

O fracasso escolar no ensino médio. A perspectiva dos alunos da rede pública do Distrito Federal

Carmelita Leitão Campos
Cândido Alberto Gomes

Embora a literatura educacional brasileira se concentre, justificadamente, no fracasso escolar no ensino fundamental, o mesmo ocorre em outros níveis de ensino, inclusive, em proporções muito significativas, no ensino médio. Este último é ainda uma lacuna da pesquisa, visto que só há pouco mais de uma década a sua expansão se acelerou e passou a abrigar um leque maior de diversidades, com o qual, como é conhecido, a escola brasileira tem particulares dificuldades de lidar, mantendo ou ampliando o insucesso. Ainda assim, como se verá abaixo, existem interessantes dados sobre fatores do rendimento dos alunos do ensino médio, obtidos por pesquisas de grande porte, isto é, as que se fazem com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Ainda que a pesquisa sobre o ensino médio de modo geral necessite avançar muito, faltam, em particular, estudos exploratórios que dêem voz aos atores envolvidos, em especial aos alunos. O Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, desde 1998, tem procurado contribuir para o avanço do conhecimento sobre o ensino médio, em sucessivos subprojetos que analisam diferentes dimensões da gestão educacional e escolar e das implicações curriculares, como os custos diretos e indiretos, o financiamento, o uso do tempo e do espaço, o livro didático e o fracasso escolar (por exemplo, Gomes, 1998, 1999, 2000, 2000a; Silva e Gomes, 2001; Castro e Gomes, 2001; Cavalcante, 2002; Gomes et al., 2002, Gomes e Castro, s/d.). A presente pesquisa exploratória, parte desse projeto maior, focalizou o fracasso, especialmente sob a forma da reprovação, que tem profundas repercussões, entre outras, do ponto de vista humano, o desgaste da auto-estima e o possível afundamento numa espiral em que, quanto maior a distorção série-idade, menores as possibilidades de avançar

na aprendizagem. Do ponto de vista econômico, sua eliminação constitui significativa fonte interna de financiamento, num nível de ensino de recursos pouco definidos e modesta capacidade de barganha. Trata-se de temas extremamente importantes quando, em face do desrepresamento dos efetivos discentes do ensino fundamental, o ensino médio, no Brasil, como em outros países em desenvolvimento, caminha para o ensino de massa, tendo de alcançar maior flexibilidade e superar o ensino acadêmico tradicional, que já não atende às necessidades sociais e econômicas (cf. Unesco, 2001).

Significados do fracasso

A avaliação escolar envolve tanto relações de poder como um significativo controle simbólico. Bernstein (1977, 1990) a associou ao currículo e à pedagogia na sua conhecida distinção entre dois códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes que marcam aqueles três processos. Sua obra está ligada à “nova sociologia da educação”, nos anos 70, porém a avaliação e suas implicações são um dos focos prioritários, ao longo do tempo, das mais diversas correntes teóricas e ciências da educação. No quadro contemporâneo, começou com o estrutural-funcionalismo e as teorias sistêmicas, no âmbito do chamado paradigma do consenso (cf. Gomes, 1994; Câmara, 2000). Conforme Parsons (1959), sendo a educação o meio pelo qual a sociedade se perpetua, a sala de aula é uma agência de socialização por meio da qual as personalidades individuais são treinadas dos pontos de vista técnico e motivacional para o exercício dos papéis adultos. Nela se institucionaliza uma progressiva diferenciação de *status*, fundamentada no aproveitamento dos alunos, em que a avaliação tem papel axial. Apesar de encararem a avaliação em termos de um processo meritocrático, estas correntes não negam, antes afirmam que são onerados os alunos de baixo *status* socioeconômico e de certos grupos étnicos, religiosos e de gênero (por exemplo, Coleman et al., 1966).

Por sua vez, o paradigma do conflito, em especial por meio das teorias da reprodução social e cultural, vê a avaliação e suas conseqüências como parte da reprodução da estrutura de classes por meio do processo educacional, sob o manto do suposto mérito, medido por meio de provas, testes padronizados de conhecimento e testes de QI (cf. Morrow e Torres, 1995). Todavia, se a dialética explica a mudança pelas contradições, coerentemente cabe ver a educação também como um campo de contradições, capaz de contribuir tanto para manter,

como para mudar a ordem social. Entre outras influências, o pensamento da Escola de Frankfurt e de Gramsci foi recepcionado pela educação, conduzindo a outras linhas, como a teoria crítica, os estudos culturais e a pedagogia crítica. Entre outros, emergem os conceitos de resistência, hegemonia e contra-hegemonia.

Desse modo, seja na perspectiva do paradigma do consenso, seja na do conflito, há um entendimento de que a escola faz uma seleção, baseada (ou não) em certas definições de mérito, que é onerosa para certos grupos sociais. De um modo ou de outro, tanto a avaliação escolar pelos professores, com seus próprios instrumentos, quanto os testes padronizados estão embebidos de vieses variados, que acabam por favorecer certos grupos e desfavorecer outros, com importantes conseqüências para a estratificação social (cf. Spozatti, 2000).

Interação entre fatores intra e extra-escolares

O papel da escola é similar ao de uma arena onde interagem fatores intra e extra-escolares do sucesso e fracasso, com a interferência ativa e mais ou menos ostensiva dos vieses antes citados. Os testes e as provas nacionais aplicados aos alunos do ensino médio revelam modesto desempenho, além de desencontro entre proficiência esperada e efetivamente realizada, de modo a sugerir a expansão de um ensino aguado, cujo investimento de, no mínimo, três anos parece muitas vezes não compensar o tempo despendido (Gomes, 1999). Isso é tanto mais grave na medida em que “os sistemas de avaliação deveriam refletir a realidade pluridimensional do fator educacional, mas orientam-se, quase exclusivamente, para o rendimento acadêmico dos alunos” (Marchesi, 2002). No caso do SAEB/95 (Brasil, 1998), as pesquisas apontaram vários preditores intra-escolares de proficiência: 1) escolas cujo diretor declarou que a maioria dos alunos aprende, enfatizando mais o papel do professor e das escolas que o das condições sociais e do sistema escolar; 2) escolas que captaram recursos financeiros; 3) escolas que têm conselhos escolar e de classe; 4) escolas com diretores concursados ou eleitos pela comunidade escolar; 5) escolas que elaboraram o seu projeto pedagógico; 6) escolas que receberam recursos como livros, dicionários, quadro de giz, papel, etc.; 6) professores e diretores com escolaridade mais alta; 7) professores que dedicam mais tempo ao ensino.

Já as análises do SAEB/97 (Brasil, s/d) se concentraram em variáveis extra-escolares, dentre as quais se destacaram: 1) residência em área urbana e,

particularmente, nas capitais; 2) escola particular; 3) sexo masculino em Matemática e Ciências e sexo feminino em Língua Portuguesa; 4) idade adequada à série (quanto maior a idade, menor a proficiência); 5) escolaridade dos pais; e 6) cor branca. Focalizando só Matemática, por meio da técnica das variáveis antecedentes ou de agrupamento de variáveis, foram identificados os seguintes fatores de sucesso, em sua maior parte de ordem extra-escolar: *status* socioeconômico, distorção série-idade, raça (não negra), sexo (masculino), experiência do professor e equipamento escolar (Fletcher, 1999).

O SAEB/99 (Brasil, 2002), por sua vez, constatou mais uma vez os efeitos negativos da distorção série-idade sobre o aproveitamento, a quantidade de livros em casa, hábitos de leitura e gosto de estudar, o que tem íntimas relações com a significação do currículo para o aluno, tão destacada pelos resultados abaixo, com profundas implicações psicológicas e sociais.

Além do SAEB, que constitui uma série de pesquisas amostrais, o rendimento dos alunos do ensino médio foi mensurado pela Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio e o tem sido pelo ENEM. Nesses casos, o viés introduzido pelos dados é que os candidatos com frequência estão orientados para a continuidade dos seus estudos em nível superior, ou seja, os dados se distanciam mais do perfil do ensino médio prospectivamente de massa (formativo, segundo as expectativas) que do ensino de tom acadêmico e propedêutico. O estudo dos preditores de aproveitamento pela primeira (Brasil, 1998) enfatizou a idade adequada à série, renda familiar, escolaridade da mãe, hábitos de leitura, escola particular e turno matutino. Por seu lado, o ENEM (Brasil, 2001) reiterou a importância da associação idade e desempenho e a melhor atuação dos homens na parte objetiva da prova e das mulheres na redação. Quanto à escola, o fato de ser pública ou particular teve grande impacto, mas também localização e segurança, infra-estrutura pedagógica (recursos de informática, laboratórios, biblioteca, língua estrangeira) e aspectos da estrutura organizacional (iniciativas para estudos do meio, condições das salas de aula, organização de horário, atenção dos funcionários, direção geral). Em suma, as pesquisas giram em torno de um conjunto comum de variáveis, com realce para a distorção série-idade, que, a nosso ver, pode ser uma variável que reflete o desembocar de um entrelaçamento de variados fatores intra e extra-escolares, os quais, por sua vez, resultam na reprovação e no abandono, conquanto se deva considerar também a motivação dos discentes e as metodologias e materiais, que têm em vista o aluno "ideal", ou seja, aquele em idade compatível com a série.

De qualquer modo, as políticas de aprovação devem ser cuidadosamente consideradas, ainda mais que, cruzando os dados de rendimento do SAEB com as taxas de reprovação, que refletem as decisões dos professores, verificam-se amplas divergências, constatando-se Unidades Federativas que têm alto rendimento e baixa ou alta taxa de reprovação, do mesmo modo que Unidades Federativas com baixo rendimento apresentaram taxas de reprovação tanto elevadas quanto baixas. Se os testes padronizados têm seus vieses, o julgamento dos docentes também apresenta os seus – e a reprovação, pelo visto, não parece contribuir para tornar o rendimento mais alto (Gomes, 1999).

Metodologia

A presente pesquisa, de caráter exploratório, se dividiu em duas etapas. A primeira, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de grupos focais, constituídos por alunos de uma escola pública de nível médio do Distrito Federal. A instituição foi escolhida tendo em vista a diversificação de *status* socioeconômico do alunado, a existência de alunos matriculados em todas as séries do ensino médio e em todos os turnos e ter porte médio em relação a sua rede. O estabelecimento, localizado numa cidade satélite, contava com 2.058 alunos regularmente matriculados. Foram formados cinco grupos focais, de oito a doze alunos, escolhidos com base na relativa homogeneidade do seu perfil socioeconômico. Este foi levantado por meio de questionário aplicado em todos os turnos e séries, composto de questões de ordem socioeconômica, profissional e acadêmica. Além disso, foram realizadas entrevistas junto à equipe diretiva e ao corpo docente. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 1999, antes de o Distrito Federal começar a reforma do ensino médio.

Com base nos elementos proporcionados, foi levada a efeito a segunda etapa da pesquisa, um levantamento por amostragem, utilizando um questionário aplicado aos alunos da rede escolar distrital. Utilizando amostragem aleatória estratificada (AAE), a população foi organizada em quatro estratos representativos da população global, tendo como referência a pesquisa realizada pela CODEPLAN, em 1997, enfocando o rendimento familiar no Distrito Federal. Assim, foram estabelecidos como estratos Plano Piloto, Taguatinga, Ceilândia e Samambaia, sendo sorteada uma escola de nível médio para cada um. No planejamento amostral, adotou-se a AAE sem reposição, com um nível de confiança $(1 - \alpha)$ de 95% e um erro amostral B em torno de 5% do valor esperado.

A partir do referido planejamento, obteve-se o tamanho da amostra de 400 alunos, a serem selecionados aleatoriamente com base nos diários de classe (100 em cada estrato). A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2000.

Os resultados mostraram que, com a clivagem entre escolas públicas e particulares, o alunado das primeiras apresentou renda média (e variação em torno da mesma) sensivelmente baixa, com alto grau de homogeneidade, o que reduziu as possibilidades de utilização dessa variável como independente (Cavalcante, 2002).

Uma escola considerada monótona

A escola escolhida para realização dos grupos focais tinha boas instalações, porém poucos equipamentos eletrônicos e recursos materiais. Não havia uma proposta pedagógica definida, enquanto as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais eram conhecidos, mas não implementados. Os alunos, em maioria de 16 a 20 anos, residiam na própria cidade satélite, mas também eram atraídos de outras, bem como do Entorno do Distrito Federal, áreas de menor renda, diante do conceito público do estabelecimento.

Os alunos, com muita frequência, consideraram a escola um local "chato", monótono, desorganizado e sem muito interesse em melhorar o ensino e a formação integral de cada um. Acreditavam que a escola se tornaria melhor se houvesse uma efetiva gestão administrativa, voltada para o bom desempenho do alunado, assim como professores mais qualificados e motivados. Lamentavam a falta de um laboratório de informática e de uma biblioteca atualizada, diante das dificuldades de compra de material de estudo. Aliás, faltavam aos participantes em geral hábitos de leitura e estudo. Seguindo o currículo formal, pouco significativo para a realidade discente, a escola fazia pouco sentido para a vida dos alunos e não chegava a constituir uma verdadeira comunidade educativa.

A reprovação estava presente na vida escolar de mais da metade dos participantes da pesquisa: 60,4% haviam sido reprovados em uma ou mais séries do ensino fundamental e médio. Nas discussões, foram apontados fatores extra-escolares, como a falta de recursos financeiros para a compra de material escolar e até para o pagamento das passagens de ônibus, a desestruturação de algumas famílias e o próprio desinteresse, falta de empenho e baixo nível de aspirações dos alunos. À falta de perspectivas quanto ao futuro, na sua condição socioeconômica, não depositavam grande esperança de que a escola viesse a modificar a sua situação.

Na área dos fatores intra-escolares, os alunos ressaltaram a falta de recursos humanos e materiais imprescindíveis à formação integral do aluno. Foram sublinhadas a falta de espaço para aulas de música, teatro e artes (que, aparentemente, dariam mais sentido à sua escolarização) e a não utilização do laboratório existente. Por seu lado, a metodologia de ensino da maioria dos professores não envolvia ações e/ou atividades planejadas e associadas às experiências vividas pelos alunos, em função dos objetivos propostos para o processo instrucional. Os conteúdos em geral não apresentavam utilidade prática. Se falhava a formação, também se notou um forte sentimento de inferioridade quanto ao papel propedêutico do ensino médio. Foi frisada a distância entre as condições conferidas por esta escola para competir por uma vaga na educação superior pública e as escolas particulares:

Com a matemática dada aqui, ninguém passa no PAS [Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília]. O professor só trabalha até hoje regra de três.

Muitos professores eram desinteressados, causando desmotivação nos alunos. O relacionamento com os docentes, contudo, era considerado satisfatório apesar de algumas restrições e muito bom em relação aos colegas. Ainda assim, notaram uma expectativa negativa dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, pois pouco esperavam e pouco faziam para superar as dificuldades dos estudantes. Estes, por sua vez, pouco faziam para suprir suas deficiências. Num círculo vicioso de baixas expectativas, como Pigmaleão, faltava compromisso de ambas as partes com o processo educacional.

O sistema de recuperação era em grande parte formal. Além da falta de um trabalho interdisciplinar, era comum haver duas provas no mesmo dia:

Muito professor só sabe dizer: se vira!

Quem passar, ótimo; quem não passar...

Em suma, as discussões apontaram vários fatores indicados como responsáveis pelo fracasso, no caso da instituição pesquisada. O mais enfático se relacionou à gestão, que não se sensibilizava para a reformulação curricular e a utilização dos recursos correspondentes, existentes na escola e ainda por conseguir. Também foi enfatizada a mudança de postura dos professores em relação à sua filosofia e metodologia, à validade e aplicabilidade dos conteúdos ministrados,

bem como o processo de avaliação, baseado nos objetivos propostos. A crueldade do sistema resultava em parte de a avaliação ser classificatória para reprovar grande parte dos alunos, mas ser, ao mesmo tempo, insuficiente para situar jovens de baixa renda em condições mínimas de concorrer à educação superior, sobretudo pública e gratuita. Faltava compatibilizar as funções formativa e propedêutica do ensino médio, ambas precariamente exercidas, de modo a responder às (modestas) aspirações do alunado.

Uma escola para moças?

O levantamento por amostragem constituiu a segunda parte da pesquisa e incluiu outras dimensões do problema. A primeira delas foi a do gênero. Além de as alunas constituírem maioria na amostra (53,7% do total), acompanhando as tendências das estatísticas nacionais, detectou-se, conforme a tabela 1, ligeira tendência de os rapazes serem mais reprovados que as moças. O percentual maior de mulheres matriculadas no ensino médio encontra explicação, na literatura, em especial pelo menor custo de oportunidade da educação, uma vez que os homens tendem a ingressar mais cedo no trabalho, ao passo que as mulheres se inclinam com maior freqüência a ter ocupações cujo esforço físico e horários podem ser mais compatíveis com o estudo, além de uma proporção se dedicar aos afazeres domésticos (cf. Gomes, 1990). Cabe, ainda, considerar as peculiaridades da cultura escolar, com o magistério predominantemente feminino (85,7% na educação básica, segundo o Censo do Professor, 1997) e as suas expectativas e padrões de comportamento mais congruentes com a socialização das meninas, como há décadas observa a literatura (cf., p. ex., Rosemberg, 1989). A questão se torna cada vez mais relevante, considerando-se que, no PISA, em todos os países da OCDE os rapazes de 15 anos tiveram menor aproveitamento que as moças, levando a discutir-se a própria co-educação. As sociedades parecem aceitar que a afirmação da identidade do rapaz passa por diversos canais, apesar das relações destes com as violências nas escolas e comunidades. Longe de a superioridade escolar feminina constituir apenas uma vantagem, deve-se levar em conta que os rapazes com insucesso escolar buscam outras estratégias de afirmação e são os menos preparados para se engajar em relações simétricas, fundamentadas na aceitação das moças como iguais (cf. Baumard, 2003).

Tabela 1 – Gênero e Repetência Anterior (em %)

Repetência Anterior	Gênero	
	Masculino	Feminino
Sim	63,4	57,9
Não	36,6	42,1
Total	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela 2 – Gênero e Motivos de Repetência (em %)

Motivos de Repetência	Gênero	
	Masculino	Feminino
Desinteresse pelo estudo	25,3	15,3
Dificuldades de aprender	13,4	14,8
Avaliação injusta	2,7	2,8
Má qualidade da escola	2,2	1,4
Necessidade de trabalhar	5,9	6,5
Problemas de saúde	3,2	4,6
Mudança de residência	2,2	3,2

Fonte: Pesquisa de campo.

As séries mais repetidas por ambos os gêneros foram a quinta e sétima do ensino fundamental e a primeira do ensino médio (14,6, 13,7 e 16,3%, respectivamente), correspondendo a gargalos apontados pelos dados do universo nacional. A passagem do professor único, em sala de aula, para vários professores de componentes curriculares, na quinta série, e o ingresso no ensino médio constituem dois dos maiores funis da pirâmide educacional. Por outro lado, os motivos predominantes da repetência (tabela 2) foram em grande parte os mesmos para ambos os sexos, ou seja, o desinteresse pelos estudos, a necessidade de trabalhar e as dificuldades de aprendizagem, fatores intra-escolares já apontados

pelos grupos focais. Estes estão aparentemente ligados à distância entre a cultura da escola e a do jovem, hiato bastante observado pela literatura, que tem a ver com a socialização do adolescente e do jovem pelos grupos de colegas e pela cultura de massa, requerendo que a escola construa pontes entre as gerações e as culturas.

Características e fatores da repetência

Por idade, os alunos que repetiram se concentraram na faixa etária de 19 anos e mais (42,1%), sugerindo, conforme o SAEB, que, quanto maior o número de repetições, maior a probabilidade de repetência. A reprovação parece, portanto, um remédio errado que se insiste em administrar. Os motivos da repetência por idade foram basicamente os mesmos, com a diferença de que, para os alunos de 19 anos e mais, destacaram-se a necessidade de trabalhar, a avaliação injusta do professor e os problemas de saúde. Portanto, o trabalho passava a ser mais importante a partir do marco da maioridade civil, isto é, se o aluno não conseguia concluir o ensino médio até aos 18 anos, passava a haver concorrência significativa entre a escola e o trabalho, o que parece sinalizar a elevação da idade de ingresso no trabalho.

Tabela 3 – Trabalho ou Estágio e Repetência Anterior

Repetência Anterior	Trabalho ou Estágio		
	Não	Sim, Estágio	Sim, Trabalho
Sim	54,7	56,3	75,0
Não	45,0	40,6	23,2
Em branco	0,3	3,1	1,8
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

A repetência por turno se concentrou à noite (75,0%), seguida pelos turnos matutino (56,6%) e vespertino (48,4%). Com efeito, o noturno era o refúgio último dos alunos com maior defasagem série-idade e que são exigidos pelo

trabalho. No entanto, num processo perverso, é precisamente este turno que, por condições inclusive de segurança e cansaço de discentes e mestres, oferece menos tempo letivo real e menor utilização de instalações, como laboratórios, resultando em menor aproveitamento no SAEB e no ENEM (cf. Castro e Gomes, 2001; Gomes e Castro, s/d.). É ele também a ante-sala do abandono, pelo qual um em cada três estudantes do nível médio jamais completa este nível de ensino (Herrán e Rodríguez, 2000).

Cruzando os dados de trabalho, estágio (aparentemente forma disfarçada de trabalho assalariado) e reprovação anterior, verifica-se que os respondentes que tinham ligeiramente mais reprovações, por pequena diferença, eram os que trabalhavam, seguidos pelos estagiários, que, por sua vez, tinham mais idade, carregavam histórico maior de fracasso escolar e tendiam a estudar à noite. O processo de exclusão parece ser composto de: 1) um histórico de fracasso no ensino fundamental; 2) ingresso no ensino médio já defasado em termos de série-idade; 3) novas repetições no ensino médio; 4) aumento da defasagem etária, surgindo a concorrência entre o estudo e o trabalho; 5) transferência do período diurno para o noturno; 6) neste último, continuidade da concorrência entre o estudo e o trabalho. Como as exigências de escolaridade para ingresso na vida laboral são cada vez maiores, tornava-se aparentemente menos freqüente, para este grupo, obter trabalho (a não ser estágio) antes dos 18 anos de idade. No processo, os dados mostram que os rapazes tendiam a deixar a escola mais cedo que as moças, para gerar renda adicional para a família. Com um custo de oportunidade mais alto, eles tinham probabilidade de ficar com menos escolaridade. É assim que o ingresso precoce no trabalho vai cedendo lugar ao desemprego juvenil e a escolaridade se torna cada vez mais necessária e cada vez mais insuficiente (cf. Filmus et al., 2002).

Um remédio para a repetência, previsto desde 1971, seria a recuperação; no entanto, os números das reprovações mostram que não tem sido efetivo. Os respondentes atribuíram ao seu próprio desinteresse (62,9%) o fato de entrarem em recuperação, seguido pela acumulação de conteúdos (46,3%, também relacionada ao desinteresse e à falta de hábitos de estudo), pela "metodologia de ensino ineficiente" (18,4%) e pelos "conteúdos fora da realidade" (14,4%). Portanto, os alunos se responsabilizaram em grande parte pelo fracasso e só indiretamente o atribuíram ao currículo.

O clima de desinteresse se patenteou também no fato de 71,4% dos informantes não estudarem fora da sala de aula, com especial destaque para o período noturno. Não é, pois, de surpreender que o rendimento detectado pelo SAEB e ENEM seja tão modesto. De modo geral, faltavam hábitos de estudo e de leitura, possibilidades de aquisição de livros didáticos, substituídos por apostilas, preparadas pelos docentes, enquanto os gibis eram os campeões de leitura.

Quanto ao computador, cerca da metade dos respondentes não o utilizava e, quando eles o faziam, redigiam textos (35,6%) e pesquisavam pela Internet (29,4%). Os dados refletiram leve tendência de os não usuários do computador terem reprovação anterior (62,2%) com maior frequência que os usuários (37,8%). Não cabe, evidentemente, a visão simplista de que o computador melhora a aprendizagem. Antes, a questão é que existem provavelmente características outras da população usuária do computador que favorecem o sucesso escolar, isto é, características culturais, sociais e econômicas.

Tabela 4 – Utilidade dos Conteúdos e Principal Expectativa em Relação ao Ensino Médio

Expectativa	Utilidade dos Conteúdos		
	Sim	Não	Total
Formação para a vida	83,7	16,3	100,0
Preparação para o trabalho	80,7	19,3	100,0
Ingresso na educação superior	50,0	50,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Apesar das observações anteriores sobre a relevância dos currículos, a grande maioria dos alunos via utilidade dos conteúdos para o seu dia-a-dia (tabela 4). Aparentemente os conteúdos eram percebidos como mais úteis quando esperavam da escola formação para a vida; porém, pelas observações já feitas em relação às condições de competitividade do ensino médio público para o ingresso na educação superior, era neste caso que os conteúdos se revelavam menos úteis (o que sugere uma possível contradição entre formação para a vida e para o ingresso na educação superior, tendo em vista o academicismo). Efetivamente, os cur-

rículos então vigentes pareciam voltados para o ensino médio formativo (e não propedêutico, quando poderia ter alta qualidade formativa e, ao mesmo tempo, preparar para a continuidade dos estudos), uma vez que, segundo os pesquisados, a maior utilidade dos conteúdos se referia ao relacionamento com as pessoas (35,3%), ao desenvolvimento das atividades profissionais (29,6%) e à resolução de problemas (24,6%).

Os componentes curriculares preferidos pela importância dos seus conteúdos foram a Física (86,2%), a Biologia (83,9%) e a Língua Portuguesa (83,7%), ficando nos últimos lugares a Língua Inglesa (77,9%), a Sociologia (78,2%) e a Filosofia (79,7%). O critério de importância certamente envolveu a preparação para a educação superior e a efetividade com que tais componentes curriculares eram ministrados, mas, de qualquer forma, revela que as ciências físicas e naturais, enfatizadas pelas tecnologias, e a comunicação em língua nacional alcançaram os níveis mais altos, com menor valorização das ciências humanas. Quanto aos componentes de que mais gostavam, situaram disciplinas consideradas básicas e difíceis: Matemática (43,0%), Língua Portuguesa (33,6%) e Biologia (27,9%). Por último, apareceram Sociologia (13,7%), Física (16,2%), Filosofia (18,4%) e Geografia (22,1%). Ao mesmo tempo, os respondentes indicaram que os componentes com maiores dificuldades de aprendizagem foram a Física (53,7%), a Matemática (41,8%) e a Química (31,6%). Portanto, sugere-se que a hierarquização do currículo não se guiava primariamente pela facilidade ou pelo gosto, mas pela importância social (Câmara, 2000).

A opinião sobre o relacionamento com os professores, apesar dos percalços, era favorável, com 86,3% dos respondentes considerando-o muito bom e bom. O relacionamento com os colegas, um dos grandes focos de atração da escola, foi ainda mais positivamente avaliado: 91,0% de respostas muito bom e bom. Ainda assim, a maioria dos integrantes da amostra assinalou, nas opiniões sobre os professores, que estes deveriam utilizar novas metodologias (33,2%), ser compreensivos e amigos dos alunos (26,3%), respeitar a individualidade do discente (17,7%), ser mais qualificados e comprometidos com a educação (13,5%) e ter maior conhecimento dos conteúdos (7,3%). Assim, em 54,0% dos casos foram destacados aspectos de conteúdos, metodologias, qualificação e compromisso, enquanto, em 44,0%, se realçaram capacidades relativas ao relacionamento professor-aluno.

Por fim, um aspecto que ressalta os fatores intra-escolares do sucesso foi a percepção dos respondentes a respeito do incentivo da família em relação aos estudos. Apenas cerca de um décimo dos alunos declarou não recebê-lo. Dentre os que responderam positivamente, os que recebiam incentivo diariamente tinham pouco menos experiência anterior de reprovação do que aqueles que eram alvo desse incentivo de vez em quando.

Quem são os culpados?

Comparando os resultados das duas etapas da investigação, avultou a distorção série-idade como um processo perverso, que vai expulsando o aluno por diferentes etapas, acima visualizadas. A escola, de qualquer forma, não era lugar dos mais atrativos, embora os respondentes do levantamento por amostragem tivessem sido menos severos que os participantes dos grupos focais. Esses últimos enfatizaram a monotonia da escola e a sua conseqüente falta de interesse, ao passo que os primeiros assumiram em maior proporção a culpa pelo fracasso, sob a forma de falta de motivação para os estudos. O relacionamento com professores e, sobretudo, colegas era bom ou muito bom. Os conteúdos eram, em grande parte, úteis. Os componentes curriculares mais importantes e de que mais gostavam tendiam a ser os mais difíceis, aceitando a hierarquia acadêmica do currículo, sem uma visão renovadora. No entanto, esperavam-se importantes mudanças em relação aos docentes. De qualquer forma, quase três quartos dos integrantes da amostra só estudavam em aula, permitindo entender, assim, o modesto rendimento do ensino médio. Sugere-se uma teia de mútuo desinteresse, em que professores pareciam ter baixas expectativas em relação aos alunos e estes pareciam ter baixas expectativas em relação a si mesmos e à escola. Conforme Darcy Ribeiro tantas vezes se referiu em palestras e discursos, emerge o pacto da mediocridade, em que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, tendo como resultado final o diploma. Certamente este pacto se insere no contexto da estratificação social e do sistema de poder, a que as teorias da reprodução se têm dedicado.

O sentimento de desinteresse, por parte de alunos predominantemente de baixa renda, que passavam a ter acesso a oportunidades de mobilidade educacional, requer investigações mais profundas. Com fatores exógenos e endógenos à escola, tal desinteresse poderia ser afetado por questões como a falta de capital

cultural dos alunos e os modestos resultados ocupacionais da escolaridade, em tempos de inflação educacional, isto é, em que se exigem cada vez mais graus escolares para as mesmas ocupações. Eles podiam valorizar, mas rejeitar na prática a educação acadêmica, que, no entanto, era uma esperança, ainda que remota, para melhoria de vida. Valorizando os padrões dominantes, eles tinham dificuldades em definir que escola seria significativa e interessante. Apresentavam consciência de amplas limitações em termos de recursos materiais, corpo docente e gestão. Mas como formular a perspectiva de uma nova escola média? É o que outras pesquisas podem contribuir para desvendar.

Resumo

A presente pesquisa estudou as opiniões dos alunos sobre o fracasso escolar no ensino médio público do Distrito Federal, por meio de grupos focais e de um levantamento por amostragem. Os resultados revelam a percepção de uma escola monótona e pouco significativa para a vida dos alunos, embora estes valorizem a cultura acadêmica. Os rapazes tendem a ser minoria entre os matriculados e ter maior número de reprovações. A distorção série-idade é fator destacado do fracasso escolar, levando muitos alunos a não completarem os estudos. Baixas expectativas dos docentes e pouca dedicação dos alunos aos estudos parecem gerar um pacto de baixas exigências mútuas, que conduz ao modesto aproveitamento.

Palavras-chave: ensino médio; fracasso escolar; repetência; abandono; gênero.

Abstract

This research project focused on the opinions of public secondary students in Brazil's Federal District. Data were collected by means of focus groups and a sample survey. Results reveal that subjects, despite the high concept they have of academic culture, perceived their schooling as tedious and scarcely significant for their lives. Young men were a minority in the student body and had failed their final exams more often than young women. Age-grade distortion was a relevant factor of school failure and drop out. Teachers' low levels of expectations and students' lack of motivation led to a pact of modest mutual demands which, consequently, led to low achievement.

Key-words: secondary education; school failure; drop out; gender.

Resumen

Esta investigación estudia las opiniones de los estudiantes secundarios de escuelas públicas del Distrito Federal, Brasil. Los datos se recabaron a través de la formación de grupos focales y mediante la aplicación de una encuesta por muestreo. Los resultados indican que los sujetos, pese a que hacían una evaluación positiva de la educación académica, caracterizaban a su escolarización como aburrida y poco significativa para sus vidas. Los varones eran minoritarios en la matrícula, y a su vez acumulaban mayor número de reprobaciones que las chicas. La distorsión entre edad y año de estudio fue un factor relevante de la repetición y la deserción. Las bajas expectativas de los docentes, asociadas a la escasa motivación de los estudiantes, conducían a un pacto inherente al bajo nivel de demandas mutuas, resultando en un desempeño insuficiente.

Palabras claves: educación secundaria; fracaso escolar; reprobación; deserción; género.

Referências

- Baumard, M. (2003). Les ratés de la mixité. *Le Monde de l'Éducation*. Paris, nº 310, jan.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Londres, Routledge e Kegan Paul, vol. 3.
- _____. (1990). *Class, codes and control*. Londres, Routledge e Kegan Paul, vol. 4.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1998). *Avaliação dos concluintes do ensino médio: relatório preliminar*. Brasília.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1998a). *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1998b). *SAEB/95: Projeto Nordeste: relatório final*. Brasília, BIRD.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (s/d). *SAEB/97: estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997*. Brasília.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2001). *Exame Nacional do Ensino Médio: Relatório Pedagógico 2001*. Brasília, MEC/INEP.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2002). *Relatório síntese de divulgação dos resultados: SAEB 2001*. Brasília, MEC/INEP.

- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (s/d). *SAEB/97: estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997*. Brasília.
- Câmara, J. da S. (2000). Rethinking education towards change and world diversity. International Council on Education for Teaching. *Teacher education in the new millenium: the quest for essence*. Windhoek, ICET, vol. 1, pp. 310-318.
- Castro, P. E. M. de e Gomes, C. A. (2001). A utilização do tempo pelo aluno do ensino médio público. *Psicologia da Educação*. São Paulo, nº 12, pp. 69-88, 1º sem.
- Cavalcante, A. F. (2002). Ensino público: gratuito, em termos – custos indiretos do ensino médio para os alunos das escolas públicas do Distrito Federal. *Em Aberto*. Brasília, v. 19, nº 75, jul., pp. 13-122.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- Filmus, D. et al. (2002). *Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília, Unesco, Semtec/MEC.
- Fletcher, P. (1999). *Brazilian secondary education: does education quality enhance learning and reduce repetition?* Paper commissioned by The World Bank. / S.n.t./ apud Herrán, C. A. e Rodríguez, A. (2000). *Secondary education in Brazil: time to move forward*. Washington, Inter-American Development Bank, The World Bank.
- Gomes, C. A. (1990). *O jovem e o desafio do trabalho*. São Paulo, EPU.
- _____. (1994). *A educação em perspectiva sociológica*. 4. ed. São Paulo, EPU.
- _____. (1998). *Quanto custa a expansão do ensino médio?* Brasília, Unesco.
- _____. (1999). Sucesso e fracasso no ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, vol. 7, nº 24, jul./set., pp. 259-280.
- _____. (2000). *O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada*. Brasília, Universa/Unesco.
- _____. (2000a) Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 109, pp. 25-42, mar.
- _____. et al. (2002). Ensino médio: mais acesso igual a mais democratização? *Anais. V Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*. Uberlândia, 11-14 jun. New System. CD-ROM.

- Gomes, C. A. e Castro, P. E. M. de (s/d.). A utilização do espaço pelo aluno do ensino médio público. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro (no prelo).
- Herrán, C. A. e Rodríguez, A. (2000). *Secondary education in Brazil: time to move forward*. Washington, Inter-American Development Bank, The World Bank.
- Marchesi, Á. (2002). Mudanças sociais e mudanças educacionais na América Latina. Unesco. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. *Educação na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília, Unesco, Orealc, pp. 97-112.
- Morrow, R. A. e Torres, C. A. (1995). *Social theory and reproduction: a critique of social and cultural reproduction*. Nova York, State University of New York, 1995.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*. Cambridge, vol. 29, nº 4, pp. 297-318, outono.
- Rosemberg, F. (1989). 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. *CADERNOS DE PESQUISA*. São Paulo, ago, nº 86, pp. 15-24.
- Silva, M. J. R. da e Gomes, C. A. (2001). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio, vol. 9, nº 33, pp. 397-414, out./dez.
- Spozati, A. (2000). Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*. Brasília, vol. 17, nº 71, jan., pp. 21-32.
- UNESCO. (2001). *International expert meeting on general secondary education in the twenty-first century: trends, challenges and priorities: final report*. República Popular da China, Pequim, 21-25, maio, S/l., Unesco Education Sector.

Carmelita Leitão Campos

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora.

E-mail: sa@ucb.br

Cândido Alberto Gomes

Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles.

Professor Titular da Universidade Católica de Brasília. Consultor da Unesco.

E-mail: clgomes@terra.com.br