diferenças entre a representação de cada segmento. A questão permite ainda verificar quais as expectativas de cada segmento em relação à escola e fazer inferências sobre o foco da escola pública, na perspectiva do currículo.

3. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:

- a. ☐ a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;
- b. ☐ o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;
- c. ☐ o desenvolvimento da capacidade crítica;
- d. ☐ o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;
- e. ☐ o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;
- f. ☐ o desenvolvimento de atitudes éticas;

²³ As finalidades da Educação Nacional previstas na legislação brasileira serão apresentadas no capítulo 4.

²⁴ “O currículo oculto está presente no cotidiano escolar sob a forma de aprendizagens não planejadas. Ele é resultado das relações interpessoais desenvolvidas na escola, da hierarquização entre administradores, direção, professores e alunos e da forma como os alunos são levados a se relacionarem com o conhecimento”. (SANCHOTENE e MOLINA NETO, 2006, p. 271)

- g. () o desenvolvimento da autonomia;
- h. () a preparação para concursos e vestibulares;
- i. () a preparação para o trabalho;
- j. () a preparação para o exercício da cidadania.

Na minha opinião, além dessas funções, a escola pública deveria priorizar: _____

A questão 4 (comum aos três segmentos) apresenta sete problemas atribuídos à escola pública, selecionados pelo autor deste trabalho, na condição de professor de escola pública. Os problemas citados estão relacionados às principais instâncias que constituem o sistema escolar (professores, alunos, direção/equipe pedagógica, família, recursos/estrutura, políticas educacionais). O objetivo da questão é verificar quais são considerados os principais problemas da escola pública na visão de cada segmento e analisar as semelhanças e diferenças entre cada uma das representações. A questão permite ainda verificar em quais instâncias do sistema educacional estão concentrados os problemas da escola pública, segundo a percepção dos segmentos envolvidos.

4. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:

- a. () a falta de qualificação dos professores;
- b. () a falta de interesse dos alunos;
- c. () a indisciplina;
- d. () a falta de competência administrativa;
- e. () a falta de participação da família;
- f. () a falta de recursos e de uma estrutura adequada;
- g. () a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.

Na minha opinião, a escola pública tem ainda outros problemas sérios, como por exemplo: _____

A questão 5 (presente também no questionário dos professores – com as devidas adaptações na linguagem), aborda a relação *aluno-professor* (ou *aluno-aula*) e tem como referência uma pergunta feita por alunos quando o professor está adentrando a sala no início de uma aula: “Professor(a) por que o Sr. (a Sra.) veio hoje? Por que não ficou em casa?”. O objetivo da questão é verificar o que, segundo a percepção de alunos e professores, leva um aluno a preferir que o professor não venha dar aula. Pretende-se ainda verificar se comentários

desse tipo ocorrem com muita frequência nas escolas pesquisadas e analisar as condições de produção desse tipo de discurso.

5. Alguma vez você já disse (ou ouviu algum colega dizer) a algum professor expressões do tipo: “Professor(a), por que o Sr. (a Sra.) veio hoje? Por que não ficou em casa?”

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Raramente.
- d. ☐ Nunca ouvi.

Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação? _____

A questão 6 (também presente no questionário dos professores) aborda a relação aluno-escola, numa perspectiva institucional. A questão tem como referência uma expressão comumente utilizada depois que o aluno recebe algum tipo de advertência na escola: “Não dá nada!”. O objetivo é verificar se comentários desse tipo ocorrem com muita frequência nas escolas pesquisadas e analisar, a partir da percepção de alunos e professores, as condições de produção desse tipo de discurso.

6. Você já utilizou (ou viu algum colega utilizar) a expressão “Não dá nada!”, após receber algum tipo de advertência na escola?

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Nunca ouvi.

Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação? _____

A questão 7 (presente também no questionário dos pais) enfoca a escola numa perspectiva ideal, visando reunir elementos que caracterizem a boa escola, segundo a percepção de alunos e pais, os principais beneficiários da instituição escolar.

7. Para você, o que seria uma boa escola? _____

b) O questionário dos pais

A questão 1, exclusiva para os pais, trata do diálogo entre pais e filhos sobre o que acontece na escola e tem por objetivo verificar a frequência aproximada com que os pais conversam com os filhos sobre o assunto.

1. O Sr. (a Sra.) conversa com seu filho (sua filha) sobre o que acontece na escola:

- a. ☐ Quase todos os dias.
- b. ☐ De vez em quando.
- c. ☐ Dificilmente.
- d. ☐ Só quando recebo algum comunicado da escola.
- e. ☐ Eu não converso com meu filho (minha filha) sobre o que acontece na escola.
- f. ☐ Nenhuma das alternativas expressam a minha situação. No meu caso, _____

A questão 2 (também exclusiva para os pais) aborda a relação entre os pais e a escola e busca verificar a frequência aproximada com que os pais comparecem à escola onde o(a) filho(a) estuda.

2. Durante o ano, o Sr. (a Sra.) comparece à escola onde seu filho (sua filha) estuda:

- a. ☐ várias vezes;
- b. ☐ de vez em quando;
- c. ☐ raramente;
- d. ☐ nunca;
- e. ☐ Nenhuma das alternativas anteriores expressam a minha situação. No meu caso, _____

A verificação do modo como os pais acompanham a vida escolar dos filhos (a partir das respostas obtidas nas questões 1 e 2) permite analisar a participação da família no processo de escolarização e as condições de produção do discurso desse segmento.

A questão 3 (semelhante à questão 1 do questionário dos alunos) trata da relação entre o aluno e a escola, na perspectiva pedagógica, e tem como objetivo verificar qual a percepção dos pais sobre essa relação, analisando-a comparativamente com a percepção dos alunos.

3. Assinale a alternativa que melhor expressa a relação de seu(sua) filho(a) com a escola:

- a. () Ele(a) não gosta de estudar e só vai para a escola porque é obrigado.
- b. () Ele(a) não gosta de estudar, mas gosta de ir para a escola.
- c. () Ele(a) não gosta de estudar, mas vai para a escola porque acha importante.
- d. () Ele(a) gosta de estudar e vai para a escola por vontade própria.
- e. () Nenhuma das alternativas anteriores expressam a situação de meu(minha) filho(a) em relação à escola. A situação de meu filho (minha filha) é a seguinte: _____

A questão 4 trata das funções da escola pública e é idêntica à questão 3 do questionário dos alunos, já apresentada anteriormente.

A questão 5 trata dos problemas da escola pública e é idêntica à questão 4 do questionário dos alunos, já apresentada anteriormente.

A questão 6, dirigida exclusivamente aos pais, propõe uma comparação entre a escola pública de hoje e a da época em que os pais eram alunos. O objetivo é verificar que mudanças ocorreram na escola pública nos últimos anos, segundo a percepção dos pais, e analisar o impacto dessas mudanças na identidade da escola.

6. Que diferenças o Sr. (a Sra.) vê entre a escola pública de hoje e a da época em que o Sr. (a Sra.) era aluno(a)? _____

A questão 7, já apresentada no questionário dos alunos, enfoca a escola numa perspectiva ideal, indagando aos pais o que seria, na percepção deles, uma boa escola.

c) O questionário dos professores

A questão 1 (exclusiva para os professores), utilizando-se de uma metáfora, aborda a questão da identidade da escola e de sua função social. A questão tem como objetivo verificar se os professores (participantes da pesquisa) já tiveram alguma vez a impressão de que a escola mais parece um “depósito”²⁵ de crianças” do que um espaço de ensino-aprendizagem e, nos casos afirmativos, analisar o que leva o professor a ter essa impressão. Pretende-se, com

²⁵ A escolha da metáfora do *depósito* não é aleatória. Antes de ser incluída neste trabalho ela foi ouvida várias vezes (pelo autor deste trabalho) em salas de professores.

isso, verificar, a partir da percepção dos professores, se está havendo uma alteração da função social da escola e se a escola vem enfrentando uma crise de identidade.

1. Na sua experiência como professor, alguma vez você já teve a impressão de que a escola mais parece um “depósito de crianças” do que um espaço de ensino-aprendizagem?

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Isso nunca aconteceu comigo.

Em caso afirmativo, comente essa situação: _____

A questão 2 (também exclusiva para os professores) trata dos objetivos da escola e das diretrizes curriculares, a partir da metáfora do “barco à deriva” e tem o objetivo de verificar se os professores (participantes da pesquisa) já tiveram, alguma vez, a impressão de que a escola, por vezes, parece um barco à deriva e, nos casos afirmativos, analisar o que leva o professor a ter essa impressão.

A questão 3 (também exclusiva para os professores) trata especificamente da crise de identidade da escola pública. O objetivo é verificar se os professores confirmam a hipótese de que a escola pública está vivendo atualmente uma crise de identidade e, nos casos afirmativos, analisar as razões pelas quais a crise é confirmada.

3. Você acredita que a escola esteja vivendo atualmente uma crise de identidade?

- a. ☐ sim
- b. ☐ não

Comente sua resposta: _____

A questão 4 trata das funções da escola pública e é idêntica à questão 3 do questionário dos alunos (e à questão 4 do questionário dos pais), já apresentada anteriormente.

A questão 5 trata dos problemas da escola pública e é idêntica à questão 4 do questionário dos alunos (e à questão 5 do questionário dos pais), já apresentada anteriormente.

A questão 6 aborda a relação *aluno-professor* (ou *aluno-aula*) e é semelhante à questão 5 do questionário dos alunos, já apresentada anteriormente.

6. Você já ouviu de seus alunos expressões do tipo: “Professor(a) por que o Sr. (a Sra.) veio hoje?”; “Porque o Sr. (a Sra.) não ficou em casa?”

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Nunca ouvi.

Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação? _____

A questão 7 aborda a relação aluno-escola, na perspectiva institucional, e é semelhante à questão 6 do questionário dos alunos, já apresentada anteriormente.

7. Você já ouviu alguns de seus alunos utilizarem a expressão “Não dá nada!”, após receberem algum tipo de advertência?

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Nunca ouvi.

Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação? _____

O procedimento utilizado para a coleta dos dados foi o de entregar pessoalmente o questionário a cada um dos sujeitos da pesquisa²⁶, orientando-os quanto à natureza e importância da pesquisa. Foi dado um prazo de dois a três dias para devolução dos questionários, o que foi cumprido por todos os sujeitos envolvidos. A coleta de dados por meio dos questionários foi realizada no final do mês de novembro de 2006.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista gravada, reunindo cada segmento em grupos²⁷, com o objetivo de aprofundar os temas abordados no questionário. O roteiro para a entrevista foram as questões contidas nos questionários de cada segmento: os entrevistados eram solicitados a comentar cada um dos temas como forma de ampliar a discussão. No caso

²⁶ Com exceção dos pais, que receberam os questionários por intermédio dos alunos.

²⁷ Patton (1990, p. 335-6, apud FLICK, 2004, p. 125) vê as entrevistas de grupo como “uma técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficiente, [que favorece] alguns controles de qualidade sobre a coleta de dados, visto que os participantes tendem a controlar e compensar um o outro, eliminando, assim, opiniões falsas ou radicais”.

dos pais, foram realizadas algumas entrevistas individuais (4), devido à falta de disponibilidade de alguns para participar das entrevistas coletivas. As entrevistas foram gravadas, mediante consentimento assinado previamente pelos participantes (quando maiores) ou pelos responsáveis (quando menores). Esse procedimento foi realizado durante o mês de dezembro de 2006.

O conjunto das questões propostas nos questionários e os dados obtidos por meio das entrevistas visam compor um “mosaico” que possibilite *analisar os reflexos das políticas de universalização da educação na escola pública brasileira*.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A escola, enquanto instituição educacional, inscreve-se no contexto das políticas sociais. Estas, por sua vez, inserem-se num contexto mais amplo que é o das políticas públicas. Para Boneti (2006, p. 74), as políticas públicas podem ser compreendidas como “as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa”.

Sendo a escola a formalização de uma política pública, sua função social reflete, de algum modo, os interesses do Estado, uma vez que, “o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de forças travada entre os agentes do poder” (BONETI, 2006, p. 74). Por outro lado, se o Estado democrático representa a consubstanciação dos interesses do povo que o constitui e o legitima por meio do voto e da participação política, é de se supor que também a escola reflita, de algum modo, os interesses desse mesmo povo. Mas, a realidade na qual se insere a instituição escolar parece nem sempre obedecer a esse princípio, uma vez que os interesses a que a escola serve nem sempre estão claramente definidos. As teorias críticas da educação²⁸ têm levantado suspeitas em relação à função “social” da escola, afirmando que o papel da escola tem sido o de reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. Ora, a superação das desigualdades não faz parte da lógica da competitividade e tampouco da lei da oferta e da procura, que dão sustentação ao modelo econômico liberal. Como as políticas públicas resultam “da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2006, p. 74), a escola certamente reproduz, em grande parte, os interesses desses grupos.

A partir dessas considerações, pode-se depreender que o estudo da *relação entre as políticas de Educação Básica e os problemas da escola pública* requer uma análise sobre o papel do Estado e os interesses que efetivamente representa, bem como sobre os princípios que fundamentam tais políticas.

²⁸ Ver Bourdieu, 1998.

A despeito das inúmeras teorias sobre o Estado produzidas nos últimos séculos, cabe destacar, para o estudo aqui proposto, a “análise do Estado em termos de *dominação política* e de *luta política*”, desenvolvida por Poulantzas (2000, p. 125).

Na visão desse autor, “Uma teoria do Estado capitalista não poderia construir seu objeto pela referência apenas às relações de produção [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 125), mas, antes, deve “explicar a reprodução histórica desse Estado: Estado de tal ou qual estágio ou fase do capitalismo [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 125). É necessário, portanto, que uma teoria sobre o Estado consiga explicar as metamorfoses de seu objeto, o que, no caso do Estado capitalista, implica em observar “as transformações das relações de produção” (POULANTZAS, 2000, p. 125). Isso significa que o capitalismo, em seu estágio atual, não pode mais ser reduzido à polarização entre capitalistas (burguesia) e proletários (classe trabalhadora), como o foi no passado, uma vez que as relações de trabalho se modificaram²⁹, embora a exploração entre classes e a desigualdade social persistam nas novas configurações que se apresentam.

Para Poulantzas (2000, p. 131), o Estado capitalista não se reduz a uma simples concretização do Estado em geral; antes, “é a condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classe”. Nesse sentido, o Estado tem um papel de organizador de interesses políticos; não de uma classe específica, mas do que ele chama de *bloco no poder*, que agrega várias frações de classe burguesas e até mesmo “classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 129). Se o Estado, como considera Poulantzas, *condensa uma relação de forças*, a escola, como política do Estado, reflete, de algum modo, os interesses dos grupos dominantes.

Cabe, portanto, na presente investigação, analisar as condições de produção das políticas educacionais, tomando o *Estado* como uma *correlação de forças*, constituído de uma *ossatura própria* que não se altera com as mudanças de poder e que incorpora as contradições de classe (POULANTZAS, 2000, p. 135).

Em relação às condições de produção das políticas sociais, Vieira (2000, p. 31) afirma que “A política social no capitalismo se constitui a partir das mobilizações operárias que tiveram lugar no transcurso das primeiras revoluções industriais”. Nesse contexto, a política social surge como uma estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, como produto das reivindicações dos movimentos populares. Portanto, a política social surge não

²⁹ Um exemplo das mudanças ocorridas é terceirização de serviços, em que o trabalhador, embora possa continuar sendo explorado, ganha o direito de administrar seu tempo e sua força de trabalho.

como um fim do Estado e sim como um meio utilizado pelo Estado para dissolver os conflitos de classe, garantir a manutenção do modelo econômico liberal e legitimar a dominação. Nesse sentido, “política econômica e política social só se distinguem formalmente” (VIEIRA, 2000, p. 32).

Para Vieira, uma análise da política social não pode ser desvinculada das revoluções industriais e dos reclames populares. Isto porque, segundo o autor, os *direitos sociais* significam “a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores” (VIEIRA, 2000, p. 34). Não obstante, nem todas as reivindicações tornam-se direitos sociais, mas somente aquelas aceitas pelo *grupo dirigente* do momento, ou seja, o *bloco no poder*, apontado por Poulantzas (2000). A política social apresenta-se, assim, como uma “estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando com o funcionamento do capitalismo” (VIEIRA, 2000, p. 40).

Outra abordagem importante acerca da relação entre Estado e política social foi desenvolvida por Lenhardt e Offe (1984). Para esses autores, “a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura do trabalho não assalariado em trabalho assalariado”. Essa transformação decorre de processos como a industrialização, a introdução permanente de mudanças técnicas “poupadoras” da força de trabalho e a dissolução das formas agrárias de vida e de trabalho.

Com a destruição das formas de trabalho e subsistência pré-capitalistas, ocorre o que os autores chamam de “proletarização passiva”, que corresponde à perda do controle sobre a utilização de sua própria capacidade de trabalho como base de subsistência. Quando isso acontece, o indivíduo passa a “oferecer sua força de trabalho nos mercados de trabalho” (LENHARDT e OFFE 1984, p. 16) e ocorre o processo de “proletarização ativa”. O problema, segundo esses autores, é que não há garantias de que a transição da proletarização passiva para a proletarização ativa ocorra de forma espontânea, pelo fato de que, “[...] do ponto de vista teórico, [há] uma série de alternativas, funcionalmente equivalentes à proletarização, que se realizaram historicamente, e que continuam atuais [...]” (LENHARDT; OFFE, 1984, p. 16). A emigração, o roubo, o rebaixamento do nível de subsistência e a *ampliação do período anterior à entrada no mercado de trabalho (estendendo-se a fase da adolescência)* são algumas das alternativas apontadas por Lenhardt e Offe (1984, p. 16), sendo esta última a que particularmente mais interessa para o desenvolvimento do tema aqui proposto. Isto porque, a ampliação do período anterior à entrada no mercado de trabalho ocorre, segundo os autores, de duas maneiras: “ou mediante a retenção dos adolescentes no

sistema familiar, ou, o que é mais comum, *dilatando o período de passagem pelas instituições do sistema educacional formal*” (LENHARDT e OFFE, 1984, p. 16).

Embora as reflexões de Lenhardt e Offe tenham sido feitas na década de 80, período em que os efeitos da revolução tecnológica ainda não haviam alterado significativamente as relações de trabalho e o cotidiano das pessoas comuns, a percepção de que o sistema familiar e a escola constituem-se espaços estratégicos de permanência das crianças e adolescentes enquanto não ingressam no mercado de trabalho continua sendo válida. Não obstante, a entrada da mulher no mercado de trabalho, nas últimas décadas, alterou a configuração do sistema familiar³⁰, restando à escola a função de ocupar o tempo das crianças e adolescentes de modo a evitar que elas optem pelas alternativas (não desejadas) à proletarização ativa. Se à época dos autores referidos, o roubo era uma das alternativas não desejadas, hoje, o tráfico de drogas se apresenta como uma das principais alternativas às formas de trabalho convencionais, principalmente entre crianças e adolescentes das periferias das grandes cidades. Ou seja, além de amenizar o problema do vácuo educacional deixado pela figura materna na instância da família, a escola contribui para que a força de trabalho feminina possa estar disponível para o mercado de trabalho, liberando-a (ainda que parcialmente) do cuidado dos filhos. E essa é, certamente, uma das razões pelas quais a escola vem se tornando, nos últimos anos, mais que um espaço de aprendizagem, um lugar onde toda criança ou adolescente precisa *permanecer*.

2.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

A educação, como forma de “ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas” (MONROE, 1985, p. 1), já existe desde as chamadas sociedades primitivas. Entre os povos ocidentais, o Egito é “unanimemente reconhecido como o berço comum da cultura e da instrução” (MANACORDA, 1996, p. 10). A civilização grega, por sua vez, também ocupa um lugar de grande importância no contexto da educação ocidental. “Cerca de 387 a.C. Platão funda em

³⁰ O padrão de família em que o pai era o provedor e a mãe ficava em casa para cuidar dos filhos e do lar, vem se tornando cada vez mais raro.

Atenas a Academia, sua própria escola de investigação científica e filosófica” (PLATÃO, 2004, p. 12).

Mas a educação pública, como aquela “criada, organizada e mantida pelas autoridades oficiais – municípios, províncias, Estados – começa com o movimento da Reforma religiosa no século XVI” (LUZURIAGA, 1959, p. 5). E “o primeiro em chamar a atenção, de modo insistente, para a necessidade de criar escolas por meio das autoridades públicas foi Lutero (1483 – 1546)” (LUZURIAGA, 1959, p. 6). Para os reformistas, a difusão da instrução tinha por finalidade fazer com que “cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero” (MARCÍLIO, 2005, p. 5).

Embora a Igreja Católica tenha, num primeiro momento, reagido negativamente à instrução de camadas sociais mais amplas, logo procurou adaptar-se às novas condições socioculturais (MARCÍLIO, 2005, p. 5).

Para Luzuriaga (1959, p. 6), a *educação pública religiosa* tem como principal característica o “seu apelo às autoridades (e a resposta delas) no sentido da fundação de escolas mantidas com recursos públicos e do estabelecimento de frequência obrigatória”.

Já a *educação puramente estatal*, isto é, a educação subordinada aos fins do Estado, começa na Alemanha, em meados do século XVIII, com a preocupação de constituir um Estado forte, bem organizado administrativamente, dotado de bons funcionários e militares. Trata-se, segundo Luzuriaga (1959, p. 24), da educação do “súdito”, do homem instrumento do Estado, fundamentada nas idéias iluministas, sob a imposição do despotismo esclarecido.

A universalização da instrução é defendida pelo grande enciclopedista francês Diderot, em documento redigido por volta de 1776, destinado a Catarina II, da Rússia, onde diz: “desde o primeiro ministro até o último aldeão é bom que toda gente saiba ler, escrever e contar” (LUZURIAGA, 1959, p. 36).

Em 1774, Saint-Pierre propõe “a criação de ‘escolas da pátria’, com nove anos de estudos, a partir dos sete anos de idade, divididos em três períodos. Nelas deveriam admitir-se todas as crianças sem exceção, educados juntos pobres e ricos” (LUZURIAGA, 1959, p. 37). Tal proposição revela claramente a intenção de que a educação, por meio da escolarização, passasse a ser considerada uma política de Estado.

Com a Revolução Francesa, ao final do século XVIII, começa a *educação nacional*, ou seja, “a educação ditada pelos representantes do povo, autônoma portanto, e dirigida a todas as classes sociais, especialmente à popular.” (LUZURIAGA, 1959, p. 40). Embora ainda não fosse possível realizá-la, é nesse momento que ela deixa de ser considerada apenas como um dever e passa a ser exigida como um dos direitos do homem e do cidadão. E foram os povos

alemães “os primeiros a reconhecer a importância social e política da educação, como também a responsabilidade da educação pelo Estado” (MONROE, 1985, p. 338).

Mas foi somente em 1794 (na Alemanha), que “todas as escolas públicas e instituições educativas foram declaradas como sendo instituições do Estado”, por determinação da nova lei escolar. De acordo com essa lei, “nenhuma pessoa podia ser excluída da escola pública por crença religiosa, nem se podia obrigar uma criança a receber instrução religiosa contrária à fé em que fora criada” (MONROE, 1985, p. 353). No decorrer do século XIX, foram sendo feitas revisões das leis escolares no sentido de fortalecer a manutenção das escolas pelo governo central e abolir gradativamente a cobrança de taxas escolares.

A educação como *direito de todos* aparece, já nessa época, na *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* (em 1793), que afirma: “A instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas as forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (LUZURIAGA, 1959, p. 48). Não obstante, a educação pública só começou a se tornar realidade na Europa a partir do início do século XIX, e ainda assim, longe de atingir a todos. Um fato novo nesse período é “a instituição de escolas infantis”, destinadas aos filhos dos operários (MANACORDA, 1996, p. 280).

As idéias socialistas, apresentadas no *Manifesto Comunista*, em meados do século XIX, também fazem a defesa da “educação pública e gratuita de todas as crianças” (MARX e ENGELS, 1848 apud MANACORDA, 1996, p. 296), porém, “não somente como método para aumentar a produção social, mas também como único método para formar homens plenamente desenvolvidos” (MARX e ENGELS, 1848 apud MANACORDA, 1996, p. 298).

Segundo Manacorda (1996, p. 276), a laicização e a estatização da instrução, iniciada no século XVIII e continuada com a Revolução Francesa, se completa no século XIX e avança gradativamente com a sua universalização. Isto significa que quanto mais a educação pública se populariza, mais laica ela vai se tornando.

A Prússia, maior Estado do Império alemão à época, foi a vanguarda na organização da escola pública na Europa: em 1861, um sexto da população completava (...) a obrigatoriedade escolar;” (MANACORDA, 1996, p. 277).

Na França, “a educação primária tornou-se gratuita em 1881 e obrigatória em 1882” (MONROE, 1985, p. 354). Já na Inglaterra, só a partir de 1870 foram estabelecidas “as primeiras escolas elementares organizadas, sustentadas e fiscalizadas pelo Estado” (MONROE, 1985, p. 355) e, dez anos depois, instituída a “frequência obrigatória para as crianças até 10 anos”. Mesmo assim, mantiveram-se lado a lado, até 1903, dois sistemas educacionais: o público e o voluntário (este sob o comando da Igreja). A unificação desses

sistemas só ocorreu em 1906, enfraquecendo a representação das autoridades eclesiásticas (MONROE, 1985, p. 356).

Ao discorrer sobre a educação pública nos Estados Unidos, Monroe (1985, p. 350), afirma que “com exceção das escolas da Igreja e de uma escola para negros fundada em 1787 (...) não havia escolas gratuitas na cidade de Nova York, até 1805”, ano em que foi organizada uma sociedade de escolas gratuitas, a fim de “oferecer oportunidades educativas grátis aos filhos dos pobres que não pudessem ser atendidos pelas escolas da Igreja existentes”. Somente na metade do século XIX foi estabelecido um sistema de escolas públicas gratuitas nos Estados Unidos. Mas é importante observar que “o desenvolvimento da idéia de escolas públicas gratuitas e a boa vontade para sustentá-las pelo imposto geral”, ocorreu de forma bastante lenta (MONROE, 1985, p. 351).

Essa renovação do processo educacional resulta, segundo Monroe (1985, p. 357), do declínio do fervor e da unanimidade de crença religiosa. É no século XIX, portanto, que começa a ocorrer “o estabelecimento de escolas, sobre uma base político-econômica”. Com isso, inicia-se, nos Estados Unidos, “um movimento para a concentração da administração dos assuntos escolares” e “criam-se revistas educativas”, expandindo o debate educacional.

A educação pública, enquanto política de Estado, inicia-se, portanto, na primeira metade do século XVI, sob forte influência religiosa e só começa a adquirir um caráter laico em fins do século XVIII e início do século XIX. A gratuidade do ensino e o princípio da universalização da educação foram fatores determinantes para o processo de laicização.

2.1.1 A educação pública no Brasil: do período colonial aos nossos dias

Durante o período colonial, a educação brasileira foi conduzida pelos padres jesuítas, em parceria com a Coroa Portuguesa. Nesse período, os propósitos missionários dos jesuítas (de conter o avanço protestante e expandir a fé católica) se coadunavam perfeitamente com os interesses colonialistas dos portugueses (de expandir seus domínios territoriais e, principalmente, obter vantagens econômicas): “seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja” (PILLETI, 1986, p. 165). Além de catequizar os índios, os jesuítas foram responsáveis pela formação da elite colonial brasileira (RIBEIRO, 2000, p. 23).

Segundo Almeida (2000, p. 27), faltava regularidade à educação jesuítica:

Os estabelecimentos dos jesuítas talvez não apresentassem muita regularidade, ou uniformidade rigorosa que os programas oficiais chegaram depois a estabelecer; mas, no século XVI e no século XVII, nada era regular, metódico; não admira, pois, que a instrução pública também não fosse uniforme.

A falta de regularidade não era, portanto, um problema exclusivo da educação.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, a educação sofre um processo de desestruturação. Isto porque,

O Alvará de 1759 omitiu [...] a regulamentação das escolas de primeiras letras e com essa falha a Reforma só teve início em 1772, quando foram redigidos os estatutos dos estudos menores, para as comarcas e vilas do Reino. Esses 13 primeiros anos da reforma foram o período mais negativo depois da expulsão dos padres. Até 1772, predominou a improvisação, quando se instituíram às pressas algumas ‘aulas’ de gramática latina, de grego e de retórica para evitar a ausência total do ensino formal. (MARCÍLIO, 2005, p. 20-21).

Segundo Marcílio (2005, p. 22), “nessa fase de transição, na ausência de escolas, solidificou-se e difundiu-se a presença de preceptores particulares na educação dos meninos”. E a precariedade em que se encontrava a instrução pública no período da reforma pombalina criou as condições para o surgimento de “um ensino particular clandestino, que buscava suprir a ausência de escolas formais oficiais” (MARCÍLIO, 2005, p. 23).

De acordo com TOBIAS (1986, p. 117), “até 1800, resumia-se a minguada educação brasileira em algumas escolas primárias e umas raras de ensino médio”.

A chegada da família real, em 1808, trouxe algum progresso para o contexto educacional brasileiro da época, mas a preocupação de D. João VI, não era ainda com a educação das massas. Sua preocupação maior estava voltada para a formação de oficiais, médicos e engenheiros, para atender aos interesses da Coroa (TOBIAS, 1986, p. 118).

A preocupação em garantir a instrução pública por meio de leis aparece no discurso inaugural da constituinte de 1823, na afirmação de D. Pedro I: “tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial” (Annaes do Parlamento Brasileiro, 1823, p. 15, apud FÁVERO, 1996, p. 36).

Houve, na Constituinte de 1823, a tentativa de formalizar um *tratado de educação* – que não se efetivou por causa de divergências políticas – e um *plano geral de educação* que também não teve êxito. Segundo Fávero (1996, p. 43-44),

O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada (...) e permitia a todo cidadão abrir escola elementar sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente.

Na Constituição de 1824, aparece pela primeira vez, na forma de lei, a garantia da educação (na época, “instrução”) como direito básico de todo cidadão: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos”. (BRASIL, 1824, art. 179, inciso XXXII).

Em outubro de 1827, foi promulgada uma lei sobre a criação de escolas de primeiras letras, determinando que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias” (SUCUPIRA, 1996, p. 58).

“Com o Ato Adicional de 1834, a garantia da instrução primária gratuita tornou-se dever das províncias” (SUCUPIRA, 1996, p. 59), mas essa descentralização “não fez nascer nas assembléias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica” (SUCUPIRA 1996, p. 61). Almeida (2000, p. 65) comenta, ao final do período imperial (1889), que muitas escolas haviam sido criadas, mas apenas no papel, por meio de leis e decretos. Faltavam, no entanto, “institutores” (professores) preparados para atuar nas escolas, uma vez que não se investia em escolas normais.

O que se segue é um período de transição (entre 1890 e 1920) em que “não houve tomada de consciência do estado da educação brasileira [...] não se estudava a educação brasileira” (TOBIAS, 1986, p. 249). Nas duas primeiras décadas do século XX, a educação não atingia o pobre do campo e o índio, restringindo-se apenas à burguesia urbana, à burguesia dos fazendeiros residentes na cidade, à classe média e “parte da classe pobre que, por causa do trabalho e da escola, começará a existir como classe, no Brasil”. (TOBIAS, 1986, p. 249).

De acordo com RIBEIRO (2000, p. 85), nesse período (em 1907), “o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento”. Como o índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo durante a Primeira República (até 1930), pouca importância foi dada à educação popular e o sistema

educacional brasileiro era “acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior” (ROMANELLI, 1984, p. 45 e 67).

Segundo Romanelli (1984, p. 45), as mudanças no campo das aspirações sociais, “vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuada depois de 1930”.

No campo das idéias, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) significou um grande passo em direção à expansão do sistema educacional brasileiro. Ribeiro cita um esboço de um programa educacional extraído do Manifesto de 32, no qual se estabelece como princípio que:

O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus. (AZEVEDO, apud RIBEIRO, 2000, p. 85)

No mesmo documento, propunha-se ainda uma escola secundária não com a finalidade de preservar ou transmitir as culturas clássicas, mas com uma finalidade social, destinada ao povo, com o objetivo de proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo por base uma cultura geral comum e a possibilidade de optar entre “atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência mecânica (cursos de caráter técnico)” (RIBEIRO, 2000, p. 108-109).

A Constituição Brasileira de 1934 reconhece, em seu artigo 149, a educação como um direito de todos, mas atribui à família e ao Poder Público [nesta ordem] a responsabilidade pela efetivação desse direito e estabelece, no artigo 50, parágrafo único, alínea “a”, “o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). Estabelece ainda, no parágrafo 2º do artigo 157, § 2º, a destinação de fundos para auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas³¹. Outro aspecto importante nessa

³¹ Vilegiatura, segundo o dicionário Aurélio, é uma “temporada que pessoas da cidade passam no campo ou em digressão de recreio, na estação calmosa; digressão recreativa, fora das grandes povoações ou por estações balneares”, ou seja, o que hoje conhecemos por temporada de férias.

Constituição (de 1934), como observa Ghiraldelli Júnior (1994, p. 45), é que nela se fixou o Plano Nacional de Educação, abrangendo todos os graus e ramos de ensino.

A Constituição de 1937, por sua vez, atribui aos pais a responsabilidade pela educação integral da prole, incumbindo ao Estado, no artigo 125, o papel de colaborar com os pais no cumprimento do seu “dever e direito natural” (BRASIL, 1937). Além disso, institui-se, no artigo 130, a cobrança de contribuições mensais para a caixa escolar, como um dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados (BRASIL, 1937). Segundo Ghiraldelli Júnior (1994, p. 82):

A carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais.

A Constituição de 1946 retoma o regime democrático e estabelece, no inciso do II do artigo 168, o princípio da “gratuidade do ensino primário oficial para todos” (BRASIL, 1946); garantia esta que não se estende ao ensino oficial ulterior ao primário. Não obstante, o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”, publicado em 1959 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p. 141), denuncia que:

ultrapassa 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não freqüentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.728.000 [...]

Com o fim do Estado Novo, reiniciaram as lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional que resultaram na Lei 4.024, votada em dezembro de 1961, que fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e estabelece, no artigo 2º, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961). Note-se que “o lar” é citado na lei como a primeira instância responsável pela educação. De acordo com o artigo 27, apenas o ensino primário, com duração de quatro anos, é considerado obrigatório a partir dos sete anos. As fases seguintes, conforme mencionam os artigos 34 e 44 da mesma lei, compreendem dois ciclos: o ginasial, com quatro séries anuais, e o colegial, com no mínimo

três anos. O acesso ao ginásio, no entanto, era restrito, pois, conforme o artigo 136, dependia de aprovação em exame de admissão. No artigo 30 da referida lei, constata-se que mesmo o ensino primário obrigatório não atingia toda a população escolar, uma vez que o pai ou responsável pela criança ficava isento de comprovar a matrícula da mesma em algumas situações específicas:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.
Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:
a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
b) insuficiência de escolas;
c) matrícula encerrada;
d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961)

Como se pode notar, havia, na época, quatro situações em que a própria legislação educacional admitia que uma criança em idade escolar pudesse “ficar fora da escola”. A pobreza do pai ou responsável, a insuficiência de escolas e os casos de doença ou anomalia grave da criança eram tratados como determinismos ou problemas aparentemente sem solução, a ponto de desobrigar a família da responsabilidade da matrícula dos filhos.

Para Romanelli (1984, p. 181), “a preocupação central da lei quanto à obrigatoriedade da frequência à escola primária, [...] era praticamente nula, sobretudo, se se tiver em conta a realidade social brasileira”. De acordo com censo escolar de 1964, “33% das pessoas de 7 a 14 anos não freqüentavam escolas, em sua maioria, por falta destas”.

Logo após a aprovação da lei 4.024, foi instalado o Conselho Federal de Educação (em fevereiro de 1962), que aprovou (em setembro do mesmo ano) o seu Plano Nacional de Educação para o período 1962/1970, que estabelecia como metas matricular 100% da população escolar de 7 a 11 anos até a quarta série e 70% da população escolar de 12 a 14 anos, na quinta e sexta séries (ROMANELLI, 1984, p. 181). No entanto, até 1970, as metas estabelecidas não foram atingidas. Da população de 7 a 14 anos, apenas 68,32% freqüentavam escolas. Para Romanelli (1984, p. 187), a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, “se não falharam completamente, pelo menos não conseguiram resolver o problema da democratização do ensino”.

Extra-oficialmente, começam a ganhar corpo, no Brasil, durante a década de 60, as discussões sobre Educação Popular, tendo como principal referência o método de

alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire (que alfabetizava em 40 horas) e a sua Pedagogia do Oprimido³².

Bezerra (1980, p. 26), ao tratar das novas dimensões apresentadas pelo movimento de educação popular, mostra as diferenças em relação aos movimentos educativos anteriores ao período de 1959-64:

[...] enquanto as práticas anteriores se justificavam pelo estabelecimento de melhor padrão de funcionamento da sociedade, através da cooperação dos diversos setores da sociedade, e buscavam a sua força de atuação nesse cooperacionismo, na anulação das tensões sociais em nome do bem comum – as novas práticas se propunham a despertar as energias populares pelo desvendamento dos conflitos sociais e pelo reconhecimento das tensões existentes em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições sociais postas.

Com a instituição do Regime Militar a partir de 1964, os debates sobre educação libertária são relegados à clandestinidade e o Plano Nacional de Alfabetização (baseado no método de Paulo Freire) é extinto três meses após sua criação (RIBEIRO, 2000, p. 175). Em seu lugar, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), destituído daquele caráter libertário preconizado por Paulo Freire. Nesse período, as políticas educacionais voltam-se para um *modelo tecnicista* (oficializado com a Lei 5.692/71), acrescido de uma *educação moral e cívica* de caráter doutrinário. Em seu artigo 1º, a Lei 5.692 estabelece como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Para Shiroma (2000, p. 33), a educação, nesse período, volta-se “para a formação de ‘capital humano’, vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho”.

De acordo com a nova lei, a obrigatoriedade escolar passa de quatro para oito anos, agrupando o Curso Primário e o Ciclo Ginásial; e o 2º grau torna-se Ensino Profissionalizante (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 182). Durante duas décadas, a perseguição a intelectuais de esquerda e a repressão ao movimento estudantil dificultaram qualquer tipo de contestação às políticas educacionais impostas pelo novo regime.

Segundo Shiroma (2000, p. 47), “desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional”. Entre as exigências figuravam “a constituição de um sistema nacional de educação orgânico”, a defesa da

³² Pedagogia de caráter libertário, idealizada por Paulo Freire, comprometida com a causa dos oprimidos.

“educação pública e gratuita como direito subjetivo e dever do Estado concedê-la” (SHIROMA, 2000, p. 47). Defendia-se ainda “a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública visando à formação de um aluno crítico” (SHIROMA, 2000, p. 47). Faziam parte desse novo projeto, “a melhoria da qualidade na educação, incluindo-se nesse âmbito preocupações com a permanência do educando na escola”, “a valorização e qualificação dos profissionais da educação”, “a democratização da gestão”, “a defesa da exclusividade de verbas públicas para a escola pública” e “a ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus, significando que a obrigação do Estado na oferta educacional ampliava-se para o período de 0 a 17 anos” (SHIROMA, 2000, p. 48-49).

Na década de 80, com o declínio do Regime Militar, retomam-se as discussões sobre educação popular, com o apoio de setores progressistas da Igreja Católica e o fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base e dos Movimentos Sociais. A relação entre a escola e a vida³³ tornam-se o principal foco das discussões sobre a educação pública. O papel da escola como “reprodutora da sociedade” é questionado e o *saber popular*, até então excluído dos currículos oficiais, passa a ser considerado um *saber culturalmente válido*.

Nesse período, foram criadas várias associações e periódicos voltados para o debate educacional. Arelaro (2000, p. 95) afirma que, a década de 80 “foi uma época extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização”, embora os economistas brasileiros costumem considerá-la como “década perdida”.

Se, no plano político, o ambiente era favorável à efervescência de idéias, no plano da realidade educacional brasileira, o quadro era dramático. Shiroma (2000, p. 44) constata que, em meados da década de 80, “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola [...]”.

Um importante evento realizado nessa época (1986) foi a IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, na qual foram formalizadas as reivindicações suscitadas nos debates da década de 70 (já mencionados anteriormente). Muitas dessas reivindicações foram contempladas na Carta Magna de 1988. O artigo 205, estabelece a educação como “direito de todos e *dever do Estado* e da família” e o artigo 206 inclui entre os princípios “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). O artigo 208 estabelece como dever do Estado o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a

³³ Ver obras como “A vida na escola e a escola da vida” (CECCON, 1986), “Isto não se aprende na Escola” (DUARTE, 1983) e “Fazer escola conhecendo a vida” (FREIRE, 1986).

ele não tiveram acesso na idade própria” (inciso I) e prescreve a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (inciso II). Ainda no artigo 208 (parágrafo 1º) fica garantido “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito” como “direito público subjetivo” e o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (inciso IV) passa também a ser considerado como dever do Estado. Não é por acaso que a educação como “dever do Estado” esteja citado antes “da família” no artigo 205.

Esse conjunto de direitos, princípios e deveres relativos à educação revelam que, no âmbito da lei, a Constituição de 1988 foi a que deu o passo mais decisivo em direção à meta de universalização da educação. Essa intenção é expressa no artigo 214, que prevê um “plano nacional de educação, de duração plurianual”, que conduza, entre outras coisas, à “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988).

Ao analisarmos o desenvolvimento histórico da educação pública no Brasil, constatamos que, durante o período colonial, não havia uma educação pública propriamente dita. A educação primária e gratuita só passou a ser considerada um direito básico de todo cidadão, na Constituição de 1824 (BRASIL, 1824). A lei, no entanto, não garantiu a efetividade do direito. Durante o período imperial, e mesmo durante a primeira república, a população pobre não tinha acesso às poucas escolas existentes.

A idéia de estabelecer um sistema nacional de educação só começou a tomar forma na década de 30, numa época em que a maioria da população brasileira era ainda analfabeta. Embora a Constituição de 1934 tenha estabelecido, pela primeira vez, a necessidade de fixar um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1934) – o que só veio a ocorrer em 1962 (ROMANELLI, 1984, p. 181) – o acesso à educação era ainda muito limitado.

A Constituição de 1946, por sua vez, estabeleceu, em seu artigo 68, a gratuidade do ensino primário oficial para todos (BRASIL, 1946), entretanto, na década de 60, mais da metade da população era analfabeta e faltavam escolas para quem queria estudar.

Durante a década de 60 e 70, as políticas educacionais brasileiras estiveram empenhadas em reduzir o analfabetismo, mas estavam ainda longe de garantir a Educação Básica para Todos.

Na década de 80, o cenário de retomada do regime democrático conduziu o debate educacional para a esfera do currículo e das tendências pedagógicas, incluindo também a preocupação com a exclusão decorrente dos altos índices de evasão e repetência, a partir do que começam a ser gestadas as políticas da próxima década.

Nos anos 90, as políticas educacionais brasileiras voltam-se para a universalização da Educação Básica e começam a ser implementadas as políticas de acesso e permanência, já

fixadas, como princípio, no artigo 206 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). É também nesse período que organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) começam a exercer forte influência sobre as políticas educacionais brasileiras, estabelecendo prioridades e estratégias que, na visão de intelectuais e partidos de esquerda, correspondem a um modelo neoliberal³⁴ de educação.

A ingerência desses organismos nos rumos da educação dos países em desenvolvimento é explicitada em documentos que tratam do tema, como se pode verificar no seguinte fragmento, publicado em 1995 pelo Banco Mundial: “a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 23 apud CORAGGIO, 2000, p. 75). Para Soares (2000, p. 37), “muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco”; uma delas é “a concentração dos recursos para educação no ensino básico”.

Grande parte das pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre as políticas educacionais desse período revela a preocupação com esse tipo de interferência e, sobretudo, com a influência neoliberal e os interesses capitalistas subjacentes ao discurso educacional dessas instituições financeiras³⁵.

O que pouco se tem feito, no âmbito da pesquisa educacional, e que este trabalho investigativo se propõe a fazer, é analisar os efeitos das políticas de universalização da educação no cotidiano da escola pública, principalmente no que se refere à identidade e às funções da escola.

³⁴ Neoliberal aqui entendido como um modelo subordinado aos interesses e à lógica do mercado.

³⁵ Ver Tommasi et al (2000); Krawczyk et al (2000); Nogueira et al (2001).

3 AS POLÍTICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Num sentido amplo, pode-se dizer que as políticas de universalização da educação têm sua origem no século XVI, com a Reforma Religiosa, preconizada por Lutero, que defendia uma educação básica para todos, garantida pelo poder público, a fim de que todos pudessem ter acesso ao conteúdo da Bíblia. A partir desse objetivo inicial, os sistemas públicos de ensino foram, aos poucos, sendo estruturados na Europa durante o século XVII.

No começo do século XVIII, na Alemanha, cogita-se, pela primeira vez, o princípio da obrigatoriedade do ensino, que representa um novo passo em direção à universalização. Outro passo importante nessa direção foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem, no final do século XVIII, que inclui a educação como um direito de todo ser humano. E, na França, entre os ideais iluministas, figuram, além da laicidade, a gratuidade e a universalização do ensino.

À medida que os sistemas nacionais de educação vão se estruturando e se expandindo em diversos países da Europa e na América do Norte, a partir do século XIX, vai se disseminando o princípio da gratuidade do ensino, o que também contribui para a universalização da educação.

Ainda no plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, na segunda metade do século XX, representa o reconhecimento definitivo da educação, não apenas como um direito de todos, mas como uma necessidade e um valor. Além desse documento, ratificado pela ONU em 1959, tivemos ainda, no final do século XX, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia, cuja principal meta foi a de universalizar a educação em nível mundial.

No plano nacional, a Constituição de 1824 deu o primeiro passo em direção à universalização, ao estabelecer a educação como direito básico de todo cidadão, complementada pelo Ato Adicional de 1834, que instituiu a gratuidade da instrução primária (SUCUPIRA, 1996, p. 59). Não obstante (como foi dito no capítulo 2), pouco se fez para que esse direito viesse a se tornar realidade.

As políticas educacionais estabelecidas pela Constituição de 1934, além de estabelecer a obrigatoriedade e a gratuidade, determinam a destinação de fundos para auxílio a alunos necessitados, o que revela uma preocupação em garantir a permanência na escola. Por outro lado, a Constituição de 1937 parece ter tomado um caminho inverso, na medida em que

atribui aos pais (como já foi mencionado no capítulo 2) a responsabilidade pela educação integral da prole e ao Estado apenas o papel de *colaborador* no cumprimento do “dever e direito natural” dos pais (BRASIL, 1937). Já a Constituição de 1946, mantém a gratuidade do ensino primário, mas não apresenta avanços significativos no que se refere à universalização. A lei 4.024, por sua vez, admite explicitamente a hipótese de nem todos freqüentarem escola à medida que isenta da obrigatoriedade os que comprovarem “estado de pobreza do pai ou responsável” (BRASIL, 1961).

A Constituição de 1988 estabelece como princípios “a educação como direito de todos e *dever do Estado* e da família” (art. 205) e “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), mas é a partir da década de 90 que começam a ser estabelecidas leis e políticas voltadas para a Educação Básica, no sentido de garantir *a todos* as condições para o *acesso e permanência* na escola.

No âmbito da legislação, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (art. 1º), representa um primeiro passo nessa direção. O Estatuto, embora tenha como foco principal *a proteção* à criança e ao adolescente, estabelece relações intrínsecas com a escola, à medida que, além de conter as garantias previstas na Constituição Federal (no que diz respeito ao acesso e permanência), estabelece “matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental” (Inciso III, art. 101) como “medida de proteção”. Com esse dispositivo de lei, a escola adquire uma nova configuração social, tornando-se, além de um espaço de ensino-aprendizagem, um “espaço de proteção” à criança e ao adolescente.

Outro acontecimento significativo para a educação nacional, no que diz respeito às políticas de universalização da educação, foi a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia.

Dessa conferência [...] resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997, p. 14)

A construção do Plano Nacional de Educação, previsto no artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem início em meados de 1993, com as discussões referentes ao

Plano Decenal³⁶, sob o lema “Educação para todos / Todos pela Educação”, que culminou com a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994). Revela-se, nesse debate, uma forte tendência à democratização da educação, tanto na perspectiva do acesso como na perspectiva da gestão das escolas. O lema do plano, como se pode notar, tem como foco a efetividade do princípio da universalização da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) define a educação de modo abrangente (como um conjunto de processos formativos) e se propõe a disciplinar especificamente a educação escolar, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º, § 1º e § 2º).

De um modo geral, a nova LDB reproduz os princípios estabelecidos na Constituição de 1988, embora no artigo 2º tenha feito uma inversão de termos que, para Saviani (1999, p. 202), “não deixa de ser estranho”. Enquanto no artigo 205 da Constituição a educação é considerada como dever “do Estado e da família”, no artigo 2º da LDB, consta como “dever da família e do Estado”.

Tal como na Constituição, a LDB estabelece, no inciso I do artigo 4º, que o Estado deve garantir educação escolar pública obrigatória e gratuita no ensino fundamental (BRASIL, 1996), e no inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, bem como as condições de acesso e permanência. O acesso ao ensino fundamental é considerado, no artigo 5º da referida lei (tal como no artigo 208 da Constituição), “direito público subjetivo”. Aos Estados e Municípios cabe a responsabilidade de zelar (junto aos pais e responsáveis) pela frequência à escola (art. 5º, § 1º e inciso III). Os estabelecimentos de ensino, por sua vez, ficam incumbidos de “notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei” (art. 12, inciso VII).

Outro aspecto importante da lei é que amplia-se o conceito de “básico”. Passa a ser considerada “educação básica” o conjunto composto por “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. E, tal como na Constituição, é atribuído ao Estado o dever de dar “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (art. 4, inciso IV).

³⁶ No Plano Decenal, foram discutidos (em cada Estado) problemas e soluções relativos ao acesso, permanência e sucesso na aprendizagem; professores e profissionais do ensino; gestão educacional; cidadania na escola; relacionamento com a comunidade; financiamento e gastos com a educação, entre outros (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994).

Todos esses componentes da nova LDB revelam uma clara disposição de universalizar a educação básica. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 2001) estabelece, no item 2.3, referente aos objetivos e metas para o Ensino Fundamental, como uma das prioridades:

Universalizar o atendimento de toda a clientela no ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, p. 24)

A efetivação da meta de universalizar a Educação Básica (pelo menos em termos quantitativos) começou a se tornar realidade no limiar do século XXI. Segundo Marcílio (2005, p. 433), “em 2000, [...] o Brasil conseguiu o feito inédito em sua história de manter 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola. A universalização do ensino fundamental completara-se”.

Os programas de renda mínima (ou de transferência de renda) são apontados como um dos fatores responsáveis pela expansão do acesso à Educação Básica³⁷.

O princípio de que o Estado deve garantir as condições de acesso e permanência para todas as crianças em idade escolar, está contemplado no artigo 4º da atual LDB (BRASIL, 1996) e tem sido concretizado (ainda que parcialmente) por meio de *programas de transferência de renda* (Bolsa-Escola/Bolsa-Família) e por meio de fundos (FUNDEF/FUNDEB)³⁸ destinados principalmente à educação básica.

O programa Bolsa-Escola, criado em 1995 pelo então governador do Distrito Federal Cristovam Buarque, “considera que a escola é o caminho para superar a pobreza, e a bolsa um instrumento para colocar os pobres na escola” (BUARQUE, 2005). Em 2001, o programa foi adotado em nível nacional, por meio da Lei 10.219 (durante a gestão do presidente Fernando

³⁷ “Um poderoso instrumento de inclusão educacional e, portanto, de combate à exclusão social, são os programas de renda mínima associados à frequência à escola” (MARCHEZAN, 2000, p.15).

³⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental. A Emenda Constitucional n.º 53, aprovada em 06 de dezembro de 2006, criou o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. (Fonte: MEC – Ministério da Educação, 2007)

Henrique Cardoso) e incorporado ao programa Bolsa-Família³⁹, em 2004 (durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva), por meio da Lei 10.836. O programa “garante uma ajuda mensal de R\$ 15,00 para as crianças de 6 a 15 anos, que freqüentam e assistem às aulas” (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2007).

Embora se trate de um programa social, o Bolsa-Escola está intrinsecamente ligado à educação pela exigência de freqüência às aulas, que é a contrapartida para o recebimento do benefício. Ainda que a intenção do programa, como defende Cristovam Buarque, seja a de torná-lo um “instrumento para colocar as crianças na escola”, cabe ponderar que, embora a ajuda financeira possa representar um estímulo para comparecer à escola, não representa, necessariamente, um estímulo à aprendizagem. Por outro lado, é preciso reconhecer que o programa, se não neutraliza, ao menos enfraquece o argumento da carência material como impedimento da freqüência à escola, contribuindo, portanto, para a universalização da Educação Básica.

Além da complementação de renda, proporcionada pelo Bolsa-Escola, as atuais políticas educacionais têm incluído investimentos em material didático, merenda e transporte escolar, no intuito de garantir as condições mínimas para que todas as crianças possam freqüentar uma escola. A compreensão de que os condicionantes sociais decorrentes da pobreza estão entre as principais causas do fracasso e da evasão escolar constitui um fator determinante para a implementação de políticas sociais vinculadas à escola.

No Estado do Paraná, as políticas educacionais para o Ensino Fundamental, na década de 90, estiveram atreladas a financiamentos do Banco Mundial, que começaram a ser negociados em 1992 e foram aprovados em 1994, ao final da gestão de Roberto Requião (NOGUEIRA, 2001, p. 146). No entanto, a implementação do Plano de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), resultante da negociação feita com o Banco Mundial, só teve início em 1995, durante a gestão de Jaime Lerner.

Entre as ações definidas no PQE estão “a busca da efetivação da qualidade e a busca da universalização do Ensino Fundamental no Paraná” (NOGUEIRA, 2001, p. 146), que tinha como meta a implantação do Ciclo Básico de quatro anos em todas as escolas de primeira a quarta série, da rede estadual de ensino, até 1997.

Outros dois projetos desenvolvidos nesse período, foram o projeto “Correção de Fluxo”, “que propunha-se a corrigir a relação idade-série dos alunos do Ciclo Básico com

³⁹ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00) (Fonte: MDS – Ministério do Desenvolvimento Social, 2007).

diferença de no mínimo, dois anos em relação à idade adequada à série cursada [...]”, e o projeto “Da Rua para a Escola”, que visava a permanência do aluno na escola a partir do fornecimento de uma cesta básica para as famílias (NOGUEIRA, 2001, p. 152).

Num período mais recente, o governo do Estado do Paraná (Gestão do governador Roberto Requião 2003-2006) instituiu, o programa “Mobilização para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida”, denominado “Fica Comigo”. O documento-base do programa traz na capa uma imagem de um adolescente escrevendo com um giz⁴⁰, num “fundo negro”, a expressão “FICA comigo”, caracterizando uma espécie de “apelo” para que a escola fique com ele (PARANÁ, 2005).

Em linhas gerais, o programa consiste em acompanhar atentamente a frequência dos alunos e realizar ações conjuntas (envolvendo professores, pedagogos, direção, pais, conselho tutelar e ministério público) no sentido de evitar a evasão e a exclusão escolar. A palavra “fica”, que se refere às iniciais de um instrumento utilizado na sistematização das ações do programa (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente) reforça, em seu conteúdo semântico, a idéia da “permanência”.

O programa procura atender aos dispositivos de lei estabelecidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases, no que diz respeito à permanência do aluno na escola. Embora os formuladores da proposta reconheçam que “a permanência e o crescimento dos alunos não dependem somente da escola, mas envolvem ações da família e da comunidade onde vivem esses alunos” (PARANÁ, 2005, p. 2), compete à escola e ao professor a responsabilidade pela operacionalização do sistema:

No sistema de operacionalização da FICA, a atuação da escola é essencial, pois, além da família, as instituições educacionais também são responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e social da criança e adolescente. O principal agente desse processo é o professor, na medida em que, constatada a ausência do aluno por 05 (cinco) dias consecutivos ou, então, 07 (sete) alternados no período de um mês, esgotadas as iniciativas a seu cargo, comunicará o fato à equipe pedagógica da escola, que entrará em contato com a família, orientando e adotando procedimentos que possibilitem o retorno do aluno. (PARANÁ, 2005, p. 10).

O FICA COMIGO enfatiza, portanto, a permanência do aluno, tanto no sentido de evitar a evasão, quanto no sentido de trazer de volta os que já se evadiram. O programa sugere que a escola procure “conhecer as verdadeiras causas pelas quais as crianças e adolescentes

⁴⁰ Ver anexo 2, p. 179.

deixam de freqüentar a escola” e envolva “a comunidade escolar na discussão e definição de ações de enfrentamento às possíveis causas do abandono e da evasão” (PARANÁ, 2005, p. 8).

Além dessas ações, o programa propõe que se crie “um ambiente de respeito, onde os alunos sintam que são bem recebidos e que sua presença é valorizada”, que se promova “a cooperação e a solidariedade entre os alunos, desestimulando qualquer atitude de preconceito ou discriminação” e que se trabalhe para “tornar a escola relevante na vida dos alunos, principalmente daqueles em situação de risco, realçando a importância da educação na vida e no futuro de cada um” (PARANÁ, 2005, p. 9).

O programa FICA COMIGO pode ser considerado uma ação efetiva de combate à exclusão escolar, sistematizado e fundamentado na legislação atual. Não obstante, seu foco principal está voltado mais para a permanência do que para a aprendizagem, uma vez que, nas palavras do próprio Secretário de Estado da Educação, “seu objetivo maior é garantir que nenhuma criança fique fora da escola [...]” (PARANÁ, 2005).

A escola tem se caracterizado, nesse novo contexto, como um lugar onde *todas* as crianças e adolescentes *precisam permanecer*, independente de haver aprendizagem ou não. Escola e infância/adolescência tornaram-se elementos indissociáveis, conforme observa Gimeno Sacristán (2001, p. 37 e 38): “Ser criança ou jovem é uma condição de certa forma marcada pelo fato de freqüentar instituições escolares [...] A escolarização institucionaliza a infância e a adolescência [...]”. A função custodial⁴¹ da escola não é um elemento novo, pois há muito tempo se diz que a escola é “o segundo lar”. O que se apresenta como novo é a importância que essa função vem adquirindo nas últimas décadas, principalmente em decorrência da crescente urbanização⁴² e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Essa nova realidade que se apresenta passa a exigir do poder público políticas sociais e educacionais que dêem conta de suprir o vácuo educacional deixado pela ausência dos pais, assumindo cada vez mais o “cuidado” das crianças e adolescentes, como bem descreve Gimeno Sacristán (2001, p. 31):

As mudanças sociais que estão por trás da universalização do ensino obrigatório fizeram das escolas espaços semelhantes ao ambiente familiar para o cuidado da infância e da juventude. A industrialização, o desenvolvimento do comércio e a concentração da população nas cidades deslocaram o trabalho para fora do meio familiar, tal como vinha acontecendo com o artesão ou com o pequeno agricultor. Consequência disso é o fato de a família trabalhadora ter ficado sem tempo nem

⁴¹ Relativa ao cuidado das crianças/adolescentes.

⁴² “Ao longo dos anos 70, a população urbana torna-se predominante. A taxa de urbanização passa de 36% em 1970 para 59% em 1980, atingindo 78% em 1996 [...]” (DIAS, 2000, p. 46).

capacidade material para custodiar as crianças. A incorporação da mulher ao mundo do trabalho fora de casa, em sociedades com famílias nucleares reduzidas a pais e filhos, tornou necessárias instituições que cuidassem para a atenção dos filhos enquanto os pais não pudessem fazê-lo. Esse espaço poderia ter sido outro, mas estava já inventada, e era a escola; lugar que adquire este papel por conta de uma necessidade social decisiva, não-fundamentado em nenhum grande princípio filosófico do tipo dos que anulam as finalidades anteriormente comentadas. Os professores não só ilustram e cultivam sujeitos, ajudam-nos a entender o mundo ou criam uma nova ordem social, mas também guardam em boas condições as crianças e os adolescentes e se tornam pais substitutos.

Slogans como “Toda criança na escola” ou “Lugar de criança é na escola” expressam um imperativo social para que nenhuma criança “fique fora” da instituição escolar. A ocorrência de salas de aula superlotadas (sob o pretexto de garantir vagas para todos) e a defesa da *escola em tempo integral* (sob o argumento de que “é melhor manter as crianças ocupadas com atividades educativas do que abandoná-las aos perigos da rua”)⁴³ dão conta de que a escola ganhou relevância enquanto *espaço de permanência*.

É preciso reconhecer que a escola, como qualquer instituição social, está sujeita às mudanças decorrentes do próprio movimento da história e que isso, por si só, não caracteriza um problema. No entanto, quando as mudanças ocorridas começam a afetar a relação pedagógica e a própria identidade da escola, cabe então uma reflexão mais aprofundada sobre a questão.

⁴³ “A escola [em tempo integral] aparece, então, como essa instituição salvadora que protegerá as crianças do mundo pervertido a que elas estão sujeitas” (PARO, 1988, p. 201).

4 A IDENTIDADE DA ESCOLA: INDÍCIOS DE UMA CRISE

A reflexão sobre a *identidade da escola* deve ser precedida de uma investigação sobre o conceito de escola, reconhecendo-a inicialmente como uma *instituição social*, ou seja, produto de uma coletividade. E sempre que uma coletividade institui algo, é de se supor que haja uma finalidade para este algo. Em se tratando da instituição escolar, historicamente, essa finalidade tem sido a *educação*, seja em sentido restrito (instrução/ensino), seja em sentido mais amplo. No artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a educação é definida do seguinte modo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nas práticas discursivas, porém, educação e escola se confundem. Embora o conceito de educação citado na LDB tenha um caráter extremamente abrangente, os trinta e cinco artigos seguintes tratam exclusivamente da educação *escolar*, conforme esclarece o primeiro parágrafo do mesmo artigo: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Educação e ensino também podem ser considerados termos equívocos. Quando se diz, por exemplo, que “educação vem de casa” e que o papel da escola é “ensinar”, está posta uma distinção conceitual entre educar e ensinar. Na composição dos níveis escolares, apresentada no artigo 21 da LDB (LEI 9394/96), a educação é dividida em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, é subdividida em três níveis: “educação” infantil, “ensino” fundamental, “ensino” médio. De acordo com essa terminologia, o ensino pode ser considerado uma parte do processo educacional. Caberia, entretanto, indagar, se a Educação Infantil e a Educação Superior não incluem o ensino, ou se é apenas uma questão de foco.

A despeito das muitas possibilidades de significação desses termos, a questão da identidade da escola não pode ser dissociada da função (ou das funções) que ela exerce no contexto social. A escola, como já foi dito, insere-se institucionalmente no contexto das

políticas públicas e está, portanto, sujeita aos interesses dos grupos dominantes⁴⁴. Como observa Coomonte (2002, p. 40), a escola “não se justifica em e por si mesma, mas em e para uma sociedade em concreto, da qual depende e à qual serve”.

Nessa perspectiva, poderia parecer que não há como estabelecer uma identidade para a escola, uma vez que ela é historicamente condicionada e está (como o movimento da história) em constante transformação. Se por um lado, a escola pode, historicamente, servir a diferentes interesses e cumprir diferentes funções, por outro lado, a natureza do seu trabalho, não pode modificar-se a ponto de tornar-se outra coisa que não uma escola. Tomar a identidade da escola como objeto de investigação significa, portanto, investigar a natureza do trabalho escolar não só em suas origens, mas também em seu desenvolvimento histórico e no contexto atual, com todos os seus condicionantes e implicações. Não se trata, nesse caso, de cristalizar a identidade da escola ou de construir uma identidade num plano ideal, mas de analisar a identidade da escola enquanto fenômeno histórico, político e social, numa teia de múltiplas relações intersubjetivas e interinstitucionais. Cabe esclarecer ainda, que o problema da identidade da escola, posto em questão neste trabalho, não se refere às unidades escolares em particular, mas à escola enquanto instituição social, inserida no contexto das políticas públicas. A identidade das unidades escolares se constitui a partir do projeto político pedagógico, conforme assinala EYNG (2002, p. 26): “Cada escola define, constrói, compartilha e comunica a sua identidade à comunidade, na organização e operacionalização de sua proposta pedagógica”. O projeto pedagógico possibilita, portanto, a construção de uma identidade particular para cada unidade escolar, mas não tem autonomia, por exemplo, para redefinir a função social da escola ou estabelecer diretrizes e normas que extrapolem os limites da legislação vigente ou alterem a configuração da identidade da escola numa perspectiva institucional.

Tanto a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) como a LDB (BRASIL, 1996), estabelecem (no artigo 205 e no artigo 2º, respectivamente) como finalidades da educação nacional (o que inclui a educação escolar) “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. As finalidades específicas da Educação Básica (para a qual este trabalho dirige seu foco) são apresentadas no artigo 22 da LDB, nos seguintes termos: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A

⁴⁴ Conforme já foi mencionado no capítulo 2.

“letra da lei”, porém, não representa a garantia de uma identidade da escola pública brasileira. A identidade da escola, na perspectiva institucional, se constitui a partir de múltiplos fatores, para além daqueles estabelecidos na legislação.

Lucia Garay (1998), pesquisadora argentina, traz uma importante contribuição para a análise da questão institucional da educação e das escolas. A autora considera as instituições educativas como *formações sociais e culturais complexas*, cujas identidades resultam “... de processos de inter-relações, oposições e transformações de forças sociais e não de uma identidade vazia da instituição consigo mesma” (GARAY, 1998, p. 111).

De fato, sendo a escola um produto do meio social, ela está, necessariamente, sujeita às mudanças desse meio e sua identidade não poderá ser abstraída dos condicionantes sociais. Não obstante, a natureza do trabalho escolar pressupõe a existência de, no mínimo, dois componentes básicos: pessoas expostas a uma situação de aprendizagem, e pessoas propiciando as condições para que a aprendizagem ocorra. Em outros termos: alunos e professores, aprendentes e ensinantes, discentes e docentes, educandos e educadores (e tantos outros nomes atribuídos aos elementos que constituem a relação pedagógica no âmbito da escola).

Segundo Garay, esses dois componentes estão “... unidos por uma relação de necessidade...” e “... são o fundamento de uma instituição educativa;...” (1998, p. 113) e da articulação positiva entre ambos depende a função educativa da escola.

Para Severino (1998, p. 81) “a instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores”. E esse entrecruzamento talvez seja um dos principais geradores de conflitos e crises no âmbito da escola. O que o aluno espera da escola nem sempre condiz com o que a escola se propõe a fazer; do mesmo modo que alunos e professores nem sempre estão olhando para a mesma direção; a instituição e o profissional que nela atua podem vislumbrar horizontes diferentes e até mesmo antagônicos; diretrizes políticas ou pedagógicas nem sempre são condizentes com a realidade do cotidiano escolar. E é, certamente, em meio a esse emaranhado de encontros e desencontros que a identidade da instituição escolar se constitui, o que pode se tornar um fator gerador de crise.

“Que a escola está em ‘crise’ e em busca de uma nova identidade – diz Nogueira (2002, p. 18) – é algo consensual”. Porém, o modo como ela se manifesta pode apresentar diferentes nuances.

Alguns autores observam que a escola vem passando por um processo de mudanças que alteram a configuração da identidade da escola. Gimeno Sacristán (2001, p. 31), por exemplo, observa que:

As mudanças sociais que estão por trás da universalização do ensino obrigatório fizeram das escolas espaços semelhantes ao ambiente familiar para o cuidado da infância e da juventude. [...] Esse espaço poderia ter sido outro, mas estava já inventada, e era a escola [...].

Outro autor que percebe uma descaracterização da função justificadora da escola é Paro (1988, p. 198):

Embora a função pedagógico-instrucional seja aquela que, historicamente, tem servido à própria justificação da escola, a ponto de se afirmar que “pela sua origem, pelos seus objetivos, e pela sua evolução, a atividade específica da escola é a instrução sistemática e programada” (Ribeiro, 1952: 21), uma série de determinantes sociais e econômicos acabaram por levar a instituição a desenvolver atividades suplementares a estas, com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado.

A descaracterização da função central da escola, na perspectiva institucional ou curricular, ou o desencontro de interesses entre os beneficiários da escola e aquilo que ela se propõe a fazer, podem ser indícios de uma crise de identidade da instituição escolar, que adquire características específicas no âmbito da escola pública brasileira.

A palavra crise, originária do grego “krisis”, significa “escolha; decisão” (LAROUSSE, 1992, p. 292) e, no sentido aqui empregado, indica também uma situação de “conflito”, “tensão” ou um momento de “ruptura”, de “instabilidade”, de “indefinição”.

Garay (1998), pesquisadora argentina que analisa a escola na perspectiva institucional, observa que a crise na escola se manifesta por meio de seus efeitos: “no fracasso escolar, nos transtornos de aprendizagem, na inadaptação escolar, na perda de sentido do trabalho [do professor], na indisciplina e na violência, na ausência docente, na apatia...”, o que a autora chama de *mal-estar institucional* (1998, p. 114).

Alves e Garcia (2002, p. 132), ao discutirem a crise da escola na contemporaneidade, chamam a atenção para o fato de que “a escola parece viver hoje um momento de redefinição

de papéis, inclusive o seu próprio e o de todos e todas que nela interagem, incluindo nisto até os alunos e as alunas”.

Di Giorgi (2001, p.51) ao tratar da atual “crise da educação” (e da escola, por extensão), define-a como “a sensação generalizada de não se saber mais quais são as suas finalidades e em que sentido deve orientar as suas ações”.

Gorgen (2005) ao tratar da “crise da universidade”, no prefácio da obra “Dilemas da educação superior no mundo globalizado...”, descreve a crise em três dimensões: “a crise conceitual, a crise contextual e a crise textual”.

No caso da universidade, “o aspecto conceitual da crise refere-se ao próprio conceito de universidade”, uma vez que, segundo o autor, “num País como o nosso não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade [...]” (GORGEN, 2005, p. 11). Já a crise contextual é assim descrita:

A crise contextual, por sua vez, diz respeito à relação entre a universidade e sociedade e às profundas transformações que atualmente se encontram em curso. Basta lembrar a grande relevância que assume hoje a ciência e a tecnologia no mundo contemporâneo. Falamos de “sociedade do conhecimento” e sabemos que a ciência e tecnologia se tornaram o principal fator produtivo. Além desse aspecto central, outros há como a mobilidade social, a instabilidade no meio profissional, a agilidade da disseminação de informações e conhecimentos pela mídia e a globalização econômica e cultural que têm enorme repercussão sobre a universidade desestabilizando seus procedimentos e estruturas tradicionais” (GORGEN, 2005, p. 12).

A crise textual, por sua vez, “abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (id.).

Embora o foco deste trabalho não esteja voltado para a Educação Superior, a análise de Gorgen pode contribuir para a compreensão da crise da escola. É possível admitir, por exemplo, a crise de identidade da escola tem um viés conceitual, à medida que a escola tem assumido novos papéis e funções que interferem em sua função central⁴⁵. Por vezes, a escola assume a função de “extensão da creche” ou “depósito de crianças”, “centro de assistência

⁴⁵ Saviani (1991, p. 26) define a atividade nuclear da escola como “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Paro (1998, p. 193) define a função justificadora da escola como: “a transmissão de determinado saber”.

social”⁴⁶, “centro de proteção para menores”, “centro de convivência”, ou ainda, um “espaço de lazer e entretenimento”. Esse deslocamento da função central da escola caracteriza mais propriamente uma crise institucional, mas remete a uma questão conceitual: afinal, o que caracteriza essencialmente uma escola? Ou ainda, o que distingue essencialmente a escola de outras instituições? Qual a sua identidade institucional?

Mas a crise da escola é também contextual, uma vez que, tal como a universidade, está sujeita às transformações que vêm ocorrendo na sociedade, principalmente àquelas que dizem respeito à ciência e à tecnologia, mencionadas por Gorgen (id.) e aos problemas sociais relacionados à pobreza e à violência, como explica Paro (1998, p. 198), ao analisar projetos voltados para a educação integral:

Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica.

Esse propósito de solucionar problemas sociais confere à escola, segundo Paro (1998, p. 201), uma função “salvadora”, que é claramente explicitada em documento do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), citado pelo autor:

Será necessário que o Estado redefina a Escola, transformando-a de tímido instrumento dedicado à instrução dos rudimentos do saber, em instituição protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino como também o cuidado da infância que lhe é confiada. A escola passará a ser um lugar onde as crianças possam encontrar segurança física: espaço tranquilo e protegido. Ali elas estarão a salvo da violência a que sua condição de fraqueza e desamparo as submetem; poderão usufruir as coisas próprias de crianças sem a ansiedade da luta pela sobrevivência. [...] (MENDES, s.d.: 6, apud PARO, 1998, p. 202; grifos no original)

O que Gorgen trata como crise textual diz respeito a uma função específica da universidade que é a produção do conhecimento científico. Na escola básica, poderíamos falar de crise curricular. Um dos autores que trata dessa questão é Forquin (1993, p. 9-10):

⁴⁶ Nas escolas públicas estaduais do Paraná, a escola é utilizada como local de distribuição de leite para famílias carentes.

Esta crise é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada por toda a parte. Não se sabe mais o que verdadeiramente merece ser ensinado a título de estudos gerais: o círculo dos saberes formadores, aquilo que os gregos chamavam o *enkuklios paidéia*, perdeu seu centro e seu equilíbrio; a cultura geral perdeu sua forma e sua substância.

Ainda na perspectiva do currículo, Forquin (1993, p. 65) faz uma importante observação sobre a função da escola:

É verdade que não se pode limitar o ensino, seja ele geral ou liberal, à sua única função de formação das inteligências e de transmissão de saberes. Mas também é verdade que é a função que ele está mais apto a preencher, por todo tipo de razões históricas, institucionais e culturais, função que nenhuma outra instituição pode atualmente desempenhar com a mesma eficácia (ainda que se possa considerar essa eficácia insuficiente), num mundo onde saberes cada vez mais volumosos e cada vez mais complexos devem ser comunicados a públicos cada vez mais numerosos.

Saviani (1991, p. 26), em seu texto sobre “a natureza e a especificidade da educação”, considera que a atividade nuclear da escola tem sido negligenciada, uma vez que destina-se muito tempo às chamadas “atividades extra-curriculares” e muito pouco tempo ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Nas palavras do autor:

O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Para Nogueira (2002, p. 18), a percepção de que “a escola está em ‘crise’ e em busca de uma nova identidade é algo consensual”. Segundo esse autor,

a escola é hoje um espaço de confusões e expectativas mal-dimensionadas, seja por parte de professores e alunos (que já não parecem mais falar a mesma língua ou respeitar o mesmo “pacto”), seja por parte dos pais e das famílias, que esperam tudo da escola, até mesmo uma oferta de “disciplina” e “educação” que deveria decorrer da própria dinâmica familiar. (id.)

A crise de identidade da escola pública brasileira ganha contornos bem específicos nas palavras de Oliveira (2005), em entrevista concedida à Folha Online (em 24/05/2006) sobre o tema “Sete soluções para a escola pública”. Ao ser indagado sobre a existência de aspectos ideológicos relacionados ao problema da falta de identidade da escola brasileira, o autor responde:

A crise de identidade da escola é um reflexo da crise de identidade social. Antes, ao perguntar ao pai "por que põe seu filho na escola?" ele respondia: para aprender a ler e escrever. Escola sempre teve função de desenvolvimento de capacidades cognitivas. Escola para corrigir eram os internatos. Hoje, a sociedade minimiza a parte do aprendizado, justificando que o aluno é pobre etc.; por outro lado, a escola tem de se responsabilizar por outras questões que a sociedade abdicou: higiene, disciplina, pontualidade, educação sexual, educação para o trânsito. A sociedade tem essas expectativas em detrimento das funções centrais da escola. Isso é ideológico. A escola perde condições de exercer sua função central de desenvolvimento cognitivo. Outro problema é que a sociedade não tem uma demanda clara. Cada escola particular atende a uma demanda específica. Na escola pública, todas as demandas devem ser atendidas [...].

Tendo apresentado nos capítulos introdutórios deste trabalho algumas considerações teóricas a respeito do desenvolvimento histórico da educação escolar, das políticas de universalização da educação e da identidade da escola, apresentamos, no capítulo a seguir, os resultados da pesquisa de campo.

5 A PERCEPÇÃO DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa de campo, que incluem a caracterização das escolas pesquisadas, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como sua percepção sobre a problemática abordada.

A análise da escola, enquanto fenômeno social, pressupõe uma base epistemológica, o que significa dizer, uma consciência em relação ao modo “como” conhecemos aquilo que dizemos conhecer. Ou seja, a realidade que se nos apresenta como realidade objetiva torna-se para nós (à medida que a significamos) realidade subjetiva. Daí decorre o conceito de “representação” como sendo “o modo particular como cada sujeito percebe a realidade”. A realidade, nesse sentido, pode ser entendida como uma “construção social” (BERGER e LUCKMANN, 1985). Considerando que a realidade pode ser percebida de diferentes modos por diferentes sujeitos, o trabalho de investigação aqui proposto buscou apreender a percepção dos principais segmentos envolvidos no cotidiano da escola (alunos, pais e professores), no intuito de analisar o fenômeno escolar a partir de diferentes representações subjetivas. Cada sujeito, por sua vez, constrói a sua representação a partir das múltiplas relações que estabelece com o meio e com outros sujeitos ao longo de sua existência, ou seja, a partir de sua historicidade⁴⁷. Mas não cabe, neste trabalho, ir além deste ponto. Basta dizer que é importante analisar como cada um dos segmentos, a partir do seu posto de observação, percebe a realidade da escola e em que aspectos essas diferentes representações se aproximam ou se distanciam umas das outras.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Neste tópico serão apresentadas informações sobre as escolas pesquisadas no que se refere a identificação, localização, estrutura, corpo docente e discente, direção e equipe pedagógica, comunidade, filosofia da escola, problemas enfrentados e outras informações que

⁴⁷ O conceito de historicidade é aqui empregado como “o conjunto das experiências vividas ao longo da existência, a partir das múltiplas relações que cada um estabelece com o meio e com as outras pessoas” (definição própria).

possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. As informações a respeito das escolas foram obtidas por meio de consulta a fontes documentais como o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴⁸ das escolas pesquisadas, por meio do Portal Educacional do Estado do Paraná e também por meio de entrevistas realizadas com representantes de direção e equipe pedagógica⁴⁹.

5.1.1 Caracterização da ESCOLA A

Inaugurada em dezembro de 1980, iniciou suas atividades em 1981, como escola de 1º grau, atendendo alunos de 5ª a 8ª série. Em 1990 foi autorizado o curso de “2º grau” e passou a ser denominado “colégio”.

Localizada na região metropolitana de Curitiba (PR), numa cidade com aproximadamente 220 habitantes, a ESCOLA A tem 2267 alunos matriculados e possui 55 turmas distribuídas em três turnos, conforme descrito no quadro a seguir:

ESCOLA A								
	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	Total
Manhã				2	8	5	4	19
Tarde	5	6	6	2				19
Noite					6*	5*	6*	17
Total	5	6	6	4	14	10	10	55

Quadro 2 – Distribuição das turmas por séries, níveis e turnos

Fonte: Portal Educacional do Estado do Paraná – 09/12/2006 *No período noturno, há três turmas de curso profissionalizante (Técnico em Informática) uma em cada série do Ensino Médio.

A ESCOLA A tem porte 9 (numa escala de 0 a 10) e é a escola que tem o maior número de alunos matriculados dentre as 21 escolas estaduais do município de Colombo (PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ, 2006).

O corpo docente é constituído de 70 professores (em regência) e a equipe de apoio tem 39 funcionários, incluindo um diretor geral (com 40h semanais), dois diretores auxiliares (20h

⁴⁸ As informações provenientes dos Projetos Político-Pedagógicos não serão referenciadas para que o anonimato das escolas pesquisadas seja preservado.

⁴⁹ Foram entrevistados um representante da Direção e um da Equipe Pedagógica em cada escola. Aos representantes da Direção foram solicitadas informações sobre a estrutura física da escola, o corpo de funcionários, o corpo docente, o corpo discente, a comunidade e os principais problemas da escola; aos representantes da Equipe Pedagógica foram solicitadas informações sobre os principais problemas da escola e dificuldades enfrentadas pela equipe.

cada um) e seis pedagogas (sendo duas com 40h e quatro com 20h). Dos 70 professores, 64 são licenciados e 32 possuem pós-graduação (id.).

De acordo com o representante da direção, os professores, em sua maioria, são bem qualificados e conscientes das dificuldades, mas buscando coisas novas. Há também professores novos com disposição e envolvimento. Os resultados positivos obtidos pelos alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) são apontados como reflexo do trabalho do corpo docente.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da ESCOLA A, os alunos “são oriundos, em sua maioria, da classe média baixa e de etnias variadas” e “a grande maioria reside no bairro”. Mas, segundo o representante da Direção, muitos provêm de outras comunidades e isso faz com que a escola não tenha uma identidade de comunidade, o que, na percepção do dirigente, dificulta o zelo com a estrutura. Em relação à estrutura familiar, consta no Projeto que “os alunos pertencem a famílias compostas por pai, mãe, e irmãos; pais separados; mães solteiras; pais solteiros; criados ou cuidados por avós ou parentes, havendo discreta predominância de família composta por pai, mãe e filhos”.

Em relação aos funcionários, o dirigente observa que há funcionários doentes, com faltas freqüentes para consulta médica ou licenças para tratamento de saúde sem que haja substituição, sobrecarregando os que permanecem trabalhando e gerando desentendimentos.

Um dos principais problemas apontados pelo dirigente é a dificuldade de comunicação e de entrosamento entre os membros da Direção (que têm perfis diferentes) e da Equipe Pedagógica. Falta um projeto pedagógico e falta unidade, uma vez que as tarefas são realizadas de forma individualizada, cada um em sua função. Outro problema é a estrutura física da escola, que chegou ao limite. As instalações elétrica e hidráulica estão comprometidas, o telhado está danificado e a casa do caseiro também está em condições precárias. O entrevistado aponta ainda a falta do professor, por motivo de doença ou de participação em cursos de formação, como um problema que dificulta a organização da escola.

De acordo com a representante da Equipe Pedagógica, um dos principais problemas é a falta de profissionalismo, uma vez que estariam entrando [no magistério] pessoas que não têm compromisso com a educação. Outro problema é a ausência da família e também a indisciplina, apontada como decorrência da falta de base familiar. A entrevistada observa que “o pai está mais preocupado com ‘onde’ deixar o filho do que com a aprendizagem” e que “os alunos perderam a noção do respeito, principalmente com o professor”. A falta de outros profissionais especializados (psicólogos) para dar atendimento aos alunos, segundo a

entrevistada, acaba fazendo com que supervisores acabem assumindo essa tarefa e deixem de cumprir sua função específica. A pedagoga aponta ainda como problemas o excesso de alunos em sala, a falta de recursos físicos e humanos e a falta de valorização do profissional da escola pública.

No Projeto Político Pedagógico da ESCOLA A consta ainda que “a localização do Colégio contribui para o problema da segurança e violência, pois os alunos são assediados por gangues de bairros e traficantes, além do risco apresentado pela Delegacia localizada ao lado”.

O documento aponta ainda outros problemas como “falta de participação da família na escola”, “dificuldade na relação professor-aluno”, “ausência de professores devido à participação em cursos, prejudicando a organização da escola”, “falta de espaço físico para atividades diferenciadas de cultura e lazer”, “salas sem a devida adequação (falta de ventiladores, cortinas, quadros adequados)”, “agressividade dos alunos”, “indisciplina em sala de aula”, “problemas de depredação do espaço físico, vandalismo”, “drogas”, “falta de segurança na entrada e saída de alunos”, “poluição sonora nas proximidades da escola”, “interferência política e estrutura de poder dentro da escola”, “não funcionamento da APM (Associação de Pais e Mestres)”, “descontinuidade de projetos educacionais”, entre outros.

A ESCOLA A estabelece em seu Projeto Político Pedagógico, como filosofia da escola, a preparação do aluno “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, visando “uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente e sim adequada aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira explorado pela classe dominante” e “buscando a articulação de uma proposta que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce determinação sobre a educação e esta reciprocamente interfere sobre a sociedade contribuindo para a sua transformação”. O objetivo da escola, como assinala o documento, é “a busca de alternativas práticas para a transformação do aluno em um cidadão completo, crítico e transformador da nossa sociedade”.

5.1.2 Caracterização da ESCOLA B

A ESCOLA B, inaugurada no ano de 1952, recebeu inicialmente a denominação de Grupo Escolar, atendendo alunos de 1ª a 4ª série. Em 1981 passou a ofertar matrículas para a 5ª série e subseqüentes nos anos seguintes. Em 1991 criou-se uma escola municipal, nas dependências da própria escola, para atender a demanda de 1ª a 4ª série, ficando a ESCOLA B responsável pela oferta de 5ª a 8ª e “2º grau”. Em 1998, a escola passa a ser denominada “colégio”.

Situada numa cidade ao sul do Paraná, a 110 quilômetros da capital, a ESCOLA B tem 781 alunos matriculados e possui 23 turmas distribuídas em três turnos, conforme descrito no quadro a seguir:

ESCOLA B								
	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	Total
Manhã	2	2	2	2	2	2	2	14
Tarde	2	2	1	1				6
Noite					1	1	1	3
Total	4	4	3	3	3	3	3	23

Quadro 3 – Distribuição das turmas por séries, níveis e turnos

Fonte: Portal Educacional do Estado do Paraná. Consulta Escolas, 09 dez. 2006

A ESCOLA B tem porte 5 (numa escala de 0 a 10) e é a escola que tem o maior número de alunos matriculados entre as 10 escolas estaduais do município de Rio Negro (PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ, 2006).

O corpo docente é constituído de 34 professores (em regência) e a equipe de apoio conta com 22 funcionários, incluindo um diretor geral (com 40h semanais), um diretor auxiliar (20h) e quatro pedagogas (uma com 40h e três com 20h). Dos 34 professores, 33 são licenciados e 17 possuem pós-graduação (id.).

De acordo com a representante da direção, o quadro de professores é estável e qualificado. Existem professores bons, excelentes e regulares. Como a cidade faz divisa com o Estado de Santa Catarina, alguns professores trabalham nos dois estados e a maioria trabalha em mais de uma escola. Segundo a dirigente, o processo de escolha de diretores é feito por eleição direta, mas não costuma haver disputas políticas. Nos últimos pleitos tem havido somente chapa única. No Projeto Político Pedagógico da ESCOLA B, consta que “a

gestão de nossa escola é bastante democrática, sendo que as decisões são tomadas em conjunto e não somente pela direção da escola, mas com todos os envolvidos no processo educacional de nossos alunos”.

Segundo a entrevistada, a ESCOLA B agrega estudantes dos bairros mais próximos e também atende a 14 comunidades do interior, a maioria carente⁵⁰. No período da tarde há muitas crianças pobres e com carência afetiva; no período da noite, há muita evasão. Mas não tem violência e os alunos são disciplinados. A escola faz quatro reuniões por ano nas quais há bastante participação, mas, na opinião da dirigente, deixa a desejar, porque quem precisa vir, não vem.

Um dos problemas, apontados pela representante da direção, diz respeito à estrutura física. A escola divide espaço com uma escola municipal (de 1ª a 4ª série) e falta espaço físico. Isso gera um problema, principalmente no período da tarde, em que o intervalo é feito em horários diferentes nas duas escolas, ocasionando muito barulho. Outro problema apontado pela entrevistada é a falta de professores, por motivo de doença ou de participação em cursos, o que, segundo ela, é o maior problema.

A representante da equipe pedagógica da ESCOLA B afirma que a escola possui um quadro de professores qualificado, que buscam formação, mas considera a falta de espaço um dos principais problemas e acha que seria necessário fazer o desmembramento das duas escolas (separando a estadual da municipal). Outro problema apontado pela entrevistada é a transferência de responsabilidade da família para a escola no que diz respeito à educação moral. Ela afirma que muitos pais, ao serem chamados à escola para tratar de problemas disciplinares dizem que não dão mais conta do filho ou não sabem mais o que fazer com ele. A falta de merenda para os alunos do Ensino Médio também é apontada como um problema, principalmente no período da manhã, uma vez que muitos alunos vêm do interior e acordam de madrugada para pegar o transporte escolar, passando muitas horas sem se alimentar. Mas, para a pedagoga, o principal problema são as políticas educacionais (em nível nacional), que resultam nos demais problemas.

No Projeto Político Pedagógico da ESCOLA B são apontados outros problemas como “a baixa escolaridade dos pais”, “falta de cobertura na quadra de esportes”, “falta de espaço físico”, “falta de laboratório de informática”, “número elevado de alunos por turma”, “muitas faltas dos alunos”, “falta de motivação e envolvimento dos alunos”. Consta ainda no Projeto

⁵⁰ De acordo com Projeto Político Pedagógico da ESCOLA B, “a renda familiar gira em torno de dois salários mínimos”.

que, “entre tantas dificuldades que os professores enfrentam ao lecionarem, as mais apontadas foram a indisciplina e a falta de interesse dos alunos em relação às atividades escolares”.

A ESCOLA B estabelece, em seu Projeto Político Pedagógico, como objetivos (ou filosofia da escola):

Nossa escola busca permanentemente a escolarização básica de todos os alunos nela matriculados, não meramente para cumprir a legislação em vigor, mas para formar pessoas capazes de discernir conscientemente ao fazer escolhas que a vida lhes exige a todo momento. Muito mais do que transmitir ensinamentos, nossa escola prima pela formação básica universal, enfatizando os saberes acumulados e comprovados pela ciência, os quais farão com que nossos alunos desenvolvam-se plenamente como seres em formação. Nossa meta é instigá-los a serem autônomos e buscarem permanentemente o conhecimento, a partir do que aprenderem em nossos bancos escolares. Objetiva-se construir uma proposta pedagógica que venha ao encontro dos anseios e em busca da qualidade educacional, geradora de valores éticos e humanistas, rumo à sociabilização do saber historicamente produzido.

5.1.3 Diferenças e semelhanças entre as duas escolas

De acordo com as informações obtidas, as principais diferenças entre as duas escolas estão relacionadas à localização e ao porte. Enquanto a ESCOLA A está localizada próxima à capital, numa cidade com grande concentração populacional (cerca de 220 mil habitantes) e possui um contingente de 2267 alunos, a ESCOLA B situa-se numa cidade distante da capital, com baixa concentração populacional (cerca de 30 mil habitantes) e possui apenas 781 alunos matriculados. A localização da ESCOLA A, porém, oferece maiores riscos à segurança dos alunos e da comunidade escolar como um todo.

O corpo docente das duas escolas apresenta características semelhantes em relação à formação, uma vez que quase todos são licenciados e a metade (aproximadamente) possui pós-graduação. Os representantes da direção das duas escolas e a representante da equipe pedagógica da ESCOLA B avaliam positivamente os respectivos quadros de professores, mas a representante da equipe pedagógica da ESCOLA A reclama da falta de profissionalismo de alguns professores. Uma característica particular da ESCOLA B é o fato de alguns professores atuarem em dois Estados (Paraná e Santa Catarina). De acordo com os depoimentos e informações contidas nos projetos político-pedagógicos das duas escolas, o

processo de gestão na ESCOLA B parece funcionar de forma mais harmônica que na ESCOLA A.

As duas escolas têm em comum o fato de receberem alunos de outras comunidades (além da comunidade local), mas o corpo discente da ESCOLA A parece mais propenso a atos de indisciplina e violência, principalmente devido à influência do meio.

Tanto a ESCOLA A quanto a ESCOLA B têm problemas relativos à estrutura física: a primeira dispõe de uma estrutura danificada, que necessita de reparos urgentes; a segunda compartilha sua estrutura com outra escola e enfrenta dificuldades com a falta de espaço. Outros problemas comuns às duas escolas são a falta do professor (por motivo de doença e participação em cursos) e a ausência da família ou transferência de responsabilidades para a escola. A indisciplina e a falta de interesse dos alunos fazem parte da realidade das duas escolas.

A ESCOLA A tem problemas com a falta de funcionários, dificuldades de zelo com o patrimônio, falta de entrosamento entre os membros da direção e da equipe pedagógica, indisciplina e excesso de alunos em sala de aula. A ESCOLA B tem muitos alunos com carência material e afetiva, falta de merenda para os alunos do Ensino Médio, excesso de barulho no período da tarde e evasão no período da noite.

Em relação à filosofia e aos objetivos da escola, constata-se que a ESCOLA A tem o foco voltado para “o exercício da cidadania” e “a preparação para o trabalho”, enfatizando a “formação do cidadão crítico” e “a transformação da sociedade”. Já a ESCOLA B pretende “formar pessoas capazes de discernir conscientemente ao fazer escolhas”, instigando os alunos “a serem autônomos e buscarem permanentemente o conhecimento”, visando à “formação básica universal”, à geração de valores éticos e humanistas” e “enfatizando os saberes acumulados e comprovados pela ciência”.

Como se pode observar, nessa caracterização inicial, as duas escolas possuem algumas características diferentes, mas também algumas semelhanças, que poderão ser analisadas em maior profundidade a partir dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas com alunos, pais e professores.

5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações que compõem o perfil dos participantes da pesquisa foram obtidas por meio dos questionários⁵¹ e têm por objetivo identificar as condições de produção dos discursos de cada segmento (alunos, pais e professores).

5.2.1 Perfil dos alunos

Dos trinta alunos participantes nas duas escolas (ESCOLA A e ESCOLA B), dezoito são do sexo feminino e doze do sexo masculino. A maioria (27) mora com o pai e a mãe. Os outros (3) moram um somente com a mãe, outro com o pai e a madrasta e outro com amigos. Todos os entrevistados estudam no Ensino Médio, sendo nove da 2ª série e vinte e um da 3ª série. Seis já reprovaram alguma vez e apenas um passou pela experiência da desistência. Dos trinta, seis já estiveram vinculados ao programa Bolsa-Família e apenas um já estudou em escola particular. A maioria (25) pretende fazer curso superior e apenas oito exercem alguma atividade profissional.

5.2.2 Perfil dos pais

Dos 20 pais participantes nas duas escolas, dez são do sexo masculino e dez do feminino. A maioria (9) tem entre 41 e 50 anos; sete estão na faixa dos 30 aos 40 anos; três possuem entre 51 e 60 anos e apenas um tem mais de 60 anos. Quase todos são assalariados e as atividades profissionais que exercem são bastante variadas. Entre as mulheres há profissões como diarista, empregada doméstica, cabeleireira, comerciária, auxiliar de cozinha, artesã, supervisora de produção, auxiliar de produção e auxiliar de serviços gerais; entre os homens há operadores de máquinas (2), taxista, guarda municipal, porteiro, motorista, bombeiro, marceneiro e líder de setor.

⁵¹ Ver descrição dos instrumentos de pesquisa, na Introdução (p. 16-26) e apêndices A, B e C (p. 163-173).

Quanto ao nível de escolarização, dos 20, 11 concluíram o Ensino Médio; destes, quatro possuem Curso Superior incompleto. Dentre os restantes (9), um ainda não concluiu o Ensino Médio, dois concluíram a 8ª série, dois ainda não completaram a 8ª série, dois completaram a 4ª série e os outros dois não chegaram a concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere aos filhos dos entrevistados, a maioria (16) cursa o Ensino Médio e apenas quatro o Ensino Fundamental. Dos 20, apenas dois já estudaram em escola particular, dois já passaram pela experiência da reprovação e apenas um já desistiu de estudar alguma vez.

5.2.3 Perfil dos professores

Foram entrevistados 30 professores, sendo nove do sexo masculino e vinte e um do sexo feminino, atuantes na rede pública do Estado do Paraná, nos níveis fundamental e médio. Nesse contingente, foram contempladas as principais disciplinas do núcleo comum (Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Biologia, Química, Física, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física). Todos os entrevistados são licenciados e a metade (16) possui pós-graduação. A maioria (26) atua em escolas públicas há mais de cinco anos e a metade (15) já atuou (ou atua) em escolas particulares. Dos 30 entrevistados, 11 cursaram o equivalente ao Ensino Fundamental e Médio entre 1975 e 1985 – durante o Regime Militar – e os demais (19), entre 1985 e 2000 – após a abertura democrática. Quanto à formação acadêmica, 11 dos entrevistados se formaram entre 1975 e 1985, dez entre 1986 e 1990 e os outros nove na década de noventa. Dos 30, 12 possuem entre 30 e 40 anos, nove estão na faixa dos 40 aos 50 anos e sete têm menos de 30 anos. Somente dois possuem mais de 50 anos.

5.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Se, como dissemos na introdução deste capítulo, o modo como cada um percebe a realidade depende das múltiplas relações que estabelece com o meio e com as pessoas, a representação que o aluno tem da escola é também um produto dessas relações. Cabe então analisar o modo como o aluno se relaciona com a escola, para dimensionar a sua representação da realidade escolar. Para isso, utilizou-se um questionário contendo sete questões sobre os principais aspectos a serem analisados⁵² e realizaram-se entrevistas com grupos de alunos, conforme já detalhamos anteriormente. A seguir, são apresentadas as tabelas, gráficos, respostas e comentários correspondentes às questões formuladas nos questionários, bem como a descrição e a análise parcial dos dados obtidos.

5.3.1 A percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola na perspectiva pedagógica

Tabela 1 – A relação aluno-escola na percepção dos alunos

1. Assinale a alternativa que melhor expressa a sua relação com a escola:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Eu não gosto de estudar e só venho para a escola porque meus pais obrigam.	0	0	0
Eu não gosto de estudar, mas gosto de vir para a escola.	1	1	2
Eu não gosto de estudar, mas venho para a escola porque acho importante.	2	4	6
Eu gosto de estudar e venho para a escola porque quero.	11	9	20
Nenhuma das alternativas expressa a minha situação em relação à escola.	1	1	2
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Na questão que trata do modo como o aluno se relaciona com a escola, dos 30 participantes, 20 declararam que gostam de estudar e que freqüentam a escola porque querem. Chama a atenção o fato de que, apesar dos problemas existentes na escola pública, a maioria dos entrevistados demonstre uma relação positiva com a escola⁵³. Dos dez restantes, seis admitem não gostar de estudar, mas consideram importante vir para a escola. Dois mantêm

⁵² Ver detalhamento do questionário dos alunos nas páginas 18 a 21.

⁵³ É importante considerar, no entanto, que a maior parte da amostra é constituída de alunos bem-sucedidos no processo de escolarização, ou seja, há poucos repetentes (6) e apenas um desistente.

uma relação paradoxal com a escola: não gostam de estudar, mas gostam de freqüentar a escola. Outros dois escolheram o a última opção (nenhuma das alternativas) e justificaram a resposta: uma aluna, da ESCOLA A, declarou (no questionário) que *“Algumas matérias dão motivação para que gostemos de estudar, mas outras desanimam o aluno de estudar ou de vir à escola”*; um aluno, da ESCOLA B, afirmou (no questionário): *“Eu gosto um pouco de estudar, mas vou às aulas sem falta porque sem estudo uma pessoa não é nada, e eu, como todo mundo, quero ser alguém na vida”*.

No primeiro caso, percebe-se uma insatisfação (falta de motivação) em relação a um aspecto da escola: as matérias. Essa insatisfação pode estar relacionada à falta de identificação do aluno com os conteúdos, à dificuldade de apreendê-los, à falta de afinidade com o professor que ministra a disciplina, à falta de métodos e estratégias motivadoras ou à combinação de alguns desses fatores. No segundo caso, o aluno não explicita as razões pelas quais gosta *“um pouco”* de estudar, mas revela suas expectativas em relação à escola: *“quero ser alguém na vida”*. O uso dessa expressão, aliás, permite inferir que muitos alunos não se sentem “alguém” e vêem a escola como o único caminho para “tornar-se alguém” (em outras palavras: ser reconhecido como pessoa). Parece haver, nesse caso, a percepção de que a escola, embora não seja muito atrativa, é imprescindível (*“vou às aulas sem falta”*). Como se pode observar no gráfico a seguir, os alunos das duas escolas pesquisadas responderam de modo semelhante à questão:

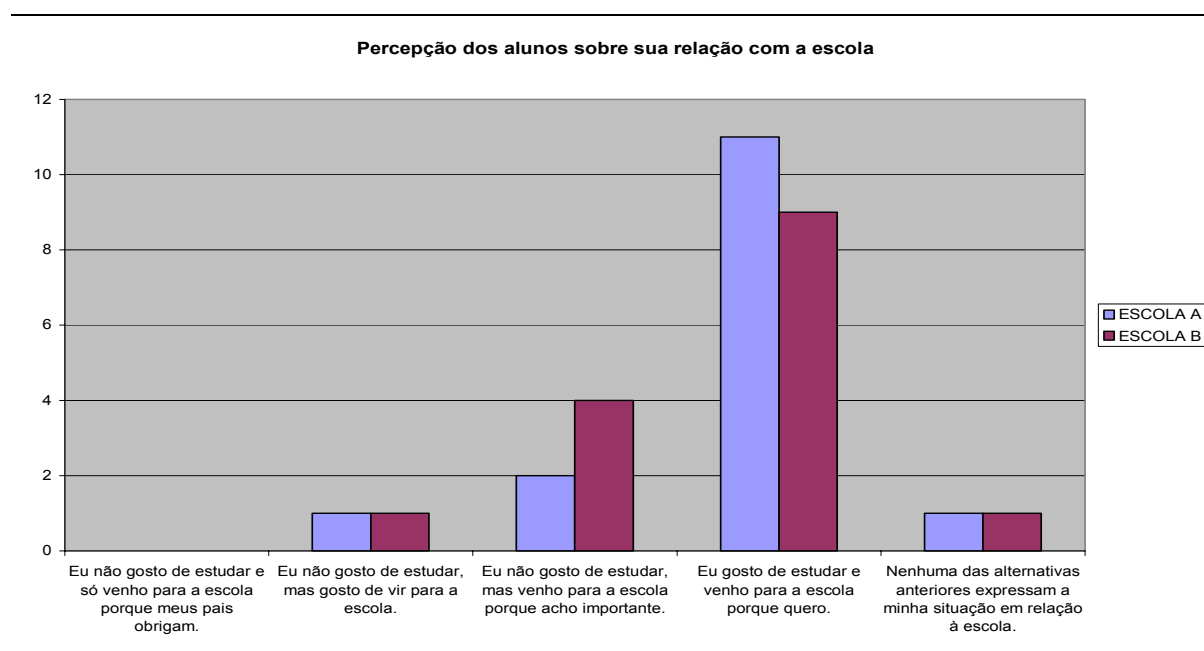


Gráfico 1 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola

Fonte: O autor

Na entrevista com o grupo de alunos da ESCOLA A, a respeito dessa questão, a maior parte dos alunos declarou que gosta de freqüentar a escola, mas as razões nem sempre são as mesmas. O que predomina é a idéia de que é importante estudar e de que o mercado de trabalho exige a formação escolar. Para alguns, a escola é encarada como um obstáculo a ser transposto e a condição para conseguir um bom emprego e se dar bem no futuro. Poucos declararam gostar de “estudar” ou reconheceram o valor do conhecimento que a escola oferece. Alguns até afirmaram que *“é bom vir pra escola, mas o ruim é estudar”* e, ao serem indagados sobre o que é bom na escola, responderam que *“o bom da escola é ver os amigos, fazer bagunça...”*. Um dos poucos alunos que afirmaram gostar de estudar atribui seu gosto pelo estudo à influência dos pais:

“É que na minha educação meus pais sempre me ensinaram assim que é importante estudar.”

Por outro lado, uma aluna declara que *“se a escola fosse mais organizada todo mundo ia gostar mais...”*. Segundo essa declaração, parte do desinteresse dos alunos pela escola (pelo menos no caso da ESCOLA A) pode ser atribuído à falta de organização.

Na entrevista com o grupo de alunos da ESCOLA B, poucos alunos comentaram a questão, mas as opiniões foram semelhantes. A escola é vista como condição para a empregabilidade:

“Se é difícil arrumar emprego com bastante estudo, imagine sem estudo.”

Ao serem indagados sobre o que é bom na escola, um dos alunos declarou: *“Ver as meninas”*. Aqui, ganha destaque a dimensão social da escola, como um lugar que oportuniza o contato e o relacionamento com outras pessoas.

5.3.2 A percepção dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos na escola

Tabela 2 – Os conteúdos escolares na percepção dos alunos

2. Para você, os conteúdos desenvolvidos na escola:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
são todos inúteis;	0	0	0
a maior parte não serve para nada;	0	1	1
alguns são importantes, outros não;	3	4	7
a maior parte é importante;	2	3	5
todos são importantes;	10	7	17
nenhuma das alternativas anteriores.	0	0	0
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Embora um pouco mais da metade dos participantes (17) considere que todos os conteúdos escolares são importantes, alguns (7) consideram apenas alguns conteúdos importantes e um deles considera que a maior parte não serve para nada. Os que consideram a maior parte importante (5) admitem, implicitamente que uma parte dos conteúdos não é importante. Como se pode observar no gráfico a seguir, não houve, nessa questão, discrepâncias significativas entre as duas escolas:

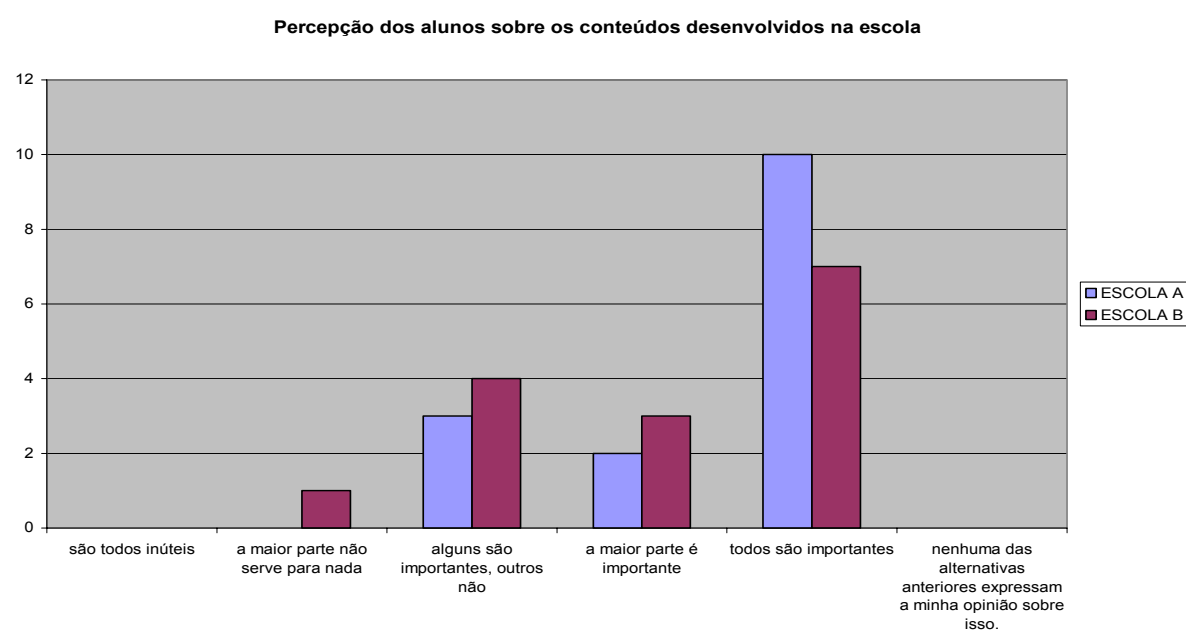


Gráfico 2 – Percepção dos alunos sobre os conteúdos escolares

Fonte: O autor

Na entrevista realizada com o grupo de alunos da ESCOLA A, a respeito dessa questão, alguns alunos relacionaram a importância dos conteúdos à necessidade (*“Depende do que eu vou precisar”*; *“Depende de pra que lado ele vai apontar na vida”*), outros ao gosto e ao grau de dificuldade em relação à matéria:

“Depende do que você gosta. E do que você consegue fazer. Agora, se você não consegue fazer ou tem dificuldade, você vai odiar fazer aquilo.”

Houve quem questionasse a necessidade de aprender números complexos e outros conteúdos de Matemática do Ensino Médio para os quais não vêem aplicabilidade, defendendo apenas o ensino de matemática básica (*“Tinha que ter só matemática básica, quem vai usar número complexo, fórmula de Báscara, hipotemusa?...”*), ou ainda, a possibilidade de optar entre uma disciplina e outra. Outros, por sua vez, tentam justificar a manutenção de tais conteúdos, projetando-se para o futuro:

“E quem vai se formar em arquitetura, em ciências ou química?...”

E a preparação para o vestibular também aparece como justificativa e até mesmo como parte da identidade da escola:

“Mas é que uma escola, ela é preparação pro vestibular, aí quando a gente chega, faz vestibular, passa, aí a gente vai escolher o que a gente gosta. E sem a escola a gente não vai conseguir.”

Embora o vestibular possa justificar a existência de determinados conteúdos aparentemente desnecessários, o problema apontado por um dos integrantes do grupo expõe uma contradição:

“Muitas vezes a gente sabe resolver uma equação de 2º grau, mas não sabe tabuada; a gente usa o celular, a calculadora pra resolver.”

A Matemática acabou se tornado a vilã na discussão sobre os conteúdos, mas o problema certamente poderia ser estendido a outras disciplinas.

Entre os alunos da ESCOLA B, alguns dos que se manifestaram acreditam que a maioria dos conteúdos poderão ser utilizados no dia-a-dia e, mesmo que não sejam, *“aprender é uma coisa que não tem limite”*. Um dos alunos, porém, afirma que *“algumas matérias são chatas...”*. Outros observam que alguns conteúdos parecem não fazer sentido na hora em que o professor está passando, mas depois (*“como no vestibular”*) [Mais uma vez!] serão reconhecidos como importantes.

O vestibular, ao que tudo indica, continua servindo de baliza para a definição dos conteúdos e até mesmo para a definição do papel da escola. Embora se perceba um esforço por parte de alguns alunos em legitimar determinados conteúdos que lhes parecem inúteis, é também perceptível um desencontro entre as expectativas do aluno e o que a escola se propõe a ensinar.

5.3.3 A percepção dos alunos sobre as prioridades da escola pública

Tabela 3 – As prioridades da escola pública na percepção dos alunos

3. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;	4	2	6
o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;	7	3	10
o desenvolvimento da capacidade crítica;	2	2	4
o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;	4	3	7
o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;	3	2	5
o desenvolvimento de atitudes éticas;	3	1	4
o desenvolvimento da autonomia;	0	4	4
a preparação para concursos e vestibulares;	14	11	25
a preparação para o trabalho;	9	10	19
a preparação para o exercício da cidadania.	0	5	5
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Entre as prioridades estabelecidas pelos alunos, as principais foram a preparação para concursos e vestibulares (25) e a preparação para o trabalho (19). Esse dado revela que, mesmo estudando em escolas públicas, a maioria dos alunos espera receber uma formação que habilite a cursar uma faculdade ou ao menos garanta um emprego. Capacidade crítica, atitudes éticas e autonomia parecem não despertar o interesse da maioria dos alunos. A escolha das atividades esportivas e culturais como terceira prioridade (10) talvez se justifique em oposição à *exigência de estudar*, apontada como o lado negativo da escola na 1ª questão, ou à falta de sentido de alguns conteúdos (apontada na 2ª questão). Afinal, esse tipo de atividades costumam ser “menos chatas” que os conteúdos tradicionalmente desenvolvidos em sala de aula. A preparação para o exercício da cidadania, tal como a preocupação com as emoções (com apenas cinco indicações), não parece despertar grande interesse entre os alunos. Já a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade e o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais despertam o interesse de um número um pouco maior de alunos (6 e 7, respectivamente). Talvez porque, tal como o vestibular e o trabalho, atendem a anseios individuais. É bastante provável, pelos resultados obtidos, que a maioria dos alunos não inclui a preparação para o trabalho e o acesso à Educação Superior no conceito de cidadania. No gráfico a seguir, podem ser observadas as diferenças entre os resultados obtidos nas duas escolas:

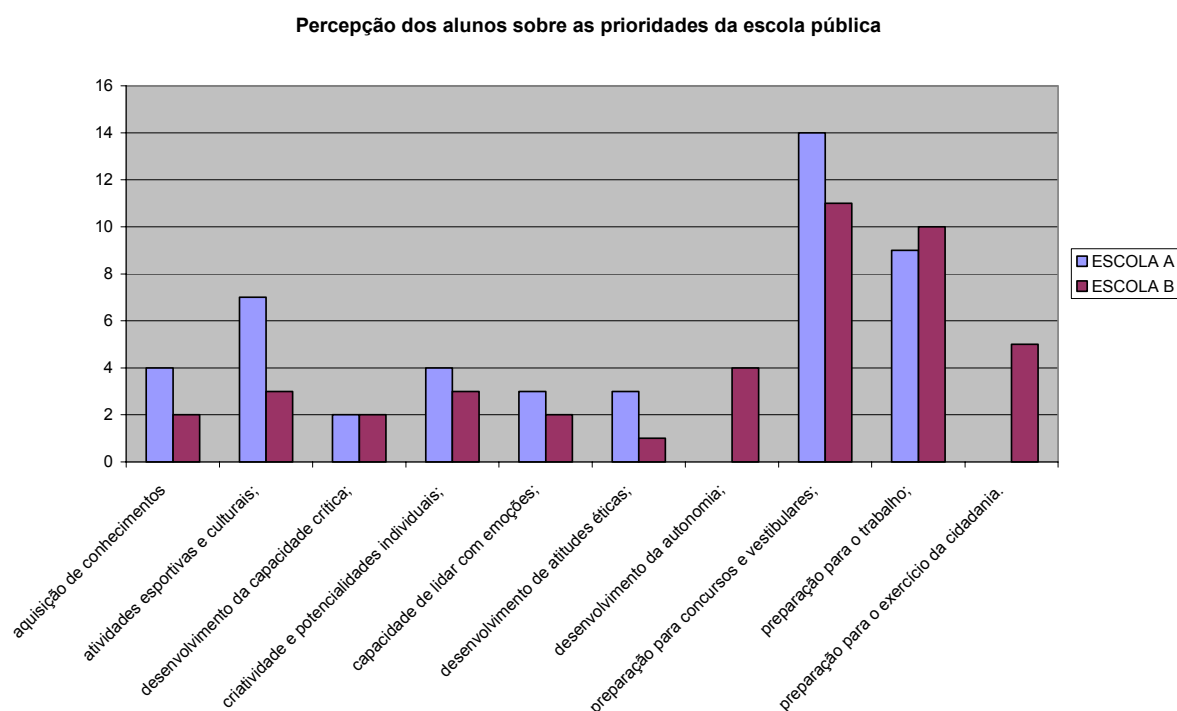


Gráfico 3 – Percepção dos alunos sobre as prioridades da escola pública

Fonte: O autor

Comparando os resultados das duas escolas, pode-se observar algumas diferenças: há mais alunos (14) priorizando a preparação para o vestibular na ESCOLA A do que na ESCOLA B (11). Essa diferença pode estar relacionada à posição geográfica da ESCOLA A, situada nas proximidades da capital, onde há várias instituições de Educação Superior, inclusive públicas. Os alunos da ESCOLA B dispõem de apenas uma faculdade (privada), localizada na cidade vizinha; outras opções exigem deslocamentos mais longos ou mesmo mudança de endereço, o que implica em maiores despesas. Outra diferença diz respeito ao item referente às atividades esportivas e culturais: sete alunos da ESCOLA A consideram-no prioritário, enquanto na ESCOLA B, apenas três. Uma explicação possível para essa diferença é que os alunos da ESCOLA A dispõem de menos áreas de esporte e lazer do que os alunos da ESCOLA B. Por outro lado, o desenvolvimento da autonomia não é considerado prioritário por nenhum dos entrevistados da ESCOLA A, enquanto na ESCOLA B, houve quatro indicações para esse item. O item referente à preparação para o exercício da cidadania foi indicado por cinco alunos da ESCOLA B, enquanto na ESCOLA A não houve nenhuma indicação, apesar de ser este o principal objetivo da escola indicado no Projeto Político Pedagógico.

Na entrevista com o grupo de alunos da ESCOLA A, a respeito desse tema, os comentários estiveram voltados predominantemente para a questão do vestibular. Um deles reivindica uma preparação mais intensa para concursos e vestibulares:

“Eu acho que a escola devia preparar os alunos já desde o primeiro ano [...] pra fazer concursos, vestibulares, pra não ficar assim tipo agora [no 3º ano] tem muita gente ‘O que você vai fazer?’ ‘Ah, ainda não sei’. Tinha que ter uma preparação a mais assim... pra acompanhar, fazer um simulado...”

Outro reclama da falta de orientação vocacional por parte da escola:

“Seria bom que ajudassem a gente a decidir também o quer, a gente não conhece a profissão, não passam nada pra gente; só fica aquele negócio: é matemática, português, isso e aquilo, direto, o ano inteiro, desde o 1º ano. A gente não tem uma idéia de uma outra coisa que a gente vai querer fazer. Tinha que preparar, trocar uma idéia e entender qual que é a nossa vocação melhor.”

Mas houve também quem demonstrasse uma preocupação com a função social da escola: *“Eu acho que a principal função da escola, desde o maternal até o 3º ano, seria ensinar a viver em sociedade, a vida em sociedade.”*

Na ESCOLA B, também foi manifestada essa preocupação:

“A escola deve preparar os alunos pra viver em comunidade; coisas que a gente possa usar em nosso dia-a-dia.”

E a preocupação com o vestibular também esteve presente:

“E prepare também pra concursos e vestibular, pra que não chegue na hora e a pessoa não saiba nada, fique perdida... quer dizer, que tenha uma preparação já”. Um aluno sugeriu que tivesse *“mais atividade esportiva e cultural”* e outro defendeu que *“a prioridade deve ser o conhecimento”*.

Os poucos alunos que se manifestaram a respeito desse tema trazem à tona novamente a questão do vestibular e revelam uma insegurança em relação ao futuro. Alguns sentem-se desamparados e observam que escola toma muito tempo desenvolvendo conteúdos específicos de cada matéria, mas não se ocupa com coisas que realmente interessam a eles, como por exemplo, ajudá-los a descobrir o que querem fazer na vida, que profissão escolher. E ressaltam que esse trabalho deve ser feito desde o início do processo. Embora a preocupação com o futuro individual esteja presente na maioria dos discursos, alguns alunos demonstram uma preocupação com a dimensão social da aprendizagem e acreditam que a escola deve, prioritariamente, preparar os alunos para viver em sociedade.

5.3.4 A percepção dos alunos sobre os problemas da escola pública

Tabela 4 – Os principais problemas da escola pública na percepção dos alunos

4. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
a falta de qualificação dos professores;	3	2	5
a falta de interesse dos alunos;	12	14	26
a indisciplina;	4	7	11
a falta de competência administrativa;	4	3	7
a falta de participação da família;	9	2	11
a falta de recursos e de uma estrutura adequada;	7	14	21
a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.	6	3	9
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

O principal problema apontado pela maioria dos alunos (26) de ambas as escolas foi a falta de interesse dos alunos. O segundo maior problema (21) seria a falta de recursos e de uma estrutura adequada. Nesse item, porém, fica evidente a discrepância entre as duas escolas: enquanto na ESCOLA A, a metade dos entrevistados (7) reconhece a falta de recursos e de uma estrutura adequada como um problema, na ESCOLA B quase todos os entrevistados (14 dos 15) assinalaram essa alternativa. Como já foi dito anteriormente, a ESCOLA B tem, de fato, problemas de estrutura física, já que, além ter um espaço físico pequeno, compartilha esse espaço com uma escola municipal. A indisciplina e a falta de participação da família ocupam a terceira posição na lista de problemas, mas de modo diferente nas duas escolas: enquanto a falta de participação da família é reconhecida como um problema por nove alunos da ESCOLA A, apenas dois alunos da ESCOLA B indicaram esse item.

Dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com diretores das duas escolas explicam essa diferença: de fato, a participação dos pais na ESCOLA B é mais efetiva que na ESCOLA A. A julgar pelas características das cidades⁵⁴ onde estão situadas as duas escolas, a diferença pode estar associada a fatores geográficos e culturais.

Aproximadamente um terço dos entrevistados (9) indicaram a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar como um problema. Poucos alunos citaram a falta de competência administrativa (7) ou a falta de qualificação dos professores (5) como principais problemas da escola pública. Embora titulação não seja garantia de competência, as informações obtidas sobre o nível de formação dos professores dão conta de que o corpo

⁵⁴ Ver caracterização das escolas, p. 59-66.

docente das duas escolas é, de fato, bem qualificado⁵⁵. No gráfico, observamos a diferença entre o resultado obtido nas duas escolas:

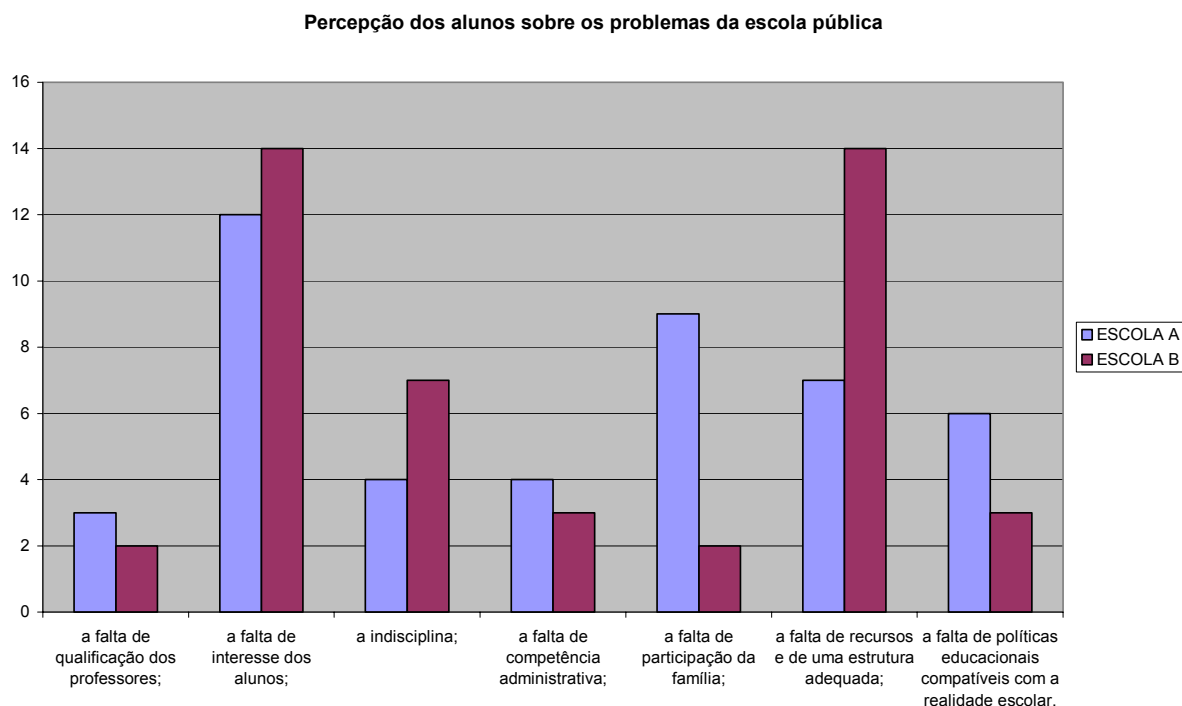


Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre os problemas da escola pública

Fonte: O autor

Na comparação entre as duas escolas, pode-se observar que as maiores distorções ocorreram no item “falta de recursos e de uma estrutura adequada”, apontado como um problema por quase todos os alunos entrevistados (14) da ESCOLA B (sendo que na ESCOLA A houve apenas sete indicações) e no item “falta de participação da família”, que teve um número maior de indicações (9) na ESCOLA A do que na ESCOLA B (2). No primeiro caso, a diferença justifica-se pelo fato de que a ESCOLA B divide espaço com uma escola municipal e enfrenta dificuldades estruturais (como já foi mencionado anteriormente); no segundo caso, a diferença se justifica pelo fato de que a comunidade da ESCOLA B, por suas características culturais e regionais, tem uma participação mais efetiva na escola (conforme já foi descrito anteriormente).

Além dos problemas indicados na questão, alguns alunos apontaram outros problemas como “o uso de drogas na escola”, “a falta de segurança”, “a falta de respeito entre professores e alunos”, “a falta de material didático compatível com o conhecimento dos alunos” e “a pouca exigência nos trabalhos solicitados”.

⁵⁵ Ver perfil dos professores, p. 68.

Os dois primeiros itens dizem respeito à segurança no ambiente escolar. Estudar num ambiente que não ofereça segurança é, certamente, algo que interfere no processo ensino-aprendizagem. A falta de respeito entre professores e alunos, por sua vez, podem transformar a escola num ambiente hostil. A falta de material didático precariza o trabalho pedagógico e o baixo nível de exigência impede o crescimento do aluno. A combinação desses fatores, por sua vez, tende a comprometer a qualidade do ensino.

Na entrevista com o grupo de alunos da ESCOLA A, sobre os principais problemas da escola pública, a discussão esteve focada principalmente sobre na falta de interesse dos alunos, na indisciplina, no cumprimento de normas, na participação dos pais e na gestão escolar.

O ponto de partida para a discussão sobre os problemas da escola pública foi a falta de interesse dos alunos, associada ao problema da indisciplina, que impede a aprendizagem de quem quer estudar:

“O maior problema é a falta de interesse dos alunos, porque eles ficam acomodados e ninguém quer fazer nada. Eles tumultuam a sala, muita bagunça, e quem quer estudar não tem como!”

A partir desse comentário inicial, construíram-se algumas hipóteses acerca das causas desse problema. A falta de incentivo dos pais é apontada inicialmente (C-2) como a causa do desinteresse de muitos alunos pelo estudo:

“Eu acho que falta também um pouco dos pais incentivarem os filhos desde pequeno a ler um livro, a tentar... sei lá, estudar alguma coisa; eles incentivar os filhos a estudar, porque desde cedo eles já estudando, eles vão aprender que se eles estão numa sala de aula, eles vão ficar lá pra estudar e não pra bagunçar, que nem acontece hoje. Alguns pais saem pra trabalhar, largam os filhos na creche, pegam de noite, estão cansados, nem falam com os filhos, não olham o caderno nem nada. Falta, eu acho, um pouco de os pais ajudarem os filhos a criar o interesse pelo estudo.”

Segundo o depoimento do aluno, essa falta de incentivo tem como pano de fundo a ausência dos pais, decorrente da necessidade de trabalhar. Essa análise, porém, é contestada por outro aluno, que considera o excesso de cobrança (“pressão”) por parte dos pais e da escola como a causa do desinteresse dos alunos:

“Isso gera um problema também se for pra ver: de viver naquela pressão: pai em casa pressionando, colégio pressionando, por isso que eu acho que gera um pouco esse desinteresse, que é aquele negócio mais ativo [sic]: não agüenta mais estudar! Se chega e já estuda de manhã, chega em casa e o pai quer você estude mais uma montanha, daí fica

aquela pressão na cabeça... não dá assim... Minha mãe sempre puxou bastante, mas não adiantou nada.” (riso)

A afirmação feita por um outro aluno, de que *“Qualquer coisa que te obriguem a fazer não é legal você fazer, não importa o que seja!”*, reforça essa idéia. Outro aluno tenta esclarecer o impasse:

“Mas não precisaria ser obrigado, podia ser... sei lá, desde pequeno, mostrar o lado bom da coisa, não só ‘Vai lá e estude’.”

Por outro lado, como observa um outro aluno, o hábito de estudar em casa parece não fazer parte da atual “cultura” escolar:

“Mas alguns não estudam nem no colégio, quanto mais em casa!”

Outro problema apresentado foi a falta de recursos:

“Falta de recursos, por exemplo, um colégio particular tem bem mais recursos, tem laboratórios... acho que torna assim mais agradável o lugar, a gente fica bem à vontade. Acho que ajuda bastante também.”

E a escola particular é utilizada como parâmetro de comparação (*“tem bem mais recursos”*). Na hipótese construída pelo aluno, se houvesse mais recursos (como na escola particular), o ambiente se tornaria mais agradável. Essa hipótese, porém, fez surgir uma outra hipótese: a de que, se os recursos existissem – na escola pública – seriam destruídos pelos próprios alunos:

“Mas o que coloca destrói... os alunos destroem!”

A destruição dos poucos recursos disponíveis na escola pública, por sua vez, é apontada como um problema de natureza axiológica, que ultrapassa os muros da escola:

“Mas isso é um problema da sociedade, ninguém dá valor a nada!”

“Não é a questão do que você tem, mas do que você faz com o que você tem! É esse o problema!”

Outro problema colocado em discussão foi a falta de punição para quem destrói a escola:

“Se fosse mais rígido, se tivesse punição pra quem fizesse e tivesse como pegar a pessoa... ninguém ia sair pichando por aí, quebrando parede, desmontando refletor lá fora...” (risos)

Mas a questão axiológica é retomada, com a afirmação de que:

“É porque todo mundo acha que porque a escola é pública, ‘Então vamo zuá’, é tudo maravilha, a gente pode fazer o que quiser... pode destruir...”

Apesar da generalização feita pelo aluno (*“todo mundo acha”*), pode-se inferir que o tipo de relação que se estabelece entre o cidadão e o bem público (de acordo com a representação citada) decorre, possivelmente, de um equívoco conceitual: aquilo que é propriedade coletiva (bem público) é tomado como propriedade privada (*“se é meu, posso fazer o que quiser – inclusive destruir”*).

Alguns alunos, porém, acreditam que o problema do vandalismo esteja relacionado à gestão escolar:

“... talvez se tivesse uma direção mais eficiente, quem já vê assim que vai só se prejudicar cada vez que apronta já... ficava melhor, né.”

Em sua análise, os alunos observam que nem todas as escolas públicas são iguais:

“Tem colégios públicos que não têm uma pichação, não têm um quebrado, não tem nada!”

E a diferença estaria no tipo de postura adotada pela direção:

“É, daí já vai da direção.”

“Mas é rígido, né.”

Na visão desses alunos, seria necessário maior rigidez, incluindo punições mais severas como a expulsão:

“Quem não se enquadrar no colégio, manda embora...”

No entanto, há ainda outras interpretações para o problema do não cumprimento de normas: a falta de coerência por parte da escola e dos professores, que exigem o cumprimento das normas, mas não as cumprem:

“... às vezes a escola dita as regras, mas... às vezes ela mesma vai lá e quebra. Que nem o cigarro: aluno não pode fumar no colégio, mas professor pode. Agora um aluno vai lá e vê o professor fumando e vai achar ‘Por que que ele pode e eu não? Tá dentro da escola!’ Às vezes é por isso que os alunos não respeitam as regras.”

Na seqüência da entrevista, trava-se uma discussão no sentido de identificar os responsáveis pelos problemas da escola pública:

“Os governantes.”

“Não. Tem que admitir, o problema é o aluno!”

“Quem quiser aprender, aprende, tira proveito do colégio também...”

“Cada um tem um pouco de culpa, mas quem tem mais poder? Quem é o subordinado da história? É a gente!”

Nesse ponto da discussão, a questão do poder é colocada em pauta. Se no primeiro comentário a respeito do assunto, os governantes são apontados como os responsáveis pelo

problema, logo em seguida essa hipótese é descartada, atribuindo aos próprios alunos a responsabilidade pela situação. Essa responsabilidade estaria relacionada a uma atitude de omissão por parte dos alunos diante dos problemas:

“... se a gente soubesse exigir mais...”

E, mais uma vez, aparece a crença na necessidade de uma postura mais firme por parte da direção:

“Se eles mandarem, a gente vai ter que cumprir.”; “É, mas tem que mandar bem mandado também...”; “Se a gente não seguir a regra e falarem “Se você não seguir a regra do colégio você vai sair fora”, você vai ser obrigado a seguir a regra.”

Se por um lado, os alunos se percebem como subordinados na relação hierárquica que se estabelece dentro da escola, por outro lado, o fato de serem maioria lhes confere a possibilidade de exercer poder, inclusive sobre as regras instituídas:

“Agora, se todos os alunos se juntam e falam assim ‘Mas essa regra não é boa pra gente e a gente não vai cumprir, ou vocês colocam uma outra regra...’, (risos) só que como a gente é maioria, a gente tem poder, aí o que vai acontecer, vai ter uma discussão. Aí eles vão olhar ‘Tá, mas às vezes a gente não pode cumprir o que o aluno quer, mas a gente pode melhorar essa regra, fazendo com que todos os alunos se enquadrem nesse padrão’, só que pra isso, os alunos têm que querer. [...] A gente tem que querer mudar, se a gente quiser mudar, a gente consegue.”

Apesar de manifestarem essa consciência em relação ao poder da maioria, os próprios alunos reconhecem a dificuldade de conseguir a adesão de seus pares:

“Mas de cada dez alunos, oito vão querer, dois... são repetentes ou não entram na sala, quebram as coisas, isso e aquilo... é desse jeito!”

“Se muita gente aqui pegar e falar assim ‘Ó, não vamos seguir essa regra’, pegar e conversar com outros, ‘Ah, não, deixa pra lá’, não adianta! Daí ninguém se interessa. O problema é os alunos porque não se interessam mesmo.”

“Antigamente aluno ia pra frente do colégio e lutava pelos seus direitos! Hoje que o aluno não faz isso.”

“É o que eu falei, o problema é o aluno, o desinteresse do aluno.”

Na entrevista realizada com o grupo de alunos da ESCOLA B, a participação foi menor e a discussão menos acirrada, mas o conteúdo foi semelhante. O problema inicialmente apontado foi a falta de recursos: *“O maior problema é a falta de recursos.”; “Falta de materiais bons. Os livros assim... e quando vai usar a calculadora tem bem poucas assim e a*

maioria estragada..."; e também a falta de cuidado com o recursos disponíveis: "... *principalmente os alunos não cuidam... carteiras tudo riscada...*[sic]"

Outro problema, já citado pelos alunos da ESCOLA A, foi a falta de interesse dos alunos:

"O principal defeito da escola eu acho que é o desinteresse do aluno mesmo, porque ele não vem com o objetivo de aprender, a maioria vem só pra fazer bagunça, ficar sem fazer nada... e acaba prejudicando quem quer aprender."

"... a maioria vem porque os pais obrigam. Porque estudar não querem."

Além do desinteresse, como se pode observar, a indisciplina ["bagunça"] é apontada como um fator que interfere na aprendizagem dos que vem para a escola com o objetivo de aprender. Da mesma forma que na ESCOLA A, alguns alunos da ESCOLA B atribuem o problema da indisciplina também à falta de rigor por parte da direção (*"Eu acho que também vai da [sic] direção."*; *"Se a direção fosse mais severa assim, eu acho que seria bom."*) e à impunidade (*"O aluno sabe que se ele bagunçar, não vai dar nada, daí ele bagunça"*).

5.3.5 A percepção dos alunos sobre a relação aluno-professor na perspectiva pedagógica

Tabela 5 – A relação aluno-professor na percepção dos alunos

5. Alguma vez você já disse (ou ouviu algum colega dizer) a algum professor expressões do tipo: "Professor(a), por que o Sr. (a Sra.) veio hoje? Por que não ficou em casa?"	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Sim. Muitas vezes.	12	4	16
Sim. Algumas vezes.	3	5	8
Raramente.	0	4	4
Nunca ouvi.	0	2	2
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Conforme se pode verificar, a maioria dos entrevistados (28) já disse ou ouviu algum colega dizer a frase "Professor, por que o Sr(a). veio hoje? Por que não ficou em casa?". O que se observa, no entanto, é que na ESCOLA A esse tipo de enunciado ocorre com mais frequência do que na ESCOLA B. As diferenças entres as duas escolas podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

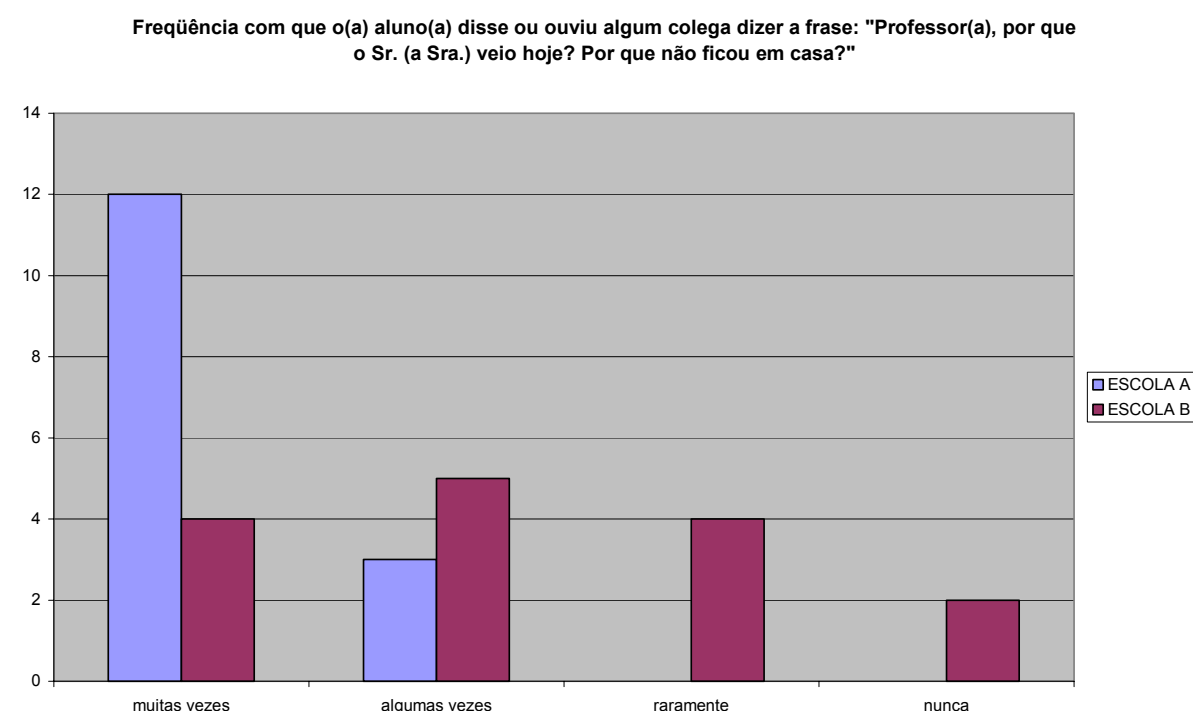


Gráfico 5 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-professor

Fonte: O autor

Nessa questão, os alunos que deram respostas afirmativas foram solicitados a dizer *a que atribuem esse tipo de comentário e como interpretam a situação*. Nos questionários da ESCOLA A, dos 15 participantes, sete atribuíram esse tipo de comentário à falta de interesse dos alunos. Alguns alunos (6) apontam as possíveis razões pelas quais os alunos que fazem esse tipo de comentário preferiam não ter aula:

“... aluno que compareceu ao colégio pra ver os colegas e conversar.”

“A falta de vontade do aluno de estudar.”

“O aluno vai para a escola por obrigação, logo, ele torce para que o professor não venha.”

“[o fato de] o aluno ser obrigado a vir à escola e suportar o professor falar coisas que ele não entende.”

“O professor talvez não dê conteúdo que interesse aos alunos.”

“Às vezes o professor torna um ambiente pesado.”

No primeiro caso, prevalece a idéia de que muitos alunos buscam na escola mais um ambiente de convívio social do que um ambiente de estudo e, havendo a possibilidade de “folgar aula”, preferem que o professor não venha. Outros fatores apontados para justificar o desinteresse são a falta de vontade, o sentimento de estar na escola por obrigação e a dificuldade de “suportar” o professor falar coisas que ele “não entende”. Alguns alunos

atribuem ao professor a responsabilidade pelo problema, seja pelo tipo de conteúdos que ministra, seja por “tornar o ambiente pesado”.

Outros alunos preferiram fazer um julgamento moral sobre o caso, afirmando que se trata de *“falta de respeito”, “falta de educação” e “falta de disciplina”*. Um dos entrevistados, porém, afirmou que o comentário mencionado pode ocorrer *“por simples brincadeira”*.

Entre os alunos da ESCOLA B, o comentário mencionado na questão também foi atribuído predominantemente ao desinteresse do aluno. Alguns acreditam que os alunos que fazem esse tipo de comentário *“quer[em] apenas matar aula”* ou *“vêm para o colégio só para fazer bagunça, não querem saber de estudar.”*. Para outros, é porque o aluno *“não gosta da aula”* ou *“do professor”*. Alguns alunos interpretam como uma brincadeira ou apenas preguiça do aluno, não vendo “maldade” no comentário. Outros, porém, consideram uma falta de educação e observam que esse tipo de comentário pode afetar negativamente o professor, fazendo-o pensar que não é suficientemente competente e desmotivando-o. Houve ainda quem atribuisse o comentário aos *“conteúdos que não servirão para a vida dos alunos e à incapacidade dos professores”* ou *“às aulas pouco interessantes e rotineiras de todos os dias”*.

Na entrevista com o grupo de alunos da ESCOLA A, sobre a referida questão, confirmou-se, logo de início, que o comentário apresentado na questão ocorre com bastante frequência: *“Ah, isso aí é quase que diariamente...”*. Entre os motivos que levam o aluno a fazer esse tipo de comentário foram apontados o fato de o aluno não gostar da aula, da matéria ou do professor. Um dos alunos comentou que o fato ocorre mais quando o professor chega atrasado, mas vários outros contestaram afirmando que *“é costume já”*. Outro aluno procurou exemplificar por meio de uma comparação:

“É a mesma coisa assim: você tem o seu trabalho, numa empresa. Você acorda de manhã e não tá a fim de ir pro trabalho, você chega e encontra a empresa fechada, o que você vai fazer? Você vai ficar triste? (risos de todos) Não, você vai ficar de folga. Seria a mesma coisa com os alunos sempre que o professor não vem. Quando ele não tá a fim de estudar, entendeu? Ele fala isso não por mal do professor, mas por ele mesmo, que ele não queria ter aquela aula naquele momento. Entendeu, queria descansar, um dia de folga. É esse o problema.”

Alguns alunos acabam reconhecendo a pouca disposição para o estudo: *“Se fosse depender da vontade de estudar...”* (risos); *“Não ia ter aula daí.”* (risos). Não obstante, houve quem defendesse o direito daqueles vêm à escola para estudar:

“Eu acho que quem não quer estudar não venha pra escola [...] Vem pra... tipo, tumultuar a sala. Ali na minha sala é horrível estudar. Enquanto uns cinco ou seis querem estudar, o resto fica fazendo bagunça. Eu acho que devia pegar quem quer estudar mesmo e colocar numa turma e o resto que... se dane, conversem com os pais e...”

Outro aluno, porém, acredita que a “solução” do problema estaria em deixar os alunos “livres” para participar apenas das aulas que quisessem:

“Uma idéia interessante, mas que certamente acabaria com colégio público, mas assim, por exemplo, na sala, não ser obrigado você entrar na sala. Você entra na sala se quiser, o momento que você quiser. Daí você acabaria com isso, porque você iria... tipo assim... só que claro, aí cada aluno tem que conseguir a média com cada professor. Aí você entra o tanto de aulas que você acha necessário. O aluno que vai correr atrás e não ter que obrigar a entrar nessa sala nesse momento. Isso acabaria totalmente com a bagunça. O cara que tá bagunçando, ele não queria tá ali. Então ele não vai tá ali. E aí a aula fluiria muito melhor.”

Na conversa realizada com os alunos da ESCOLA B, a respeito dessa mesma questão (a pergunta ao professor sobre o porquê de ele ter vindo e de não ter ficado em casa), houve poucos comentários e a maior parte deles atribuíram o problema à antipatia em relação ao professor (“*porque não vai com a cara do professor*”; “*Se o professor é chato, pega no pé...*”; “*não gosta do professor*”) ou aversão à aula (“*não gosta da aula*”; “*não gosta da matéria*”). Um dos alunos, porém, atribuiu o problema à postura do professor:

“Também o que leva o aluno a falar isso eu acho que é a liberdade que o professor dá pro aluno. Se ele ‘juntasse’ o aluno (risos) eu acho que ele não ia falar isso.”

De acordo com os comentários feitos pelos alunos, o desejo de que o professor não venha dar aula (manifesto na pergunta “Por que o Sr(a). veio hoje?”) pode, portanto, estar relacionado à dificuldade de relacionamento com o professor, à aversão pela matéria ou ainda à indisposição do aluno para estudar. Não obstante, o fato de o aluno poder “folgar” quando o professor não vem, e as razões pelas quais ele prefere que o professor não venha, é algo que merece ser investigado com maior profundidade, uma vez que questiona a própria razão de ser da instituição escolar.

5.3.6 A percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola na perspectiva institucional

Tabela 6 – A relação aluno-escola na percepção dos alunos

6. Você já utilizou (ou viu algum colega utilizar) a expressão “Não dá nada!”, após receber algum tipo de advertência na escola?	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Sim. Muitas vezes.	10	8	18
Sim. Algumas vezes.	4	6	10
Sim, mas raramente.	1	1	2
Não. Nunca ouvi.	0	0	0
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Os resultados obtidos nessa questão revelam que *todos* os sujeitos da pesquisa já ouviram dizer (ou disseram) alguma vez a expressão “Não dá nada”, após receber alguma advertência na escola. E essa expressão parece ser utilizada com bastante frequência nas duas escolas pesquisadas. O gráfico a seguir mostra a diferença entre as duas escolas:

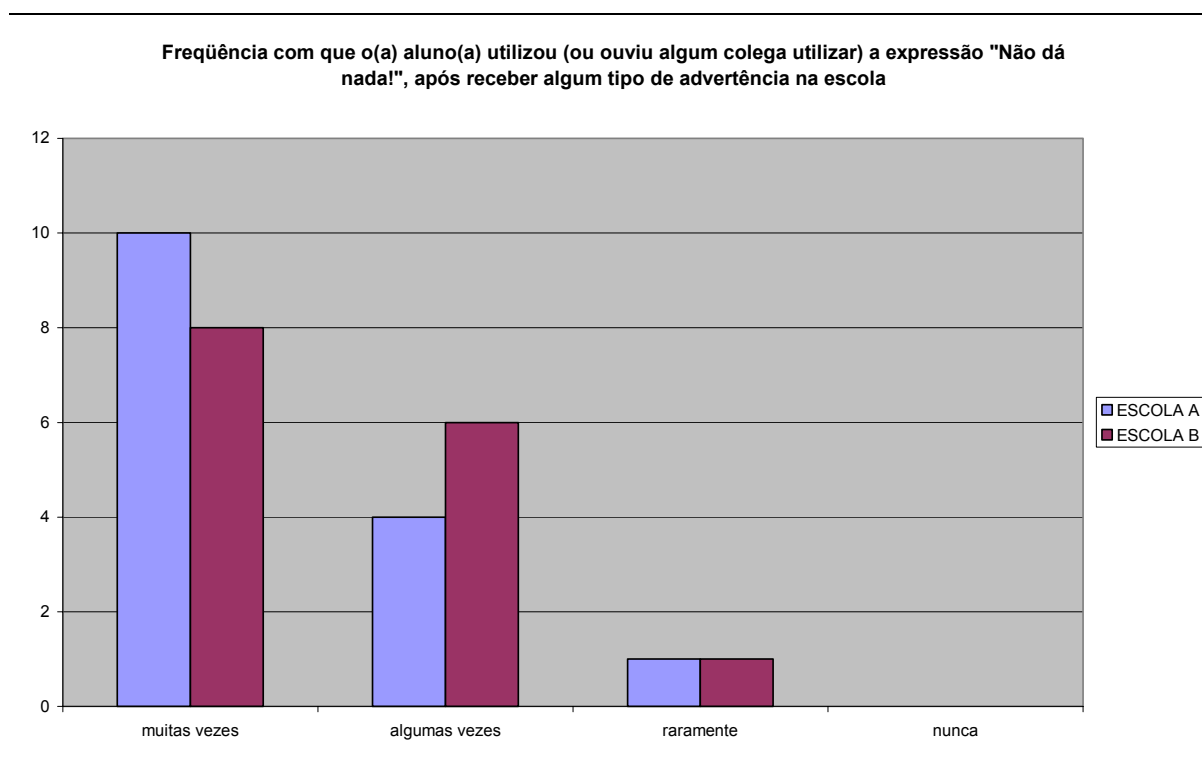


Gráfico 6 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola

Fonte: O autor

Também nessa questão o aluno foi solicitado a responder *a que ele atribui esse tipo de comentário e como ele interpreta essa situação*. De acordo com as respostas dadas (em ambas as escolas), dos 30 alunos participantes, oito atribuem o comentário “Não dá nada!” ao fato de os alunos não se importarem com as conseqüências de seus atos:

“... ele não se importa com as conseqüências.”

“O aluno não está interessado no que poderá acontecer com ele após a advertência.”

“Não estão nem aí com o que pode acontecer.”

“não se importa com nada.”

“não assume nenhum tipo de responsabilidade.”

“Quem utiliza essa frase numa situação assim é que não se importa com o que pode acontecer.”

“Mostra que o aluno não tá nem aí para as advertências que recebe ou alguma nota baixa, nem se importa se reprova ou não.”

“O aluno não está ligando pra nada.”

Para boa parte dos entrevistados (8), isso ocorre devido à impunidade:

“A falta de a escola ser mais rigorosa com o aluno.”

“Encaro essa situação como falta de castigo.”

“... [o aluno] já deve ter recebido [outras advertências] e não aconteceu nada.”

“... impunidade para com os alunos.”

“... os alunos não se sentem mais intimidados pelos professores.”

“Devido à confiança de que não haverá punição severa, o aluno vai à escola com a intenção de aprontar, não de aprender.”

“Muitas vezes a escola só dá sermão nos alunos, então eles sabem que não irá ocorrer algo mais sério, que os deixe preocupados.”

“Há punições inadequadas ou não impostas.”

Alguns (3) consideram tal atitude como falta de responsabilidade:

“É uma forma de mostrar que ele não é responsável...”

“Mostra que o aluno não assume nenhum tipo de responsabilidade.”

“Falta de responsabilidade do aluno...”

Ou ainda:

“Falta de vergonha na cara.”

Outra interpretação da situação apresentada é de que se trata de uma afronta ao poder instituído (*“Ele faz esse comentário para demonstrar que a advertência não o afetou.”*) ou de uma espécie de mecanismo de defesa:

“É uma válvula de escape, [uma forma] de demonstrar que não se preocupa, mas, no fundo se preocupa sim.”

Um aluno da ESCOLA B interpretou o fato como sendo uma forma de “*ganhar o ‘respeito’ dos demais colegas*”. A falta de educação e a falta de respeito também são apontadas como causas do problema, ora atribuídas à família, ora à própria instituição escolar:

“À educação que o filho recebeu de sua família.”

“Situações como essas ocorrem [...] por falhas na educação do indivíduo desde os primeiros anos escolares...”

“A falta de respeito com a escola. E a falta de a escola ser mais rigorosa com o aluno.”

“...falta de organização da parte administrativa do colégio...”

Dois alunos atribuíram à falta de interesse da família a ocorrência desse tipo de situação:

“À falta de estímulo e interesse dos pais para saber se o filho está bem ou mal na escola.”

“Porque os pais não se interessam pelo estudo de seu filho ou filha.”

Apenas um dos alunos atribuiu a “*uma política educacional incorreta*” a causa do problema, mas não especificou maiores detalhes.

Na entrevista realizada com o grupo de alunos da ESCOLA A, a respeito dessa questão (uso da expressão “Não dá nada”), a discussão também esteve voltada para a falta de punição, de regras mais severas (que sejam efetivamente cumpridas) e da ineficácia de alguns métodos de punição utilizados na escola:

“Isso acontece porque não há assim uma estrutura ou, vamos dizer... uma punição assim pro aluno que age dessa maneira.”

“Tinha que ter regras mais severas.”

“Mas tem que ser cumpridas. Não adianta ter regra rígida se não é cumprida. Por isso que existe essa expressão. O aluno sabe que a regra não vai sair do papel. Daí ele fala ‘não dá nada’.”

“É, e também mudar o método de punir, porque às vezes o aluno faz alguma coisa, vai lá e pega três dias de suspensão. Pro aluno é bom, vai ficar três dias em casa, entendeu?”

“A diretora até que tentou no começo do ano estipular regras, só que daí gerou aquela revolta entre os alunos. Os alunos queriam pegar e ‘esgoelar’ ela. Eu mesmo era um (risos).”

Na ESCOLA B, poucos alunos comentaram a questão, mas os que se manifestaram, atribuíram o problema aos pais e à falta de punição na escola:

“Às vezes falam que vão falar com os pais... às vezes os pais não tão nem aí, pra ele [aluno] não faz diferença nenhuma.”

“Isso provavelmente já vem de casa, o aluno não tem incentivo, daí ele já faz tudo o que quer, o pai não proíbe nada, daí ele já vem na escola com o pensamento de não estudar, só... não dá nada daí (risos).”

“Teria que haver uma suspensão do colégio, daí ele ia pensar no que ele falou e no que ele fez.”

De acordo com a percepção dos alunos, o uso da expressão “não dá nada” (pelos alunos), pode ser atribuída principalmente: à falta de interesse e de responsabilidade dos alunos, que não se importam com as consequências de seus atos; à falta de normas mais rígidas (que sejam efetivamente cumpridas) e de punições mais eficazes; à omissão e à falta de interesse dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

5.3.7 A percepção dos alunos sobre o que seria uma boa escola

A idéia do que seja uma boa escola para o aluno foi o tema da última questão do questionário aplicado aos alunos (e também aos pais). Trata-se de uma questão aberta na qual o aluno deveria responder à pergunta: “Para você, o que seria uma boa escola?”.

Na ESCOLA A, foram obtidas as seguintes respostas:

“Uma escola onde professor e aluno convivessem em harmonia e partilhassem idéias para o bem da escola.”

“Seria uma escola que preparasse os alunos para a vida, ensinando algo que seja útil para a vida em sociedade, mas também para o mercado de trabalho.”

“Uma boa escola teria uma boa estrutura financeira, uma organização adequada com profissionais capacitados e respeito entre alunos, professores e funcionários. Onde a maioria dos alunos fosse para a escola por gostar e não por obrigação. Uma escola com bom endereço e em pontos de fácil acesso. Onde as turmas fossem unidas e os alunos soubessem colaborar com novas idéias. Ou seja, para ser boa escola, tem que ter bons alunos.”

“Uma escola em que pais e alunos sejam mais interessados, que a direção seja qualificada para isso, e que professores [sejam] profissionais o bastante para passar o seu conhecimento adiante.”

“Onde professores qualificados e demais profissionais formassem alunos para encarar um mercado de trabalho competitivo e um vestibular disputadíssimo, mas não só educacionalmente e sim, com a ajuda de psicólogos que ajudassem o aluno no cotidiano.”

“Onde todos os professores são bem qualificados; onde os alunos sejam interessados; onde tenha uma boa estrutura; onde a diretoria tenha uma boa preparação.”

“Para mim, uma boa escola deveria ter uma equipe de administração boa, que avaliasse a situação dos alunos; que a escola preparasse o aluno para o vestibular e para o mercado de trabalho e que ela desenvolvesse as capacidades individuais de cada um.”

“Uma escola onde os professores encontrassem novas formas de ensinar, despertando o interesse dos alunos; a família mais envolvida com a escola; a direção da escola integrada com os alunos; uma boa preparação para o mercado de trabalho.”

“Uma escola com bom conteúdo, um bom relacionamento entre alunos, professores e funcionários e liberdade de expressar nossas idéias em conjunto.”

“Uma escola com estrutura, tanto material como moralmente. Com alunos interessados e professores com vontade de ensinar e com capacidade de chamar a atenção de seus alunos sem se utilizar sempre o mesmo modo de ensino.”

“Todos os professores bem qualificados, possam passar um bom entendimento para os alunos colaborando no sentido de aprender e se dedicar.”

“Uma boa escola seria onde todos os alunos fossem interessados, onde houvesse uma certa cobrança dos alunos com os professores e uma cobrança dos professores para com os alunos.”

“Para mim, uma boa escola seria onde os professores e alunos tivessem mais recursos para serem utilizados na aprendizagem. A escola poderia proporcionar mais acesso à cultura, como teatro, dança, artes de um modo geral, esportes, etc. Essa não seria apenas uma boa escola, mas a ideal.”

“Um ensino mais aprofundado, mais respeito entre alunos e professores, mais diálogo, melhor organização de horário de aulas e o colégio em geral.”

“Existe uma boa escola?”

Na ESCOLA B, as repostas foram as seguintes:

“Você não julga o livro pela capa, minha escola não é bonita, mas gosto de estudar sim, por causa dos professores, porque ensinam e são pessoas maravilhosas. Minha análise: se você quer aprender, não importa o jeito da escola.”

“Um lugar que além de apresentar uma preparação de alto nível para vestibulares, concursos e mercado de trabalho, possa criar cidadãos responsáveis, inteligentes e críticos.

Também deve combinar a tudo isso um ambiente amigável, acolhedor, com práticas esportivas, culturais, etc.”

“Seria uma escola que não tivesse brigas e que só fossem estudar os alunos que estivessem interessados em aprender.”

“Aquela que possui um ambiente qualificado, que faça de tudo para que o aluno se interesse e aprenda coisas novas, e aquela que prepara desde o início o aluno para concursos e vestibulares.”

“Aquela que acompanha o aluno durante o período que está na escola; que vê seu aprendizado, que o incentiva a fazer um curso superior, enfim, que o apóia totalmente.”

“Seria uma escola com um ensino bom, com um ambiente bem estruturado, com professores bem informados e alunos mais disciplinados.”

“Com uma boa infra-estrutura, professores qualificados, mais recursos e boa vontade dos alunos em estudar.”

“É aquela que tem bons recursos e uma estrutura adequada e pune severamente os alunos que saem fora das regras.”

“Um lugar onde haja respeito entre professores e alunos, com uma boa estrutura e mais criatividade nas horas culturais.”

“Com uma boa estrutura e com boa vontade dos alunos, com professores bem preparados e aptos para ajudar os alunos a ingressar em uma boa faculdade.”

“Onde todos se respeitassem, onde tivessem mais recursos de aprendizado e onde todos tivessem um bom convívio.”

“A escola ideal seria com professores todos bem qualificados, com uma boa estrutura, com bons materiais escolares e esportivos, com mais aulas de Educação Física, com mais pesquisas e experiências em laboratório e, acima de tudo, com alunos que se interessem pelo que estão fazendo.”

“Ter professores qualificados, colegas, amigos que se interessem pelo estudo, que tenha um bom relacionamento entre professores e alunos.”

“Uma escola em que professores e alunos se interessem em aprender.”

“Um ambiente que ofereça a seus alunos uma ótima qualificação de ensino e recursos tecnológicos avançados para facilitar as pesquisas e trabalhos.”

De acordo com as respostas e comentários feitos pelos alunos das duas escolas (30 alunos), um dos principais componentes para que haja uma boa escola é o interesse dos alunos em aprender (18). O segundo componente mais citado é a necessidade de profissionais qualificados (13). Professores que tenham vontade de ensinar e que utilizem novos métodos

de ensino (3) que despertem o interesse dos alunos. Outro componente bastante citado é a necessidade de uma boa estrutura (11) e de recursos adequados (6). O bom relacionamento entre alunos, professores e funcionários (7) e um ambiente amigável e acolhedor (1) também aparecem como condição para que haja uma boa escola. Para boa parte dos alunos, uma boa escola é aquela que prepara os alunos para o vestibular (7) e para o mercado de trabalho (5). Mas há os que defendem uma escola com mais atividades culturais, artísticas e esportivas (3), ou ainda, que desenvolva as capacidades individuais (1) e prepare para a vida em sociedade (1). Na questão administrativa, há uma diferença entre as duas escolas: na ESCOLA B não há nenhuma citação a respeito desse componente, enquanto na ESCOLA A, a necessidade de uma direção bem preparada é mencionada por quatro alunos. Outros componentes mencionados foram a necessidade de envolvimento dos pais (3), da participação dos alunos na gestão escolar (5) e de maior rigor disciplinar (4). Entre os alunos da ESCOLA A, houve até quem colocasse em dúvida a existência de uma boa escola (*“Existe uma boa escola?”*).

5.4 A PERCEPÇÃO DOS PAIS

Para apreender a percepção dos pais sobre a escola, utilizou-se um questionário contendo sete questões sobre os principais aspectos a serem analisados, sendo cinco questões objetivas (com espaço para comentários) e duas discursivas⁵⁶. Além disso, foram realizadas também entrevistas com os pais envolvidos na pesquisa, a respeito dos temas abordados no questionário, como forma de ampliar a discussão da problemática. A seguir, são apresentadas as tabelas, gráficos, respostas e comentários correspondentes às questões formuladas nos questionários, bem como a descrição e a análise parcial dos dados obtidos.

⁵⁶ Ver detalhamento do questionário dos pais nas páginas 22-23 e apêndice B, na página 166.

5.4.1 A percepção dos pais em relação à frequência com que conversam com os filhos sobre o que acontece na escola

Tabela 7 – A frequência com que os pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola

1. O Sr. (a Sra.) conversa com seu filho (sua filha) sobre o que acontece na escola:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
quase todos os dias;	3	3	6
de vez em quando;	6	6	12
difícilmente;	1	0	1
só quando recebo algum comunicado da escola;	0	0	0
eu não converso com filho sobre o que acontece na escola;	0	0	0
nenhuma das alternativas.	0	1	1
TOTAL DA AMOSTRA	10	10	20

Fonte: O autor

De acordo com os dados obtidos, verifica-se que a maioria dos pais (12) conversa *de vez em quando* com os filhos sobre o que acontece na escola e apenas seis têm o hábito de conversar diariamente com os filhos sobre o assunto. Apenas um declarou que dificilmente conversa com o filho sobre o assunto. Uma mãe, que não se viu contemplada em nenhuma das alternativas, respondeu (no questionário) que sempre conversa com a filha e está por dentro de tudo que acontece na escola porque trabalha nela. Pode-se dizer que, entre os pais entrevistados, a maioria (18) demonstra interesse em acompanhar a vida escolar dos filhos, mas destes, a maior parte (12), revela um interesse esporádico.

No gráfico a seguir, pode-se observar uma grande semelhança entre duas escolas, no que se refere a esse tema:

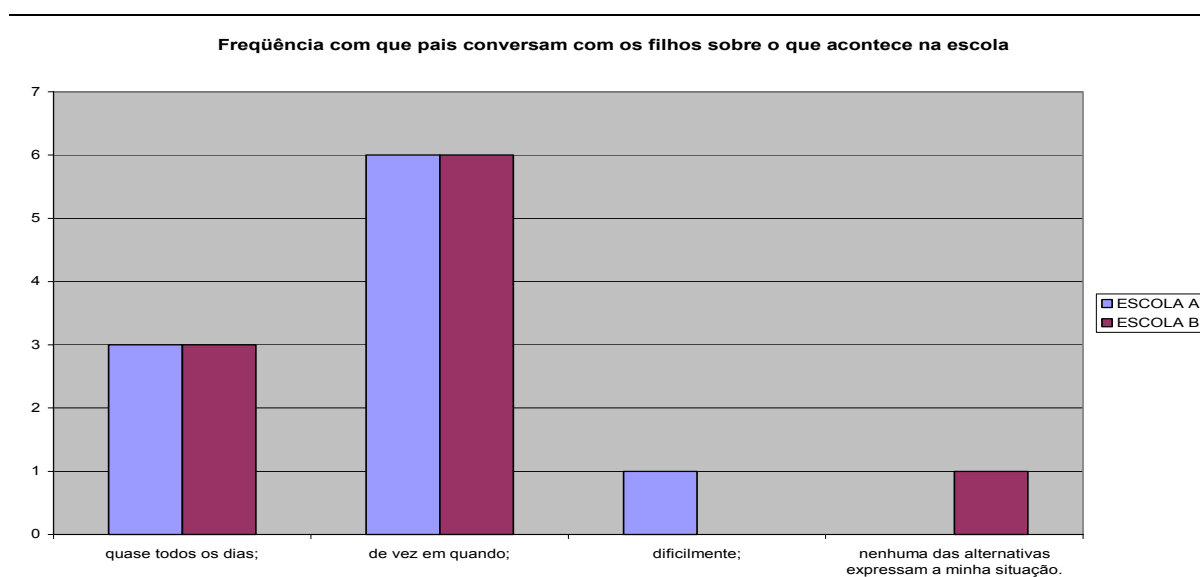


Gráfico 7 – Frequência com que os pais conversam com os filhos sobre o que acontece na escola

Fonte: O autor

5.4.2 A percepção dos pais sobre a frequência com que comparecem à escola onde o filho estuda

Tabela 8 – A frequência com que os pais comparecem à escola onde o filho estuda

2. Durante o ano, o Sr. (a Sra.) comparece à escola onde seu filho (sua filha) estuda:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
várias vezes;	1	4	5
de vez em quando;	7	2	9
raramente;	0	2	2
nunca;	1	1	2
nenhuma das alternativas.	1	1	2
TOTAL DA AMOSTRA	10	10	20

Fonte: O autor

Pelo que se pode observar, a maioria dos pais participantes da pesquisa (16) costuma comparecer à escola onde o filho estuda. A metade (9) comparece de vez quando, alguns (5) várias vezes e outros (2) raramente. Um dos que optaram por *nenhuma das alternativas* (uma mãe) explicou que trabalha na escola e por isso está todos os dias no ambiente escolar; outro (um pai) justificou que é a mulher quem comparece à escola, uma vez que ele não tem tempo. As diferenças entre as duas escolas podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

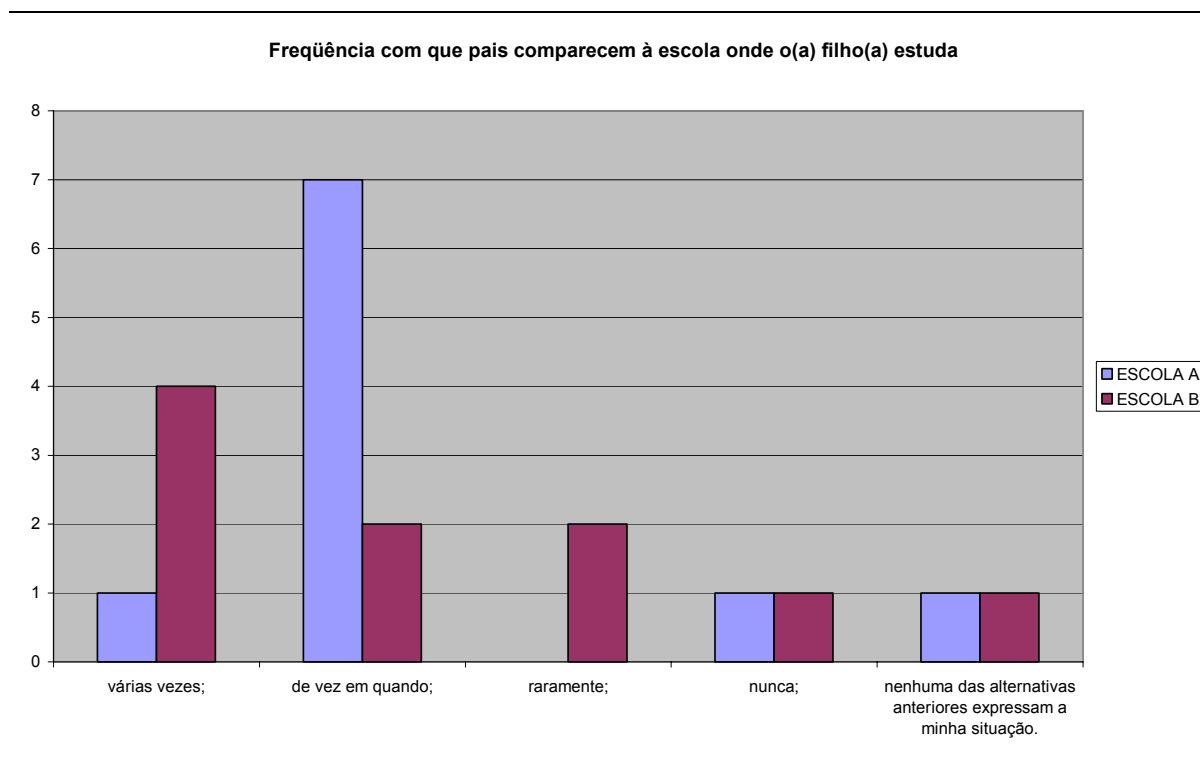


Gráfico 8 – Frequência com que os pais comparecem à escola onde o filho estuda

Fonte: O autor

5.4.3 A percepção dos pais sobre a relação que o(a) filho(a) tem com a escola

Tabela 9 – A relação do(a) filho(a) com a escola na percepção dos pais

3. Assinale a alternativa que melhor expressa a relação de seu filho (sua filha) com a escola:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Ele(a) não gosta de estudar e só vai para a escola porque é obrigado.	0	0	0
Ele(a) não gosta de estudar, mas gosta de ir para a escola.	0	1	1
Ele(a) não gosta de estudar, mas vai para a escola porque acha importante.	2	0	2
Ele(a) gosta de estudar e vai para a escola por vontade própria.	8	9	17
Nenhuma das alternativas.	0	0	0
TOTAL DA AMOSTRA	10	10	20

Fonte: O autor

De acordo com a percepção da maioria dos pais entrevistados (17), a relação que o filho mantém com a escola é bastante positiva, ou seja, gosta de estudar e vai para a escola por vontade própria. Apenas dois percebem que o filho não gosta de estudar, mas frequenta a escola porque acha importante. Um único pai declara que o filho não gosta de estudar, mas gosta de ir para a escola. Considerando que a maioria desses alunos (16) está no Ensino Médio, é possível que muitos deles já tenham autonomia para decidir se querem ou não estudar.

Observa-se, nesse item, uma grande semelhança entre as duas escolas, conforme se pode verificar no gráfico a seguir:

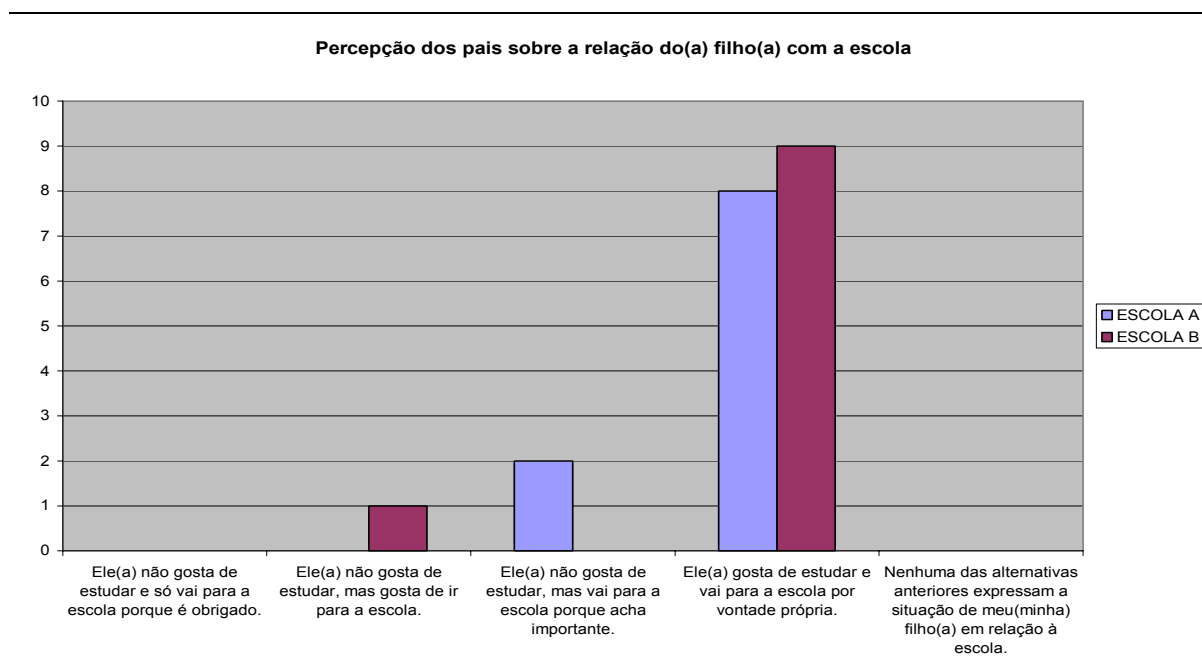


Gráfico 9 – Percepção dos pais sobre a relação do(a) filho(a) com a escola

Fonte: O autor

5.4.4 A percepção dos pais sobre as prioridades da escola pública

Tabela 10 – As prioridades da escola pública na percepção dos pais

4. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;	4	3	7
o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;	2	3	5
o desenvolvimento da capacidade crítica;	0	2	2
o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;	3	3	6
o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;	1	1	2
o desenvolvimento de atitudes éticas;	4	3	7
o desenvolvimento da autonomia;	0	2	2
a preparação para concursos e vestibulares;	8	6	14
a preparação para o trabalho;	4	3	7
a preparação para o exercício da cidadania.	4	4	8
TOTAL DA AMOSTRA	10	10	20

Fonte: O autor

Dentre os dez itens indicados, o pai (ou mãe) deveria indicar três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública. Embora a preparação para o vestibular seja ainda uma grande polêmica entre educadores, a maioria dos pais participantes (14) consideram que esta deva ser uma prioridade da escola pública. No restante, as opiniões se dividem, mas a preparação para a cidadania (8), a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade (7), o desenvolvimento de atitudes éticas (7), a preparação para o trabalho (7), o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais (6) e o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais (5) são também consideradas prioridades por boa parte dos sujeitos da pesquisa. Apenas três das dez alternativas tiveram poucas indicações (duas cada uma): o desenvolvimento da capacidade crítica, da capacidade de lidar com as próprias emoções e da autonomia.

O quadro reflete as expectativas dos pais em relação à escola, as quais evidenciam uma preocupação com a realidade objetiva que se coloca diante dos filhos: o mundo do trabalho, o acesso à universidade e a conquista da cidadania, que inclui os conhecimentos necessários à vida em sociedade, o desenvolvimento das potencialidades individuais e de atitudes éticas para bem utilizá-las. Numa realidade marcada pela necessidade de sobrevivência, parece (tal como na visão dos alunos) não haver muito espaço para as emoções, para a reflexão crítica ou para a construção da autonomia. O gráfico a seguir permite visualizar as diferenças entre as duas escolas:

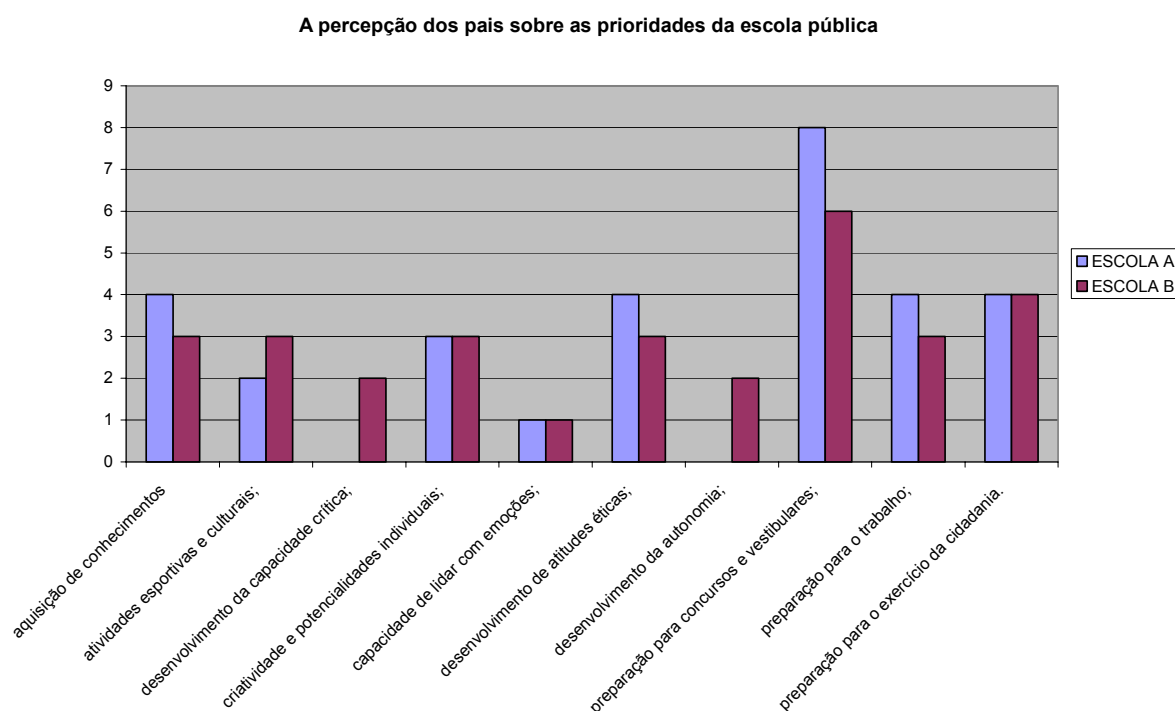


Gráfico 10 – Percepção dos pais sobre as prioridades da escola pública
Fonte: O autor

Além das prioridades apresentadas na questão, o questionário permitia que o participante da pesquisa acrescentasse outras prioridades que considerasse oportunas, no entanto, nenhuma outra prioridade foi acrescentada.

Nas entrevistas realizadas com pais de alunos das duas escolas, a respeito desse tema, alguns pais defenderam a idéia de que a escola deve priorizar a preparação para o trabalho:

“Toda escola pública tinha que ter um direcionamento para a profissionalização.”

“Preparar o aluno pra ser cidadão e também pro trabalho.”

A preparação para o vestibular também foi apontada como prioridade por alguns pais:

“Eu acho que a escola não pode deixar de preparar os nossos filhos para o vestibular, porque eu quero ver a minha filha dentro de uma universidade.”

“A escola deveria dar um ensinamento mais adequado, porque o vestibular, você sabe, aquele que tem condições de pagar um cursinho, a gente sabe que ele consegue passar. E o filho da gente, que estuda em escola pública e não tem condições de pagar um cursinho, devia ter uma preparação. De repente, um professor que só desse ensinamento de vestibular pra uma classe, pra preparar eles já. Porque a minha foi fazer o ENEM e já falou ‘Ó, mãe, com ensinamento que eu tenho...’, sinceramente, ela nem queria fazer. Eu que insisti e falei ‘Você faz, se você não passar tudo bem, mas tente pelo menos.’”

Um dos pais defendeu que se priorizasse o básico:

“Eu acho que a escola deveria priorizar o ensino do português e da matemática, porque é o básico, o fundamental. Se você não entende o português, vai ter dificuldade pro resto da vida, e se você não entende matemática, também. Eu acho que essas duas matérias são o básico e tem que dispensar toda a atenção, porque quem se sair mal em português e matemática vai ter dificuldades em outras matérias.”

Alguns pais demonstraram uma preocupação com aspectos relativos à formação de valores morais, éticos e religiosos:

“Os valores morais, os valores éticos e também religiosos. [...] é o que mais precisa. No caso, isso seria a base pra todos os outros ensinamentos. [...] Não é preciso ensinar nenhuma doutrina, mas princípios, como o amor, que não envolvem nenhuma religião, mas todos poderiam ser beneficiados.”

“A parte ética também é muito importante.”

“O ensino religioso também é importante.”

Outros indicaram prioridades mais genéricas, enfatizando a qualidade:

“A função da escola é, na realidade, fazer tudo o melhor para que os nossos filhos saiam preparados daqui, porque se eles estiverem preparados pra enfrentar o dia-a-dia aí fora, a escola cumpriu o papel.”

“A principal função da escola é a educação. É uma educação num sentido amplo. A escola deve complementar aquilo que eu não posso estar dando em casa; por falta de tempo, por falta de instrução.”

“A escola deveria preparar o aluno para as competências. [...] Ajudar o aluno a ir percebendo as suas habilidades e competências, direcionando para o futuro.”

“O que deve ser prioritário na escola é o ensino; a qualidade do ensino.”

“A educação de qualidade, que prepare o jovem para o que ele vai enfrentar posteriormente.”

5.4.5 A percepção dos pais sobre os problemas da escola pública

Tabela 11 – Os principais problemas da escola pública na percepção dos pais

5. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
a falta de qualificação dos professores;	4	0	4
a falta de interesse dos alunos;	3	4	7
a indisciplina;	4	6	10
a falta de competência administrativa;	5	1	6
a falta de participação da família;	4	6	10
a falta de recursos e de uma estrutura adequada;	5	7	12
a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.	5	6	11
TOTAL DA AMOSTRA	10	10	20

Fonte: O autor

Nessa questão, dos sete problemas indicados, cada pai deveria indicar três que, na opinião dele, fossem os principais, podendo ainda acrescentar outros problemas não mencionados.

Das principais indicações feitas pelos pais, podemos observar que quatro ganharam destaque: a falta de recursos e de uma estrutura adequada (12), a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar (11), a indisciplina (10) e a falta de participação da família (10). A falta de interesse dos alunos foi apontada como um problema por sete dos 20 pais participantes. A falta de competência administrativa teve um número maior de indicações na ESCOLA A (5) do que na ESCOLA B (1). A falta de qualificação dos professores foi o item com menos indicações (4), todas por parte de pais de alunos da ESCOLA A. As maiores diferenças entre as duas escolas incidem sobre estes dois últimos itens, havendo um equilíbrio em relação aos demais itens, conforme se pode visualizar no gráfico a seguir:

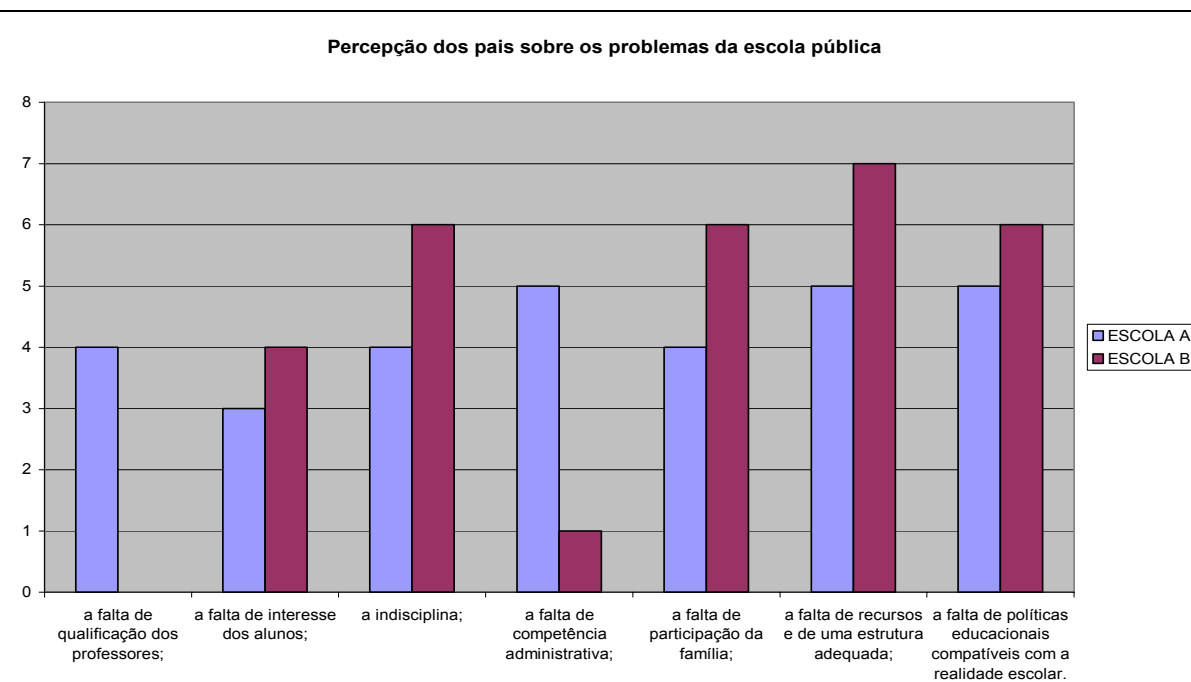


Gráfico 11 – Percepção dos pais sobre os problemas da escola pública

Fonte: O autor

Alguns pais mencionaram outros problemas como a falta de segurança (2), a falta de professor (1) e a necessidade de despertar o interesse dos alunos pelas atividades escolares (1). Um dos participantes considerou como problemas “ficar passando vídeos (filmes) ao invés de passar matérias” e “emendar feriados”.

Nas entrevistas com pais de alunos das duas escolas pesquisadas, foram apontados problemas relacionados à família e à atitude do aluno em relação à escola:

“A participação da família é muito importante na escola. Eu vejo que a criança que é deixada mais à vontade, com seus próprios pensamentos e ações, ele não tem uma direção certa; falta orientação pra ele. E a família também se desestruturou muito. E nós temos hoje famílias assim... irmãos que tem... quatro ou cinco irmãos, um de cada pai. Aí vem pra escola... a escola não sabe como agir.”

“Eu acho que o principal problema... a célula do problema que hoje vem para a escola e toma conta da sociedade inteira, eu acho que é exatamente o lar. É lá que reside o problema. Porque agora os pais dizem: ‘Não, mas eu não tenho tempo’.”

“[...] E os pais acham que a obrigação da escola é educar o filho dele, sendo que a educação dos filhos deveria vir de casa. A criança vai para escola pra aprender, mas o pai confunde com educação. Ele acha que a escola tem que educar o filho dele.”

“Ultimamente eu vejo que tá vindo uma geração muito individualista, que não sabe conviver, que não sabe respeitar os limites [...]”

“Eu acho que a escola pública é uma escola boa [...], eu acho que depende do aluno. Porque a escola pública têm seus problemas, mas ela também tem as suas qualidades. Então vai depender também do aluno; vai depender que o aluno seja uma pessoa que saiba realmente o que ele quer; aí não importa se ele está na escola pública ou particular, ele vai conseguir objetivo dele, só que ele tem que saber o que ele quer. E ele tem que dar valor às oportunidades dele.”

A dificuldade dos pais em educar os filhos também é apontada como um problema que acaba se refletindo na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente é citado como a principal causa dessa dificuldade:

“É que a educação em casa também ela... sinceramente, hoje em dia os pais... com esse negócio do Estatuto da Criança e do Adolescente aí eles [os filhos] acham que... mudou muito a educação que nós pais temos que dar. Porque eles acham que ‘Ah, se você der um tapa em mim eu vou na delegacia; se você fizer isso comigo eu vou a tal lugar, eu denuncio você’. Eles falam na cara da gente que denunciam a gente! Até de a gente falar! Entende? Tá difícil gente! Quer dizer, foi bom, mas a gente não vai tá espancando os filhos, a gente não tá batendo neles, a gente tá explicando e eles já estão achando que são os donos do mundo, porque eles têm apoio, entendeu?”

“Isso é uma coisa que tem que mudar: se tem direitos tem que ter deveres. Pra cada direito tem um dever pra ser cumprido. Como é que pode agora ‘Ah, eu faço o que eu quero porque eu gostei’. Mas e depois quem paga por isso? ‘Ah, os pais’. Como os pais, se o pai não tem o domínio? Se o filho é protegido... Porque se o pai bater num filho, vai preso, mas se o filho matar o pai ou mãe não vai preso porque é adolescente! Então tá errado, um peso e duas medidas! Tudo bem, proteger a criança e o adolescente precisa. Há abusos com menores, pais batendo e dando pancada? Há. Tudo bem, mas daí ao adolescente fazer tudo o que quer e não ser punido e ainda o pai ter que responder por ele? Isso é um erro! Isso é um erro grosseiro que não pode acontecer.”

5.4.6 A percepção dos pais sobre as diferenças entre a escola pública da época em que eram alunos e a de hoje

O tema foi abordado por meio de uma questão aberta na qual o pai (ou mãe) era solicitado a descrever as diferenças entre a escola pública de hoje e a da época em que era

aluno(a). As respostas dadas (nos questionários) pelos pais de alunos da ESCOLA A foram as seguintes:

“A escola antigamente era mais rígida e hoje é mais liberal.”

“Antes os professores davam puxão de orelhas e castigos mais severos e hoje não.”

“Antigamente a escola era “levada” mais a sério pelos alunos e professores.”

“Antes havia mais respeito e interesse, hoje não tem isso.”

“Algum tempo atrás as crianças tinham maior respeito pelos professores. A indisciplina aumentou muito. Os professores tinham maior interesse em ensinar.”

“Mudou para pior. Por exemplo: o professor perdeu a autoridade sobre a classe e o ensino está muito fraco, principalmente português e matemática.”

“O ensino da minha época era mais forte no conceito das matérias e os professores não davam nem um décimo e tinha recuperação no final do ano.”

“Na época em que eu estudava o ensino era melhor, porque o ensino era mais ‘forte’ e os alunos também eram mais interessados.”

“O carinho que os professores tinham com a escola e os alunos. Hoje é raro ver este carinho com tão nobre profissão. Hoje fala-se muito em qualidade didática, estrutura e recursos, mas acho meu passado, apesar de muito simples e com poucos recursos, havia amor na profissão. Hoje há professor sem amor na profissão.”

“A diferença é que no meu tempo era tudo mais difícil, não havia a tecnologia que existe hoje, mas a qualidade melhorou muito.”

Na ESCOLA B, os pais deram as seguintes respostas:

“Antigamente as coisas eram mais difíceis, não tinha recursos como hoje em dia.”

“[O que tem de diferente hoje é] A tecnologia, o ensino qualificado, as condições do governo e financeiras de cada família, bolsas escolares, etc.”

“No interior, tinha uma professora para todas as turmas.”

“A diferença é que antigamente um só professor dava todas as matérias, não tinha educação física nem computador.”

“Hoje tem mais recursos, mas o ensino na época era muito bom.”

“Uma grande diferença. Aprendia-se muito mais. Me parece que o estudo era mais forte, ou a forma que era passado aos alunos era mais atraente.”

“Em minha época, tinha mais tarefas e pesquisas. Questões de matemática eram mais cobradas. Hoje em dia as crianças têm dificuldades em resolver uma simples conta de dividir.”

“Os alunos eram mais educados, existia mais respeito dos alunos com os professores.”

“Na minha época havia mais interesse dos alunos, os professores eram mais rígidos.”

[Um dos entrevistados não respondeu à questão.]

De acordo com a percepção dos pais, a escola mudou bastante da época em que eles eram alunos para os dias de hoje. Uma das principais mudanças diz respeito à maneira como as pessoas viam a instituição escolar: a escola *“era levada mais a sério”* tanto por alunos quanto por professores; *“havia mais respeito e interesse”*. E, embora houvesse *“menos recursos”* e tudo fosse *“mais difícil”*, na opinião de alguns pais, *“aprendia-se mais”*, *“o ensino era mais forte”*. Dos 20 pais participantes da pesquisa, apenas dois acreditam que a qualidade do ensino melhorou e ambos vinculam essa melhoria às novas tecnologias. Alguns observam que *“o professor perdeu a autoridade”* e que *“a indisciplina aumentou”*. Antes *“os professores eram mais rígidos”*, mas *“havia amor na profissão”*. Analisando o conjunto das respostas dadas pelos pais, predomina a percepção de que a escola *“mudou para pior”*, apesar de dispor de mais recursos do que há algumas décadas.

Nas entrevistas realizadas com os pais de alunos das duas escolas, a respeito das diferenças entre a escola da época em que estudaram e a escola de hoje, um dos principais aspectos abordados foi a mudança na relação professor-aluno/aluno-professor:

“Hoje os professores perderam aquela consideração que o aluno tinha com o professor. Eu acho que antes era muito melhor, porque o professor era visto em primeiro lugar como um exemplo (se fosse mau também aí tava péssimo), segundo lugar como um amigo da família.”

“Eu acho que na época que eu estudei era muito melhor, você respeitava os professores, pedia licença. Hoje a gente sabe que não tem isso. Porque por mais que você passe educação pro teu filho, eu não sei o que acontece, a gente tem educação. E a gente passa isso pros filhos. Eu sempre falo pra minha filha: ‘Você tem que pedir licença, você tem que cumprimentar o professor. Não precisa agradecer, não é pra levar flor, não é preciso levar presente, mas saber respeitar!’. Hoje não tá tendo respeito nem do professor com o aluno e nem o aluno com o professor.”

“O problema vem não de agora, mas de muito tempo atrás. A gente foi formado numa época assim de muita dureza. Quando chegava, por exemplo, um padre, se o padre se virasse pro teu lado, se você tivesse em pé você sentava, você tinha até medo. Falou tava falado. E a figura do professor na época também era assim. Quer dizer, daí começou a mudar e mudar e mudou tanto, que desandou, que hoje não se tem mais controle. Quer dizer, tinha que mudar

um certo ponto e puxar o freio de volta, porque mudou demais. Hoje mudou de uma certa maneira que eles acham que eles têm autonomia e eles tem que fazer como eles querem: ‘Não, eu não vou pra escola; essa matéria eu não vou copiar porque eu não quero’. Mas não é assim!”

“Mudou a autonomia do aluno. Na época em que eu estudei, quando entrava uma pessoa na sala, todos ficavam em pé e saudavam aquela pessoa, que poderia ser um diretor, um pai de aluno, qualquer pessoa que viesse. Hoje não. Hoje alguém entra na sala de aula, o comportamento dos alunos é pior do que se a pessoa não tivesse entrado; eles não têm respeito. Eu vejo que o aluno não respeita o professor, mas eu acho que isso vem de casa, porque os filhos não estão respeitando os pais, então, automaticamente não vão respeitar os professores.”

Outra diferença apontada pelos pais diz respeito ao rigor que havia na época em que eram alunos, tanto no que se refere ao comportamento quanto no que diz respeito ao nível de exigência:

“Na época da gente tinha inspetora, hoje eles falam as ‘tias’. Nossa, era rígido! Era complicado. Ir pro banheiro? De jeito nenhum! Você não via esse entra e sai. Se eu passo aqui de ônibus sempre vejo aluno pra fora, pra lá e pra cá, entende? Na minha época não tinha isso. Sala de aula era pra estudar, não tinha esses intervalos... tinha o recreio, era quinze minutos e acabou. Não tinha esses intervalos que tem... não tem aula. A gente sabe que quando chega o ginásio tem esses intervalos e tal, só que a gente ficava em sala de aula. Hoje não, fica aquela... transação. Você não sabe se tem aula ou se não tem, se tá estudando ou se vai pra casa... Então eu acho que tem que melhorar nessa parte. Eu acho assim que tá meio desleixado, tá tudo à vontade, tá tudo como eles [os alunos] querem mesmo. Eles querem mesmo é bater papo, é conversar... estudo que é bom, eles não querem saber.”

“Na minha época era 7,0 a média [...] não tinha conselho de classe; você podia tirar nota máxima em todas as matérias, se em uma faltasse um décimo ou reprovasse, reprovou em todas. Hoje não, os alunos têm chance, têm tudo na mão. Tem conselho de classe, até três matérias não reprova, dependendo da matéria. Eles têm tudo na mão e não aproveitam.”

“A escola mudou em alguns pontos pra melhor, mas em outros pontos piorou. Porque hoje na realidade é o seguinte: esse negócio de achar que o aluno não pode reprovar, ele tem que passar de qualquer maneira, isso não pode acontecer. Porque afinal, você vai fazer um concurso público e você passa por acaso? Não, não passa. Você vai numa empresa e leva o seu currículo, eles chamam pra uma entrevista, você vai passar se você contradisser tudo o que a empresa quer? Eles não querem, eles vão selecionar sempre o melhor.”

“Antigamente era mais cobrado, tinha tarefa.”

Alguns pais mencionaram diferenças relativas à grade curricular:

“Antigamente a escola ensinava religião. Tá certo que... direcionada, mas, ensinava. Hoje não pode falar nada.”

“Antigamente tinha, em certos colégios, aulas de artes industriais, então tinha... tava mexendo com a cabeça do aluno. E agora fica meio assim... só estudo, só matéria...”

5.4.7 A percepção dos pais sobre o que seria uma boa escola

Na última questão aberta do questionário, os pais foram solicitados a responder “o que seria (para eles) uma boa escola”. As respostas dadas pelos pais de alunos da ESCOLA A foram as seguintes:

“Quando a instrução escolar for uma complementação da educação familiar, ou seja, na escola não se educa, se instrui.”

“Uma escola com estrutura para o aprendizado integral do aluno, com bons professores, boa alimentação, maior aprendizado para cultura, trabalho e concursos, um melhor aprendizado para o futuro.”

“Com alunos motivados, interessados, professores também motivados e uma escola com infra-estrutura adequada.”

“Uma escola com maiores investimentos por parte do governo.”

“Uma boa escola teria que ter uma boa estrutura (financeira) e mais participação dos pais.”

“Uma boa escola seria aquela que tivesse uma ótima localização e várias possibilidades de ensino, com professores capacitados, dedicados e comprometidos a ensinar.”

“Com segurança na saída escolar e mais condições para uma aprendizagem melhor.”

“Com mais oportunidades, com cursos profissionalizantes para poder encaminhar nossos jovens para o mercado de trabalho.”

“Com política pública séria, competência humana, ética e disciplinas atuais com visão para o futuro.”

“Que realmente obrigasse os alunos a estudar com entusiasmo e amor pela escola.”

Os pais de alunos da ESCOLA B deram as seguintes respostas:

“Mais rigorosa, com mais respeito e disciplina.”

“Onde os pais têm confiança de deixar seus filhos.”

“Toda escola tem o seu funcionamento conforme a direção, pois uma boa competência administrativa faz com que surja maior participação da família, haja uma estrutura adequada e o desenvolvimento ocorre da melhor forma possível.”

“A escola da minha época era boa (havia mais interesse dos alunos, os professores eram mais rígidos), podia voltar a ser como antes.”

“Para mim, a escola de hoje em dia está boa, os professores estão bem qualificados para ensinar melhor os alunos.”

“Uma escola com ensino superior para os alunos que não possam pagar.”

“Com mais informatização.”

“Uma boa escola seria aquela que o aluno sai preparado para enfrentar a vida, seja para prestar concursos, vestibulares ou o mercado de trabalho; uma escola atraente onde o aluno se sinta bem e que as políticas educacionais sejam compatíveis com a realidade de cada região.”

“[A ESCOLA A] é uma boa escola, na minha opinião.”

“Além de fornecer o aprendizado escolar, ser profissionalizante (preparação para o trabalho); em horário adequado.”

A idéia que perpassa a maioria das respostas é a de que uma escola, para ser boa, precisa reunir as condições necessárias para que haja aprendizagem. Essas condições, na visão dos pais, incluem uma estrutura adequada, com recursos financeiros, boa alimentação, professores qualificados, comprometidos e motivados, mas também com alunos motivados e interessados. A competência administrativa e a participação da família também foram apontados como elementos necessários para que haja uma boa escola. Para alguns pais, a boa escola precisa ser exigente, rigorosa e manter um ambiente de respeito e disciplina. Outros acreditam numa escola atraente, onde o aluno se sinta bem. Alguns ressaltaram a importância de garantir a segurança dos alunos. A preocupação com uma visão de futuro e com um aprendizado que permita ao aluno estar preparado para a vida (incluindo a preparação para o mercado de trabalho e para concursos e vestibulares) também esteve presente em algumas respostas. Um dos pais colocou em questão a identidade da escola, defendendo a idéia de que o papel da (boa) escola é instruir e não educar (atribuição esta que, segundo ele, deveria ser da família); nessa perspectiva, a escola seria apenas um complemento da educação familiar.

Entre os pais da ESCOLA B, houve até quem citasse a própria escola pesquisada como exemplo de boa escola, o que pode ser considerado um dado otimista.

Nas entrevistas realizadas com os pais de alunos das duas escolas, a ênfase foi dada à qualificação dos professores, à qualidade do ensino, à segurança e ao envolvimento de todos:

“Com professores bem preparados, que tenham condições de estar se estudando e se atualizando.”

“Uma escola que tenha qualidade de ensino, que seja modernizada e que tenha segurança.”

“Seria o envolvimento de todos, cada um tendo a consciência do seu dever: o pai tendo a consciência do seu dever como pai de educar o filho pra depois mandar pra escola (porque ele manda pra escola pra que a escola eduque – e esse não é o papel da escola); e a escola tendo também a noção do seu papel.”

5.5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A percepção dos professores sobre a escola foi obtida por meio de um questionário com sete questões objetivas, contendo espaço destinado a comentários⁵⁷ e também por meio de entrevistas realizadas em grupos⁵⁸ com os professores envolvidos na pesquisa, sobre os temas abordados no questionário, como forma de ampliar a discussão da problemática. A seguir, são apresentadas as tabelas, gráficos, respostas e comentários correspondentes às questões formuladas nos questionários e às entrevistas, bem como a descrição e a análise parcial dos dados obtidos.

⁵⁷ Ver detalhamento do questionário dos professores (p. 23-25) e o apêndice C (p. 169).

⁵⁸ Em cada uma das escolas foram feitas duas reuniões, que contaram com a participação de seis professores, em média, em cada uma das reuniões. A divisão ocorreu devido à impossibilidade de reunir o grupo de 15 entrevistados em um único dia e horário. Não obstante, esse detalhe não representou uma diminuição da qualidade dos dados obtidos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

5.5.1 A percepção dos professores sobre a identidade e a função da escola pública

As três primeiras questões apresentadas aos professores⁵⁹ abordam a questão da identidade e da função da escola pública e revelam a percepção dos professores a respeito dessa temática. A tabela a seguir mostra o resultado obtido na primeira questão.

Tabela 12 – A escola como “depósito de crianças” na percepção dos professores

1. Na sua experiência como professor, alguma vez você já teve a impressão de que a escola mais parece um "depósito de crianças" do que um espaço de ensino-aprendizagem?	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Sim. Muitas vezes.	11	9	20
Sim. Algumas vezes.	3	4	7
Sim, mas raramente.	0	1	1
Não, isso nunca aconteceu comigo.	1	1	2
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Como se pode observar, a impressão de que a escola mais parece um “depósito de crianças”⁶⁰ já ocorreu com a maioria dos entrevistados (28), sendo que muitos (20) já tiveram essa impressão várias vezes. Apenas dois professores declararam nunca ter tido essa impressão. A comparação entre os resultados obtidos nas duas escolas pode ser visualizada no gráfico a seguir:

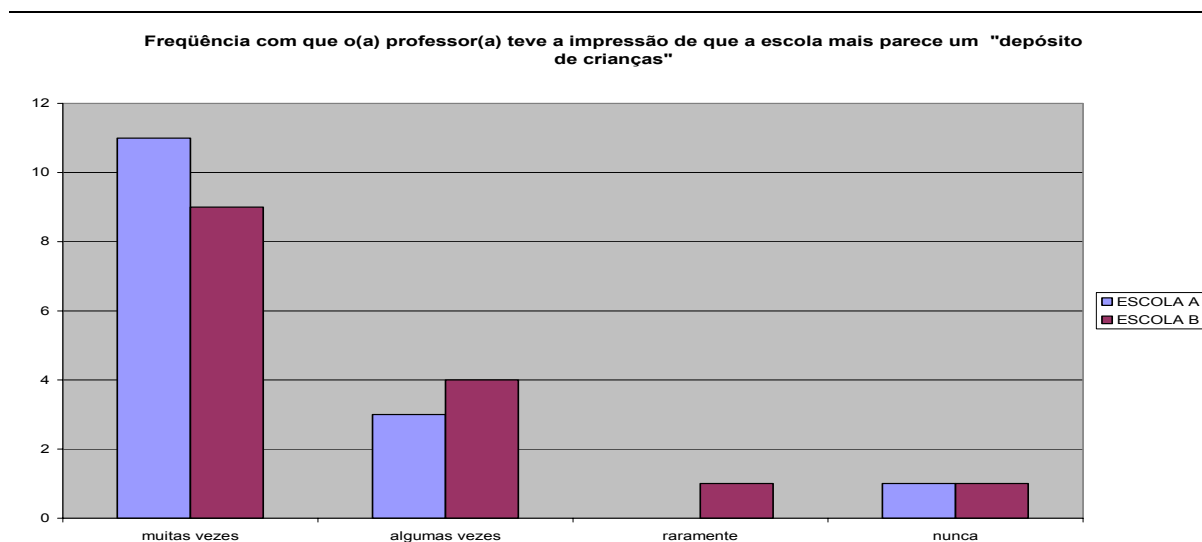


Gráfico 12 – Percepção dos professores sobre a escola como “depósito de crianças”

Fonte: O autor

⁵⁹ Ver apêndice C, p. 169.

⁶⁰ Como não dispomos, em nossa língua, de um vocábulo único que reúna as categorias “criança e adolescente”, optei pela expressão “depósito de crianças”, o que não significa que a escola reúna unicamente crianças.

Além da opção por uma das alternativas, nos casos de resposta afirmativa, a questão solicitava que o professor comentasse a situação. De acordo com alguns comentários (6) apresentados nos questionários e nas entrevistas, um dos principais fatores que fazem a escola se parecer com um “depósito” de crianças é o fato de a maioria dos pais trabalharem e não terem com quem deixar os filhos, passando a ver a escola como um lugar seguro para deixar os filhos enquanto estão trabalhando:

“Devido às dificuldades encontradas pelos pais (falta de creches, horários – jornada de trabalho – prolongados), a escola é o único local onde eles podem ‘guardar’ seus filhos com segurança relativa e sem custo.”

“Porque muitos pais trabalham o dia inteiro, não tem quem fique com as crianças em casa e até preferem as escolas em que o filho fique o dia inteiro.”

“É como se na sala de aula eles [os alunos] estivessem ‘protegidos’ do mundo exterior, como se na escola os pais não se preocupassem, pois há pessoas (professores, funcionários) que dão atenção, comida, entretenimento e, por último, um pouco de cultura.”

“Muitas vezes os pais ficam bravos ou apreensivos quando há semana pedagógica, cursos de capacitação ou motivos de força maior que dispensam a presença dos alunos no âmbito escolar, porque os filhos de tais pais não têm com quem ficar.”

“Em conversa com alguns responsáveis, eles disseram que os filhos – mesmo não tendo rendimento escolar – não faltavam porque sabiam que ‘naquele período’ alguém estava ‘cuidando’.”

“Alguns períodos como feriados ou férias são significativos, mas também no dia-a-dia, quando os pais forçam os filhos a virem para a escola por não ter onde deixá-los.”

Outro aspecto que leva alguns professores a perceberem a escola como um depósito de crianças é a atitude de alguns pais em relação à escola, seja pelo desinteresse e falta de acompanhamento, seja pela transferência de responsabilidades:

“Falta de acompanhamento da família na vida escolar.”

“Um pouco pela falta de interesse dos pais, de não acompanharem o desenvolvimento dos filhos na escola; ele [o pai] é chamado e não comparece, não demonstra preocupação ou interesse. Como se fosse um abandono até... deixam na escola, e a escola que se vire.”

“A presença dos pais na escola só acontece quando da matrícula. Pais e escola são omissos algumas vezes.”

“A partir do momento em que a criança é matriculada na escola, a família só aparece novamente para rematricula-la.”

“Raramente tenho contato com os pais dos alunos, preocupados ou interagindo com o trabalho que é desenvolvido com os alunos na escola.”

“Os pais não acompanham seus filhos. Já me deparei com casos em que o pai não sabia série e nem horário em que o filho estudava.”

“Os pais não se preocupam se o filho está aprendendo. Nós mandamos bilhetes para casa a serem assinados por eles, mas não retornam assinados.”

“A maioria dos pais é negligente em relação ao processo ensino-aprendizagem.”

“A escola faz reunião para os pais e estes não vêm.”

“Especialmente pela falta de interesse de alguns pais no desempenho de seus filhos, o que me faz pensar que esses pais querem babás e não professoras.”

“Às vezes, tanto os pais quanto as crianças, só se preocupam com o horário a cumprir na escola e não com o aprendizado. Os pais ficam felizes por não terem seus filhos atrapalhando em casa e as crianças adoram ‘aula vaga’. Gritam, correm, brincam, suam e depois, durante a aula, onde deveria ter disciplina, a algazarra continua.”

“As crianças estão sendo empurradas pelos pais para a escola; eles mesmos não conseguem discipliná-las e querem que a escola se responsabilize pela educação e aprendizagem.”

“Escutei várias vezes pais fazendo comentários do tipo ‘Graças a Deus as aulas recomeçaram, estarei livre em casa’. Pais querem se ver livres dos filhos e nem se preocupam com o ensino-aprendizagem.”

“E tem mais uma questão que a gente vê que é uma tendência (pelo menos no discurso) de querer ampliar cada vez mais o período de permanência na escola. E quem está dizendo isso... a razão desse discurso não é pra eles [os alunos] aprenderem mais. Então é nesse sentido que eu acho que a escola se caracteriza... talvez a expressão ‘depósito’ seja muito forte, mas digamos assim que a intenção de quem pensa uma ampliação do período escolar do aluno, a intenção é o que? Evitar que eles fiquem ociosos. Mas tem também a parte dos pais que pretendem que eles não fiquem sob a guarda deles, quer dizer, quanto mais tempo alguém assumir a responsabilidade pelos filhos deles melhor. [...] Então nesse sentido a escola se descaracterizou.”

“Pais e governantes (na sua maioria) estão mais preocupados com a ocupação dos educandos do que com a qualidade da aprendizagem.”

A causa do problema é atribuída ao assistencialismo do Estado, às dificuldades relativas à condição de vida dos pais, ou ainda, a uma transferência de responsabilidades, por

parte dos pais que, acostumados a deixar os filhos em creches desde o nascimento, passam a ver a escola como um prolongamento ou extensão da creche:

“A partir do momento em que a escola tornou-se assistencialista, importando mais a permanência das crianças, para ‘tirá-las das ruas’, a aquisição do conhecimento fica em segundo plano.”

“Em vários momentos eu já ouvi comentários de mães e pais, e no período das férias principalmente: ‘E o que que eu vou fazer com o meu filho agora?’, ‘O que que eu vou fazer com eles em casa?’. Então eu vejo que [...] muitas vezes o Estado acostumou mal as pessoas nesse sentido. A partir do momento que dá material escolar, uniforme... o governo paga o bolsa-família... lógico que em alguns momentos é necessário, mas não se tem... com relação à escola, o Estado estabelece essa relação com as famílias no sentido de incentivar pra que os filhos vão pra escola, mas não cria as condições dentro da escola pra que possa funcionar direito isso. Então, incentivou-se muito a vinda das crianças pra escola e eu acho que isso é importante, mas por outro lado não se investiu na escola pra mudar um pouco a estrutura que se tinha. Então o volume cresceu... nós estamos com um volume gigantesco de crianças e aí se torna um depósito mesmo.”

“Eu acho que esse descaso [dos pais em relação aos filhos na escola] tem uma relação bem ampla, tem uma relação de sociedade, de inserção da mulher no mercado de trabalho, tem uma questão econômica, a dificuldade dos pais em acompanhar... não é só desinteresse, mas têm uma dificuldade concreta de acompanhar os filhos na escola.”

“Parece assim... que o município tem as creches, né; então as mães parece que se acostumaram assim: ‘Bom, eu tenho filho, então eu largo ele lá na creche. Lá na creche vão cuidar do meu filho, vão dar comida, vão por ele pra dormir, vão estar tomando conta e de alguma forma eles vão estar fazendo o papel de mãe’. Depois, na continuidade, que a criança já não está mais na creche, essa idéia não sai da cabeça das mães, elas não evoluem pra outra fase que é da criança ter que adquirir um conhecimento. Elas continuam querendo que a escola faça o papel da creche.”

Para alguns professores, o problema está associado às políticas de universalização da educação (ainda que indiretamente):

“Atualmente a escola deve acolher a ‘todos’, os que querem e os que não querem estudar. Quando o aluno, por algum motivo se evade, cabe a ela – escola – trazê-lo de volta e fazer de tudo para que o mesmo permaneça ali, querendo ele ou não.”

“Se a gente for analisar a escola de uns anos atrás e o que é a escola hoje, eu acho assim que antes o aluno ia com o objetivo de realmente aprender. E se ele tinha uma certa

defasagem ou por algum motivo ele não acompanhava, ele mesmo se evadia. Aí simplesmente ficava nisso, ele saía da escola, continuavam ali os que queriam aprender, os que tinham condições tal... só que hoje não, tá todo mundo na escola: o que aprende, o que não aprende, o que vem pra fazer bagunça, o que não quer nada com nada! Aí que a gente chega nesse ponto né, que você tem que dar conta de todos. É muita diferença! E se o aluno, por algum motivo hoje ele se evade, ele não fica evadido, porque aí tem os outros órgãos, assistente social ou a própria escola tem a obrigação de ir até a casa desse aluno e trazê-lo de volta pra escola. Então, querendo ou não estudar... porque tem criança hoje que não quer saber, mas ela tem que freqüentar.”

A escola, por sua vez, passa a assumir essa nova tarefa, ajustando-se à situação e abdicando, por vezes, de garantir as condições necessárias à aprendizagem:

“A escola sempre está preocupada em manter o aluno até o final do período, independente do que ele vai fazer lá dentro. Mesmo que ele permaneça bagunçando, atrapalhando os que querem aprender alguma coisa, ele precisa permanecer, pois os pais não estão em casa e se o aluno for dispensado pode ficar na rua. A escola, então, passa a funcionar como um lugar em que as crianças precisam ficar na ausência dos pais.”

“São raras as circunstâncias em que um aluno é excluído de uma sala de aula, apesar de não produzir e de atrapalhar. Conseqüentemente, a escola perde a característica de propiciar a aprendizagem e assume o ‘cuidado’ das crianças.”

“[Tenho a impressão de a escola parece um depósito de crianças] Quando encontro alunos em determinada série escolar para a qual não possuem os principais pré-requisitos; o chamado ‘passar de ano por conselho’.”

“Às vezes a gente precisa faltar pra ir num curso ou qualquer coisa assim, precisa ter alguém na sala de aula pra atender; essa pessoa que esteja lá, poderia ser qualquer um; a sensação que a gente tem é essa: que poderia ser qualquer um que estivesse no teu lugar. [...] Então realmente é um depósito; se tiver alguém pra atender eles que não gere indisciplina, tudo bem, não tem problema. Você não precisa estar lá naquele momento.”

“O problema é que cada vez mais a escola está assumindo outras funções que não cabem a ela; e que antes isso não existia. A família dava conta e o objetivo da escola era ensinar realmente o conteúdo.”

Para alguns professores, as condições estruturais da escola também contribuem para a validação da metáfora:

“Outra coisa é a sala possuir muitos alunos, acima do permitido pela LDB.”

“... o número de alunos por sala de aula não condiz com o número permitido por lei para que se tenha um ensino de qualidade.”

“Salas superlotadas, desconfortáveis, péssima acústica, falta de espaço, desinteresse dos alunos, cansaço e esgotamento do professor. O que importa são alunos em sala e o professor que se vire para ‘educá-los’, ou transmitir conhecimentos.”

“Percebe-se um grande número de crianças/alunos confinados em espaços insuficientes e/ou sem estrutura (material, física e até humana) para promover a relação plena de ensino-aprendizagem.”

“Minha experiência como professor sempre foi nesta escola [ESCOLA B] e ela se torna um depósito de crianças porque a procura por vaga é muito grande e o espaço físico não aumenta na mesma proporção da população.”

“A escola hoje perdeu sua função, deixou de ser uma instituição que propicie o conhecimento para que o aluno se transforme e passou a ser um ambiente superlotado, mal estruturado e com o dever de educar (princípios familiares).”

Tabela 13 – A escola como “um barco à deriva” na percepção dos professores

2. Na sua experiência como professor, alguma vez você já teve a impressão de que a escola parece um "barco à deriva"?	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Sim. Muitas vezes.	6	6	12
Sim. Algumas vezes.	8	3	11
Sim, mas raramente.	0	4	4
Não, isso nunca aconteceu comigo.	1	2	3
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Conforme se pode verificar na tabela, a maioria dos participantes (27) já teve, com maior ou menor frequência, a impressão de que a escola, às vezes, parece “um barco à deriva”. Apenas três dos 30 entrevistados afirmam nunca terem tido essa impressão. Percebe-se, no entanto, que a frequência com que essa impressão ocorre é menor entre os professores da ESCOLA B. Uma das razões para essa diferença pode estar relacionada à gestão escolar, uma vez que, com já foi dito⁶¹, a ESCOLA A tem enfrentado dificuldades administrativas nos últimos anos. Nesse sentido, a sensação de falta de rumo pode ser associada tanto à organização do sistema quanto à organização interna da própria escola. No gráfico a seguir, pode-se visualizar as semelhanças e diferenças entre as duas escolas:

⁶¹ Ver caracterização das escolas, p. 59-66.



Gráfico 13 – Percepção dos professores sobre a escola como “um barco à deriva”

Fonte: O autor

Da mesma forma que na questão anterior, nos casos de resposta afirmativa, o professor poderia comentar a situação. Os comentários feitos pelos professores nos questionários e nas entrevistas descrevem a situação da escola como um barco à deriva tanto no âmbito interno como no âmbito das políticas educacionais. A falta de rumo pode ser verificada nos comentários a seguir, que soam como um pedido de socorro:

“Perdidos... sozinhos, sem apoio, sem saber o que seguir, sem definição de métodos e pedagogias claras... cada professor improvisa e se vira como pode... qualquer coisa errada ‘a culpa é sua’.”

“Percebemos que todos dentro da escola parecem perdidos. Os professores não sabem ao certo o que é melhor ensinar. A direção e equipe pedagógica não sabem como orientá-los. E aí cada um faz do seu jeito, esperando estar seguindo o melhor caminho ou o menos pior.”

“Nós não sabemos exatamente o que é que nós devemos fazer com os alunos: Se o que nós temos que fazer com os alunos é ensinar conteúdos (o conhecimento científico); se realmente fosse isso, o resultado final, que no caso é a aprovação ou reprovação, teria que ser baseado nisso. Só que não é! Porque é analisada uma série de outros fatores. Então, a gente perde aquela caracterização de escola como um lugar de aprendizagem e de conhecimento. Por outro lado, quando se faz uma avaliação externamente à escola... quer

dizer, quando o governo ou alguém pensa algum mecanismo pra avaliar o desempenho da escola pública, daí é fundamentado nos conteúdos. Então eu vejo que nós estamos perdidos nesse sentido, porque nós não sabemos exatamente o que nós temos que fazer.”

“Salas cheias, alunos desmotivados, filhos de pais alienados ou de famílias desestruturadas; escolas com poucos recursos e professores que precisam trabalhar mediante estatísticas de aprovação de alunos despreparados que avançam sem perspectivas, sem expectativas.”

“A insatisfação e o desânimo são visíveis.”

Para alguns professores, a sensação de abandono e impotência diante dos problemas que a escola enfrenta justificam a metáfora do barco à deriva:

“Falta de recursos, de estímulo, descaso com a educação.”

“Em muitas situações não há a quem recorrer para a solução de problemas com indisciplina de alunos, recursos técnicos, pedagógicos e administrativos e o pior é perceber que não há entendimento entre os diversos setores que ‘gerenciam’ a educação.”

“Tanto a escola quanto os professores não recebem um amparo da lei contra ‘certos indivíduos’.”

“Existem situações em que você faz até onde você pode e depois deixa ‘rolar’.”

“Falta de políticas que visem a melhoria da escola.”

Falhas na comunicação e a falta de organização também foram apontadas por alguns professores como fatores responsáveis pela falta de rumo da escola. Um dos professores chega a comparar a escola a um “corpo acéfalo”:

“A sensação de barco à deriva acontece por falta ou falha na comunicação. Também acontece o ‘desencontro’ de informação e/ou informações/ordens conflitantes ou contraditórias.”

“... falta de organização, informações desencontradas, atrasadas.”

“Falta organização, as notícias chegam tempos depois do necessário para se tornar atitudes, ações planejadas; é como um corpo acéfalo.”

Outro aspecto citado foi o desencontro de interesses entre os segmentos (internos e externos) envolvidos no processo educacional e a falta de objetivos claros:

“No ambiente escolar cada categoria busca defender seus interesses: direção se preocupa com as questões administrativas, professores em cumprir seu planejamento, alunos apenas em ‘passar de ano’ e não ocorre uma integração.”

“Porque os valores que professores, secretaria de educação, governo, comunidade e alunos [defendem] não se encontram e sim são ‘totalmente’ opostos.”

“Quando a escola não tem um projeto político e um planejamento que estabeleçam objetivos claros.”

“Pois não existe uma direção coerente, objetivos claros e eficácia total em suas ações.”

“Entre os professores de uma mesma escola, não há consenso sobre prioridades, métodos, currículo. Além disso, não há nenhum [grifo do professor] acompanhamento do trabalho de cada professor.”

“A escola só funciona quando todos trabalham com um mesmo objetivo. Em algumas vezes isso não acontece, pelas próprias atitudes que cada educador toma, fazendo com que cause transtornos e muitos outros problemas, deixando a escola sem direção.”

“O professor fica completamente livre na sala de aula, não há muita cobrança, o que por um lado é bom, mas se não houver um posicionamento firme por parte do professor ao repassar os conteúdos, pode ser perigoso; ele pode afastar-se muito de sua real função.”

Para alguns professores, a falta de rumo da escola está relacionada à falta de competência da direção:

“Por falta de ‘comando’, também por excesso de comando (muitos querendo mandar), desencontro de interesses.”

“Em algumas situações houve falta de ‘pulso firme’ da parte da direção, gerando desentendimentos entre os professores e alunos.”

“A dinâmica escolar (na escola pública principalmente) ocasiona muitos momentos assim. Às vezes, a direção não dá conta, ou não tem competência e as demais instâncias governamentais também não se importam com a escola.”

Outros apontam a falta de autonomia e a sujeição a constantes experimentações pedagógicas (descontínuas e inconclusivas) como indicadores da falta de rumo da escola:

“A escola fica à deriva, a partir do momento em que a direção não tem autonomia, depende do governo, que por sua vez, somente faz de conta que administra a educação.”

A escola não tem autonomia para tomar certas decisões e atitudes que poderiam melhorar o funcionamento da mesma.”

“Tudo o que é moda, eles [os responsáveis pelas políticas educacionais] colocam na educação pra gente testar. Então você não sabe se você segue o construtivismo ou que teoria você segue, qual que é a do momento, o que que tá valendo. [...] Eles se preocupam mais com teoria do que com a prática. [...] Só porque nos Estados Unidos deu certo, na Europa deu certo, a gente tem que aplicar aqui. Só que são realidades totalmente diferentes.”

“Da impressão que a gente, tanto nós como os alunos, estamos sendo sempre cobiadas, porque a gente tá colocando experiências, experimentação de uma certa pedagogia... e assim vai indo... dali a pouco muda aquela e você começa tudo de volta, aproveitando aquilo que deu certo, porque com o passar dos anos, as experiências, a gente tem muita coisa já que viu que funciona e às vezes nem acata também tudo o que vem de novo por aí, porque às vezes nem acredita... então eu acho assim que é tudo uma experimentação. E quanto a essas pedagogias também... eu vejo que pra tudo tem que ter começo, meio e fim; mas é lançada aquela pedagogia, é colocada em prática na escola, daí um professor trabalha de um jeito, outro não concorda muito já não segue aquilo, e no final das contas não tem uma finalização daquilo, no que deu aquilo. [...] Parece assim que não tem uma avaliação final do resultado.”

“A cada quatro ou oito anos, a gente sai de um lado pra outro completamente diverso.”

Outros aspectos apontados são a indefinição quanto aos objetivos da escola (no que se refere ao currículo) e a instabilidade no processo decisório político e institucional:

“Qual seria, por exemplo, a concepção de educação? Se é voltada pro trabalho, se é pra fazer vestibular, se é pra quê... Então a gente não sabe realmente o que tá acontecendo. Ele [o ensino] não é profissionalizante (que tá bem na moda agora o tal do profissionalizante), mas você vai profissionalizar o quê? Pra quê? Pra que mercado de trabalho? O aluno termina o Ensino Médio hoje, o que ele vai fazer depois? Ele vai procurar emprego, mas ele vai trabalhar no que se ele não fez nada além do Ensino Médio? Pra mim, o barco à deriva é justamente isso, é essa indefinição.”

“Eu acho que existe uma dualidade muito grande: conteúdo versus ‘formar pra vida’. Não é que um exclui o outro, mas é que um diminui o tempo disponível pro outro. Então se você se preocupa muito com a formação de conteúdo você diminui o seu tempo disponível pra formar o caráter do aluno, as preocupações sociais do aluno, que também são trabalhadas, mas de maneira menos intensa. Eu acho que o que mais fica desorientado na escola estadual hoje em dia é justamente essa dualidade.”

“[...] A gente tem vivido isso direto, hoje é uma coisa, amanhã é outra. Então você não se prepara previamente para aquelas situações. Você chega e é jogado pra dentro de uma situação, sem que você tenha se planejado. Eu acho que isso tá acontecendo com muita frequência... essas mudanças políticas, que se tornam depois pedagógicas. Eu acho que o descrédito um pouco da escola pública tá aí. Não existe uma coerência. Então a gente fica

assim, né, com essa impressão exatamente do barco à deriva, porque você nunca sabe pra que lado você vai tá indo, você não tem um rumo certo.”

O comentário a seguir revela sentimentos ambíguos que misturam desencanto, persistência e realismo:

“Às vezes parece que falta tudo: organização, vontade, entendimento... mas, de maneira geral, esse grande barco que é a escola, não afunda. O que também não significa que ele chegue no seu destino...”

Tabela 14 – A crise de identidade da escola na percepção dos professores

3. Você acredita que a escola esteja vivendo atualmente uma crise de identidade?	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
sim	14	13	27
não	1	2	3
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Como se pode observar, 27 dos 30 participantes percebem a existência de uma crise de identidade da escola (pública). Embora a amostra não seja representativa do ponto de vista quantitativo, os comentários feitos a respeito do tema demonstram, senão um fato, um forte indício de que a escola pública esteja vivendo atualmente uma crise de identidade. A comparação entre os resultados obtidos nas duas escolas pode ser visualizado no gráfico abaixo:

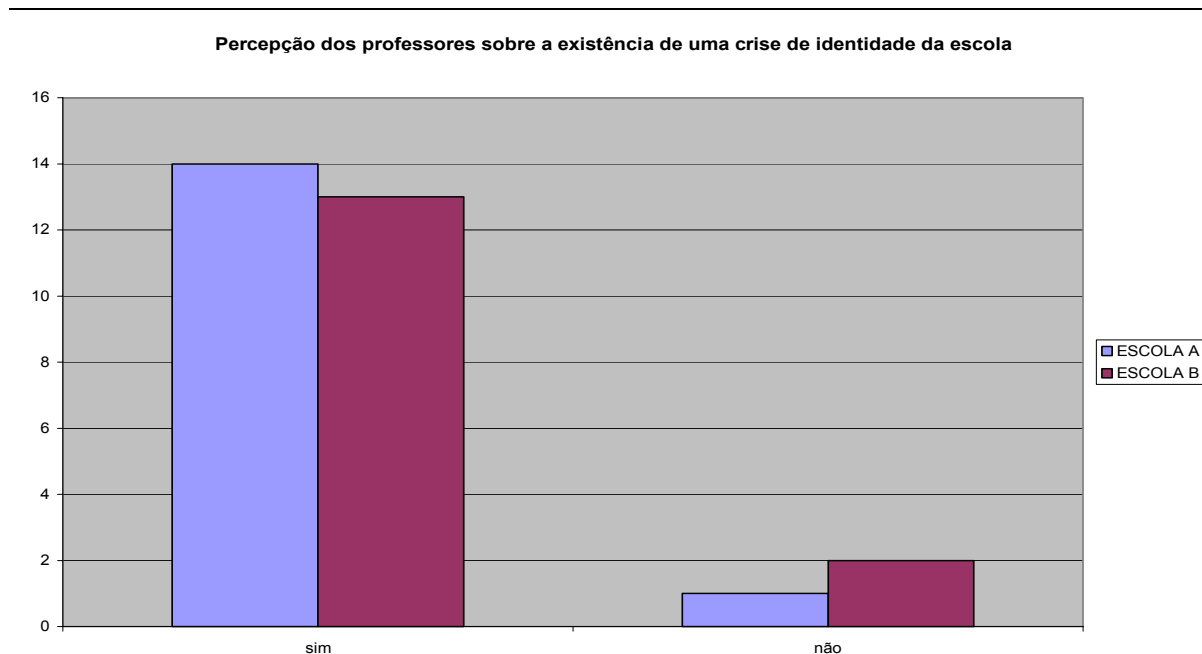


Gráfico 14 – Percepção dos professores sobre a existência de uma crise de identidade da escola

Fonte: O autor

Dos três professores que discordaram da existência de uma crise de identidade da escola, dois justificaram sua resposta, um tendo como referência a escola onde trabalha (*“É um aspecto sempre discutido em reuniões pedagógicas e acho que na escola em que trabalho isto está bem definido.”*), outro, a escola pública em geral (*“Acho que a escola pública está cada vez mais conquistando seu espaço.”*).

Entre os professores que reconheceram a existência de uma crise de identidade da escola, predominou a percepção de que existe atualmente uma indefinição em relação à função da escola (principalmente a pública). Para alguns professores (6), essa indefinição está relacionada à natureza da atividade escolar, que em vez de priorizar o conhecimento, tem realizado uma função assistencialista:

“A escola está sendo confundida com depósito de crianças, onde elas não estão tendo a educação necessária que deveriam ter, devido a diversos motivos: alunos especiais sem professores capacitados, estrutura física inadequada, etc.”

“Às vezes é difícil distinguir se a escola é um ambiente de ensino-aprendizagem, uma creche, ou um local para se “deixar” as crianças, apenas.”

“A escola perdeu o foco, que é a Educação; virou assistencialismo (uma parte significativa do tempo), depósito de pessoas, etc.”

“Hoje passa a ser, para muitos, o local de alimentação, de buscar o leite; lugar para depositar filhos e mães ficarem livres deles.”

“A instituição escolar está dividida entre ser uma das fontes fornecedoras de conhecimento ou praticar o serviço de ação social à família.”

“A escola como instituição é onde o governo centraliza suas ações: alimentação, saúde, projetos de entrega de leite, de remédios, etc. Tudo o que acontece no bairro de moradia das crianças eles [os governantes] resolvem na escola.”

Alguns professores vêem no impasse entre preparar para a vida/cidadania ou para o vestibular um indício de crise de identidade da escola:

“O principal conflito está no fim a que se destina: preparação para vestibular ou para a cidadania? Mesmo havendo definição de preparação para a cidadania, o que isso significa?”

“Especialmente na escola pública, atualmente o Ensino Médio está dividido entre ‘preparar para a vida’ ou ‘preparar para o vestibular’, duas situações que exigem abordagens totalmente diferentes.”

“Não sabemos qual a função que a sociedade espera da escola: o grupo de professores e os projetos pedagógicos não conseguem definir se educamos para a sociedade

ou apenas para o vestibular. Estes conflitos impedem a construção de uma escola 'plena'. Neste cenário, a escola sobrevive devido a ações positivas de alguns professores/alunos, que ocorrem isoladamente."

Ainda na perspectiva curricular, a crise é associada ao deslocamento de foco, do conhecimento científico para a formação de atitudes e valores, que num período não muito distante, era considerada uma atribuição da família:

"Parece que a escola não tem mais como prioridade o conhecimento científico. O professor tem que dar conta de noções de cidadania, respeito, responsabilidade, bons modos, valores éticos e morais... A família não participa ativamente da educação de seus filhos, então, a escola está sobrecarregada."

Outro comentário justifica a existência da crise de identidade da escola com base numa incoerência entre o que a escola se propõe a fazer e o que efetivamente faz:

"A escola diz preparar o aluno para a vida (o cidadão consciente), no entanto, facilita muito, coisa que na vida lá fora não ocorre: ou você sabe, ou você não sabe. O aluno acostuma que na escola tudo é fácil, e quando sai lá fora vê que a coisa não é bem assim e entra em choque. Portanto, a escola não está preparando para nada."

Os reflexos da crise podem ser percebidos na própria dificuldade por parte dos professores e da sociedade em geral em definir o papel da escola:

"O que mais se discute hoje (e não se chega a uma conclusão) é 'o papel da escola pública'. O aluno quer uma coisa e a escola outra."

"O que é significativo em educação? O que é atrativo? Preparar para o trabalho? Para o vestibular? O que ensinar? (É o aprender? Como?)."

"Tanto alunos quanto professores não a identificam [a escola]; alunos que não sabem porque estão na escola; nós não sabemos como proceder por não termos claro qual seria a 'função' (estamos trabalhando como lá no passado [grifo do professor], não estamos evoluindo na proporção das informações, interesses atuais)."

"Os membros da comunidade escolar sequer conseguem responder, às vezes, quais são os objetivos da instituição e os seus próprios papéis dentro dela."

"Há uma série de conflitos que envolvem a família, o trabalho e a sociedade e, por consequência, a escola insere-se neste processo, em especial sua função, sua responsabilidade nesses conflitos."

"Alguns alunos freqüentam o ambiente escolar não com o objetivo de estudar e sim como um ambiente social – somente."

Os modismos e mudanças pedagógicas propostas com frequência no âmbito da escola também são apontados por alguns professores como indícios da crise de identidade:

“São tantos modismos e preocupações em cada gestão mudar algo no processo ensino-aprendizagem para parecer que se tem a marca de quem detém o poder, que se esquecem de que a realidade escolar é feita na prática e não nos gabinetes burocráticos ou nas reuniões fechadas de certos intelectuais.”

“Acredito que a escola nunca tenha tido uma identidade, porque mudam as fórmulas, mudam as nomenclaturas, os métodos, e sobrevivem somente os professores que têm consciência do seu papel frente aos alunos.”

Outra percepção da crise diz respeito à maneira como a escola vem sendo tratada pelo poder público, que prioriza aspectos quantitativos, condicionando o professor a “camuflar” a realidade:

“Eu acho que existe essa crise de identidade porque há anos, historicamente, de governo passa a governo, as coisas estão sendo assim... ‘jogadas’. Não existem políticas governamentais sérias em relação à educação. O que se prioriza é número de alunos aprovados... são coisas que não são ligadas exatamente ao que a gente pensa enquanto professor, enquanto educador que seria a função da escola, de conhecimento. Então a gente tem que passar o aluno porque senão a quantidade de alunos reprovados vai ser muito grande e a gente vai ser cobrado por esse número.”

Um dos entrevistados observa que “a crise” não se limita à escola, mas se estende às instituições em geral:

“A gente está vivendo um momento de crise não só na escola. Você tem a escola em crise, você tem a família em crise, você tem o Estado em crise, você tem a Igreja em crise... então, nós estamos vivendo a crise das instituições.”

De acordo com essa análise, a crise da escola é apenas uma parte (ou o desdobramento) de uma crise maior, que atinge as instituições de um modo geral e está vinculada ao momento histórico em que estamos vivendo. Embora o foco deste trabalho esteja voltado para a instituição escolar, é importante reconhecer que a crise da escola faz parte de um contexto maior que diz respeito à época em que estamos vivendo, caracterizada pela revolução científica e tecnológica. Não obstante, nos ocuparemos aqui de analisar a crise da escola em suas especificidades.

5.5.2 A percepção dos professores sobre as prioridades da escola pública

Na questão referente a esse tema, foram apresentados dez itens contendo algumas das principais funções da escola pública, dentre os quais o professor deveria indicar os três que, no seu ponto de vista, deveriam ser considerados prioritários. Os resultados obtidos podem ser verificados na tabela a seguir:

Tabela 15 – As prioridades da escola pública na percepção dos professores

4. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;	9	12	21
o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;	1	0	1
o desenvolvimento da capacidade crítica;	7	5	12
o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;	5	9	14
o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;	1	0	1
o desenvolvimento de atitudes éticas;	4	5	9
o desenvolvimento da autonomia;	5	5	10
a preparação para concursos e vestibulares;	0	0	0
a preparação para o trabalho;	0	1	1
a preparação para o exercício da cidadania.	13	9	22
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Como se pode verificar, “a preparação para o exercício da cidadania” (22) e “a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade” (21) foram consideradas prioridades pela maioria dos professores. Na seqüência, estariam “o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais” (14), “da capacidade crítica” (12), “da autonomia” (10) e “de atitudes éticas” (9). Os quatro itens restantes (atividades esportivas e culturais; capacidade de lidar com as próprias emoções; preparação para concursos e vestibulares e para o trabalho) não foram considerados essenciais para a expressiva maioria dos participantes da pesquisa. As prioridades estabelecidas pelos professores estão em consonância com a atual legislação educacional (Constituição Federal; LDB), mas parecem não responder satisfatoriamente aos anseios de pais e alunos (que priorizam principalmente a preparação para concursos, vestibulares e a preparação para o trabalho). Um aspecto a ser ressaltado é que os Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas pesquisadas não prevêm nenhum trabalho específico voltado para a preparação para o vestibular, o que, a rigor, poderia ser feito, uma vez que uma das finalidades da Educação Básica previstas no artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996) é fornecer ao educando “meios para progredir no trabalho *e em estudos posteriores*” [grifo meu]. Considerando que a Educação Básica inclui o Ensino

Médio, entre as possibilidades de “estudos posteriores” estão os cursos superiores. Se o meio para se ingressar nos cursos superiores é o vestibular, está autorizada a preparação para o vestibular. Chama a atenção também o fato de que houve, na ESCOLA A, apenas uma indicação para “a preparação para o trabalho”, que além de estar prevista na Constituição e na LDB, consta no Projeto Político Pedagógico da escola como parte da proposta pedagógica.

Comparando o resultado das duas escolas, pode-se observar que não houve grandes discrepâncias, conforme demonstra o gráfico a seguir:

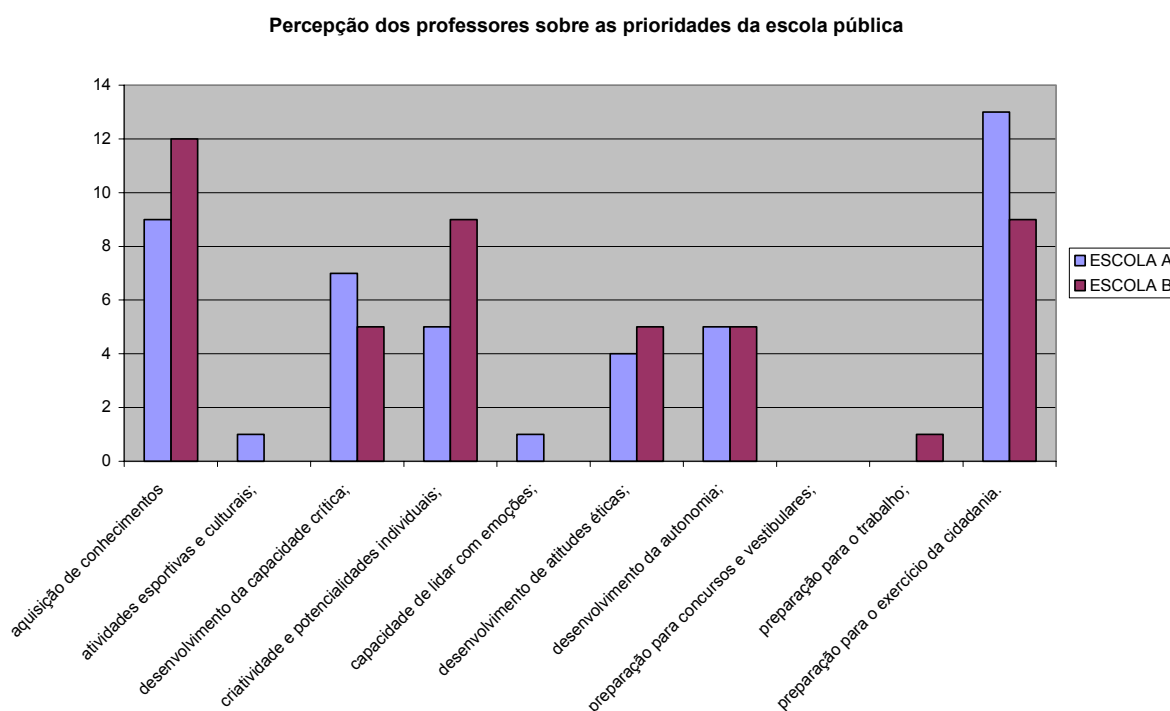


Gráfico 15 – Percepção dos professores sobre as prioridades da escola pública
Fonte: O autor

Além de escolher entre os itens sugeridos, a questão permitia acrescentar outras funções que o professor julgasse importantes.

Na ESCOLA A, alguns professores indicaram ainda como prioridades “*um ambiente adequado de trabalho para os profissionais da educação (recursos pedagógicos, tecnológicos, prioridade à disciplina e à saúde do professor)*”; “*conhecimentos específicos para embasamento na área de atuação, questão cultural*”; “*a auto-estima da comunidade em que a escola está inserida*”; “*a conscientização de que a instrução ou educação é imprescindível*”.

Os professores da ESCOLA B acrescentaram como prioridades “*o desenvolvimento de atividades que estimulem a leitura e o raciocínio*”; “*a ‘educação’ e não o ‘afeto, carinho,*

comida, paternalismo’’; “criação de mecanismos para que, de fato, a escola pública seja valorizada”.

Pode-se verificar, nas prioridades acrescentadas, a preocupação com as condições de trabalho do professor, com a questão curricular e a necessidade de valorização do saber, da comunidade e da escola pública.

Nas entrevistas realizadas com os professores das duas escolas, o destaque principal é dado ao conhecimento:

“A escola tem que motivar o aluno a buscar o conhecimento; acho que esse é um papel importante da escola e do professor também em sala de aula.”

“Garantir o aprendizado de todo o vasto conhecimento que a humanidade produziu ao longo de sua história, assim como uma visão crítica e científica destes mesmos conhecimentos.”

“A escola é o lugar onde você tem acesso ao acervo de conhecimento que a humanidade produz; é claro que esse conhecimento é selecionado de acordo com o currículo e esse currículo tem a ver com a ideologia daquela sociedade, mas é fundamentalmente o lugar onde você tem acesso a esse conhecimento, como também um lugar onde você produz conhecimento também. E o papel é esse: é compreender a sociedade, a natureza, pra poder intervir nessa realidade também.”

“A escola tem a sua função que é a questão do conhecimento; se esse conhecimento vai ser integrado, se dentro desse conhecimento vai se discutir a afetividade, a sexualidade, o que quer que seja, há necessidade de se fazer um planejamento amplo dentro da escola.”

“Eu acredito que o conhecimento é a razão pela qual a escola foi criada, pelo menos em tese, porque é uma coisa diferente. O resto você faz fora da escola. Como a família já não dá mais conta, a escola começou a assumir um outro papel. Mas a escola, a meu ver, tinha que ficar centrada no conhecimento. Só que o conhecimento é que tinha que ser questionado, que tipo de conhecimento.”

Outra prioridade apontada foi a formação do cidadão, incluindo a formação de atitudes como respeito, responsabilidade e solidariedade:

“O papel da escola é formar cidadãos, dando as condições mínimas pra que essas pessoas possam exercer o seu direito de cidadão.”

“Construir um cidadão na plenitude.”

“A escola [deve ser] mediadora de todas as ações, do processo de lidar com o conhecimento, aquilo que vai possibilitar o entender de toda a existência humana, especialmente em relação à natureza e às condições mínimas de convivência social [...]”

“... tem que desenvolver a questão da solidariedade, da responsabilidade e do respeito à diversidade.”

Tomando como referência uma instituição de ensino privada (que possui objetivos mais claros), um dos entrevistados defende a necessidade de delimitar a prioridade da escola pública, observando que o foco na formação do cidadão faz com que o conhecimento seja colocado em segundo plano e produz uma cultura de rejeição a conteúdos que possam exigir mais do aluno:

“Eu acho que é um debate que ainda tem que ser aprofundado no sentido de tentar delimitar qual é a prioridade da escola. Porque você tem alguns casos [cita uma instituição privada] em que eles têm muito claro o que eles querem: eles não estão preocupados se o aluno tem problema em casa, se é usuário de droga ou o que quer que seja; o negócio deles é número na universidade: ‘são cem primeiros lugares, duzentos primeiros lugares’, pra eles é isso que interessa. Então, na escola pública, nós temos que mudar o foco nesse sentido. É necessário formar o cidadão? É. Mas também a questão do conhecimento. Então às vezes a gente vê assim que se priorizam alguns aspectos e o conhecimento acaba ficando. Quando teria que se forçar um pouco mais nesse sentido. O aluno acostuma a fazer festival, festa e tal, e quando você vai trabalhar um conteúdo que é um pouquinho mais exigente, ele não quer trabalhar.”

A visão utilitária dos conteúdos foi criticada por um dos professores (que fez a defesa da cultura geral) e defendida por outro:

“Aí tem uma questão que é: se você for estudar só o que vai precisar, então nós poderíamos reduzir o conteúdo a uma coisinha de nada. E onde fica a cultura geral? E onde fica o conhecimento? Porque só agora? Antigamente não tinha essa preocupação e hoje nós temos tanta preocupação se o aluno vai aprender coisa que ele não vai usar de imediato? Por que que antes podia aprender e hoje não pode?”

“Você tem que ensinar coisas que venham ao encontro daquilo que ele [o aluno] vai precisar na vida; e a outra parte é vestibular, que é um fim específico que só aqueles que vão fazer têm que ir por essa linha.”

No que diz respeito às funções da escola pública, predomina, entre os professores, a percepção de que a escola deveria priorizar o conhecimento e a formação do cidadão.

5.5.3 A percepção dos professores sobre os problemas da escola pública

A questão que trata desse tema apresenta sete problemas comumente atribuídos à escola pública, dentre os quais o professor deveria indicar três que, no seu ponto de vista, seriam os principais. Os resultados podem ser verificados na tabela abaixo:

Tabela 16 – Os problemas da escola pública na percepção dos professores

5. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
a falta de qualificação dos professores;	3	2	5
a falta de interesse dos alunos;	8	12	20
a indisciplina;	4	4	8
a falta de competência administrativa;	2	0	2
a falta de participação da família;	11	10	21
a falta de recursos e de uma estrutura adequada;	5	8	13
a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.	10	9	19
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Como se pode observar, a falta de participação da família (21), a falta de interesse dos alunos (20) e a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar (19) foram considerados os principais problemas da escola pública pela maioria dos professores participantes da pesquisa. A falta de recursos e de uma estrutura adequada também é considerado como um problema por boa parte dos entrevistados (13). Para quase um terço dos entrevistados (8), a indisciplina é um dos principais problemas. A falta de qualificação dos professores é citada por poucos professores (5) e apenas dois dos entrevistados incluem entre os principais problemas a falta de competência administrativa. A discrepância entre os itens mais indicados (a falta de interesse dos alunos e a falta de participação da família) e o menos indicado (falta de competência administrativa) revela que a maioria dos professores (28) não relaciona problemas como a falta de interesse dos alunos e a falta de participação da família com a falta de competência administrativa.

Comparando o resultado das duas escolas, podem ser observadas pequenas variações em cada item, predominando, no entanto, uma semelhança no todo, conforme atesta o gráfico a seguir:

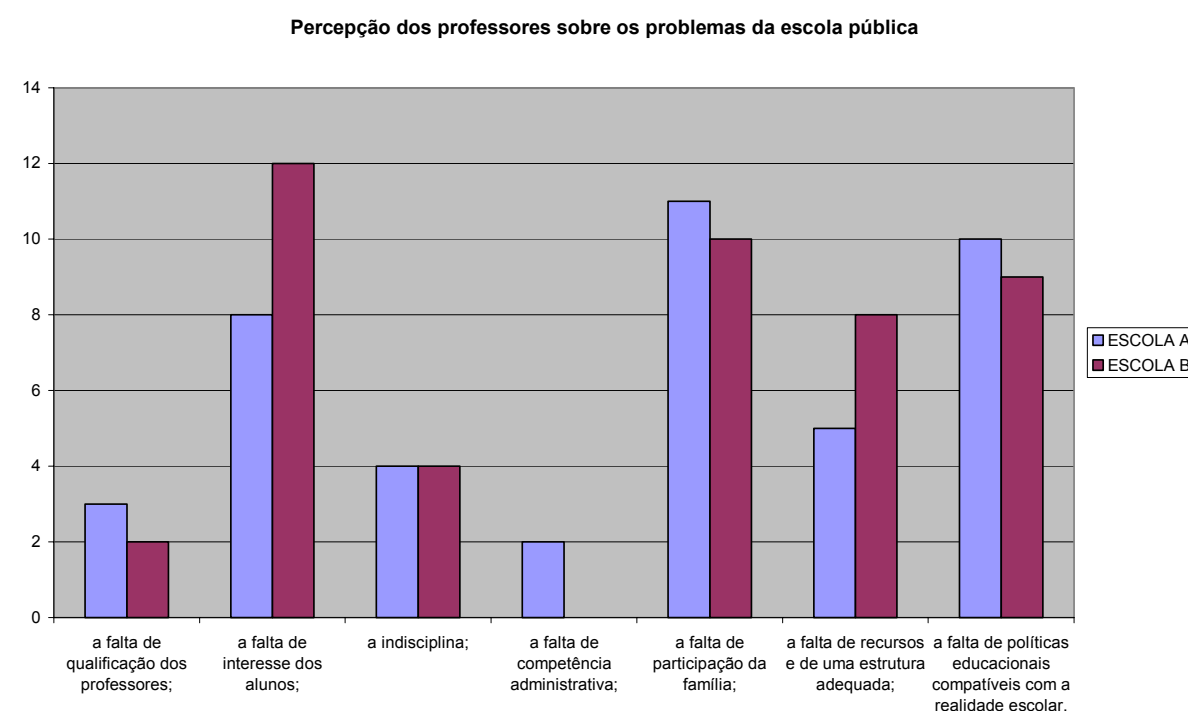


Gráfico 16 – Percepção dos professores sobre os problemas da escola pública

Fonte: O autor

Além de indicar os três principais problemas, a questão permitia que outros problemas fossem citados pelos sujeitos da pesquisa. Em relação aos profissionais da educação (professores, direção, pedagogos e demais funcionários), foram mencionados problemas como a falta de recursos humanos, a desvalorização, a desmotivação, a falta de comprometimento e de qualificação profissional:

“A falta de um quadro de professores sempre completo (a ausência de professores prejudica demais o andamento da escola)”;

“A falta de recursos humanos, mais funcionários, professores substitutos, psicólogos”;

“A desvalorização do professor; falta de valorização do profissional da educação; Professores estressados e doentes”;

“Salário baixo[...]”;

“Professores mal pagos, dificuldade de fazer um mestrado, um curso, uma viagem. Dificuldade de adquirir cultura, formação por conta própria.”;

“Alguns professores e funcionários são desmotivados”;

“A falta de capacitação de professores para alunos especiais, porque estão sendo incluídos na escola sem a menor condição de atendê-los”;

“O corpo pedagógico mal preparado ou desatualizado”;

“A falta de competência administrativa ‘e pedagógica’”;

“Falta de comprometimento do funcionalismo”;

“A falta de formação política do professor”.

Também foram apontados problemas relacionados às condições de trabalho do professor e ao ambiente escolar:

“Excesso de alunos em sala de aula”;

“A falta de autonomia para a escola resolver seus problemas e para implantar novas soluções”;

“Falta de meios para combater a indisciplina”;

“Limites para os casos em que alunos transgridam as regras, não existem. Faltam mecanismos coercitivos que permitam ao professor ter um ambiente adequado [grifo do professor] para a aprendizagem e para a manutenção da sua saúde”;

“Para mim, o maior problema é a falta de punição (como expulsão da sala ou da escola), o que gera falta de limites por parte dos alunos, pois o que quer que eles façam não traz nenhuma consequência direta”;

“Alunos sem condições por serem “empurrados” nas séries anteriores”;

“Chances e mais chances para o aluno atingir nota para ser aprovado sem que haja de fato o aprendizado”;

“Falta de estrutura e espaço físico; material e recursos didáticos”.

As políticas educacionais e a falta de prioridade para a educação também são apontados como os principais problemas da escola pública:

“Eu acho que o principal problema é a falta de prioridade para a educação... prioridade para o Estado; seja em nível nacional, estadual ou municipal. [...] A educação é um acessório. [...] E tem que ser uma questão central da discussão. Você trabalhar a proposta da educação como proposta central. Ou seja, a partir da educação vão se organizar os outros elementos.”

“Eu acho que as políticas educacionais é o que engloba todos os outros problemas [citados no questionário de pesquisa], [...] porque se houvesse políticas claras relacionadas à educação, todas as outras coisas poderiam se ajustar. A família poderia estar mais presente, os professores mais valorizados, mais capacitados, os alunos mais interessados, mobilizados... se houvesse uma política adequada.”

“Eu acredito que a estrutura... as políticas educacionais são as que mais pesam, porque é de lá que vem as diretrizes que impedem você de agir. Você aqui na instância escola

sabe como a coisa tinha que funcionar, inclusive em termos de impunidade e você não pode por quê? Por causa da estrutura do sistema.”

Outros aspectos, relacionados à cultura escolar, foram apontados como problemas da escola pública:

“... o senso comum de que [a escola pública] é ‘pior’, ‘fraca’, que as coisas não podem, ou nunca irão melhorar.”

“A desvalorização do público (depredação, a falta de investimento, de ‘gestão’ compartilhada – direção, professores, alunos, pais, comunidade).”

“Eles [os alunos] não dão valor ao estudo, eles não vêem necessidade disso.”

“O que dá a impressão é que a escola é que tem que acompanhar da maneira que o aluno já vem. Não é nós que ditamos muito as regras, mas parece que eles estão influenciando cada vez mais... de você ensinar cada vez menos porque ele quer aprender menos. Você ‘entrar na dele’ porque ele não tá motivado ou quer fazer uma outra coisa no momento. A gente acaba muitas vezes abrindo mão mesmo. Principalmente o conteúdo, que eu acho que seria essencial pra escola.”

“O que a gente tem na escola hoje, é uma bagunça, porque todo mundo faz o que quer [...].”

“Eu acho que a escola se perdeu quando se tornou paternalista. Porque hoje em dia... a gente vê no conselho [de classe]: a gente não tá tão preocupado com a nota que ele ganhou, mas com o tipo de vida que o ‘coitadinho’ vai levar; ou que ele tá levando. Eu acho que isso não é um problema que a escola tinha que se preocupar; a escola tinha que se preocupar com o ensino. [...] Quando eu era criança, [...] eu sei da dificuldade que eu passei e nem por isso teve um professor pra ‘passar a mão na minha cabeça’. Eu tive professor que falou ‘não, ela vai ficar, ela tem que ficar’; e eu venci, não sou nenhuma coitada, não virei prostituta, não virei uma drogada ou uma mendiga por causa disso. Todos nós somos dessa educação, e estamos aí, todo mundo sobreviveu. Agora, hoje em dia se perdeu, porque ‘o coitadinho não tem isso, aquele coitadinho não tem aquilo’ e a educação de fato, vai se deixando de lado, porque ele vai ser uma vítima da sociedade. Mas, ‘passando a mão na cabeça’, eu acho que a gente tá fazendo dele mais vítima ainda. Eu acho que a escola perdeu todo rumo aí.”

No que se refere ao papel da escola pública, foi mencionada a “*falta de objetivos claros*” e a necessidade de suprir as falhas existentes na educação familiar:

“Como a família não cumpre o seu papel, aspectos como sexualidade, gravidez, drogas tornam-se problemas que a escola deve abordar, sem esquecer a violência e a exclusão, que são conseqüências da crise em que a sociedade está mergulhada.”

“Acho que o pior problema é a família.”

Outro problema apontado foi a falta de motivação causada pela distância existente entre os conteúdos e a realidade do aluno, agravada pelas políticas educacionais:

“O principal problema hoje dentro da escola é a falta de motivação, que gera a indisciplina e a causa, a meu ver, é que... essa história de que... não convence que a escola é importante, porque o conteúdo está distante do que ele [o aluno] entende como importante. Ele entende que o importante pra ele é viver, trabalhar... e se você mergulha num conteúdo que não tem nada a ver mesmo, que ele não vai usar nunca, ele pergunta e você admite que ele não vai usar, porque senão seria hipócrita... eu digo pra eles ‘Não, vocês não vão usar nunca isso aqui, a menos que você vá pra uma área específica’. Então, dentro de sala de aula nós vivemos esse drama. Externamente, a questão é realmente de política educacional, porque nós ficamos reféns de uma situação assim: nós perdemos a autoridade e poder e foi transferido tudo pro aluno. Por isso que ele se sente à vontade pra fazer tudo o que quer. Esse é um problema de gestão, mas não é um problema de escola, porque a escola também é refém de uma gestão maior [das políticas educacionais].”

Foram mencionados ainda problemas como “a falta de valores, de religião” e “a falta de perspectiva em relação ao futuro, por parte dos alunos”.

5.5.4 A percepção dos professores sobre a relação aluno-professor na perspectiva pedagógica

Tabela 17 – A relação aluno-professor na percepção dos professores

6. Você já ouviu de seus alunos expressões do tipo: "Professor(a), por que o Sr. (a Sra.) veio hoje? Por que não ficou em casa?"	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Sim. Muitas vezes.	7	5	12
Sim. Algumas vezes.	4	2	6
Sim, mas raramente.	4	8	12
Não. Nunca ouvi.	0	0	0
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Como se pode observar, a totalidade dos entrevistados (30) já se deparou alguma vez como esse tipo de questionamento. Talvez as diferenças individuais de cada professor ou aspectos como empatia e antipatia possam justificar as variações de frequência, não obstante, pode-se verificar, mediante os dados obtidos, que o desejo (por parte de alunos) de que o professor não compareça à escola é um fato concreto nos contextos pesquisados, embora ocorra com maior frequência na ESCOLA A, conforme mostra gráfico a seguir:

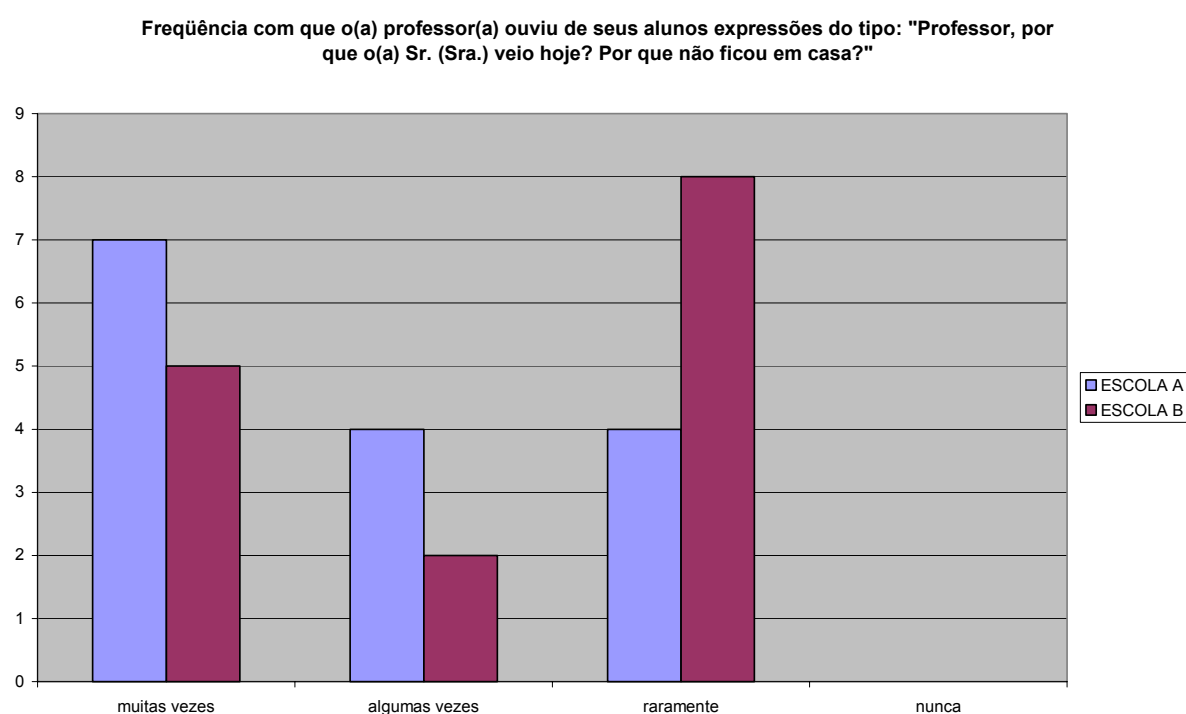


Gráfico 17 – Percepção dos professores sobre a relação aluno-professor
Fonte: O autor

Em caso de resposta afirmativa, o professor era solicitado a responder à pergunta “A que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação?”.

Vários professores (13) atribuíram o comentário citado à falta de interesse dos alunos pelo estudo (“... porque sabe que o professor exige responsabilidade dele.”). Outros acreditam que os alunos que fazem esse tipo de comentário estão na escola apenas por obrigação ou com outro objetivo que não o de estudar:

“O aluno está ali não por vontade própria e nem para aprender nada. Está ali porque alguém obriga e não porque ele entende que a escola é algo importante. Então, se o professor não vem, os alunos não são cobrados e, portanto, ficam sem fazer nada, não sabendo o tempo que estão perdendo na vida.”

“Dá a impressão que eles não querem estar ali.”

“O problema é o objetivo do aluno, que não é, certamente, o de estudar.”

“Eles querem vir pra escola, mas não querem aula.”

Alguns professores associam o comentário a uma distorção, por parte dos alunos, da função específica da escola:

“... uma grande parcela de discentes que não vêem na escola um ambiente de aprendizagem e sim um ambiente de recreação.”

“Que os alunos estão na escola para encontrar colegas (por isso não faltam), mas não querem participar das atividades escolares.”

“Os alunos vêm para a escola não para aprender, mas sim para construir seu grupo de relações sociais (futebol, moda, etc.) e a presença do professor impede estes momentos. Este comportamento é fruto do descaso do poder público que não propicia a estes jovens espaços de convivência com praças, parques, centros sociais e similares.”

“Porque muitos alunos estão na escola apenas para a socialização com seus amigos, não possuem objetivos nos estudos, estão desmotivados ou até mesmo sentem apatia pelo professor, que também está desmotivado.”

“Eu vim para a escola conversar com meus colegas, conviver em grupo, mas não quero sua aula, sua matéria, sua prova, sua cara!” [o professor ilustra sua idéia citando aquilo que acredita ser o pensamento dos alunos].

“A escola não motiva, não atrai; os alunos estão fazendo do espaço escolar um local para o encontro com os colegas e para extravasar suas emoções.”

“... o fato de a escola para os jovens estar se tornando um ‘ponto de encontro’.”

Um dos entrevistados acredita que o fato de o aluno muitas vezes ter “aula vaga” (“... ou pela falta de professor, ou [porque] o professor está em curso, ou [porque] não tem professor.”), acaba criando uma “cultura escolar” que consiste em “torcer” para que o professor não venha. Outros associam o problema “à imagem precária da escola para a sociedade, às condições precárias de trabalho e estudo em que vivemos na escola”, “à pouca importância que os alunos atribuem à escola...” e “à ‘cultura’ do prazer e do imediatismo” (“...se a proposta for um filme ou bola, ou mesmo atividades lúdicas, eles jamais falarão isso.”).

A “falta de incentivo e de cobrança por parte da família e da escola”, “a falta de vontade e de valores vindos de casa” também foram apontados como causas do problema. Alguns professores interpretam a situação como “uma falta de respeito” para como o professor (“uma brincadeira de mau gosto”) e outros atribuem esse tipo de comportamento à “liberdade de expressão” (“À liberdade que foi dada aos alunos para expressarem o que

sentem. Eles preferem não ter aula. Isso não é um fato novo; a manifestação é que é. Não é pessoal, é com a aula mesmo.”).

Há ainda os que relacionam o fato à falta de objetivos, às características da fase que os alunos estão vivendo (adolescência) e até mesmo ao estado emocional do aluno:

“Por não saberem o objetivo de estar estudando...”

“A falta de consciência dos alunos de que ele está aqui para aprender, trocar idéias. Talvez, também, porque a disciplina não lhe agrada, tenha dificuldades em aprendê-la, achando que tudo que se faz deve ser prazeroso!”

“A gente tem que entender as fases da vida também, que na adolescência eles estão mais preocupados em namorar... etc., aí a escola funciona mais como um clube mesmo. Então, até certo ponto é um pouquinho natural também essa questão, porque ao mesmo tempo que eles falam ‘por que que você veio’, quando você não vem eles te cobram também. Eles são meio contraditórios nessas coisas.”

“Acredito que na maioria das vezes isso não é de fato o que eles queiram, depende até do estado emocional do próprio aluno naquele dia e algumas vezes torna-se até um vício.”

“Quando o aluno expressa-se dessa maneira, coloca toda a sua angústia em ter que estudar, estar preso em sala de aula, ter que seguir regras e disciplina.”

Para alguns professores, o fato de o aluno desejar que o professor não venha pode estar associado a fatores como cansaço, falta de vontade de estudar ou ainda pelo fato de o aluno não encontrar um sentido para o que está fazendo na escola:

“Às vezes não por causa da matéria ou porque ele ‘não vai com a tua cara’, é simplesmente porque ele tá cansado ou porque aquele dia ele não tá a fim, e daí, se algum professor não viesse, ele ia ter uma folguinha. A gente lá na faculdade ficava torcendo pra um professor faltar, porque a gente tava cansado, queria ir pra casa!”

“Se a gente conseguisse entender que não existe nada de pessoal nisso, não é contra você professor, mas só que você sabe que o teu trabalho não é desejado. Basta dizer... se o professor faltou e alguém disser ‘o professor não veio’, eles comemoram; mas não é nada contra o professor; mas isso mostra claramente que não existe vontade nenhuma. E isso não é um fenômeno que é típico de escola, nós também, a gente, adulto, se você vai pra um curso e o professor não vier você fica feliz.”

“Revela falta de interesse e, em alguns casos deboche e falta de um motivo claro para se estar na escola. O próprio aluno não vê sentido em estar ali. Se o professor der uma boa aula ou não fizer nada, tanto faz, o aluno não se incomoda ou reclama para a direção. Às

vezes faz lembrar da lei do ‘menor esforço’: para que se esforçar, estudar, aprender? O que se ganha com isso?”

Um dos entrevistados compara a situação com a de um vendedor que vai oferecer um produto que o cliente não quer: *“E é o que eu digo assim: você vai vender um produto que o cliente não quer; aí você vai forçar ‘goela abaixo’; a gente sente isso [...]”*. Outro atribui o problema ao fato de o ambiente escolar não ser muito atrativo:

“Se a escola não tem uma estrutura onde a pessoa chegue aqui e sinta que está num ambiente bom, organizado, melhor ela na rua, melhor em casa, tem mais coisa pra fazer, o computador... ou seja, tem que ter essa condição mínima de atração. Ela tem que se sentir num ambiente bom, mesmo com a falta do professor, teria uma sala de multimídia com meios como por exemplo a internet [...]”

Para outros, o problema reside no fato de aluno ficar “à toa” (*“É que geralmente, quando o professor falta, o aluno fica sem fazer nada por aí, à toa.”*), durante a ausência do professor, podendo então fazer as coisas que gosta de fazer dentro da escola (*“Quando o professor falta, o aluno vai fazer o que ele gosta na escola: socialização.”*).

Um dos entrevistados, em sua análise sobre os problemas da escola pública, aponta para a descaracterização (por parte do aluno) do real objetivo da escola e para a falta de planejamento (por parte da escola):

“O objetivo do aluno ao vir aqui não é o de estudar. Ele tem outros objetivos, ele não consegue se completar aqui, ele não consegue se encontrar aqui dentro. Pelo menos eu vejo que a visão dos alunos agora é que a escola é um lugar pra se ir onde ele pode conversar com os amigos, onde ele pode arrumar uma namorada, onde ele pode fugir do trabalho doméstico; muito poucos têm aquela noção de que aqui ele deveria vir pra aprender coisas que ele não vai aprender em outros lugares. Então, quando o professor falta, é uma festa porque daí o objetivo deles, aquilo que eles gostam de fazer, aquilo que eles querem fazer, vai se completar: vão poder ficar no pátio, sem fazer nada, conversando com os amigos, rindo, namorando, paquerando, jogando bola... então por isso que eles dizem ‘Ah, por que que você veio?’; porque eles sabem também que não vai ter um substituto que vai atender a eles; que eles vão ficar no pátio e que eles vão fazer o que quiserem. [...] Então, se houvesse um planejamento, uma estruturação, que o aluno soubesse que o professor (o que é natural) ficou doente ou teve algum problema qualquer com a família e não vai vir, se ele soubesse que vai ter um substituto, se tivesse internalizado isso, [...] aí ele não teria esse tipo de reação quando ele te vê. Então eu acho que é falta de planejamento e desconhecimento do objetivo real da escola.”

5.5.5 A percepção dos professores sobre a relação aluno-escola na perspectiva institucional

Tabela 18 – A relação aluno-escola na percepção dos professores

Você já ouviu alguns de seus alunos utilizarem a expressão "Não dá nada!", após receber algum tipo de advertência?	ESCOLA A	ESCOLA B	A/B
Sim. Muitas vezes.	11	9	20
Sim. Algumas vezes.	3	4	7
Sim, mas raramente.	1	2	3
Não. Nunca ouvi.	0	0	0
TOTAL DA AMOSTRA	15	15	30

Fonte: O autor

Os resultados mostram que a expressão “Não dá nada!” é ouvida com bastante frequência pela maioria dos professores entrevistados (20) nas duas escolas pesquisadas. Todos os entrevistados declararam já ter ouvido alguma vez esse tipo de comentário, embora alguns (10) com menor frequência. A percepção do professor sobre o fato é semelhante nas duas escolas, conforme se pode verificar no gráfico a seguir:

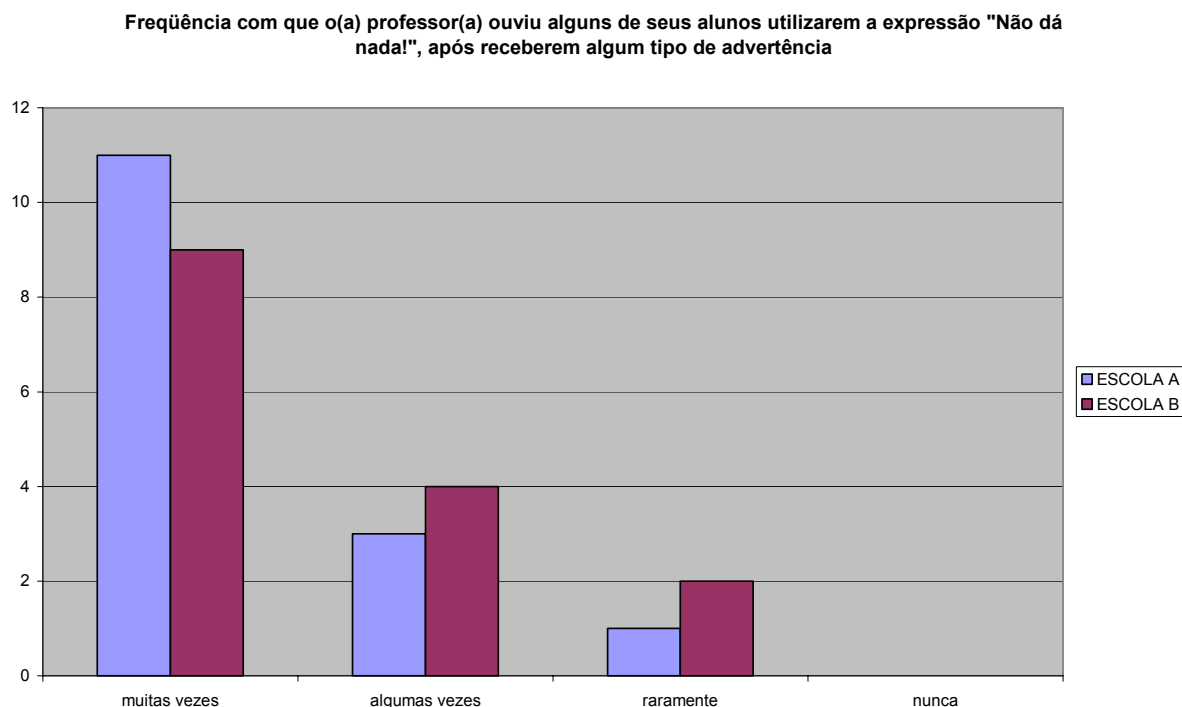


Gráfico 18 – Percepção dos professores sobre a relação aluno-escola

Fonte: O autor

Nessa questão, além de assinalar uma das alternativas, em caso afirmativo, o professor deveria responder “a que ele atribui esse tipo de comentário e como ele explica essa situação”.

De acordo com a maioria das respostas apresentadas, o uso freqüente da expressão “não dá nada” pelos alunos se explica pela falta de punição. E a situação que ocorre na escola é considerada apenas um reflexo do que acontece na sociedade:

“É um reflexo da sociedade que tolera a impunidade. Existe um pensamento equivocado: frente a uma situação de desvio comportamental/ético, as pessoas preferem tolerar/aceitar a se indignar e combater.”

“Isso é o reflexo da sociedade, onde a impunidade é uma política e prática do cotidiano. Nossas leis são frágeis, oportunizando a sensação de ‘tudo pode’, principalmente aos jovens, que por questão de idade, procuram burlar regras e com a impunidade isso fica mais claro.”

“Reflexos das situações que a própria sociedade de corrupção lhes apresenta e a falta de uma punição para que a situação não volte a acontecer.”

“Essa situação é decorrência de um problema mais amplo: se em casa o moleque não tem limites; na rua também não existem limites; [...] acho que faltam regras dentro da sociedade. Não é autoritarismo, mas regras de convivência que sejam respeitadas. Dentro da escola é apenas um reflexo dessa situação. E a partir do momento que você tenta instituir determinadas regras, pra você fazer a escola funcionar, ela não vai funcionar, porque há um processo de rebelião, que vem motivado pela família, que vem motivado pelo próprio ambiente social e isso vai acarretar a condição que nós vivemos.”

“Esse ‘não dá nada’ não é da escola. Esse ‘não dá nada’ é da sociedade em geral. [...] Isso foi transferido aos poucos pra escola. Então a impunidade, já tá na escola também! A sociedade já entendeu que ‘não dá nada’, então se o aluno faz bagunça ou não faz, ele passa do mesmo jeito... e não dá nada mesmo pra ele! Então na verdade isso reflete uma realidade da sociedade civil organizada. Então nós já temos dentro da escola aquilo que acontece fora da escola.” [...]

“Porque [o aluno] sabe que o sistema como um ‘todo’, não apenas no meio educacional, se encontra à deriva.”

“Falta de punição e banalização de situações caóticas na sociedade e que servem de exemplo para toda população.”

“... realidade nacional tem mostrado que na maioria das situações é assim.”

“Para eles [alunos] não interessa se vai acontecer algo de errado depois, o que importa é que eles se deram bem na situação que ocorreu.”

“[O aluno] Percebe que as coisas ficam sempre a favor dele.”

“Provavelmente esse aluno já fez, ou viu alguém fazer algo grave, que merecia uma ‘punição’ e simplesmente ‘não deu nada’.”

“Porque muitas vezes ele alcança o ‘objetivo’ dele e o professor ou a escola não. O professor quer ensinar, com o suporte da escola, mas barramos em falta de autonomia e falta de estrutura. Então, ‘não dá nada!’.”

“O aluno sabe que a escola não tem nenhum meio para fazê-lo cumprir com os seus deveres.”

“Ao fato de que não há conseqüências que façam o aluno temer possíveis punições para atitudes indisciplinadas ou de desobediência.”

“Reflete a consciência que os alunos têm de que não receberão nenhuma punição direta, eles não sofrerão as conseqüências de seus atos ou notas baixas.”

“Se de fato ‘não dá nada’ é porque eles já presenciaram isso...”

“Na maioria das situações realmente não há mecanismos de punição...”

“Na verdade é isso que realmente acontece: não dá nada!”

Para um dos entrevistados, trata-se de um problema que ocorre também em outras instituições, mas é mais comum nas instituições públicas:

“Eu acho que isso não acontece só na escola, existem outras instituições que estão passando por esse problema. Na escola, é claro, a gente está lidando com adolescentes; e os adolescentes não têm uma base firme; então eles realmente acham que muitas coisas não dá nada [...] Eu acho que existe um descaso... geral. Eu acho que o problema... muita coisa está na instituição pública, essa coisa do ‘não dá nada’. Os policiais também fazem o que querem, na hora que querem, porque não existe uma diretriz, uma fiscalização, alguma coisa... [...] Vai ver se dentro da escola particular existe... existe também, eu sei que existe, mas ver se existe esse ‘não dá nada’ com tanta frequência que existe aqui. As coisas são um pouco mais rigorosas, porque existe uma linha de pensamento que é seguida por todas as pessoas. [...] Então se eu ficar fora daquilo que foi consenso, eu vou sofrer uma certa penalidade; e dentro da escola pública não tem essa penalidade.”

Alguns professores observam que a escola se encontra “de mãos atadas” e não dispõe de meios para coibir abusos. A falta de limites por parte da família (“geralmente é reflexo da educação de casa”) e da própria legislação geram uma espécie de “permissividade institucional” e uma sensação de impotência entre os professores:

“A instituição, muitas vezes, fica de mãos ‘amarradas’ em relação às penalidades a serem atribuídas aos alunos, porque há falta de esclarecimento a respeito de algumas leis.”

“A escola não tem como ‘punir’ de maneira eficaz o aluno, por isso ele pode ser desrespeitoso o quanto quiser.”

“Porque realmente a escola não tem mecanismos para cobrar ou punir qualquer atitude errada, nem Conselho Tutelar, nem Promotor, nem os pais. Vivemos atualmente a sociedade do ‘vale tudo’.”

“Porque não há regras claras na escola, há uma permissividade institucional. Pode ser as concepções de educação da atualidade que não destacam os deveres e os limites, a família desestruturada, enfim, [é algo] muito complexo.”

“Isso acontece porque os alunos não receberam informações suficientes de terem ‘limites’ às situações e ainda são lhes mostrado apenas os seus direitos, mas raras vezes os seus deveres.”

“Atribuo à falta de limites e imposições aos alunos; falta de cobrança e da tomada de atitudes pela administração escolar e mesmo pelos professores; mãos atadas. Falta de interesse, de participação e de envolvimento dos familiares. Os alunos percebem a desorganização, conhecem seus direitos e desconhecem seus deveres.”

“[Atribuo] À falta de cobrança em casa (limites); por ser ‘menor’, não se pode responsabilizá-lo por nada. O Conselho Tutelar também só pode acariciá-lo e não ‘incriminá-lo’ ou responsabilizá-lo.”

“Fico sempre indignada com essa expressão e sinto-me pior ainda quando percebo que os alunos que a utilizam estão com a razão, porque nossos pedagogos, administradores e legisladores fundamentam a indisciplina, a falta de respeito e de valores éticos e sociais.”

“Hoje em dia, eles [os alunos] eles podem mais que a gente: se ele mandar você pra ‘aquele lugar’, é porque você fez alguma coisa errada pra ele e tirou ele do sério; ou ele tinha algum ‘probleminha’ aquele dia (a família está desestruturada ou o pai da bebendo). Agora, se você fizer a mesma coisa, corre o risco de receber um processo, uma advertência... então pra eles não dá nada, dá pra gente.”

“Por causa de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente que os protege, a escola não pode mais punir os alunos com suspensões, etc.”

“Eles [os alunos] sabem que tem um tal ECA que os protege e que só num caso muito grave pode ‘dar alguma coisa’.”

“São tantos os direitos dos alunos e de seus pais, que no meio disso a escola perdeu os seus e está submissa à família.”

“Porque a política da escola prevê que o aluno não poderá sair da escola, não poderá ‘ficar de castigo’, não poderá acontecer nada, pois parece que os ‘direitos’ são primordiais.”

“Os professores, na verdade, só podem talvez baixar a nota do aluno, ou mandá-lo fazer um trabalho extra na biblioteca. Às vezes ele nem faz e como ele diz ‘não deu quase nada’; e talvez seja esse mesmo aluno que tenha que aprovar no final do ano, mesmo não tendo o aproveitamento desejado para aquela série.”

“Eu acho que dentro da escola isso acontece por causa da política pública ser inadequada. Não acontece nada dentro da escola porque a política pública determina que a gente não pode tirar o aluno de dentro da sala, não pode expulsar o aluno, não pode deixar suspenso, mandar de volta pra casa... não pode! Então vai fazer o quê? Bater nele? Também não pode! Então, não pode nada! Então o quê? Vai baixar a nota? Eles não estão nem aí! Ai realmente fica que não dá nada, mas isso é gerada por causa da política pedagógica ineficiente quem vem ‘de cima’, vem das diretrizes do Estado pra educação.”

A construção social da idéia de direito desvinculada do cumprimento dos deveres, ou ainda, a idéia de dever vinculada a autoritarismo também são apontadas como causas do problema:

“O aluno tem consciência de seus direitos e não dos deveres. A legislação o protege. Mas também a escola não busca os seus direitos, deixa como está.”

“Eles [os defensores das atuais políticas] incutiram tanto na cabeça dos alunos o direito, que eles [os alunos] criam direitos que não existem. Eles criam o direito, por exemplo, de, se uma turma ‘folgou’, eles também têm direito. A cabeça deles está tão focada nos direitos, que eles criam, fabricam direitos.”

“[...] E a noção ensinada de que só se tem ‘direitos’. Os deveres são vistos como autoritarismo, opressão, agressão aos direitos.”

Outros fatores apontados foram “a perda de valores”, “a falta de direção e de ‘punho forte’” e as atuais políticas educacionais que “‘trocam’ números positivos por verbas”. Embora o problema possa ser considerado apenas um reflexo do que acontece na sociedade (como afirmou a maioria dos entrevistados), parece extremamente pertinente a observação e o questionamento feito por um dos sujeitos da pesquisa: “E é o único lugar que deveria ser diferente, porque está educando; que tipo de educação?”.

5.6 DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES ENTRE A PERCEPÇÃO DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA:

Os gráficos a seguir (19 e 20) mostram a diferença entre a percepção dos alunos e dos pais sobre a relação do aluno com a escola:

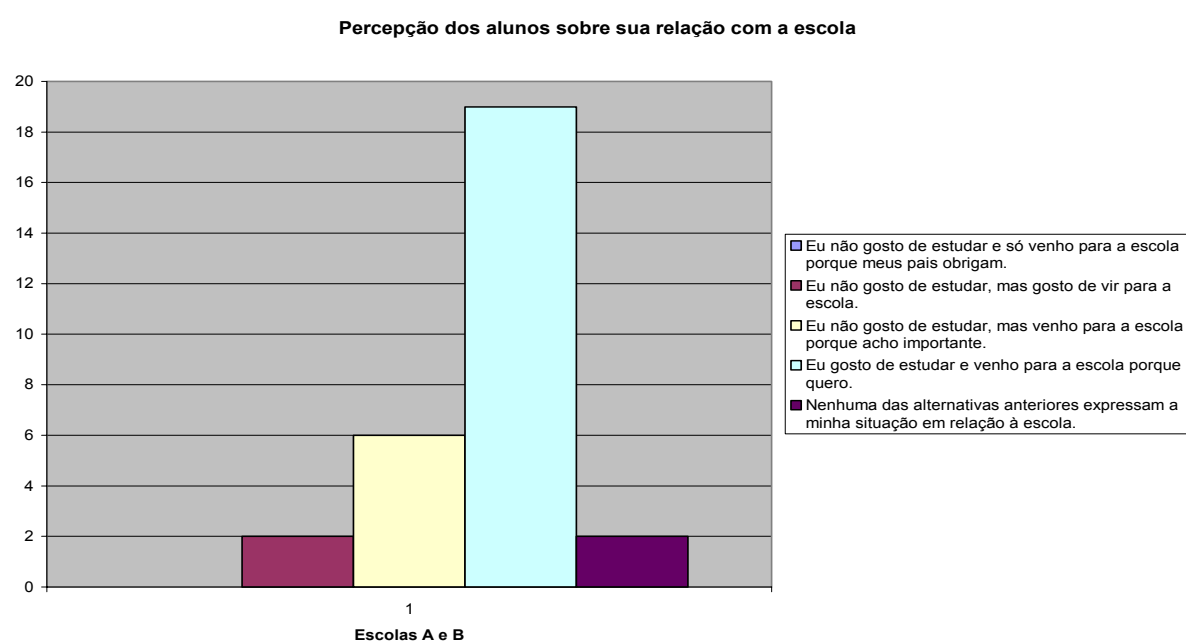


Gráfico 19 – Percepção dos alunos sobre a relação aluno-escola
Fonte: O autor

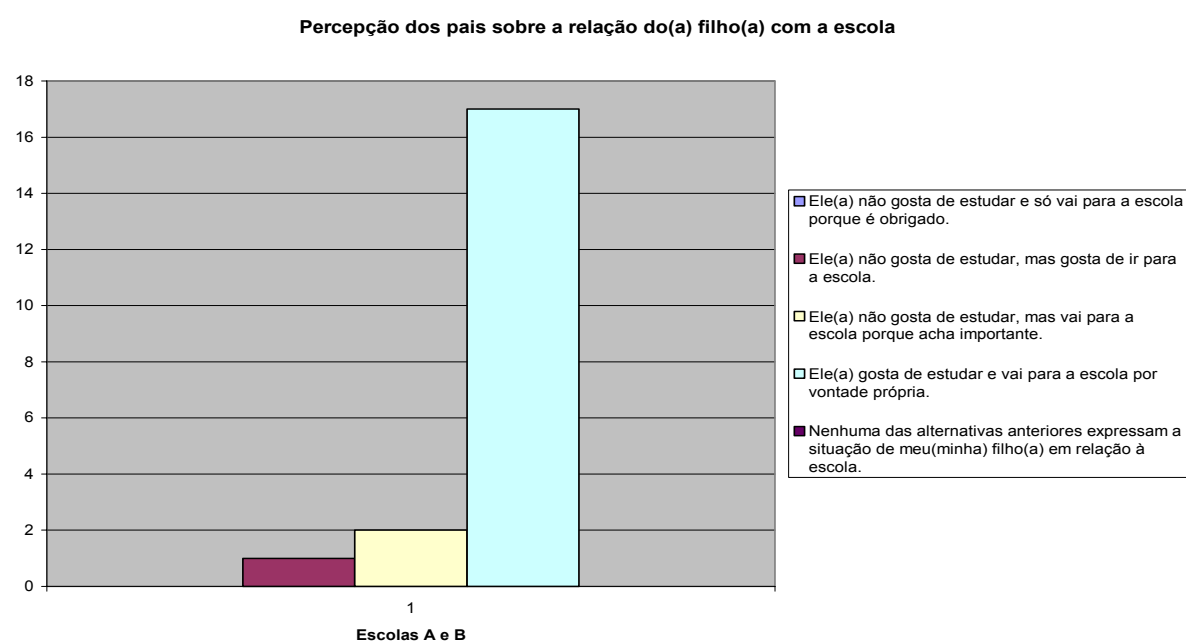


Gráfico 20 – Percepção dos pais sobre a relação aluno-escola
Fonte: O autor

De acordo com os resultados observados nos dois gráficos, constata-se que, na percepção da maioria dos alunos e pais entrevistados, os alunos/filhos gostam de ir à escola e vão por vontade própria. A predominância do “desinteresse dos alunos” como um dos problemas mais indicados pela maioria dos alunos participantes parece entrar em choque com esse dado. Não obstante, é importante observar que um dos critérios para a escolha da amostra foi “o interesse” em participar da pesquisa. Embora o interesse em responder à pesquisa não represente uma garantia de que haja o mesmo interesse pelo estudo, pode-se inferir que o perfil dominante entre os sujeitos da pesquisa é de “alunos interessados”, até porque dos 30 participantes, apenas seis já passaram pela experiência da reprovação. Considerando que se trata de alunos de Ensino Médio (com uma longa trajetória já percorrida), esse dado pode ser considerado relevante. Uma pesquisa de natureza quantitativa, com uma amostra ampla e aleatória talvez pudesse explicitar melhor essa discrepância.

No gráfico a seguir, observa-se que a pergunta "Professor(a), por que o Sr. (a Sra.) veio hoje? Por que não ficou em casa?" ocorre com bastante frequência nas escolas e os alunos, mais que os professores, confirmam o fato.

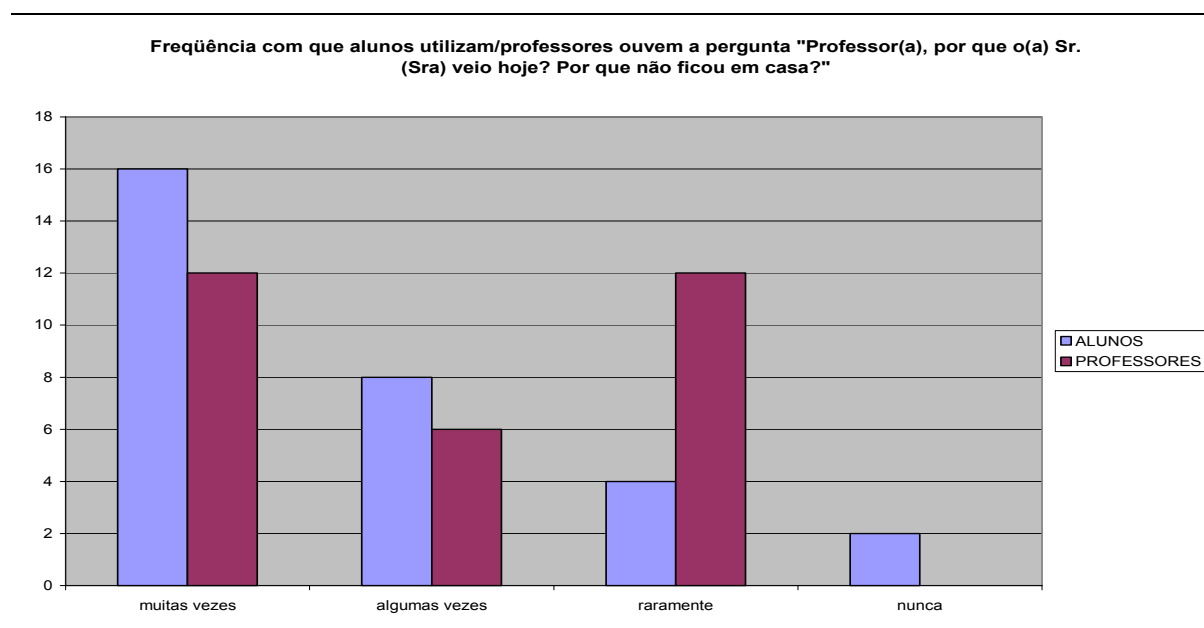


Gráfico 21 – Percepção de alunos e professores sobre a relação aluno-professor
Fonte: O autor

O gráfico a seguir (22) mostra a frequência com que alunos e professores testemunham a utilização da expressão “Não dá nada!” no contexto da escola pública. O

resultado revela que a referida expressão é utilizada com bastante frequência nas escolas e já foi testemunhada muitas vezes pela maioria dos entrevistados.

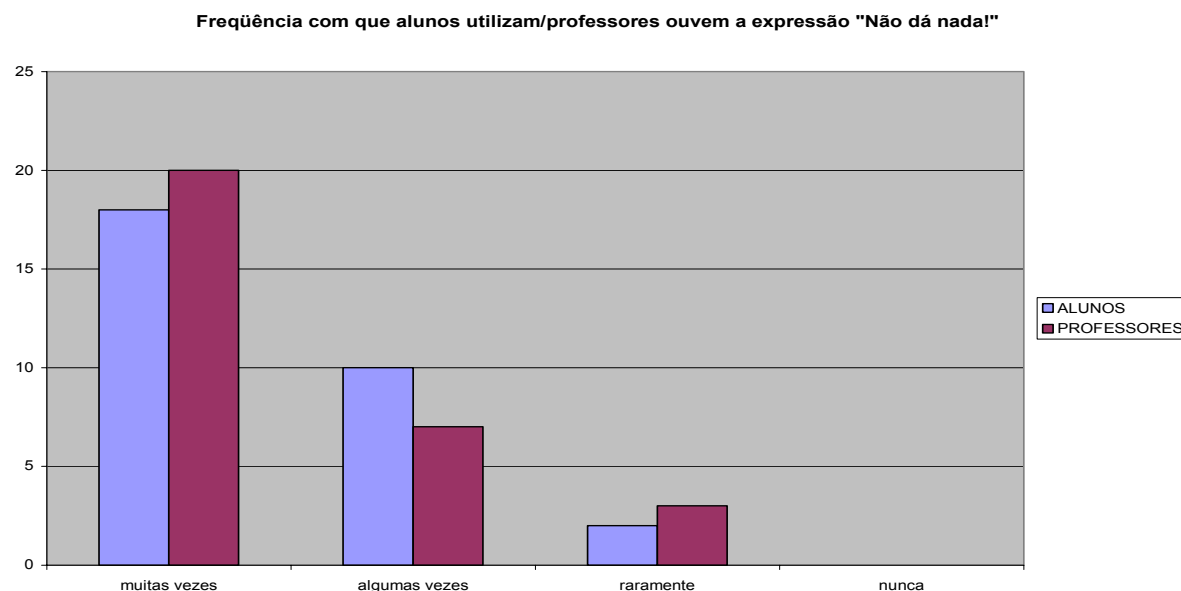


Gráfico 22 – Percepção de alunos e professores sobre a relação aluno-escola

Fonte: O autor

No gráfico abaixo (23), são apresentadas as diferenças entre a percepção de alunos, pais e professores sobre as principais prioridades da escola pública:

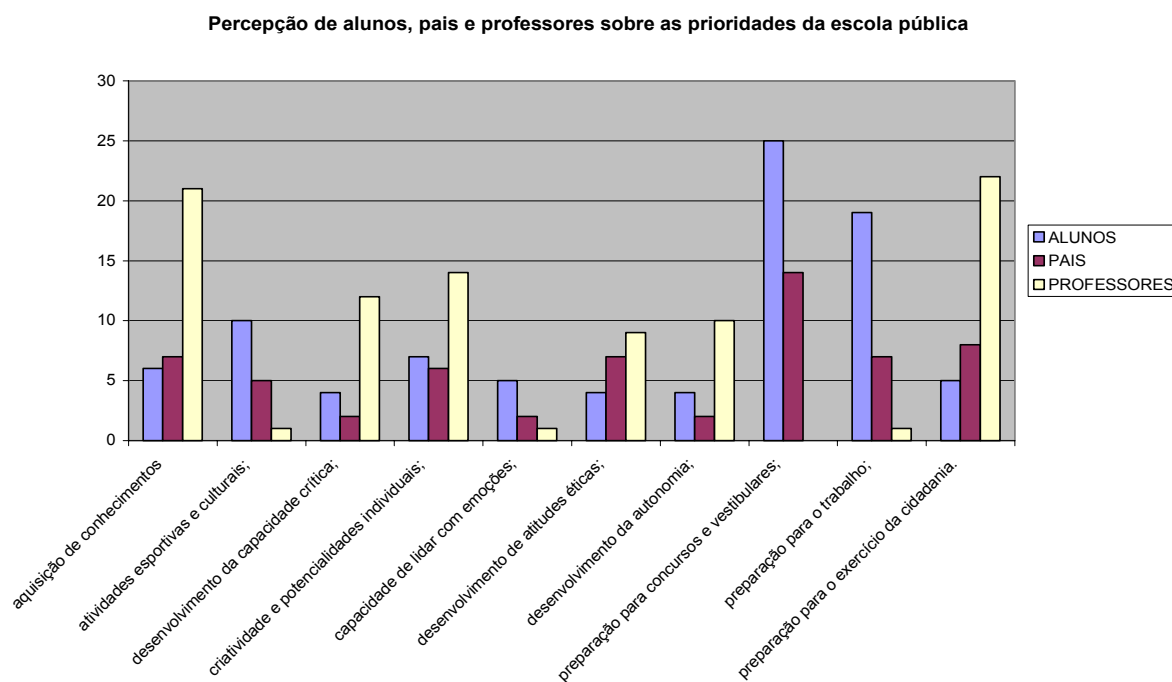


Gráfico 23 – Percepção de alunos, pais e professores sobre as prioridades da escola pública

Fonte: O autor

Os resultados obtidos revelam que diferenças significativas entre os três segmentos. A principal delas é que enquanto pais e alunos estão preocupados com a preparação para concursos e vestibulares e com a preparação para o trabalho, os professores dão prioridade à preparação para o exercício da cidadania e à aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade. Embora, como já foi dito anteriormente, o conceito de cidadania possa incluir a preparação para o trabalho e para concursos e vestibulares, certamente não se reduz a isso. Isso demonstra que, na percepção de pais e alunos, a escola deve se preocupar em oferecer as condições básicas para o acesso ao mercado de trabalho e à Educação Superior. A cidadania, que inclui um envolvimento no cenário político e a participação nas decisões referentes aos rumos que a sociedade deve tomar, parece não estar entre os objetivos prioritários dos pais e alunos. Entre as dez prioridades indicadas, as três consideradas como principais (pelo conjunto dos três segmentos) foram, respectivamente: a preparação para concursos e vestibulares (39) – embora nenhum dos 30 professores tenha indicado esse item –; a preparação para o exercício da cidadania (35) – embora poucos pais e alunos tenham indicado esse item –; e a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade (34) – item também pouco indicado por pais e alunos.

No próximo gráfico (24), pode-se observar as diferenças entre a percepção dos três segmentos envolvidos, no que se refere aos problemas da escola pública.

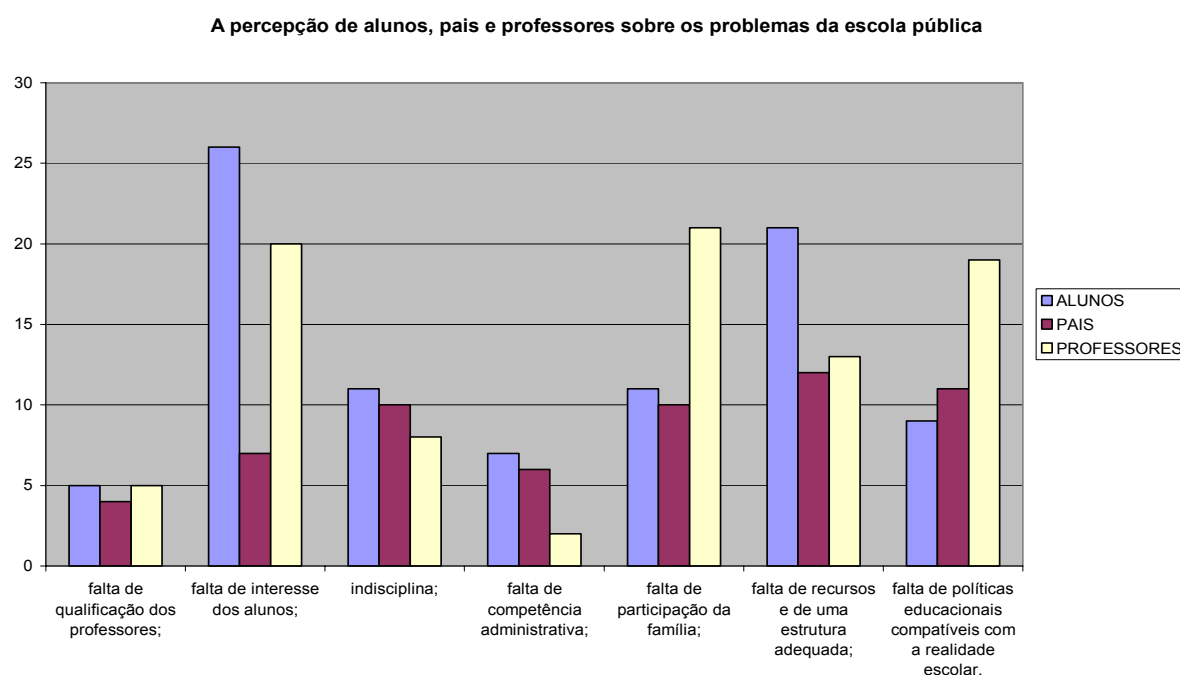


Gráfico 24 – Percepção de alunos, pais e professores sobre os problemas da escola pública
Fonte: O autor

De acordo com o gráfico, alunos e professores concordam que o principal problema da escola pública é a falta de interesse dos alunos. Mas, enquanto para os professores, o segundo maior problema é a falta de participação da família, para os alunos é a falta de recursos e de uma estrutura adequada. Problema este apontado pelos pais como o principal. Já entre os professores, a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar é considerada um problema maior que a falta de recursos e de uma estrutura adequada. Para os pais, tanto o primeiro quanto o segundo são objetos de maior preocupação. A indisciplina, embora não tenha sido indicada pela maioria como um dos principais problemas, é também motivo de preocupação para boa parte dos entrevistados nos três segmentos. Entre os sete problemas indicados, os três principais foram, respectivamente, a falta de interesse dos alunos (53), a falta de recursos e de uma estrutura adequada (46), a falta de participação da família (42), seguidos da falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar (39) e da indisciplina (29).

Os resultados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas revelam, portanto, a percepção de alunos, pais e professores sobre a escola pública (na perspectiva adotada pelo pesquisador) e constituem um importante subsídio para análise dos reflexos das políticas de universalização da educação na escola pública brasileira, principalmente no que diz respeito à identidade e às funções da escola.

Garay (1998, p. 116-117), ao analisar a escola do ponto de vista institucional, faz uma importante distinção: para a autora, a finalidade primordial das instituições educativas é de “existência”, não de “produção”, uma vez que “operam com seres humanos aos quais possibilitam, ou não, viver, trabalhar, educar-se, confortar-se, curar-se, mudar e ‘talvez criar o mundo à sua imagem’.” (GARAY, 1998, p.116). Nesse sentido, a análise institucional, aplicada às instituições educativas deve “centrar-se em processos mais do que em produtos”.

Tendo como referência as recomendações de Garay (2002) sobre a análise institucional, o trabalho investigativo aqui realizado não se limita aos produtos (como é o caso das pesquisas focadas apenas nos resultados), mas volta-se principalmente para os processos que envolvem a instituição escolar, como por exemplo, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, os problemas da escola e o modo como os sujeitos envolvidos no processo pedagógico constroem suas representações de escola. Vale lembrar que a realidade, como já vimos em Berger e Luckmann (1985), é produto de uma construção social. Nessa mesma perspectiva, Garcia (2006, p. 3003) observa que “a própria noção de escola é criada na interação social, bem como as imagens e gestos que significam seus atores sociais”.

Um dos principais problemas destacados pelos três segmentos envolvidos é a *falta de interesse dos alunos*, mas o que se percebe é que esse desinteresse nem sempre é pela escola *em si* e sim pelo que a escola oferece. A maioria dos alunos participantes declara que gosta de ir à escola e o faz por vontade própria; e os pais confirmam esse dado. Mas o que chama a atenção é que o que o interesse pela escola não está necessariamente ligado ao conhecimento, mas principalmente às relações que estabelecem com seus pares (“o bom da escola é ver os amigos, namorar, conversar...”). Ou ainda, como afirmam alguns alunos entrevistados, “muitos vêm pra escola só pra bagunçar”. Esse dado se confirma também em comunidades virtuais freqüentadas por alunos, como por exemplo, a comunidade virtual “Odeio Estudar... Adoro Escola”, do site de relacionamentos ORKUT, com 405.862 membros: “Você que odeia estudar... mas adora ir para o colégio ou faculdade ou cursinho para bagunçar...essa é a sua comunidade...!” (ORKUT, 2006).

O “ruim” da escola, como afirmam alguns dos alunos entrevistados, é “estudar”, seja porque os conteúdos não despertam o seu interesse, seja porque os métodos não são adequados, ou ainda, porque é mais cômodo ficar sem fazer nada. Por conta disso, muitos alunos questionam “por que o professor veio”, ou comemoram quando ele não vem.

O desinteresse dos alunos pode ser considerado um problema complexo, uma vez que envolve não só aspectos objetivos (como o conteúdo, os métodos ou o ambiente), mas também aspectos subjetivos (como objetivos individuais, estados emocionais, etc.) e pode estar relacionado a fatores extra-escolares. Tanto alunos, como pais e professores reconhecem que este não é um problema específico da escola, mas um reflexo da sociedade em que vivemos. Como diz um aluno “*ninguém dá valor a nada*”.

Na percepção de alguns professores, o desinteresse dos alunos pode estar associado ao assistencialismo do Estado, que se preocupou mais em “tirar as crianças das ruas” do que oferecer uma educação de qualidade. Essa hipótese é confirmada por Paro (1988, p. 201): “A escola aparece, então, como uma instituição salvadora que protegerá as crianças do mundo pervertido a que elas estão sujeitas”. Ao analisar a dimensão assistencial de projetos de escola integral, Paro (1988, p. 202) observa que:

Nesses projetos, argumenta-se que a extensão sugerida é desejável não só para que os alunos possam aprender mais e melhor, mas também para que, nesse espaço, possam ser mais bem alimentados, mais bem cuidados (inclusive no que diz respeito às questões de saúde) e mais protegidos dos ‘*perigos da rua*’. [grifo meu]

Apesar do desinteresse (ou desmotivação) pelo estudo, a maioria dos alunos (e pais) vê a escola como único caminho para a conquista de um espaço no mercado de trabalho (“*se é difícil arrumar emprego com bastante estudo, imagine sem estudo*”). E defendem que a escola dê prioridade à preparação para o trabalho e para concursos e vestibulares. A preparação para o exercício da cidadania, prevista em lei e destacada pela maioria dos professores participantes como a principal prioridade da escola pública, não é reconhecida por *nenhum* dos alunos participantes como prioridade. A aparente indiferença dos alunos em relação à preparação para a cidadania pode estar relacionada à interpretação do conceito de cidadania. É possível que os alunos não relacionem a preparação para o trabalho e para o vestibular com a noção de cidadania, ou até mesmo desconheçam o significado desse conceito.

Mas, o problema relacionado ao conceito de cidadania, por si só, não justifica essa diferença. Até porque, embora não se possa conceber uma cidadania que não inclua as condições de acesso ao mercado de trabalho e à educação superior, é necessário reconhecer que, no âmbito da escola, há uma diferença de foco quando se opta por um ou outro direcionamento pedagógico, o problema, conforme afirma Oliveira (2005), é “[...] que a sociedade não tem uma demanda clara. Cada escola particular atende a uma demanda específica. Na escola pública, todas as demandas devem ser atendidas [...]”.

Outro aspecto a ser levado em conta é que, tanto na Constituição de 1988 (art. 205) quanto na LDB (art. 2ª), “o preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho” são tratados como coisas distintas.

Embora no questionário a maioria dos professores (22) tenha indicado a preparação para o exercício da cidadania como prioridade da escola pública, na prática sentem-se confusos, sem saber que direção tomar, conforme atestam os vários depoimentos mencionados nas entrevistas⁶². A aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade foi a segunda maior indicação por parte dos professores, o que revela uma preocupação efetiva com o futuro do aluno e com o futuro da sociedade. Difícil, porém, para a maioria dos professores, tem sido definir que conteúdos e ações pedagógicas concretas são necessárias para esse fim, principalmente se levarmos em conta a diversidade do alunado da escola pública.

Tomando como referência a afirmação de Severino (1998, p. 81), de que “a instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os

⁶² Ver página 115.

projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores”, pode-se inferir que a dificuldade de definir o papel e a identidade da escola pública está justamente nesse entrecruzamento.

Ora, é bastante provável que os professores, ao defenderem como prioridade a preparação para o exercício da cidadania estejam pensando “na construção de um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de intervir na realidade e de lutar por uma sociedade mais justa, humana e igualitária”, o que já se tornou um chavão no discurso docente. Já os alunos, ao defenderem a preparação para o mercado de trabalho e para concursos e vestibulares, é bastante provável que estejam mais preocupados com o seu próprio futuro e com a possibilidade de conquistar uma vida melhor e satisfazer alguns desejos continuamente alimentados pela sociedade de consumo.

O problema está sendo *como* equacionar o interesse social (representado pelo Estado) e os interesses individuais. Quando o Estado⁶³, avalizado pela sociedade organizada, institui a escola como um direito de todo cidadão, é de se supor que haja também um interesse por parte do cidadão em se beneficiar dessa instituição. E o fato é que, como mostram os resultados da pesquisa, a maioria dos pais e alunos (seja por alienação ou por opção) não estão buscando a escola como um “instrumento de transformação da sociedade”.

Na correlação de forças (políticas) que permeiam o contexto educacional brasileiro, a “transformação da sociedade” representa o interesse de uma fração de classe que vislumbra um outro tipo de sociedade que não a sociedade capitalista. O problema é que esse interesse nem sempre coincide com o interesse de pais, alunos, como revelam os dados obtidos nesta pesquisa. O interesse demonstrado por alunos e pais de que o foco da educação escolar se volte, prioritariamente, para o acesso ao mercado de trabalho e à Educação Superior não parece visar a uma transformação da sociedade, mas antes, a uma adaptação ao modelo de sociedade vigente.

As tendências pedagógicas fundamentadas nas teorias críticas da educação (como a Pedagogia Histórico-Crítica) tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro e alimentaram o sonho, em muitos educadores, de fazer da escola um instrumento de transformação social, ao invés de um instrumento de conservação e reprodução da sociedade capitalista. Imbuídos desse ideal, muitos educadores acabam por sentirem-se culpados ao adotar uma postura mais pragmática, voltada aos interesses do mercado. O dilema acaba sendo optar por atender aos interesses imediatos dos alunos (e do mercado) ou priorizar

⁶³ Retomamos aqui o conceito de Estado como “a correlação de forças entre classes e frações de classe”, descrito por Poulantzas (capítulo 2).

conteúdos e atividades que contribuam para a formação do cidadão com o perfil já mencionado anteriormente.

Além das indefinições relativas ao foco do trabalho escolar, os professores se vêem (e também a seus alunos) como “cobaías” de constantes experimentações pedagógicas, caracterizadas pela descontinuidade. Essa é uma das razões pelas quais alguns professores declaram ter tido a impressão de que a escola, por vezes, parece um “barco à deriva”.

Os pais, por sua vez, percebem que a escola de hoje mudou bastante em relação à época em que eram alunos. E, na percepção da maioria dos entrevistados, mudou para pior, principalmente naquilo que constitui a sua função justificadora: “a transmissão de determinado saber” (PARO, 1988, p. 193).

De acordo com os depoimentos dos pais, na época em que eles eram alunos, apesar de haver poucos recursos e muitas dificuldades, aprendia-se mais, havia mais respeito entre alunos e professores, a escola era levada “mais a sério”, havia mais rigor e os alunos tinham mais interesse em estudar. Cabe, neste ponto, uma reflexão: se antes, com poucos recursos e grandes dificuldades, aprendia-se mais, por que hoje, com mais recursos e muitas facilidades, aprende-se menos? Esta é, certamente, uma questão de natureza bastante complexa e que exige um estudo mais aprofundado sobre a relação pedagógica, não obstante, os depoimentos de pais, professores e alunos apontam para a necessidade de recuperar alguns aspectos como disciplina, respeito e seriedade no processo educacional.

Em pesquisa recente realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), sobre a escola pública na opinião dos pais, o anseio por um maior rigor disciplinar se confirma:

[...] existe um anseio pelo exercício de uma maior autoridade pelo diretor, que ele aja com mais “pulso firme” e “rigor”. [os pais] Acreditam que a autoridade escolar está sendo confrontada diariamente e que este fator seria determinante na qualidade da educação oferecida aos filhos, especialmente no clima disciplinar da escola. (INEP, 2005, p. 6)

Outro problema, mencionado exaustivamente pelos três segmentos (sim, inclusive pelos alunos) é a impunidade, que, na percepção de vários entrevistados, faz com que os alunos se sintam bastante à vontade para dizer “não dá nada”. Expressão esta que, por sinal, já foi ouvida com bastante frequência no contexto escolar pela maioria dos entrevistados (professores e alunos). Na percepção da maioria dos alunos (apesar de não terem vivido na

época em que os pais eram alunos), isso ocorre devido à falta de regras mais rígidas e de punições mais severas, ou ainda, ao tipo de educação dada pelos pais em casa.

O rigor pretendido pelos pais (e também por alunos e professores) inclui medidas punitivas como a possibilidade de excluir da sala de aula ou da escola⁶⁴ o aluno que não respeitar as normas estabelecidas. Não obstante, tais medidas extrapolam os limites da lei. A Deliberação nº 016/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 1999), que orienta a elaboração de regimentos escolares em escolas públicas da rede estadual, determina, no parágrafo único do artigo 12, que “a exclusão ou transferência compulsória, como sanção aplicável ao aluno, fica vedada”. A punição máxima para o aluno, no âmbito da escola, é a suspensão das aulas, com atividades orientadas⁶⁵. Nesse contexto, institui-se, como parte da cultura escolar, o uso recorrente da expressão “não dá nada”.

De acordo com a percepção da maioria dos professores entrevistados o conjunto desses fatores é um reflexo das políticas educacionais adotadas nos últimos anos, decorrentes de uma nova configuração social que inclui a inserção da mulher no mercado de trabalho, a “desestruturação da família”⁶⁶ e a postura assistencialista ou paternalista por parte do Estado.

Segundo a percepção de alguns professores, a maioria dos pais (homem e mulher) precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos, fazendo da escola uma extensão da creche. Nesse contexto, a escola se torna, senão a única, a alternativa mais segura para “ocupar o tempo das crianças”. Fora da escola, as crianças podem se tornar vítimas da violência ou, o que é pior, ser cooptadas por criminosos, tornando-se uma ameaça para a sociedade. Por conta disso, a escola adquire, conforme observa Paro (1998, p. 201), uma função salvadora.

A escola acaba exercendo assim uma função estratégica na sociedade capitalista, tanto no sentido de garantir a possibilidade de contar com a “força de trabalho” feminina (mais barata), quanto no sentido de evitar que aqueles que ainda não foram absorvidos pelo mercado de trabalho não se tornem uma ameaça ao equilíbrio do sistema⁶⁷.

⁶⁴ Ver relatos das entrevistas, citados no decorrer deste capítulo.

⁶⁵ No Projeto Político-Pedagógico da ESCOLA B, por exemplo, constam como sanções cabíveis no caso de não cumprimento das normas do regimento: “advertência oral, com registro para controle; advertência por escrito com registro e comunicado aos pais; suspensão pedagógica das aulas, com registro e comunicado aos pais ou responsáveis”.

⁶⁶ Esse termo é utilizado por pais e professores para se referir às alterações ocorridas no modelo convencional de família constituída de pai, mãe e filhos. Hoje é muito frequente famílias com pai (ou mãe) ausente, casais amasiados, padrastos, madrastas, filhos criados por avós, etc.

⁶⁷ Trata-se aqui, da passagem da proletarianização passiva para a proletarianização ativa (Lenhardt e Offè, 1984), já mencionada no capítulo 2.

Corroborando os interesses da sociedade capitalista, o Estado assume, cada vez mais, o cuidado e a educação dos filhos⁶⁸ para que os pais possam dispor de tempo integral para oferecer sua força de trabalho à cadeia produtiva (proletarização ativa). Daí também a necessidade de uma “escola em tempo integral”, não exatamente porque as crianças precisam aprender, mas porque os pais precisam trabalhar e porque o sistema necessita de ambos (homem e mulher) para garantir o chamado “exército de mão-de-obra excedente”⁶⁹. Aliás, as propostas da escola pública em tempo integral “amparam-se no pressuposto de que somente a escola de tempo integral pode ser considerada verdadeiramente escola”, donde se deduz que “a universalização de verdade só se daria com a escola pública de tempo integral” (PARO, 1988, p. 193).

Pais e professores observam que a responsabilidade pela educação⁷⁰ dos filhos, que era, até pouco tempo atrás, atribuída à família, vem gradativamente sendo transferida para o Estado. E a ausência (ou omissão) dos pais na educação dos filhos é apontada por grande parte dos entrevistados (dos três segmentos) como uma das causas da falta de limites, da falta de respeito e indisciplina na escola. É bastante provável que esse afastamento dos pais tenha também uma repercussão na afetividade das crianças e que elas acabem buscando na escola uma compensação para suas carências afetivas⁷¹. Talvez seja essa uma das razões pelas quais os adolescentes afirmam que o bom da escola “é ver os amigos, conversar, namorar...”.

A percepção de alunos, pais e professores sobre a escola pública revela os indícios de uma crise. Uma crise que se manifesta no desinteresse dos alunos pelas aulas, no descontentamento dos pais com a precariedade da escola e na angústia dos professores em relação às condições de trabalho. As políticas de universalização da educação têm conseguido garantir o acesso e a permanência. No entanto, a busca pela qualidade tem sido negligenciada pelo poder público. O sentimento geral é de descontentamento. A expressiva maioria dos professores concorda que vem ocorrendo uma descaracterização da função central da escola e que o poder público está mais preocupado em manter as crianças na escola do que em garantir a aprendizagem. É principalmente nessa descaracterização da escola que se percebem os reflexos das políticas de universalização da educação.

⁶⁸ Vale lembrar que, na atual legislação, o Estado responde pela educação das crianças de 0 a 17 anos.

⁶⁹ Categoria marxista utilizada para se referir ao contingente de desempregados necessário para que o valor do trabalho assalariado possa se manter num patamar mais baixo, garantindo um lucro maior.

⁷⁰ O conceito de educação utilizado nesse contexto refere-se à formação de atitudes, valores, comportamentos ou à formação do caráter em geral.

⁷¹ Além da responsabilidade de ensinar, o professor se vê diante de mais uma tarefa: compensar a lacuna afetiva deixada pelos pais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de universalização da educação adotadas nos últimos anos consolidaram a escola como um *lugar obrigatório* para *todas* as crianças e adolescentes. A expansão quantitativa do acesso à Educação Básica pode ser considerada um grande avanço na educação brasileira. Entretanto, isso não nos exime de refletir sobre *a forma* como essas políticas têm sido conduzidas e sobre os efeitos que elas têm produzido no cotidiano das escolas.

Embora a natureza qualitativa da pesquisa aqui desenvolvida não permita a precisão matemática das pesquisas quantitativas, os dados obtidos a partir da percepção de alunos, pais e professores sobre a escola pública revelam indícios de uma crise, que se manifesta sob três aspectos: na indefinição sobre a especificidade do trabalho escolar e sobre a função social da escola, na indefinição sobre o enfoque curricular e na dificuldade (por parte do professor e da escola) de lidar com problemas como o desinteresse dos alunos, a indisciplina, o desrespeito e a violência.

A forma como as políticas de universalização da educação (voltadas para o acesso e permanência) têm sido implantadas no âmbito da escola pública brasileira, a partir da década de 90, vem alterando a configuração da identidade da escola. Além da função de instruir⁷², a escola vêm assumindo cada vez mais a função de cuidar e proteger⁷³. É preciso que todas as crianças/adolescentes estejam na escola, não necessariamente porque precisam aprender, mas porque não podem ficar “na rua”. Como diz Gimeno Sacristán (2001, p. 31), “esse espaço poderia ter sido outro, mas estava já inventado, e era a escola”. Esse é, certamente, um dos principais reflexos das políticas de universalização da educação e responde, em grande parte, pela atual crise de identidade da escola pública.

Essa nova configuração da identidade escolar acaba tendo uma repercussão na dimensão curricular, uma vez que, além da função instrucional, a escola passa a exercer também uma função custodial. Nesse novo contexto, o currículo passa a ser pensado não apenas na perspectiva da aprendizagem, mas, sobretudo, na perspectiva da permanência, o que implica em selecionar conteúdos que interessem aos alunos e em utilizar metodologias que tornem a aprendizagem fácil e agradável, de modo a evitar que o aluno se evada.

⁷² Que é, segundo Paro (1988), a função justificadora da escola, inerente à sua própria natureza.

⁷³ Essa nova função da escola é apontada por Paro (1988) e por Forquin (1993), conforme já foi mencionado no capítulo 4.

Outra maneira encontrada para evitar a evasão, na perspectiva da universalização, foi a alteração das formas tradicionais de controle da indisciplina (como o castigo, a punição e a exclusão), que foram substituídas por medidas de caráter não-punitivo (sócio-educativas). O poder de julgar os casos de indisciplina ou má conduta dos alunos, que antes era atribuído ao professor e à direção/equipe pedagógica, passou a ser atribuição do Conselho Escolar ou, em casos considerados mais graves, do Conselho Tutelar e instâncias superiores.

Essas mudanças acabaram alterando a relação aluno-professor/professor-aluno, aluno-escola/escola-aluno, e gerando, por um lado, uma sensação de impotência nos professores/direção e, por outro lado, uma sensação de impunidade nos alunos, o que também pode ser apontado como um reflexo das políticas de universalização da educação.

Embora os problemas da escola pública tomados como objeto de investigação neste trabalho façam parte de uma realidade extremamente complexa e possam estar associados a inúmeros fatores, os resultados obtidos na pesquisa permitem concluir que *a forma como as políticas de universalização da educação vêm sendo implementadas no Brasil nos últimos anos* tem alterado a configuração da identidade da escola pública e pode ser apontada como um dos fatores responsáveis pela crise da instituição escolar.

O poder público tem o dever de garantir não só às crianças e adolescentes, mas a todo cidadão, o direito à educação, mas precisa garantir também as condições para que a escola cumpra a sua função social. Não basta garantir a *permanência* na escola, é necessário garantir a *aprendizagem*, para que a escola possa continuar sendo chamada de *escola*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de; GUEDES, Maria do Carmo. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 128-140.

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ARELARO, Lisete R. G. Resistência e submissão: A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAS, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, Aída. As novas dimensões da educação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. et al. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de (24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constituicao91.htm>> Acesso em 21 mar. 2007.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934)**. Disponível em :
<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constituicao34.htm>> Acesso em 25 mar. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm>> Acesso em: 29 mar. 2007.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constituicao37.htm>> Acesso em: 25 mar. 2007.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constituicao46.htm>> Acesso em: 25 mar. 2007.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 21 mar. 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm>> Acesso em: 04 abr. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=102346>> Acesso em: 27 mar. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=102368>> Acesso em: 27 mar. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 19 jun. 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

BUARQUE, Cristovam. **Famílias da bolsa**. Artigo publicado pelo Instituto Teotônio Vilela, em 29/10/2005. Disponível em:
<<http://www.itv.org.br/site/biblioteca/conteudo.asp?id=497>> Acesso em: 04 abr. 07.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Bolsa escola**. Disponível em:
< http://www.caixa.gov.br/Cidadao/produtos/asp/bolsa_escola.asp> Acesso em: 04 abr. 2007

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1986

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **Anais ...** Brasília: MEC, 1994.

COOMONTE, Antonio V. Condições socioestruturais da escola. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-68.

DIAS, Maria Luíza M. S. M. Mudanças em curso no ensino público do Paraná. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n. 98, p. 45-65, jan./jun. 2000. Disponível em:
<http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/98/maria_luiza.pdf> Acesso em: 12 jun. 2007.

DI GIORGI, Cristiano A. G. A “crise da educação”, as reformas educacionais e a formação de professores: entre produtivismo e formação cidadã. In: SANTOS, Gislene A. (Org.) et al. **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 51-62.

DUARTE, Laura Maria Schneider. **Isto não se aprende na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1986.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola – um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba: Champagnat, v. 1, p. 25-32, jan./abril 2002.

FARNESI, Luciana; NITRINI, Rodrigo. Pública e básica, mas sem qualidade. **Treinamento Folha**: Folha Online, 24/06/2005. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200533.shtml>> Acesso em: 11/05/2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Pequeno **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FILHO, Francisco A. Educação nota zero. **Istoé**. São Paulo: Três, n. 1942, jan. 2007.
 FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA ONLINE . **História da escola pública no mundo**. 24/06/2005. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200537.shtml>
 Acesso em 01/04/07.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida**. Campinas: Papirus, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

GARAY, Lucía. A Questão Institucional da Educação e as Escolas: Conceitos e Reflexões. In: BUTELMAN, Ida. **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 109-136.

GARCIA, Joe. A construção da indisciplina na escola. In: VI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação PUC-PR. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006, p. 3000-3008, CD.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **História da Educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GORGEN, Pedro. Prefácio. In: DIAS, José S. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

IBGE. **Censo escolar 2003**. IBGE, 2006. Disponível em:
 <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxxhtml.shtm>>
 Acesso em 25 mar. 2007.

INEP. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: A Escola Pública na Opinião dos Pais.** Resumo técnico. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 15 dez. 2006.

INEP. **Resultados do ENEM 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/arquivo07.htm>> Acesso em: 31 mar. 2007.

INEP. **Resultados do PISA.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>> Acesso em: 31 mar. 2007.

INEP. **Resultados do PISA 2000.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2007.

INEP. **Resultados do PISA 2003.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/rde/meio.htm>> Acesso em: 01 abr. 2007.

INEP. **Resultados do SAEB.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news06_01.htm> Acesso em: 01 abr. 2007.

LAROUSSE, Cultural. **Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHEZAN, Nelson. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MONROE, Paul. **História da educação.** 17 ed. São Paulo: Nacional, 1985.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2001, p. 99-122.

NOGUEIRA, Francis M. G.; FIGUEIREDO, Ireni M. Z.; DEITOS, Roberto A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2001, p. 123-174.

NOGUEIRA, Marco A. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: FERREIRA, Naura S. P.; MACHADO, Lourdes M. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-32.

OLIVEIRA, João B. Sete soluções para a escola pública. Íntegra da entrevista: João Batista Oliveira. **Folha Online**. São Paulo, 24 mai. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200518.shtml>> Acesso em: 10 jun. 2006.

ORKUT. **Odeio Estudar... Adoro Escola**. Comunidades: Alunos e escolas. Disponível em: <<http://www.orkut.com/CommunityList.aspx?cid=2>> Acesso em: 20 out. 2006.

PARANÁ. **Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Da Rua Para a Escola**. Disponível em: <<http://www.celepar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=29>> Acesso em: 06/06/2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação 016/99**. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf>> Acesso em: 04 abr. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação **Fica comigo..** Curitiba: SEED, 2005.

PARO, Vitor Henrique [et. al]. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PLATÃO. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PORTAL da Revista Educação. **Sob pressão**. 05 mar. 2007. Disponível em:
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/imprime.asp?codigo=12081>> Acesso em: 12 mar. 2007

PORTAL Educacional do Estado do Paraná. **Consulta Escolas**. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/escola.php>> Acesso em: 08 jan. 2007

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANCHOTENE, M. U. ; MOLINA NETO, V. M. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática docente dos professores de Educação Física. **Revista: Pensar a Prática** 9/2: p. 267-280, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/173/160>> Acesso em: 22 mai. 2007

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SENNA, Viviane. Futuro exterminado. **Istoé**. São Paulo: Três, n. 1919, ago. 2006.

SEVERINO, Antônio J. O Projeto Político-Pedagógico: a saída para a escola. **Revista da AEC**, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-91, abr/jun/1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Evaldo. Política social, política económica y método. In: BORGIANNI, Elisabete; MONTAÑO, Carlos (Orgs.). **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 27-41.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO – ALUNOS

PESQUISA SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PUC – PR
PESQUISADOR: OTÁVIO SCHIMIEGUEL

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS ALUNOS

Caro aluno(a), esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre as políticas educacionais e a identidade da escola pública. Sua colaboração é muito importante para que a pesquisa possa atingir o seu objetivo. As informações aqui declaradas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e o entrevistado terá sua identidade preservada.

I – PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Idade: () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () acima de 18 anos
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Com quem mora: () com os pais () com os avós () com a mãe e o padrasto
() com o pai e a madrasta () com parentes () com amigo(s) ou amiga(s)
4. Série em que estuda: () 8a série () 1a Ens. Médio () 2a Ens. Médio () 3a Ens. Médio
5. Já reprovou alguma vez? () sim () não
6. Já desistiu de estudar alguma vez? () sim () não
7. Já esteve ou está vinculado ao programa bolsa-escola ou bolsa-família?
() sim () não
8. Já estudou em escola particular? () sim () não
9. Pretende fazer curso superior? () sim () não
10. Está exercendo alguma atividade profissional? () sim () não

II – PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA

1. Assinale a alternativa que melhor expressa a sua relação com a escola:
 - a. () Eu não gosto de estudar e só venho para a escola porque meus pais obrigam.
 - b. () Eu não gosto de estudar, mas gosto de vir para a escola.
 - c. () Eu não gosto de estudar, mas venho para a escola porque acho importante.
 - d. () Eu gosto de estudar e venho para a escola porque quero.
 - e. () Nenhuma das alternativas anteriores expressam a minha situação em relação à escola. A minha situação é a seguinte: _____

2. Para você, os conteúdos desenvolvidos na escola:
 - a. () são todos inúteis;
 - b. () a maior parte não serve para nada;
 - c. () alguns são importantes, outros não;
 - d. () a maior parte é importante;
 - e. () todos são importantes;
 - f. () nenhuma das alternativas expressa a minha opinião sobre isso. Para mim, os conteúdos desenvolvidos na escola: _____

3. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:
 - a. () a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;
 - b. () o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;
 - c. () o desenvolvimento da capacidade crítica;
 - d. () o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;

- e. ☐ o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;
- f. ☐ o desenvolvimento de atitudes éticas;
- g. ☐ o desenvolvimento da autonomia;
- h. ☐ a preparação para concursos e vestibulares;
- i. ☐ a preparação para o trabalho;
- j. ☐ a preparação para o exercício da cidadania.
- Na minha opinião, além dessas funções, a escola pública deveria priorizar:

4. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:

- a. ☐ a falta de qualificação dos professores;
- b. ☐ a falta de interesse dos alunos;
- c. ☐ a indisciplina;
- d. ☐ a falta de competência administrativa;
- e. ☐ a falta de participação da família;
- f. ☐ a falta de recursos e de uma estrutura adequada;
- g. ☐ a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.
- Na minha opinião, a escola pública tem ainda outros problemas sérios, como por exemplo:

5. Alguma vez você já disse (ou ouviu algum colega dizer) a algum professor expressões do tipo: “Professor(a) por que o Sr. (a Sra.) veio hoje? Por que não ficou em casa?”

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Raramente.
- d. ☐ Nunca ouvi.
- Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação?

6. Você já utilizou (ou viu algum colega utilizar) a expressão “Não dá nada!”, após receber algum tipo de advertência na escola?

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Nunca ouvi.
- Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação?

7. Para você, o que seria uma boa escola?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO – PAIS

PESQUISA SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PUC – PR
PESQUISADOR: OTÁVIO SCHIMIEGUEL

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS PAIS

Caro pai/mãe (ou responsável), esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre as políticas educacionais e a identidade da escola pública. Sua colaboração é muito importante para que a pesquisa possa atingir o seu objetivo. As informações aqui declaradas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e o entrevistado terá sua identidade preservada.

I – PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Atividade profissional que exerce atualmente: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: ☐ masculino ☐ feminino
4. Grau de escolaridade:
 - ☐ Ensino Fundamental (1a a 4a) incompleto
 - ☐ Ensino Fundamental (1a a 4a) completo
 - ☐ Ensino Fundamental (5a a 8a) incompleto
 - ☐ Ensino Fundamental (5a a 8a) completo
 - ☐ Ensino Médio incompleto
 - ☐ Ensino Médio completo
 - ☐ Ensino Superior incompleto
 - ☐ Ensino Superior completo
 - ☐ Especialização
 - ☐ Mestrado
5. Série em que o(a) filho(a) estuda: ☐ 8a série ☐ 1o ano ☐ 2o ano ☐ 3o ano
6. Seu(sua) filho(a) já estudou em escola particular?
 - ☐ sim ☐ não
7. Seu(sua) filho(a) já reprovou alguma vez? a. ☐ sim b. ☐ não
8. Seu(sua) filho(a) já desistiu de estudar alguma vez? a. ☐ sim b. ☐ não

II. PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA

1. O Sr. (a Sra.) conversa com seu filho (sua filha) sobre o que acontece na escola:
 - a. ☐ Quase todos os dias.
 - b. ☐ De vez em quando.
 - c. ☐ Dificilmente.
 - d. ☐ Só quando recebo algum comunicado da escola.
 - e. ☐ Eu não converso com filho sobre o que acontece na escola.
 - f. ☐ Nenhuma das alternativas expressam a minha situação. No meu caso, _____

2. Durante o ano, o Sr. (a Sra.) comparece à escola onde seu filho (sua filha) estuda:
 - a. ☐ várias vezes;
 - b. ☐ de vez em quando;
 - c. ☐ raramente;
 - d. ☐ nunca;
 - e. ☐ Nenhuma das alternativas anteriores expressam a minha situação. No meu caso, _____

3. Assinale a alternativa que melhor expressa a relação de seu(sua) filho(a) com a escola:

- a. ☐ Ele(a) não gosta de estudar e só vai para a escola porque é obrigado.
- b. ☐ Ele(a) não gosta de estudar, mas gosta de ir para a escola.
- c. ☐ Ele(a) não gosta de estudar, mas vai para a escola porque acha importante.
- d. ☐ Ele(a) gosta de estudar e vai para a escola por vontade própria.
- e. ☐ Nenhuma das alternativas anteriores expressam a situação de meu(minha) filho(a) em relação à escola. A situação de meu filho (minha filha) é a seguinte: _____

4. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:

- a. ☐ a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;
- b. ☐ o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;
- c. ☐ o desenvolvimento da capacidade crítica;
- d. ☐ o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;
- e. ☐ o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;
- f. ☐ o desenvolvimento de atitudes éticas;
- g. ☐ o desenvolvimento da autonomia;
- h. ☐ a preparação para concursos e vestibulares;
- i. ☐ a preparação para o trabalho;
- j. ☐ a preparação para o exercício da cidadania.
- Na minha opinião, além dessas funções, a escola pública deveria priorizar: _____

5. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:

- a. ☐ a falta de qualificação dos professores;
- b. ☐ a falta de interesse dos alunos;
- c. ☐ a indisciplina;
- d. ☐ a falta de competência administrativa;
- e. ☐ a falta de participação da família;
- f. ☐ a falta de recursos e de uma estrutura adequada;
- g. ☐ a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.
- Na minha opinião, a escola pública tem ainda outros problemas sérios, como por exemplo: _____

6. Que diferenças o Sr. (a Sra.) vê entre a escola pública de hoje e a da época em que o Sr. (a Sra.) era aluno(a)?

7. Para o Sr. (a Sra.), o que seria uma boa escola?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

PESQUISA SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PUC – PR
PESQUISADOR: OTÁVIO SCHIMIEGUEL

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS PROFESSORES

Caro professor(a), esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre as políticas educacionais e a identidade da escola pública. Sua colaboração é muito importante para que a pesquisa possa atingir o seu objetivo. As informações aqui declaradas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e o entrevistado terá sua identidade preservada.

I – PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Área de atuação: _____
2. Níveis em que atua: () ensino fundamental () ensino médio () educação superior
3. Tempo de serviço em escola pública: _____
4. Já atuou (ou atua) em escola particular? () sim () não
5. Ano em que concluiu o Ensino Médio: _____
6. Ano em que concluiu o curso de graduação (na área em que atua): _____
7. Sexo: () masculino () feminino
8. Idade: () entre 20 e 30 () entre 30 e 40 () entre 40 e 50 () acima de 50

II – PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA

1. Na sua experiência como professor, alguma vez você já teve a impressão de que a escola mais parece um “depósito de crianças” do que um espaço de ensino-aprendizagem?

- a. () Sim. Muitas vezes.
- b. () Sim. Algumas vezes.
- c. () Sim, mas raramente.
- d. () Não. Isso nunca aconteceu comigo.
- Em caso afirmativo, comente essa situação:

2. Na sua experiência como professor, alguma vez você já teve a impressão de que a escola parece um “barco à deriva”?

- a. () Sim. Muitas vezes.
- b. () Sim. Algumas vezes.
- c. () Sim, mas raramente.
- d. () Não. Isso nunca aconteceu comigo.
- Em caso afirmativo, comente essa situação:

3. Você acredita que a escola esteja vivendo atualmente uma crise de identidade?

- a. () sim
- b. () não

- Comente sua resposta: _____

4. Dentre os itens apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, deveriam ser prioridades na escola pública:

- a. ☐ a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade;
- b. ☐ o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais;
- c. ☐ o desenvolvimento da capacidade crítica;
- d. ☐ o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais;
- e. ☐ o desenvolvimento da capacidade de lidar com as próprias emoções;
- f. ☐ o desenvolvimento de atitudes éticas;
- g. ☐ o desenvolvimento da autonomia;
- h. ☐ a preparação para concursos e vestibulares;
- i. ☐ a preparação para o trabalho;
- j. ☐ a preparação para o exercício da cidadania.

• Na minha opinião, além dessas funções, a escola pública deveria priorizar: _____

5. Dos problemas da escola pública apresentados a seguir, assinale três que, na sua opinião, são os principais:

- a. ☐ a falta de qualificação dos professores;
- b. ☐ a falta de interesse dos alunos;
- c. ☐ a indisciplina;
- d. ☐ a falta de competência administrativa;
- e. ☐ a falta de participação da família;
- f. ☐ a falta de recursos e de uma estrutura adequada;
- g. ☐ a falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade escolar.

• Na minha opinião, a escola pública tem ainda outros problemas sérios, como por exemplo:

6. Você já ouviu de seus alunos expressões do tipo: “Professor(a) por que o Sr. (a Sra.) veio hoje?”; “Porque o Sr. (a Sra.) não ficou em casa?”

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Nunca ouvi.

• Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação?

7. Você já ouviu alguns de seus alunos utilizarem a expressão “Não dá nada!”, após receberem algum tipo de advertência?

- a. ☐ Sim. Muitas vezes.
- b. ☐ Sim. Algumas vezes.
- c. ☐ Sim, mas raramente.
- d. ☐ Não. Nunca ouvi.

• Em caso afirmativo, a que você atribui esse tipo de comentário e como você interpreta essa situação?

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO 1 (PARA ALUNOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: As Políticas de Universalização da Educação e a Identidade da Escola Pública Brasileira, cujo objetivo é analisar a influência das políticas educacionais na identidade da instituição escolar.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu responderei a um questionário elaborado pelo pesquisador, que consta de questões abertas e fechadas, que poderão ser complementadas com entrevista gravada (individual ou coletivamente). Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pelo referido projeto é OTÁVIO SCHIMIEGUEL, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 3663-2502 ou (41) 3666-7030.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de 2006.

TERMO DE CONSENTIMENTO 2 (PARA PAIS E PROFESSORES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, autorizo meu filho (minha filha) _____, RG nº _____, a participar de um estudo denominado: as políticas de universalização da educação e a identidade da escola pública brasileira, cujo objetivo é analisar a influência das políticas educacionais na identidade da instituição escolar.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso meu filho (minha filha) aceite participar desta pesquisa, ele(a) responderá a um questionário elaborado pelo pesquisador, que consta de questões abertas e fechadas, podendo ainda conceder entrevista gravada (individual ou coletivamente). Estou ciente de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que meu filho (minha filha) pode se recusar a participar do estudo e que eu posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pelo referido projeto é OTÁVIO SCHIMIEGUEL, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 3663-2502 ou (41) 3666-7030.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual meu filho (minha filha) foi convidado(a) a participar. Concordo voluntariamente que meu filho (minha filha) participe desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por sua participação.

Assinatura do pai/mãe (ou responsável) pelo sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de 2006.

ANEXOS

**ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica e de Pesquisa
Diretoria de Pesquisa e Programas Stricto Sensu

1

Parecer n: 1431/06/CEP-PUCPR

Registro no CEP: 1431

Projeto de Pesquisa: As políticas de universalização da educação e a identidade da escola pública brasileira.

Pesquisador Responsável: Otávio Schimieguel

Instituição: PUC

Grupo: III

Recomendações

1) Acrescentar um novo Termo de Consentimento para que os pais dos menores de idade (18 anos) possam assinar.

2) Favor esclarecer se os dados serão gravados. Em caso de resposta positiva, favor acrescentar no Termo de Consentimento e na Metodologia.

Devido ao exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, de acordo com as exigências das Resoluções Nacionais 196/96, relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos, em reunião realizada no dia 08 de novembro de 2006, manifesta-se pela Aprovação com recomendações.

Situação: Projeto Aprovado com Recomendações

Lembramos aos senhores pesquisadores que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatório anual sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do Estudo.

Atenciosamente,

Profª M. Sc Ana Cristina Miguez Ribeiro
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa - PUCPR

Curitiba, dia 10 de novembro de 2006

**ANEXO 2: IMAGEM DA CAPA DO DOCUMENTO DO PROGRAMA “FICA
COMIGO”**

