

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

LÍGIA BEATRIZ DA COSTA E SILVA RIBEIRO SANTOS

REPROVAÇÃO ESCOLAR NO *CAMPUS* AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL:
EM BUSCA DAS SUAS CAUSAS

FORTALEZA
2005

LÍGIA BEATRIZ DA COSTA E SILVA RIBEIRO SANTOS

REPROVAÇÃO ESCOLAR NO *CAMPUS* AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL:
EM BUSCA DAS SUAS CAUSAS

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

FORTALEZA
2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus educadores. Meu Pai, Sebastião, e minha mãe, Ormindá (*in memoriam*). Foram eles, cada um ao seu tempo e ao seu modo, que me inspiraram a querer sempre mais para poder transmitir o melhor e ser capaz de ajudar a quem de mim precisasse.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, orientador, por todos estes anos de confiança, incentivo e orientação.

Ao Luimar, meu marido e companheiro de todas as horas, por toda a dedicação e pelas madrugadas a fio em que esteve sempre ao meu lado na realização deste trabalho. Agradeço a paciência e o cuidado com que leu os originais, oferecendo críticas e sugestões valiosas, à medida que eram escritos.

A Suzane e Lilian, pedagoga e professora do CAFS, respectivamente, pela dedicação com que ajudaram a realizar a investigação em que se fundamenta esta obra, além de incansavelmente lerem tudo o que eu escrevia.

Sou grata à professora Elza, que tanto contribuiu, pela leitura e sugestões dadas, com base em sua vivência e conhecimento.

A Mateus, Marcos e Márcio, meus filhos, por compartilharem das dificuldades e alegrias, bem como pelas palavras de carinho em cada dificuldade.

A minha irmã Ormindá Angélica, meu cunhado Raimundo Sales Rocha e aos meus sobrinhos Flávio, Ana Carolina e Daniel, pela disponibilidade e atenção durante as minhas estadas em Fortaleza.

Aos funcionários, professores, diretores e coordenadores da UFC-FACED e UFPI-CAFS, pela ajuda e contribuição que me deram.

Um carinho todo especial ao Prof. Dr. Nicolino Trompieri, que, com sua sabedoria, conhecimento e sensibilidade, auxiliou-me e iluminou-me na hora em que mais precisei.

PENSAMENTOS

“Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado” (TERESA CRISTINA REGO).

“Se for escolher uma profissão, escolha aquela que ame,
pois assim nunca terá que trabalhar”.
(ALBERT EINSTEIN)

SUMÁRIO

	Página
CAPÍTULO 1 – MARCO INICIAL PARA O ESTUDO	12
1.1 Justificativa para o estudo	12
1.2 Relatos de alguns estudos sobre a reprovação	16
1.3 Relevância da temática	18
1.4 Síntese da dissertação	21
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS	24
2.1 Avaliação educacional	24
2.2 Novo paradigma educacional	28
2.3 Esforços para a melhoria educacional	31
CAPÍTULO 3 – REPROVAÇÃO NA EDUCAÇÃO	34
3.1 A reprovação, a repetência a incapacidade.	34
3.2 Publicações do SAEB - 2004	35
3.3 Humanização nas instituições educacionais	38
CAPÍTULO 4 – PROCESSO AVALIATIVO: labor do educador	42
4.1 Repensando a avaliação	42
4.2 Avaliação rumo à maturidade	50
4.3 A assimilação do erro favorece a aprendizagem	52
4.4 Necessidade de refletir sobre a reprovação	53
4.5 Formação continuada: necessidade imperativa	54
CAPÍTULO 5 – INTERMEDIANDO PARA INTERAGIR	58
5.1 Características de uma escola ineficaz	58
5.2 Como intervir para melhorar a escola	58
5.3 Idéias para o aperfeiçoamento da qualidade	59
5.4 Constância de propósito	61
5.5 A escola como centro comunitário e vitalício	62
5.6 Obietivos da investigação	63
CAPÍTULO 6 - MÉTODO USADO NA INVESTIGAÇÃO	64
6.1 Descrição do método	64
6.2 População	65
6.3 Amostra	65
6.4 Seleção da amostra	66

6.5 Procedimentos	67
6.6 Instrumentos para coleta de dados	67
6.7 Análise dos dados	68
CAPÍTULO 7 - CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA	69
7.1 Análise dos dados	70
7.2 Análise linear da pesquisa realizada no CAFS	71
7.2.1 Aspectos da comunidade do estudo	71
7.2.2 Descrição da amostra discente pesquisada	72
7.2.3 Aspectos socioeconômicos	74
7.2.4 Relação dos pais com a escola	78
7.2.5 Interesse dos alunos pela leitura e outras atividades culturais	79
7.2.6 Observações dos alunos em relação à escola e aos cursos	81
7.2.7 Impressão dos alunos em relação aos professores	82
7.2.8 Aspectos relacionados à reprovação anterior	86
7.2.9 Perspectivas dos alunos após o término do curso	87
CAPÍTULO 8 - DADOS DA REPROVAÇÃO DISCENTE NO CAFS, EM 2004	90
CAPÍTULO 9 - CONCLUSÕES	106
CAPÍTULO 10 – RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA CITADA	113
APÊNDICE	
Apêndice A – Questionário	120
Apêndice B – Figuras	124
Apêndice C – Tabelas	135
ANEXOS	145

ÍNDICE DE LISTAS DE TABELAS E FIGURAS / GRÁFICOS

Figuras e Tabelas	Página
Figura 1 Distribuição dos alunos por curso segundo o gênero – CAFS 2004	71
Figura 2 Distribuição dos alunos por faixa etária segundo o gênero – CAFS 2004	72
Figura 3 Renda familiar dos alunos por curso – CAFS 2004	74
Figura 4 Escolaridade da mãe dos alunos por curso – CAFS 2004	75
Figura 5 Escolaridade do pai dos alunos por curso – CAFS 2004	76
Figura 6 Comparecimento do responsável pelos alunos a reunião de pais – CAFS 2004	78
Figura 7 Tempo que os alunos dedicam à leitura das atividades escolares - CAFS 2004.	79
Figura 8 Avaliação do nível de exigência do curso – CFS 2004.	80
Figura 9 Disponibilidade dos professores para atividades extraclasse por turma CAFS 2004.	82
Figura 10 Atitude dos alunos durante a aprendizagem por curso – CAFS 2004	83
Figura 11 Nível das provas utilizadas pelos professores por curso – CAFS 2004	84
Figura 12 História de reprovação escolar dos alunos por curso – CAFS 2004	85
Figura 13 Culpa pela reprovação atribuída pelos alunos por curso – CAFS 2004	86
Figura 14 Maior contribuição do curso ao concluí-lo – CAFS 2004	87
Figura 15 Perspectiva após a conclusão do curso por curso – CAFS 2004	88
Tabela 1 CAFS – Situação em dezembro de 2004 – Reprovações por curso	89
Tabela 2 Renda familiar e reprovação por curso – CAFS 2004	90
Tabela 3 História de reprovação anterior e reprovação pro curso – CAFS 2004	91
Tabela 4 Relação entre a idade e a reprovação por curso – CAFS 2004	91
Tabela 5 Atitude durante a aprendizagem e aprovação por curso – CAFS 2004	92
Tabela 6 Leitura de livros de literatura e reprovação por curso – CAFS 2004	93
Tabela 7 Leitura de revista de informação geral: Veja, Isto É, Época e reprovação por curso – CAFS 2004.	93
Tabela 8 Leitura de revista em quadrinhos e reprovação por curso – CAFS 2004	94
Tabela 9 Relação entre o tempo dedicado ao estudo e a reprovação por curso – CAFS 2004	95
Tabela 10 Maior contribuição do curso e reprovação por curso – CAFS 2004	96
Tabela 11 Perspectiva após o curso e reprovação por curso – CAFS 2004	96
Tabela 12 Culpa da reprovação ou dependência na opinião dos reprovados por curso – CAFS 2004	97
Tabela 13 Procedimentos de ensino adotado e reprovação por curso – CAFS 2004	98
Tabela 14 Disponibilidade dos professores para orientação extraclasse e Reprovação por curso – CAFS 2004.	98
Tabela 15 Nível das provas utilizadas e reprovação por curso – CAFS 2004	99
Tabela 16 Nível de exigência do curso e reprovação por curso – CAFS 2004	100
Tabela 17 Escolaridade do Pai e reprovação por curso – CAFS 2004	101
Tabela 18 Escolaridade da mãe e reprovação por curso – CAFS 2004	101
Tabela 19 Acompanhante da vida escolar e reprovação por curso – CAFS 2004	102
Tabela 20 Escolaridade do acompanhante da vida escolar e reprovação por curso – CAFS 2004	103
Tabela 21 Participação do acompanhante da vida escolar na reunião de pais e Reprovação por curso – CAFS 2004.	104

RESUMO

SANTOS, Lígia Beatriz da Costa e Silva Ribeiro. *Reprovação Escolar: Causas e efeitos*. Fortaleza, 2005. 100 p. Dissertação (Mestrado). Ensino Superior de Educação. Universidade Federal do Ceará.

A preocupação com o crescente número de reprovação no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, no período de 1999 a 2004, atingindo 50% na 1ª série do Ensino Médio no ano de 2003 motivou a investigação de prováveis determinantes desta problemática. O CAFS é vinculado à Universidade Federal do Piauí–UFPI, localizado em Floriano, funcionando com três cursos: Ensino Médio, Técnico em Agropecuária e Técnico em Enfermagem. No ano de 2004, foram matriculados 445 alunos em todos os cursos. Desse total, 324 responderam ao questionário, representando 72,8%. Foram utilizados como procedimentos: revisão da literatura, questionário com indagações sobre métodos e técnicas de ensino; dados relativos à vida dos alunos dos quais a escola não dispõe; análise documental dos discentes mediante o diário de classe, anotações da orientação educacional e entrevistas com dois grupos de cinco alunos reprovados para saber quais as causas da reprovação. Os dados do questionário foram analisados por meio do programa (SPSS) for Windows versão 8.0. Estes dados demonstram que predominam alunos do sexo feminino, solteiros, a maior parte dos pais concluiu o Ensino Médio; os pais e alunos têm pouca participação na escola e poucos cultivam hábitos de leitura. A renda familiar varia de um a dois salários mínimos na maioria das famílias. As causas da reprovação escolar estão associadas, em sua maioria, aos fatores socioculturais; a falta de motivação ou interesse não é simplesmente responsabilidade dos alunos, mas também é expressa pelo contexto social, cultural e familiar nos quais vivem, assim como do sistema educacional, da escola e do labor dos educadores. A partir deles, foi possível se ter uma idéia do que já foi mapeado pela ciência. E isso não é novidade quando se trata de entender o entrave que sinaliza e é sinalizada por vários estudiosos da reprovação, repetência, evasão, falta de aprendizagem, falta de ensino e desmotivação que provocam inexoravelmente o fracasso escolar. É certo que os resultados de todos os estudos sobre as prováveis influências podem ser discutíveis. É impossível estabelecer um padrão universal para uma problemática que envolve processos complexos que constituem fenômenos multideterminados, multidimensionais e em interação com seu contexto, frutos de conflitos e contradições, em processos ininterruptos de transformação, e sempre articulados a interesses e significados múltiplos. Lutar contra estes obstáculos e desafios é a tarefa do momento. É preciso ser um educador-cidadão, aquele que entende que a educação é um dos grandes mecanismos de transformação pessoal e coletiva da humanidade e que o bom educador é personagem indispensável para que a humanidade possa alcançar o seu destino e seja feliz. O resultado dessa pesquisa demonstra que as causas da reprovação no CAFS estão especialmente relacionadas, segundo a percepção dos alunos, à falta de embasamento e alguns fatores relacionados à metodologia e às técnicas de ensino e avaliação. Acredita-se que um trabalho que vise a identificar as causas da repetência, mesmo numa amostragem pequena, quando comparado ao universo do País, seja de fundamental importância como contribuição para o setor acadêmico/educacional, abrindo espaço para novos estudos a respeito dos problemas pedagógicos e das políticas educacionais.

Palavras chaves: ENSINO MÉDIO – REPROVAÇÃO – AVALIAÇÃO – FRACASSO ESCOLAR.

ABSTRACT

SANTOS. Lígia Beatriz da Costa e Silva Ribeiro. *Reprovação Escolar: Causas e efeitos*. Fortaleza, 2005.95 p. Dissertação (Mestrado). Ensino Superior de Educação. Universidade Federal do Ceará.

Concern with the increasing rate of failure at the Amílcar Ferreira Sobral Campus – CAFS - from 1999 to 2004 (50% on high school senior's first year in 2003) is the reason for the research on the probable reasons for such a problem. CAFS is related to the Federal University of Piauí – UFPI, located in the city of Floriano. It works with three different courses: The equivalent in Brazil to Senior High School, the Preparatory Course on Agricultural Techniques and the Technical Course on Nursing. 445 students enrolled in 2004. Among these, 324 answered the questionnaire to which they were submitted; that represents 72.8 % of the total amount of students. The procedures for the survey were: a literary review, questions about methods and teaching techniques, personal information about the students, documentary analysis made by teachers through their class diary, notes made by the school counseling board, as well as interviews with two different groups of students that didn't get to pass their exams. The information contained in the questionnaires was analyzed through SPSS for Windows, version 8.0. It shows the predominance of single girls among the students, whose most parents have graduated from High School. Parents and students have minor participation on the school's activities and few really cultivate the habit of reading. The family income varies from R\$300 to 600 in most families. The causes for school failure are basically associated to social cultural issues; the lack of motivation or interest is not only the students' responsibility, but can be also expressed by the social, cultural and familiar context in which they are inserted, as well as by the educational system, the school and the teachers' performance. From this point, it became possible to figure out what was already demonstrated by science. Of course, results on research about the subject are all debatable, for it's impossible to establish a universal standard for a problem that involves such multidetermined, multidimensioned and complex phenomena, in permanent interaction with its context, as a result of conflict and contradiction, in an ongoing transformation process, always articulated with multiple interests and significance. Fighting against these obstacles is the current challenge. It requires an educator who's aware of the people's rights, that understands that Education is one of the greatest means of both personal and collective growth for humanity and that such a professional is top important for the human kind to reach its destiny and be happy. The result in this research shows that the reasons for school failure at CAFS are, according to some students, related to the lack of basis and some issues associated with teaching methods and techniques, as well as evaluation procedures. It is believed that such work, even inserted in a small field of research, compared with the size of the country is capable to offer a fundamental contribution to the academic/educational environment, which gives space to new research on pedagogic problems and educational policy.

Key Words: EDUCATION - REPROOF - EVALUATION – SCHOOL FAILURE.

CAPÍTULO 1 – MARCO INICIAL PARA O ESTUDO

1.1 Justificativa para o estudo

Percebe-se atualmente alto índice de repetência e evasão escolar no sistema educacional brasileiro, apesar dos freqüentes estudos e tentativas de soluções para o problema. Este cenário também faz parte do cotidiano escolar do CAFS¹ e é motivo de angústia e questionamentos dos docentes e discentes do referido *campus*, principalmente no término de cada ano letivo.

No CAFS, em Floriano - Piauí, constata-se que os alunos não têm bom desempenho, pois o índice de repetência chega a 50%, ensejando grande preocupação por parte do corpo docente, que busca possíveis causas do baixo rendimento escolar, mais precisamente no que se refere à 1ª série do Ensino Médio. Observa-se que esta questão leva a equipe técnico-pedagógica e os professores deste estabelecimento de ensino a questionarem se a matriz curricular e os conteúdos programáticos estariam aquém dos interesses do educando. A relação professor-aluno, de alguma forma, contribui para este quadro? Até que ponto a falta de recursos didáticos, audiovisuais e tecnológicos dificulta o ensino-aprendizagem? Quais os fatores que realmente contribuem para o alto índice de reprovação? Esta reprovação ocorre, principalmente, com alunos do Ensino Médio que irão fazer concomitância interna² com agropecuária, a partir da 2ª série do Ensino Médio, os quais ficam logo reprovados ou se evadem na 1ª série, atingindo índice de 50% de reprovação e evasão quando já é comprovada sua reprovação. (CAFS – dados da secretaria dezembro de 2003).

Diante da experiência vivenciada, durante vinte e quatro anos, no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, no curso de Formação de Técnicos em Enfermagem e na coordenação pedagógica, observa-se que esse fato, desde 1.999, tem levado a equipe técnico-pedagógica e

¹ Campus Amílcar Ferreira Sobral, escola de Ensino Médio e profissionalizante vinculada a UFPI – Universidade Federal do Piauí.

² Concomitância interna – quando o aluno estuda o Ensino Médio e o Profissionalizante em turno diferente e na mesma Escola.

os professores desse estabelecimento de ensino a se questionarem, chegando sempre, na opinião dos docentes, ser a reprovação materializada por falta de embasamento dos alunos.

Foi esse constante problema que fez nascer a necessidade de uma pesquisa no interior dessa escola, que possa mostrar as reais causas dessa problemática, ofereça respostas às dúvidas e norteie possíveis soluções.

Por isso, com este estudo, queremos analisar o CAFS, tendo como foco o aluno, com referência as atividades de ensino-aprendizagem, pois o aluno, sujeito do processo ensino-aprendizagem, constitui importante fonte de informação para a avaliação do processo, visto ser o produto deste. É ele quem observa, analisa e critica o desenvolvimento do ensino.

A priori, sabe-se que a sociedade vive um decurso de mudanças cada vez mais acentuadas que perturbam a razão e a serenidade de espírito, quando estão presentes a tecnologia, a comunicação, a informação, a estrutura familiar, os fatores multiculturais, as novas formas de relações sociais e políticas, além da competitividade que demanda do capitalismo e da globalização. Tudo isso, se instaura em contextos pessoais e familiares diversos, do ponto de vista econômico, social, cultural, familiar e geopolítico, afetando a aprendizagem de uma maneira contundente.

O nível de maturação biológica depende do interjogo dos fatores intelectuais e afetivos, do equipamento biológico que o aluno traz ao nascer e das condições de “comunicabilidade” com o meio significativo.

É reconhecido o fato de que os educadores devem estar sempre atentos à qualidade do ensino que proporcionam. Para isso, se faz necessário avaliar o desempenho dos cursos oferecidos pela escola, pois é deste ensino que depende a qualidade dos alunos formados.

Temos o entendimento de que a avaliação de cursos sob a visão dos alunos é pouco utilizada além de ser um assunto que produz controvérsias, visto que está condicionada a algumas variáveis que podem distorcer os resultados. Por outro lado, é difícil conceber-se

uma avaliação da qualidade do ensino sem ouvir o pensamento do aluno, principal sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Sabe-se que, nos últimos anos, o Ministério da Educação realiza um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional. Temos, no entanto, um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, enquanto o conhecimento escolar deve ser contextualizado mediante a interdisciplinaridade e incentivo ao raciocínio e à capacidade de aprender. Para tanto, conta-se com a capacidade dos educadores e com o empenho destes no aperfeiçoamento da prática educativa, oferecendo conteúdos relevantes com formatos acessíveis e atraentes, com a finalidade de aprimorar e manter a qualidade da educação, assegurando resultados efetivos de aprendizagem.

Por outro lado, temos consciência de que os programas de educação bem-sucedidos exigem: alunos saudáveis, nutridos e motivados; professores capacitados e técnicas de ensino ativas; instalações e materiais didáticos adequados; currículos pertinentes que possam ser ensinados e aprendidos e se apoiem nos conhecimentos e experiências dos professores e dos alunos; ambiente que não só estimule a aprendizagem mas também seja acolhedor, sadio e seguro; e definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Apesar do Marco de Ação de Dakar (SENEGAL 2.000) ter reafirmado a visão estabelecida há uma década atrás, na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia (1.990), e fornecido oportunidade de avaliar os avanços, as ações e as deficiências da última década, evidências mostram que estes esforços para ampliar a matrícula parecem não demonstrar ser acompanhados do aumento da qualidade educacional, indispensável; se é que se deseja que os alunos sejam atraídos para a escola, e ali permaneçam e atinjam resultados de aprendizagem significativos.

Dentre as explicações do fracasso escolar, observamos uma busca de culpados e de mudanças que representam pseudo-superações. O que altera muitas vezes são os detalhes, a nomenclatura e não a essência pedagógica e da escola-sociedade. O que falta? Não seria bom que fosse liberado o potencial de idéias de todos os envolvidos no processo educacional para repensar quais as verdadeiras causas do fracasso escolar? Como poderíamos solucioná-las? Em que poderíamos contribuir?

Partindo dessa problematização, embora abrangente, ela tem seu enfoque principal em detectar, através do aluno, utilizando como instrumentos a questionários e entrevistas, os pontos cruciais que interferem no baixo rendimento escolar, a esse respeito, Rosa (1997; 63) expressa:

É na relação professor-aluno que se instaura, de fato, o processo ensino-aprendizagem. Por isso, sem medo de errar, podemos afirmar que as chances de sucesso ou insucesso do trabalho pedagógico se deve, em grande parte, à qualidade dessa relação .

Os procedimentos utilizados foram: revisão da literatura pertinente ao tema, questionário semi-estruturado para ser respondido pelos discentes, abrangendo: fatores socioeconômicos e socioculturais, história escolar, atuação docente e escolaridade dos pais; análise documental dos discentes por intermédio do diário de classe, anotações da orientação educacional no decorrer dos respectivos anos e boletim; além de entrevistas com dois grupos de cinco alunos reprovados com o desígnio de saber quais as causas da reprovação no CAFS.

Assim, uma pesquisa que busque detectar as causas do baixo rendimento deve voltar-se integralmente para a análise do processo ensino-aprendizagem.

Vivemos, e não é de hoje, o que se costuma denominar de “crise do ensino”. Parece haver, no entanto, uma espécie de subtexto – aquele que permanece oculto – de domínio de todos os que se referem a atual crise da educação brasileira... Trata-se, em última análise, de um problema de qualidade. E aí concorrem inúmeros fatores: o chamado “nível” dos alunos, a má formação dos profissionais – aliada à sua péssima remuneração, repetência, evasão e por aí afora... (ROSA, 1997: p. 23).

Após identificação e análise dos dados que contribuem para o baixo rendimento, pretendemos apresentá-los a todos os interessados, a fim de que estes sirvam de subsídios para a reorganização educacional local mediante estudos, conferências e do replanejamento da ação pedagógica.

Esta pesquisa ainda contribuirá, certamente, para novos estudos acerca da problemática no nível fundamental, poderá subsidiar estudos no contexto local, estadual e nacional.

1.2 Relato de alguns estudos sobre a reprovação

Mediante um panorama sintético, tentaremos relatar alguns estudos sobre reprovação escolar, “fracasso escolar”, que no decorrer dos anos adquiriu vários significados na tentativa de explicar este complicado fenômeno educacional.

Na década de 1960, dentre os fatores ambientais, já não era considerada a diferença individual, e sim, as culturais (culturas inferiores).

Do ponto de vista de Patto (1996), a discussão sobre a reprovação escolar teve início em decorrência das mudanças ocorridas no campo social, político e econômico, provocadas pela Revolução Francesa e Revolução Industrial, por meio da idéia utópica de uma sociedade igualitária que teorizava soluções efetivas de educação para todos em contradição com a realidade, pois as escolas eram privadas, e grande parte da população era analfabeta. Depois, faz uma descrição, em reflexões sobre os sistemas nacionais de ensino, das teorias racistas, em que medir aptidões naturais tornou-se desafio para os psicólogos na passagem do século XIX.

Patto (Id. 1996), com muita propriedade, faz verdadeira revisão crítica sobre fracasso escolar, levando em consideração o contexto histórico e sócio-político, afirmando que o

processo social de produção do fracasso escolar está no cotidiano da escola e é resultado de um sistema que origina obstáculos para a realização dos seus objetivos.

Freitas (2003), depois de estudar vários autores nacionais e internacionais com seus pontos de vista, tais como Esteban (1992), Dorneles (1997), Oliveira (1998), Bossa (2002) e Blaya e Hayden (2003), em suas considerações finais, diz que *“pensar o fracasso escolar a partir da perspectiva da escola, não é mais suficiente e nem tem possibilitado a reversão deste fenômeno,”* necessitando, portanto, expandir o formato de análise para além dos paredões da escola.

Daí por que suas palavras fazem-nos lembrar de Içami Tiba (1998) que, em uma de suas obras da Coleção Integração Relacional, aborda os principais componentes do relacionamento professor-aluno, dentre estes *“a Educação a seis mãos que deverá acontecer com a colaboração homogênea e equilibrada, buscada pelo pai, pela mãe e pela escola”*.

Reforçando a idéia de Içami Tiba, Freitas (2003) ressalta que,

Para se conhecer o que de fato é o fracasso escolar devemos partir do princípio de que tal problema não é algo genérico, mas que diz respeito a certo aluno, sua história, numa certa escola e num certo sistema e que normalmente envolve, dentre outros, pais, professores, alunos, onde cada um visualiza o problema de uma forma.

Andriola, por sua vez, assinala ter *firme convicção de que as atividades de uma instituição de ensino não serão eficazes sem as participações conjuntas, ativas e cotidianas, da tríade discente-docente-funcionários técnico-administrativos.* (2003).

O professor titular da UFC, Pe. Brendan Coleman McDonald, nos mostra a relevância da dimensão afetiva da aprendizagem e nos dá uma luz, mostrando-nos uma escala avaliativa da aprendizagem, a qual se pretende mostrar a todo o corpo docente da escola.

Segundo os autores internacionais, especialistas sobre o fracasso escolar³, cerca de trinta por cento dos estudantes não conseguem ultrapassar o Ensino Médio e demonstram que o problema é de solução difícil, sobretudo porque todos os sistemas educacionais modernos

³ AINSCOW, AZEVEDO, BARRIO, ELMORE, FERNÁNDEZ, GALDÓN, MARCHESI, GIL & COLABORADORES.

encontram-se imersos em uma infinidade de reformas e contra reformas. Debates sobre mudança social e mudança educativa, origem da desigualdade escolar, repetição de ano, violência na escola, fracasso escolar e transição da vida ativa, na atualidade, em todos os países e produzem novas demandas escolares e propõem que seja facilitada a transição entre educação e trabalho.

1.3 Relevância da temática

A evasão e o fracasso escolar aparecem hoje entre os problemas de nosso sistema educacional que são estudados de forma relativamente intensa, porém, no Município de Florianópolis, não dispomos ainda de estudos que ofereçam respostas às dúvidas inerentes ao tema que nos guiem possíveis soluções.

Os indicadores de rendimento escolar apontam a repetência, e não a evasão, como o maior problema educacional brasileiro. Cerca de 50% dos alunos matriculados no sistema regular de ensino repetem a primeira série e somente 2% se evadem. Ao considerarmos as oito séries que compõem o ensino fundamental, verificamos que 33% dos alunos repetem uma série a cada ano, enquanto que 5% saem da escola sem concluir os estudos (INEP abril de 2003).

O fator “repetência” merece um estudo minucioso e maior atenção de todos os profissionais da Educação, porquanto dados comprovam que o educando, mesmo repetindo o ano, permanece na escola, evadindo-se apenas após alguns anos do repetido fracasso.

Segundo pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ensino Médio não foge a regra no País: tem qualidade insuficiente e apresenta desigualdade entre escolas particulares e públicas, ou seja, as particulares apresentam maior qualidade e menor índice de reprovação, repetência e abandono.

Diante da realidade de nosso tempo, é necessário um novo Ensino Médio que cumpra a Lei de Diretrizes e Bases, atenda ao crescimento da demanda e as exigências da sociedade. Assim, o Ensino Médio deverá cumprir eficazmente o que se propõe, ou seja, ser uma etapa da escolaridade em que o aluno aprofunde e consolide os conhecimentos, tornando-se um ser crítico e participativo.

O mundo capitalista trouxe várias mudanças em nossa sociedade, pois hoje não se educa filhos como antigamente. Os valores mudaram: o ter se sobrepôs ao ser e ao saber. Por uma questão de sobrevivência, pai e mãe trabalham fora para o sustento da casa, enquanto os filhos são relegados ao prazer de convívio e aconchego, carinho e cuidado. Cada dia chega mais cedo à escola, que não consegue suprir a educação familiar, antes dos pais. Em contrapartida, o professor tem os mesmos problemas. Tem que trabalhar em vários locais para sobreviver, além de não ter essa formação, tornando impossível desenvolver uma educação familiar para um número tão grande de alunos, vinte, trinta ou quarenta por turma.

Por outro lado, é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma dicotômica e de dizer “enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, eu não posso fazer nada”. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel. É preciso, além disso, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes.

As formas de concretizar a diferenciação do ensino podem variar. Perrenoud anota que a história das tentativas de diferenciação é marcada pela precipitação, por concepções muito estreitas de ensino e aprendizagem e por uma fragilidade dos modelos explicativos mobilizados. Daí a importância, segundo ele, de que sejam analisadas a complexidade, as contradições, ambivalências e paradoxos da luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, antes de estabelecer os dispositivos de ação.

Para haver diferenciação, necessário se faz vencer uma série de preconceitos e resistências, por exemplo, de que alguns alunos são mais capazes do que outros e, portanto, o fracasso escolar é uma fatalidade. Precisa-se aceitar o contrário, que nem tudo está definido ao nascer ou nos primeiros anos de vida. Acreditar, como Bloom, que 90% dos alunos podem dominar o mínimo necessário, desde que lhes sejam dadas as condições adequadas de aprendizagem.

Precisa-se dispor a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis, inventando formas, experimentando, assumindo o risco de errar e dispondo-se a corrigir; sabendo que não há receitas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas que dependem grandemente da negociação, da improvisação, da personalidade e das iniciativas de cada um dos atores envolvidos.

A avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar; sua preocupação não é classificatória - dar notas, punir ou recompensar - mas ajudar a aprender a aprender. Ai, então, o aluno identifica os erros e lacunas e os mestres pensam na melhor forma de agir. Além de enfatizar os aspectos qualitativos da aprendizagem, a avaliação formativa deve ser diferenciada e, sobretudo, proporcional às necessidades, concentrando seus esforços nos alunos com maiores dificuldades.

Efetivar a avaliação formativa, além da observação e do saber agir, é preciso ser flexível para pôr em dúvida formas de organização.

Enfim, para que haja um ensino aprendizagem de verdade, temos que fazer nossos trabalhos baseados na ética da responsabilidade, tendo como base o cuidado, valorizando intrinsecamente cada coisa, fazendo um trabalho bem feito, com honestidade, competência e transparência.

1.4 Síntese da dissertação

O capítulo 1 trata sobre a justificativa para este estudo. Por meio da problematização, o leitor é reportado para as angústias e preocupações do pesquisador e da escola em busca de descobrir as causas da reprovação, utilizando o aluno como importante fonte de informação para avaliar o processo, visto ser o produto deste. Tentamos mostrar a relevância do problema, fazendo um relato sucinto de alguns estudos sobre a temática. Além disso, toda a dissertação tem o objetivo de fornecer uma visão geral de sua estrutura na tentativa de demonstrar a necessidade do interesse pelo tema.

Baseada na experiência da vida profissional e em leituras sobre o tema, nos capítulos dois e três remeteremos o leitor a dois temas de relevância para o assunto em exame: avaliação nas instituições de ensino, envolvendo avaliação educacional e auto-avaliação. Os capítulos expressam sobre o novo paradigma educacional e o esforço para a melhoria educacional, indispensáveis para educação do futuro e no quinto capítulo faz um relato sobre a reprovação. Descreve também uma preleção sobre a relevância do trabalho pedagógico e humanização das instituições educacionais.

O quarto capítulo retrata o processo avaliativo como uma atividade laboral do educador, iniciando com o repensamento da avaliação por entender que não adianta mudar o sistema avaliativo sem mudar o trabalho pedagógico e o adereço do trabalho do educador, demonstrando que o caminho para transformar este processo deve iniciar na escola, que precisa, antes de tudo, estabelecer objetivos e critérios mediante planejamento democrático que enseje tanto ao educando como ao educador espaços de aprendizagens. É um capítulo muito rico que trata do erro e da formação continuada como necessidade imperativa, principalmente no setor educacional.

O conteúdo do quinto capítulo, iniciado com as características de uma escola ineficaz, apresenta sugestões de como intervir para melhorar a escola, dá idéias para o aperfeiçoamento

da qualidade, além de demonstrar a importância da constância de propósito e a necessidade de a escola tornar-se um centro comunitário e vitalício, além de relatar os objetivos da pesquisa.

No capítulo seis, descrevemos os métodos utilizados na investigação, fazendo um demonstrativo da população objeto da pesquisa e citando os procedimentos e instrumentos utilizados para a análise dos dados.

O capítulo sete contextualiza a escola pesquisada, com o intuito de o leitor conhecer melhor sua estrutura física, recursos humanos e materiais. Descreve aspectos da comunidade escolar com seus hábitos de estudo, interesse pela leitura e hábitos culturais, fatores socioeconômicos, nível de escolaridade dos pais, participação na escola e na vida escolar dos filhos; observação dos alunos em relação à escola e aos cursos, atuação docente envolvendo disponibilidade, procedimentos e processos avaliativos utilizados, além de aspectos relacionados a reprovações anteriores e atribuição destas, hábitos de leitura e outras atividades culturais e perspectivas após o curso.

O oitavo capítulo refere-se à descrição da análise da reprovação escolar no CAFS-2004, comparando os cursos e as categorias analisadas. Vale ressaltar que os dados foram categorizados, tabulados e interpretados de acordo com as categorias relacionadas por meio do SPSS.

O capítulo das conclusões e considerações finais, após correlação feita entre os dados categorizados com o total geral de alunos pesquisados e dados categorizados com total de alunos reprovados por cursos, analisa comparativamente os dados categorizados entre si, tentando entender por que 68,8% dos alunos reprovados no CAFS são do Ensino Médio e propõe sugestões para os problemas detectados. Lendo o capítulo, o leitor constatará como foi de suma importância analisar a escola sobre o prisma dos alunos, pois eles realmente deram uma contribuição valiosíssima para o êxito desta pesquisa, como também para a escola, que já demonstra resultados favoráveis diante do problema da reprovação.

Finalizamos com o décimo capítulo, relativo às recomendações, na tentativa de contribuir para a minimização das causas da reprovação escolar, especialmente aquelas relacionadas à escola, aos seus professores e conteúdos.

Todos os capítulos poderão ser lidos independentemente, conforme seu interesse pelo título ou subtítulo, porém tenha o leitor a convicção de que sentirá vontade de ler um a um, por se tratar de uma leitura prazerosa que despertará interesse a todos.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS

2.1 Avaliação educacional

A avaliação das instituições educacionais é um processo de criação de cultura, de busca contínua de atualização, de auto-superação dos atores sujeitos e de auto-regulação institucional, ao nível das estruturas de poder do sistema, assegurando, assim, sintonia com mudanças operadas no entorno, na economia, na ciência e tecnologia. Pressupõe-se o envolvimento e a disponibilidade de cada ator-sujeito, em busca de patamares superiores de qualidade e de relevância no seu próprio fazer, por ser este um processo sem fim, de busca da qualidade do fazer e que pressupõe e exige predisposição à mudança, mais do que isso, de uma cultura da mudança. Esta é exigida pela dinâmica da realidade científica, tecnológica, cultural, organizacional, política e social. O fato é que o mundo, a sociedade, a economia, mudam num ritmo cada vez mais acelerado, agravando o processo de corrosão e de obsolescência dos conhecimentos e das tecnologias que apontam a necessidade de atualização, de renovação do conhecimento, de mudanças rumo ao novo, em suma, ao imperativo da atualização permanente. Isto implica avanços e retrocessos, não-acomodação e compromisso com o futuro. No plano dos atores-sujeitos, precisamos refletir nos processos, como na formação de profissionais, na criação de cultura, na prestação de serviços, para que a mudança se traduza na reconstrução do projeto profissional, nas ferramentas e nas técnicas e, provavelmente, no próprio projeto de vida de cada envolvido. No plano das estruturas de poder e do sistema, a mudança se traduz no funcionamento eficiente e eficaz, nos planos operacionais, no plano institucional de desenvolvimento, no funcionamento de mecanismos de auto-regulação.

A literatura que trata da avaliação institucional tende a situá-la, simplificando-a, em dois campos ou duas perspectivas, que refletem diferenças de concepção acerca da

universidade e da educação. Segundo Dias Sobrinho (1998), esses dois enfoques não são sempre e necessariamente excludentes, podendo ser complementares e se interpenetrarem. Um enfoque de “*avaliação institucional*”, no dizer do autor, “*vem de cima para baixo e de fora para dentro*”. Equivale a expressões de políticas neoliberais, fomentadas por políticas internacionais, como as do Banco Mundial. Seu eixo dominante é a lógica do mercado, que visa a maior produtividade e eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições. O outro enfoque, referido pelo autor é, a auto-avaliação, resultante dos princípios e / ou características pressupostas pelo Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUP), quando de sua implantação. Seguindo a mesma linha, Martinato (1998) refere-se a avaliação como instrumento do poder e como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário. Belloni (1998), ancora no conceito de função social da avaliação, distingue avaliação como “*controle e hierarquização entre instituições*”, função do Estado, e como estratégia “*para identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança em seu funcionamento*”; ou, ainda, como “*autoconhecimento e tomada de decisões*”, com vistas à finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e junto à sociedade, para garantir relevância e qualidade. Leite e Balarine (1998) expressam-se a respeito da tensão entre o Estado e a comunidade acadêmica “*em nível de concepções, finalidades e objetivos da avaliação*”. Em resumo, essa dualidade de perspectivas transparece na literatura e faz parte do cotidiano das instituições de ensino.

Tais diferenças de concepção acerca da avaliação institucional, como assinalam Dias Sobrinho (1998) e Belloni (1998), expressam as diferentes perspectivas: de um lado, o poder instituído, o Estado; e do outro, a comunidade acadêmica como expressão de uma visão democrática.

A preocupação com a democracia e com o respeito aos usuários pela equipe diretiva da escola deve ser verificada numa tríplice dimensão: na instauração de um ambiente agradável e fraterno no interior da escola; no cuidado para com o aluno no contexto escolar e, finalmente, no atendimento dedicado à comunidade externa à escola.

A maior força do professor, ao representar a instituição escolar, está em seu desempenho na sala de aula. Portanto, ele não deve simplesmente fazer o que bem entender, sobretudo perante as indisciplinas dos alunos. Numa escola em que cada professor atua como bem entende, haverá, com toda certeza, discórdias dentro do corpo docente e os alunos saberão aproveitar-se dessas desavenças, jogando um professor contra o outro (TIBA, 1996, p.118).

A primeira dimensão está ligada ao interesse em superar o ambiente autoritário e de falta de respeito humano que cada vez mais se verifica nas escolas, envolvendo as relações dos diversos agentes que aí convivem. Preocupando-se com o ambiente anteriormente dominante na escola a esse respeito, intencionalmente, deve-se trabalhar no interior da escola, com o cuidado da direção de que isso se faça como um componente do próprio ensino que nela se desenvolve. Nesse espírito, à escola não basta ensinar Matemática, Física, Química, Geografia, mas formar o cidadão. “Mas do que o conteúdo é a tua postura, a postura que a escola tem perante o aluno”. Por isso, acreditamos que o melhor aluno é aquele que tem a melhor atitude, uma posição como pessoa, feito uma pessoa que respeita o outro, que considera o seu colega, que poupa o professor, que venera a escola.

Uma das razões para que esse avanço certamente aconteça é a posição da própria direção relativamente aos alunos, o que já constitui a segunda dimensão do cuidado com o desenvolvimento de relações democráticas na escola. Esse comportamento democrático da direção e da coordenação pode ser verificado nas observações de reuniões de Conselho de Escola e de outros encontros e ocasiões em que estudantes são atendidos. Nas reuniões de Conselho de Escola, os alunos devem expressar suas opiniões e fazer suas reivindicações em igualdade de direitos e serem respeitados como os demais membros do colegiado. O mesmo

respeito deverá ser verificado nos diálogos presenciais entre membros da equipe diretiva e alunos. Isso deveria ser o óbvio por tratar-se de instituição educacional e não deixa de ser relevante, quando se considera o quanto tratamento autoritário e a falta de afeto para com as crianças e jovens, especialmente os mais pobres, ainda muito presentes nas escolas brasileiras.

As boas relações com a comunidade externa e com os usuários indiretos da escola já são a terceira dimensão do tratamento democrático dado pela nova direção à gestão escolar. O tratamento dispensado aos pais e mães de alunos pela direção deverá ser de respeito e consideração, o que não se costuma ver com muita facilidade nas instituições de serviços públicos, e até mesmo dos privados, no País. Nas reuniões de Conselho de Escola, é necessário o cuidado que diretor e coordenadores devem ter para garantir que tanto professores como alunos e pais expressem seus pensamentos e sejam respeitados em suas opiniões.

Tanto a Diretoria quanto as coordenações, como orientação pedagógica, e professores devem ter boa vontade e o espírito de cordialidade e disponibilidade para atender aos pais e alunos na tentativa de resolver os problemas dos educandos. Suas salas devem estar estrategicamente na entrada da escola, o local mais visível, o primeiro que o visitante tem a tendência de procurar. E que, todos se dirijam à escola, tanto pais como alunos, sem constrangimento, como se estivessem sendo recebidos por amigos.

Apesar das intenções e esforços de uma equipe diretiva comprometida com a qualidade, interessadas em realizar um bom ensino, não seria por falta delas que os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos iriam conseguir determinar a ocorrência de um ensino tão distante do desejável quanto o que se encontra na maioria das escolas do Brasil. Isto porque, apesar das intenções e esforços, aqueles condicionantes parecem não deixar de atuar e determinar o tipo de ensino que existe, mesmo que a própria equipe não tenha consciência de muitas destas forças sociais.

Um desses condicionantes que parecem atuar de forma decisiva é de configuração ideológica (GRAMSCI, 1978) e consiste na crença, bastante arraigada, tanto na população usuária e nos educadores e funcionários em geral quanto nos membros da equipe diretiva em particular, de que a reprovação possa funcionar como recurso pedagógico no ensino fundamental, sem descaracterizar a própria educação libertadora que estes mesmos dirigentes buscam concretizar com admirável esforço (PARO, p.32).

Num país em que a educação escolar foi por séculos regalia de uma minoria, assegurar seu valor social exige mudança de concepções há muito enraizada. É necessário que os alunos das escolas públicas possam competir em igualdade de condições com os da escola de elite e que esta melhoria contribua para uma cultura de respeito ao bem comum, para que os alunos tenham acesso às linguagens públicas (ciências, artes e saberes) que constituem nossa herança comum.

Essa mania de pensar na escola como preparatória para a etapa seguinte consiste em uma tradição enganosa e elitista. O educando é tratado como se estivesse lá para passar para a série seguinte e, ao chegar à última série, receber o certificado ou diploma, os do Ensino Médio para se preparar para o vestibular, e somente ao chegar a Ensino Superior é que o sistema vai procurar ensinar conhecimentos relacionados à realidade.

2.2 Novo paradigma educacional

“A sociedade exige que os educadores resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens”. Precisa-se refletir para compreender as conseqüências dessa ausência de sociedade que paradoxalmente projeta sobre os educadores um excesso de expectativas e missões. Eles são criticados pelas mais diversas e contraditórias razões. Mesmo assim, porém, a sociedade exige que resolvam todos os problemas das crianças e jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões de sexualidade.

Precisa-se mudar de posição, em vez de chamar para o professor a responsabilidade, pô-los num espaço de redes (culturais, familiares, sociais) que prepare novos compromissos em torno da educação. É preciso responsabilizar a sociedade pela escola; além de mudar de perspectiva, em vez da escola fechada, baseada num modelo arcaico, imaginar nossa ação como elemento de um novo espaço público de educação. Necessário se faz pôr a “sociedade a serviço da escola” em vez da “escola a serviço da sociedade” (ALBERT JACQUARD)¹.

Os principais fatores responsáveis pela “eficácia das escolas” são a liderança da equipe de direção, o ambiente favorável de aprendizagem, a existência de um projeto compartilhado, a organização eficiente do ensino na sala de aula, a participação dos pais dos alunos, o acompanhamento do progresso dos alunos e a avaliação da escola (MARCHESI, PÉREZ. IN: MARCHESI, GIL & COLs., 2004. P.23).

Com o objetivo de discutir os grandes problemas da educação no Brasil, o Canal Futura (da Fundação Roberto Marinho) e a Fundação Victor Civita (FVC) – responsável pela publicação da revista Escola – trouxe ao ar dez programas sobre a educação, rompendo com alguns chavões que são abalizados como causas da baixa qualidade do ensino, como, por exemplo, o de que as crianças pobres, que agora estão quase todas na escola, são malnutridas ou pertencem a famílias que não valorizam a educação formal. “Se nossas crianças não conseguem aprender é porque existe algo errado com o ensino que elas estão recebendo”, alerta Guiomar Namó de Mello².

Para os elaboradores do Programa, necessário se faz desmistificar esse discurso e demonstrar ao público em geral como a cultura escolar elitista e uma gestão ineficaz, como também os interesses corporativos de áreas diversas, são fatores que dificultam um avanço

¹ Albert Jacquard, cientista e intelectual, escreveu várias obras sobre ciência e sociedade que se tornaram *best-sellers*.

² Diretora executiva da FVC e autora do documento *Os dez Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil* (e suas possíveis soluções), no qual a série de TV esta baseada.

qualitativo na educação escolar brasileira. Eles dizem que informar a sociedade é um passo importante.

Cada um de nós, pessoa física ou jurídica, deveria deixar seus interesses particulares de lado e tomar a iniciativa, dentro de sua área de atuação, e discutir a educação do Brasil em busca de uma escola de qualidade, onde todos entram e aprendem. Precisa-se deixar de lado a idéia de que a escola é boa é aquela que reprova, uma escola de minoria, na qual o processo de adquirir informações é mais importante do que o de construir sentido. É preciso que a sociedade saiba diferenciar o essencial do acessório, e que participe, fiscalize e exija uma educação de melhor qualidade e dê sustentação às políticas de melhoria de qualidade, mesmo que elas sejam impopulares dentro do setor educacional.

Por outro lado, se alguém pretende ser educador (especialista em Educação) é porque não se contenta com a educação assistemática e quer educar de modo sistemático, desenvolvendo uma ação educativa intencional com objetivos previamente estabelecidos.

Ora, agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos na educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação – liberdade – consciência, referindo-o à realidade existencial concreta no homem brasileiro: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem (SAVIANI, 2002, p.48).

Para realizar estes objetivos que devem ser propostos, é necessário defrontar-se com os meios adequados à realização destes. Com a posse desses meios, encontra-se a razão direta do conhecimento que temos da realidade. Isto significa que, quanto mais adequado for o conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Portanto, a ciência para o educador é um meio para alcançar o objetivo. Como definir novos objetivos para a ação da Educação nem sempre está no alcance do educador, a

escolha destes meios adequados a estes novos objetivos fica comprometida. O educador defronta-se, pois, com o problema de empregar velhos meios em função de novos objetivos.

Com efeito, educar tendo em vista objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com a organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-a dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais. [...]. Com efeito, a passagem de uma educação sistematizada (alcançada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (SAVIANI, 2002, p.51).

2.3 Esforços para a melhoria educacional

Com o propósito de promover a melhoria da qualidade do ensino, os governantes brasileiros elaboram políticas educacionais e definem metas, como: o repasse de verbas diretamente às escolas, a definição do currículo mínimo nacional, a descentralização do processo de escolha e de distribuição do livro didático, a capacitação de professores e a avaliação dos alunos do ensino fundamental. Inseriram-se programas que asseguram a permanência do educando na escola, a partir de convênios com os estados e municípios.

Embora o Brasil tenha conseguido elevar a taxa de escolarização para 86% na faixa de 7 a 14 anos, não conseguiu melhorar o rendimento escolar, dado confirmado pela permanência do índice de repetência de 30% a 50% (dados do INEP). No que se refere ao *Ensino Médio, o comportamento das taxas de transição, em particular, as altas taxas de repetência, sinaliza fenômeno semelhante ao verificado com o ensino fundamental no período de 1975 a 1985: rápida expansão do atendimento e relativa deterioração de sua qualidade* (INEP).

No município de Floriano, Estado do Piauí, no *Campus* Amilcar Ferreira Sobral, o índice de repetência há anos mantém-se em 50%, fato que chama a atenção de educadores e pesquisadores que pretendem “mudar o rumo dessa história”.

Afinal [....].

“Mudar em educação pressupõe incluir-se como pessoa, assumir os riscos de mudança para poder desfrutar do prazer de também aprender” (ROSA, 1997: p. 18).

Estudos indicam que a repetência constitui num dos problemas mais graves do quadro educacional do nosso País, uma vez que os alunos passam em média onze anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. Isso mostra que a sociedade brasileira valoriza a educação como requisito fundamental de integração social e inserção no mundo do trabalho. A grande maioria da população estudantil, no entanto, desiste da escola, daí as altas taxas de repetência, porque é pressionada por fatores socioeconômicos, que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce. Marchesi³ e Pérez⁴ acentuam que.

Sua falta de motivação ou de interesse não é simplesmente responsabilidade do próprio aluno, mas também expressão tanto dos contextos social, cultural e familiar no qual vive como do funcionamento do sistema educacional, da escola e do trabalho do professor. O resultado final desse longo processo é que o aluno se desinteressa pela aprendizagem formal (MARCHESI & PÉREZ IN: MARCHESI, GIL & COLABORADORES, 2004,p.23).

Incluir-se como educador num contexto educacional que relata graves problemas é no mínimo um convite a assumir-se como agente transformador de mudança e buscar (se não solucionar) contribuir de alguma forma para desobstruir o fluxo escolar, reduzir os índices de evasão e repetência, como também garantir a permanência, com sucesso, de alunos no sistema de ensino, ou seja, proporcionar a efetivação das aprendizagens esperadas.

³ Catedrático de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade Complutense de Madri.

⁴ Professora associada na Universidade Complutense de Madri.

É preciso verificar com precisão no interior da escola em que se centram ou fundamentam as reais causas da repetência, para que a escola determine novas políticas educacionais que tenham como bandeira o bom rendimento escolar, cumprindo, assim, o propósito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) que trata dos princípios e fins da educação nacional (Art. 2º):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino, a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem devem ser a maior preocupação dos educadores, pois seus resultados, quando positivos, proporcionam a continuidade dos estudos ou sucesso profissional e, quando negativos, levam à repetência e à evasão, ou à má qualificação profissional, sem falar que reprovações continuadas ou a má qualificação baixam a auto-estima do aluno, estimulando-o muitas vezes a abandonar a escola, aumentando, desse modo, o número de marginalizados na educação.

Sabe-se que a avaliação é um aspecto extraordinário do ensino-aprendizagem, pois ela enseja ao professor verificar se os objetivos educacionais foram alcançados, atitudes e habilidades foram desenvolvidas, conhecimentos foram construídos e se comportamentos restaram modificados. Proporciona também ao aluno, clara e objetivamente, seu desempenho nos aspectos trabalhados, ajudando-o a crescer e tornar-se um verdadeiro cidadão.

Assim, comprometer-se com a Educação não é apenas assumir-se como professor, mas, “ser educador” que identifica e busca de soluções para os problemas educacionais.

CAPÍTULO 3 - REPROVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

3.1 A reprovação – a repetência – a incapacidade – o fracasso escolar

Reprovação, segundo o dicionário Aurélio (**REVER CITAÇÃO**), é o ato ou efeito de reprovar, julgar inabilitado um aluno ou candidato, que desta condição de reprovado passa para a de repetente. Repetindo por mau êxito, torna-se sujeito do fracasso escolar, sente-se incapaz, com pouca expectativa e baixa auto-estima. Reprovações continuadas ou má qualificação baixam a auto-estima do aluno, levando-o muitas vezes a abandonar a escola, aumentando, desse modo, o número de marginalizados na Educação.

Segundo Vitor Henrique Paro,^{1*} no artigo *Progressão Continuada e Ignorância*:

Um dos grandes problemas da ignorância com relação às questões pedagógicas é que ela funciona de modo perverso, invertendo causas e efeitos do mau ensino. Assim, em vez de se reconhecer, na não-retenção, a virtude de pôr à mostra o mau desempenho da escola atual — que, mesmo com a permanência do aluno por vários anos, proporcionada pela promoção compulsória, não consegue educá-lo —, passa-se a imputar a culpa à progressão continuada, como se a causa do não-aprendizado fosse a promoção e não a ausência de bom ensino. Até pessoas que se dizem progressistas se põem a dizer que estamos excluindo os alunos ao aprová-los, sem perceberem que o que os exclui não é a promoção, mas a falta de ensino de qualidade que costuma ser acobertada precisamente pela reprovação e inculpação das vítimas do ensino ruim. (http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm 15 de setembro de 2003).

Necessário se faz refletir: quem foi reprovado? O aluno, o professor, a escola? O sistema? Ou os quatro? Ao reprovarmos ou sermos reprovados, estamos comprovando a incapacidade de quem? Quem foi educado sem limites? Quem não proporcionou regras coerentes? Quem não conduziu a comunicação entre formas de ensinar e maneiras de aprender? Quem não estabeleceu objetivo e critérios de vida, de aprendizagem e de ensino?

¹ * Professor Titular da Faculdade de Educação da USP

Quem foi desafiado a descobrir, a utilizar o que sabe para construir o que não sabe? Quem o desafiou?

3.2 – Publicações do SAEB - 2004

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou em janeiro de 2004, as informações produzidas pelo Sistema Nacional de Avaliação, duas edições, uma sobre o Ensino Fundamental e outra sobre o Ensino Médio.

A publicação do estudo da **4ª série** apontou graves problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro. Precisamente foi ressaltado o alto percentual de estudantes alocados nos dois mais baixos estádios de **aquisição de habilidades e competências**. São cerca de **59% de estudantes** de todo o Brasil em **Língua Portuguesa**, distribuídos entre os estádios, **“muito crítico” e “crítico”**. Em **Matemática**, o percentual é de **52%**. São estudantes que se encontram abaixo do mínimo esperado para quatro anos de escolarização.

A segunda publicação dedicou-se a analisar os resultados do desempenho dos estudantes de **8ª série**. Também, entre os concluintes do **ensino fundamental**, os indicadores são preocupantes, estabelecendo grandes desafios para os gestores da educação em nosso País. Em **Língua Portuguesa**, apenas **10% dos estudantes** estão na **fase considerada adequada**. Em **Matemática** são menos de **3% dos alunos**.

Como se poderá ler na publicação do INEP, a situação dos concludentes do Ensino Médio, em termos de consolidação dos conhecimentos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está aquém do esperado. Para o **Ensino Médio**, o quadro é ainda mais agravado pelo fato de que a demanda por este ensino vem crescendo fortemente. Hoje são cerca de 9 milhões de estudantes no ensino regular. Nesse sentido, o desafio é congregar mais estudantes, com o melhor aprendizado.

Observando o que Wernek diz,

A escola brasileira ainda reluta para descrever a *performance* dos alunos, até porque os educadores conhecem pouco os educandos, pela quantidade muito grande de

alunos em sala de aula. Como se vê, uma escola para bem educar precisa ter um número adequado de alunos para cada professor, senão os investimentos acabam se perdendo e as avaliações ficam reduzidas a simples medidas desligadas da pessoa do educando (Werneck, 2000.p.68).

Percebe-se que:

Um paradoxo perverso é congregar mais estudantes, com melhor aprendizado, sem que existam determinadas condições de trabalho, como: número reduzido de alunos por aula, tempo disponível para trabalho em equipe e acompanhamento de alunos, professores suficientes para tornar possível o desdobramento em algumas áreas curriculares e uma atenção mais individualizada para determinados alunos. José Maria Puig Rovira² cita, na sua terceira medida para um programa contra o fracasso escolar, que se devem *planejar escolas menores onde se possam estabelecer laços pessoais e práticas comunitárias onde as conseqüências de uma redução de tamanho seriam muito favoráveis para melhorar a convivência* (ROVIRA. IN: MARCHESI, GIL & COL. 2004, p.90).

Os dados indicam que 42% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio estão nos estádios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em língua portuguesa. São estudantes com dificuldade em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o final do Ensino Médio. Os denominados “adequados” somam 5%. São os que demonstram habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos. Relacionam teses e argumentos em textos longos, estabelecem relação de causa e conseqüência, identificam-se efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social.

Entre 1995 e 2001, a média nacional de desempenho em Língua Portuguesa, apresentou quedas constantes, caindo 10% em todo o período. No primeiro ano referido, as

² Professor de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona.

cinco regiões brasileiras estavam no estágio “intermediário”, segundo a leitura das médias dos estudantes. No último ano pesquisado, Norte e Nordeste caem para o estágio “crítico”, justamente as regiões mais pobres do País. As demais estavam contíguas do estágio “adequado”, em 1995. Agora ficaram contíguas ao estágio “crítico”.

Ressalta-se que, hoje, nenhum Estado brasileiro apresenta média de desempenho “adequado”, 17 encontram-se no estágio “intermediário” e 10 estão no “crítico”.

A escala de desempenho do SAEB é única para cada disciplina investigada, descrevendo as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. É possível fazer comparações entre as séries, isto é, avaliar o quanto os estudantes agregaram de conhecimento nos três anos de Ensino Médio. Cerca de 74% dos alunos apenas consolidaram níveis de habilidades e competências, em leitura, considerados adequados entre a 4ª e 7ª série do Ensino Fundamental e 21% adquiriram somente as habilidades características da 8ª série. Os números evidenciam que pouco conhecimento foi adicionado após três anos de Ensino Médio, desnudando a falta de eficiência desse nível.

Algumas características dos alunos brasileiros ajudam a entender o problema. Os estudantes de desempenho “muito crítico”, em sua maioria, 76%, estão matriculados no ensino noturno, 96% em escolas públicas, 48% conciliam trabalho e estudo e 84% têm idade acima da considerada ideal para a série e são filhos de mães com baixa escolaridade. O perfil dos estudantes com desempenho “adequado” é quase o oposto. A maioria, 76%, estuda na rede privada de ensino, 89% freqüentam aulas no período diurno, 87% somente estudam e 84% não apresentam distorção idade / série. São filhos de mães de maior escolaridade: 80% delas têm, no mínimo, o Ensino Médio. O ensino é mais ineficaz justamente para os estudantes mais carentes.

Além dos dados de baixa qualidade e desigualdade, temos hoje cerca de um milhão de estudantes da rede pública abandonando o ano letivo, correspondendo a cerca de 17% dos matriculados; 70% dos que abandonam o Ensino Médio estão matriculados no noturno. No Brasil, hoje, há enorme contingente de estudantes concluintes do Ensino Médio sem preparo para o trabalho, sem condições concretas para ingressarem de forma competente no Ensino Superior e um enorme desperdício de recursos públicos com a evasão e o abandono.

Os dados sugerem reformulações estruturais para o Ensino Médio. É preciso repensar o conteúdo do que é ensinado, melhorar a capacitação dos professores, valorizando-os como profissionais de fato, além de melhorar o fluxo. Isso não deverá ser feito de forma atabalhoada. São muitas as variáveis a serem consideradas. Sabe-se é que a demanda por vagas é crescente, faltam de professores, principalmente para algumas disciplinas, e as desigualdades são patentes. As soluções para esse nível de ensino serão estratégicas para melhorar a qualidade da formação profissional dos jovens brasileiros e ampliar o número de alunos mais bem qualificados no Ensino Superior (Fonte: MEC/Inep/Daeb – Janeiro 2004).

3.3 Humanização nas instituições educacionais

Uma característica relevante do trabalho pedagógico deriva da natureza peculiar do seu produto, produto esse inversamente proporcional ao da produção econômica em geral. O produto do ensino, e por extensão, o produto da escola, não é um simples objeto material ou um serviço, mas o ser humano educado, com toda a complexidade que se encerra. Difere no fato de que na escola estão envolvidas pessoas não apenas na produção, ou no processo de produzir algo, mas no resultado do que é produzido. Na produção do material, os defeitos podem ser corrigidos ou materiais substituídos; porém, na produção pedagógica, o produto se refere à formação dos próprios seres humanos, com implicações éticas, culturais, sociais,

políticas e psicológicas que são bastante complexas e conseqüentemente causam maiores danos.

Socialmente, a repetência reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa auto-estima e do fracasso escolar. Os pais interpretam as baixas qualificações de seus filhos como um sinal de sua incapacidade para aprender. Dessa forma, a repetência reforça as piores expectativas dos pais em relação a seus filhos, seu futuro e sua própria condição familiar. Decididamente a repetência só atrai mais repetência (TORRES, IN: MARCHESI, GIL & COL. P.34).

Por outro lado, todo produto historicamente humano só pode existir como resultado de alguma atividade humana dirigida (trabalho), e a atividade pedagógica não é produto da escola, mas apenas o trabalho, que pode ou não realizar com êxito o produto. Toda atividade humana só pode ser considerada se concretizar seu fim pretendido. Como o processo pedagógico é a mediação da Educação, só poderá ser considerado bem-sucedido se alcançar seus objetivos. Portanto, não poderá ter havido ensino se não houve aprendizagem. Logicamente seria absurda a afirmação de que determinada aula (processo de ensino) é boa ou que o ensino da escola X é de qualidade, mas os alunos são reprovados porque não aprendem.

Temos que buscar, nas causas estruturais ou históricas, os obstáculos que impedem nossos alunos de aprender, se falam da cultura escolar elitista, da herança do tempo do império, ou da falta de estratégia por parte do Governo. Some-se tudo isso a uma gestão pública ineficiente, em que por mais de um século o Governo federal não se articula com os estados e municípios para implementar as políticas, e os poderes legislativos, que em geral, não exercem seu papel fiscalizador.

Tendo o conhecimento da utopia inscrita por Ivan Illich no imaginário pedagógico, com sua obra *Sociedades sem Escolas*. Depara-se hoje, com o antagônico, isto é, a existência de escolas sem sociedade. Diante de uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas educativos. Esse pacto, uma das grandes balizas civilizatórias do século 20, fundou-se numa coerência pública, de integração de todas as

crianças na escola e de construção de uma cidadania nacional. Sua contestação atual deriva da incapacidade para responder à multiplicidade de presenças (raciais, étnicas, culturais) que nela habitam. É preciso reconhecer que, hoje, há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, pois são provenientes de "comunidades" que não se vêem no projeto escolar e que são indiferentes ao percurso escolar de seus filhos. Enfrenta-se hoje, uma realidade nova, sem paralelo na história.

É impossível ir longe as nossas reflexões, se não compreendermos as conseqüências dessa ausência de sociedade. Paradoxalmente, essa deficiência arremessa sobre os educadores um excesso de perspectiva e incumbências. Eles são criticados pelas mais diferentes (e conflitantes) razões; mas, ao mesmo tempo, a sociedade exige que resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a devolver os valores, a estabelecer nos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a desviar-se das drogas, a decidir as questões de sexualidade etc. Os professores podem muito, mas não podem tudo.

Temos consciência de que a educação ativa formal é dada pela escola, no entanto, a educação global, segundo Tiba,

é feita a oito mãos: pela escola, pelo pai e pela mãe e pelo próprio adolescente. Se a escola exige cumprimento de regras, mas o aluno indisciplinado tem a condescendência dos pais, acaba funcionando como o casal que não chega a um acordo quanto à educação da criança. O filho vai tirar lucro da discordância pais / escola da mesma forma que se aproveita quando há divergências entre o pai e a mãe. (1996, p.165).

As regras devem ser claras quanto ao que é permitido ou não e não podem ser alteradas de acordo com os acontecimentos ou alteradas ao saber dos fatos - um dia pode: no outro não assim perde sua credibilidade. Tiba afirma também que:

Distúrbios comuns da auto-estima são a perda de limites, a autodesvalorização, o excesso de auto-estima, o ego inflado, o ego murcho, o falar que vai fazer algo e não seguir adiante. (1996, p.153).

Esperando que estas interrogações iniciais nos façam refletir, filosofar, além de proporcionar uma auto-avaliação para que possamos compreender que tudo depende de todos, governo, instituições educacionais, dirigentes, educadores, pais e alunos e que unidos, de mãos dadas, agindo com coerência e persistência balizadas em atos de planejamento de curto, médio e longo prazo, com critérios pré-estabelecidos e com pensamento voltado acima de tudo para o ser e o saber, certamente alcançaremos uma sociedade mais justa, mais igualitária.

CAPÍTULO 4 – PROCESSO AVALIATIVO: Labor do Educador.

4.1 Repensando a avaliação

O educador deve compreender, primeiro, que a prática avaliativa não está dissociada do contexto do trabalho pedagógico. Não adianta querer mudar o sistema avaliativo sem mudar também o trabalho pedagógico e o modus operandi do próprio educador. As pesquisas no campo da Educação mostram que todos aprendem, mas de forma e em ritmo diferentes. Cabe a cada educador desvendar a forma e o ritmo de aprender de cada educando, para reconstruir sua prática pedagógica.

O caminho para transformar o processo avaliativo deve começar pela escola, que precisa estabelecer objetivos e critérios em seu planejamento e em seu projeto político-pedagógico. Um dos problemas recorrentes do Brasil, principalmente no setor público, a médio e longo prazo, também foram apontados por Sérgio Buarque de Holanda¹. Ele lembra que, para os portugueses, a colônia era “simples lugar de passagem, para o governo como para os súditos”. Segundo o autor, observou-se que nas colônias portuguesas faltava preocupação com o ordenamento, com a planificação das cidades, com a construção de algo futuro, como símbolos da ausência de planejamentos na cultura de origem lusitana.

Quando inserida no cotidiano escolar, a ação avaliativa restringe-se, na maior parte das vezes, à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Inicialmente, para se estabelecer os objetivos e critérios em seu planejamento e em seu projeto pedagógico, é indispensável que se tenha nitidez a respeito do que se pretende avaliar, para se poder realizar o que se pretende; saber qual metodologia adotar e quais

¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil, 1998.

recursos utilizar. Para escolher instrumentos de avaliação adequados, não se pode esquecer de que cada contexto tem suas especificidades. E, ao se elaborar esse instrumento de avaliação, ele tem de ser coerente com a prática pedagógica do educador e com o que foi ensinado. Não se pode ensinar de uma forma e avaliar de outra – é preciso haver coerência. E é aí que ocorre a grande mudança: uma série de instrumentos de avaliação será aplicada no momento em que se ensina, mas para isso o educador precisa criar espaços de ensino e aprendizagem. Ele cria situações de aprendizagem e, ao mesmo tempo, produz situações de avaliação. Segundo Paulo Freire - ensinamos se a aprendizagem tiver acontecido; se não aconteceu aprendizagem, não ocorreu o ensino (2002).

Por meio de uma grande variedade de observações sutis,

Não se percebe até mesmo a evolução do enfoque avaliativo, no que se refere à análise dos objetivos previstos pelo professor, presente no modelo de Scriven (1967) de julgamento de mérito dos programas educacionais. O autoritarismo da avaliação emerge, do próprio planejamento do ensino que se efetiva (da pré-escola à universidade) sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas (avaliação do currículo) (HOFFMANN, 2002, p.38).

De fato, restringir-se a exames contingentes com atribuição de notas, e calcular a média dos resultados não mede a quantidade nem a qualidade do aprendizado. É um jeito velho (e ultrapassado) de enxergar o ensino. Sandra Zäckia de Souza² destaca que essa transformação depende mais do uso que se faz dos resultados da avaliação do que dos procedimentos e ferramentas usados.”A nota é apenas uma representação simplificada de um momento do processo de aprendizagem”, afirma ela. “O que vale é o crescimento do aluno em relação a si próprio e aos objetivos propostos” (IN: AQUINO, 1997.p.125-136).

Constata-se que a avaliação tradicional contribui para frustrar a realização de uma educação com identidade atualizada histórico-culturalmente, levando à afirmação da

² Sandra Maria Zäckia Lian de Souza, professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Universidade de São Paulo (USP).

necessidade de mudar a avaliação educativa. Conforme anota, acertadamente, Philippe Perrenoud, porém “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola.” (1993, p.173). A avaliação tradicional balizada em exames e provas, exteriores ao processo de ensino, na qual se insere a prática das reprovações anuais, está articulada com o próprio método de ensino “antieducativo” de nossas escolas. É uma verdadeira concepção de educação fundamentada no discurso e na prática da escola tradicional brasileira que se identifica com o pseudo-ensino, fundamentado na obrigação de conteúdos e na passividade do educando.

Por isso, não custa retomar alguns fundamentos. Cipriano Carlos Lukesi³ diz que o processo de avaliar tem, basicamente, os seguintes passos: conhecer o nível de desempenho do aluno (constatação da realidade; comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação); tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados). “Seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando”, demarca Luckesi (2000).

Nesse sentido, é essencial definir critérios. “*Cabe ao professor listar os itens realmente importantes, informá-los aos alunos e evitar mudanças sem necessidade*”, defende Lea Depresbiteris, pedagoga especialista em tecnologia educacional e psicologia escolar, ou seja, só avalie o que foi ensinado (1989).

No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire ressalta, que o compromisso político e pedagógico do ato de ensinar é garantir a aprendizagem significativa do educando; aprendizagem que conduz à formação de uma cidadania engajada com o estabelecimento de uma sociedade ética, bonita, humanizada, que suplante toda a forma de opressão, de desumanização. Para Freire, educar é um ato de comunicação de sujeitos que constroem significados, que nomeiam o mundo, recriando-o (FREIRE, 2002).

³ Professor de pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia.

Mencionamos espaços de ensino e aprendizagem para cada tipo de conteúdo – conceitual, factual, procedimental e “atitudinal” – há formas específicas de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar. Os instrumentos de avaliação atendem à multiplicidade dos conteúdos e a multidimensionalidade do sujeito a avaliar. O educando deve ser avaliado não só nos aspectos cognitivos, mas em sua plenitude, o que hoje costuma se chamar a “integralidade do sujeito”. É indispensável, porém, que haja coerência interna nesses instrumentos, que todos se pautem pelos critérios dos objetivos que foram definidos – e comunicados aos educandos. Essa decisão não mais será tomada para punir ou selecionar, mas sim para avaliar se o ensino está dialogando com a aprendizagem.

Ao avaliarmos a aprendizagem, também avaliamos o ensino, pois está se questionando a forma ensinada e sua adequação às várias aprendizagens encontradas em sala de aula, levando à avaliação da prática pedagógica. É o momento para o educador refletir sua prática e rever sua organização pedagógica, contextualizando-a. Quanto mais ele, o educador, conhece as formas pelas quais os educandos aprendem, melhor será sua intervenção pedagógica, ou seja, avaliação é a mediação entre o ensino do educador e a aprendizagem do educando é o fio da comunicação entre formas de ensinar e maneiras de aprender. É preciso considerar que os educandos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, fato que condiciona sua relação com o mundo e influencia seu modo de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...), é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender. E para isso, necessário se faz levar em consideração as condições em que eles existem; sem as quais

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em considerações as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do

educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (PAULO FREIRE, 2003, p.64).

O educador não pode planejar pensando em um educando ideal, mas sim no contexto real de sua sala de aula. Para conhecer o educando real, se faz necessária uma avaliação diagnóstica, ou prognóstica, que dirá quem são esses indivíduos, qual é sua perspectiva histórica e cognitiva.

Esse caráter diagnóstico da avaliação, entretanto já está a determinar a própria frequência com que esta deve ser realizada: se deseja aproveitar todo o seu potencial como recurso que fornece subsídios para a correção da ação, a avaliação tem de integrar-se o mais possível no próprio trabalho que se realiza, de modo a acompanhá-lo em todo seu desenvolvimento.

No momento seguinte, o educador quer ver o resultado, ver como o que ensinou contribuiu para modificar o educando, não para dar nota, mas para verificar se atingiu os objetivos pretendidos – esta é a avaliação reguladora. Quer dizer, se o educando não aprendeu os conceitos, procedimentos e atitudes que constam no planejamento, então, o educador volta para regular o trabalho, para pensar como vai atender aquele aluno que não aprendeu. Com base em fundamentos teóricos e também na realidade dos educandos, procurar ajustar o ensino à aprendizagem, com a preocupação de conscientizar o educando do que ele aprendeu e da maneira pela qual está aprendendo, para que ele se avalie e se regule.

Outro aspecto a considerar é o tempo pedagógico, seja ele em ciclos ou em seriação. E é aí que entra a avaliação somativa; ela promulga a atuação em um tempo pedagógico determinado, para que se possa repensar a prática e dar um ditame sobre o educando; em outras palavras, a avaliação somativa avalia a qualidade da totalidade do objeto avaliado em um período pedagógico previsto. As avaliações - diagnóstica, reguladora e somativa -

compõem uma perspectiva de avaliação formadora, que busca acompanhar o processo de ensino.

Quanto à auto-avaliação do educador, há reflexões fundamentais: O que vou avaliar? O que é essencial no que ensino? O que é relevante cognitivamente e socialmente no que estou ensinando? Alguns objetivos prévios certamente não serão apreendidos, pois, durante o processo de ensino, emergem novas questões – se o educador não estiver atento às dificuldades apresentadas pelos educandos, para ajustar seu trabalho, não atingirá as metas iniciais. Os objetivos precisam ser flexibilizados durante o processo de ensino.

Precisamos ficar atentos para os instrumentos que o educador pode utilizar. De modo geral, anota-se o que é fundamental ser avaliado – e que naturalmente vai ser ensinado – e, em seguida, os focos avaliativos - coerência, coesão, concordância etc. - com um espaço para registrar se atingiu ou não o que foi previsto e qual a decisão a tomar em relação aos problemas que aparecerem. Avaliar não é apenas constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino.

Um grande desafio do educador é fazer o acompanhamento individualizado de quarenta ou cinquenta educandos; mas ele não precisa individualizar seu ensino; pode agrupar os educandos por nível de desenvolvimento cognitivo, ou por zona de desenvolvimento proximal e, em seguida, propor desafios pedagógicos aos grupos, de acordo com seus níveis de aprendizagem. Segundo Piaget, o desafio tem de ser superável, pertinente ao nível de aprendizagem de quem está aprendendo.

Para Piaget, o ensino não deve ser muito fácil, senão o educando apenas repetirá o que já sabe; e não pode ser muito difícil, pois o educando não poderá lançar mão do que já sabe. Exemplo de três educandos ao fazerem determinada tarefa: os dois primeiros aperreiam o professor e o terceiro fica tentando fazer a tarefa. O primeiro termina a atividade em três minutos - não era desafio para ele. O segundo olha a tarefa e não entende nada, não consegue

nem interpretar o desafio. O terceiro fica tentando fazer a tarefa. O que faltou aos dois primeiros? Atividades pertinentes o seu nível de aprendizagem. É preciso que o professor atualize sua prática, a partir dos instrumentos avaliativos; só assim poderá acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando, que é um processo de descoberta. O educador tem de criar situações por meio das quais “o educando descubra alguma coisa”. Só existem situações de aprendizagem quando o aluno é desafiado a descobrir, a utilizar o que sabe para fazer o que não sabe.

Em sua grande maioria, os educadores foram formados em (e para) uma prática pedagógica uniforme e uma ação avaliativa classificatória. Repensar essa formação inicial é um desafio. A formação continuada ajuda o educador a repensar sua prática. Ele precisa questionar o que é aprendizagem, o que é ensino e a função social do que está sendo ensinado. Esses três elementos são fundamentais para o educador repensar sua prática, questionar a concepção de ensino e aprendizagem e dos conteúdos que serão trabalhados. Ele não vai subtrair conteúdo, nem deixar de ensinar imaginando que o educando não vá entender. Precisar-se-á se chegar ao processo de aprendizagem dos educandos e deixar de lado o planejamento rígido, em busca de um planejamento flexível. Isso, porém, somente será possível com uma boa fundamentação teórica, pois educação não é improvisado – é intencional, é planejada. E é, plausível observar:

Sempre que empregamos a noção de ensino temos em mente, explícita ou implicitamente, um ato com três elementos: alguém que ensina, no caso das instituições escolares, o professor; algo que é ensinado numa disciplina ou habilidade constante do currículo escola, e alguém a quem se ensina, os alunos. Se o ensino, invariavelmente, conta com estes três elementos, é no mínimo plausível imaginarmos que quando não há aprendizagem a causa pode igualmente encontrar-se em qualquer um dos três, ou mesmo na combinação entre esses fatores não apenas naquele a quem se ensina. É verdade que não há aprendizado se aquele a quem se ensina não deseja aprender ou é relapso por qualquer motivo. Mas também não deixa de ser verdadeiro que o problema pode residir fundamentalmente naquele que ensina ou ainda naquilo que é ensinado, bem como numa combinação entre diferentes proporções de tais elementos (CARVALHO, IN: AQUINO, 1997 p. 22).

É importante que a escola seja um espaço de aprendizagem não só para o educando, mas fundamentalmente para o educador. Também é imprescindível que os educadores, em equipe, possam socializar suas formas de planejar e de avaliar e que questionem suas atitudes pedagógicas. O educador precisa ter oportunidade de continuar sempre a aprender. Na formação continuada, ele adquire conceitos novos, e passa a questionar os que já tem. Com tudo isso descobre novos caminhos para o planejamento, mas também são importantes sua sensibilidade pedagógica e os conhecimentos que acumulou em sua experiência. A sala de aula é como um laboratório da prática pedagógica e da aprendizagem, um ambiente de investigação e um lugar de pesquisa didática, de produção de saberes e desenvolvimento de competências.

Os pais pedem notas, porque estão acostumados com a avaliação classificatória. Cabe à escola ajudá-los a entender o processo de avaliação, mas, para isso, a escola precisa definir seu projeto político-pedagógico, que será elaborado pela coletividade da escola e servirá de orientação para o planejamento dos educadores. Um projeto político-pedagógico feito coletivamente, com significado, serve de referência para o planejamento dos educadores. E esse projeto deve ser apresentado aos pais, de preferência nos primeiros dias de aula, esclarecendo as variações vivenciadas na Educação, explicando claramente a prática de avaliação e dando espaço para que eles colaborem. Naturalmente, a transformação não acontecerá de maneira automática, haja vista que, quando se trabalha com pessoas, e para pessoas é necessário todo um processo e, como tal, depende tempo; mas a insistência em promover reuniões nas quais os educadores expliquem aos pais como ensinam, por que ensinam daquela forma e, conseqüentemente, por que avaliam de maneira diferente, sustentará o diálogo entre escola e família. Que esse diálogo nunca seja para dizer se o educando é bom ou ruim, mas para informar como ele está aprendendo, que transformações ele galgou.

O diálogo com os pais e com os educandos pode ser conduzido de muitas maneiras, por exemplo, mediante o relato do educador ao final de uma etapa de ensino, depois da aplicação de vários instrumentos avaliativos, enviando cartas aos pais de cada educando, informando o que a criança ou o adolescente aprendeu, o que não conseguiu aprender, e o que ele pretendia fazer. A carta não substituiria o boletim, mas, ao acompanhá-lo, daria significado a ele. É importante frisar que a nota no boletim diz pouco sobre a aprendizagem, apenas classifica o aluno numa escala de valor, numa hierarquia. A carta do educador é um parecer diagnóstico, favorecendo a conscientização dos pais para o processo de mudança.

4.2 Avaliação: rumo à maturidade

Avaliar é colher elementos para que o trabalho aconteça de forma colada na realidade, dentro de um contexto. Por que avaliamos? Para saber com quem estamos trabalhando. O educador avalia para conhecer os seus educandos. Portanto, a idéia de que a atuação do educador é sempre contextualizada e esse contexto muda constantemente faz com que o educador deva ter um olhar avaliativo permanente, para não perder o vínculo com aquilo que está acontecendo de fato, trabalhando com o fantasmagórico do que os alunos deveriam ou não estar aprendendo.

O avaliador, quando exhibe o dispositivo de avaliação, não preconiza apenas o reforço dos sucessos, a valorização dos procedimentos, os comportamentos adequados às normas e pertinentes aos objetivos, mas também é a garantia das aprendizagens, aquele que suscita o transporte / a transferência de saberes (e, portanto, de critérios), organizando (ao estabelecer e regular critérios), as estruturas de formação e de funcionamento. (BRONNIOL & VIAL. 2001.p.201).

Avalia-se aquilo com que se trabalha e a escola trabalha com teorias que são de natureza conceitual, factual, procedimental e valorativa. Isso tudo é conteúdo escolar, uma vez que a escola assume como sendo de sua responsabilidade. Deve-se, então, avaliar esse conjunto de conteúdos com os quais a escola trabalha. Sendo assim, como dar nota para

valores e atitudes? Os educadores avaliam tudo, a todo instante. Avaliam o envolvimento do educando, o interesse, mas não, necessariamente, vão dar uma nota para o interesse dele. Não é disso que trata a avaliação. Por isso, temos que distinguir o momento da avaliação do instante de sua comunicação. O que se comunica ao educando por meio de uma nota repercute de maneira diferente do que é feito mediante simples conversa. Tudo isso é avaliação também. O que comunicamos com atitudes é, também, um retorno desta avaliação.

Avalia-se para que o educador esteja em consonância com a real questão; para que o educando também possa se ver como um aprendiz, compreender os seus procedimentos, as suas inseguranças, e quiçá entender um pouco do porquê, fazendo com que o aprendizado se desenvolva.

Assim, a aventura avaliativa sempre é um sinal de uma caminhada rumo à maturidade e a autonomia, tanto para o indivíduo quanto para o grupo ou sociedade (HARVOISY. IN: BONIOLL & VIAL. 2001. P.230).

“Se o professor avalia continuamente, passando tarefas menores, gradativas e sequenciais, pode verificar com clareza a aprendizagem do aluno em vários momentos e de forma complementar”, diz a consultora Jussara Hoffmann, de Porto Alegre. A especialista em avaliação defende em teoria o que já comprovou quando lecionava Língua Portuguesa. *“Eu evitava a cola passando tarefas como redação, que propiciavam ao aluno responder de forma criativa e singular.”*

Pode-se e deve-se avaliar sempre, todo dia, porque avaliar não é um processo à parte. Avaliar é o que podemos observar a cada momento, dentro da sala de aula com nossos educandos, e nos notar como educadores. Agora, no sentido de determinar oficialmente o momento da avaliação, isso tem que ficar um pouco ao cargo da escola. Hoje, é muito comum organizar o ano por bimestres, trimestres, ciclos... Têm-se, então, a formalização, os momentos da prova, da nota, do conceito ou do relatório avaliativo. É importante esse

momento da formalização da avaliação. É importante não só porque a escola precisa dar satisfação de suas ações, mas para o educador e para o próprio educando terem como referência alguns índices, que não são exatamente de medida de conhecimento, mas de indicação de conhecimento.

4.3 A assimilação do erro favorece a aprendizagem

Os erros dos educandos devem ser retificados dentro de uma lógica, pois eles erram aventurando superar um desafio. O educador precisa estar atento para compreender como o educando está formando seu conhecimento, suas conjecturas, competências. O educador vai então poder criar situações que façam o educando questionar seus conceitos e aperfeiçoá-los, caminhando na busca do conhecimento e no desenvolvimento de novas competências. Quando o educador faz do erro fonte de castigo, o educando passa a ter receio de arriscar por medo de ser punido – isso favorece a formação de pessoas omissas, não críticas, não criativas. Estimular o educando a continuar tentando superar suas dificuldades favorece seu crescimento como aprendiz e como pessoa, fazendo com que ele se ache mais seguro e confiante; desenvolvendo, assim, sua capacidade crítica, estimulando-o a ser autônomo.

Superar suas dificuldades para favorecer o crescimento requer um referencial de formação, que

...é um determinado referencial a ser adquirido e, quanto mais uma didática apresentar os saberes de forma dogmática, mas o “referencial de ofício” será considerado verdadeiro e mais a tendência a assimilar desvio e erro irá tornar-se fácil e mesmo legítima. (CARDINET, J. IN: BONNIOL, 2001. p.231)

Exercitar o bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz por meio do respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurando coerência com este saber, que leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades, sem as quais aquele saber vira palavreado vazio. E este exercício do bom senso é feito mediante a curiosidade. Nesse sentido, quanto mais for posto em prática de forma

metódica a capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curioso pode-se tornar e mais crítico se tornará o bom senso.

É preciso lembrar que existem outras maneiras para que a avaliação possa ajudar no processo de aprendizagem, como: criando situações para que os educandos questionem, ao procurar agrupá-los por zonas de desenvolvimento proximal e apresentar desafios que sejam pertinentes. Também podemos reunir alunos que já dominaram determinado conhecimento com aqueles que ainda não dominaram; os que sabem ajudarão os outros a questionar, os próprios colegas criarão desafios. A avaliação é o mapeamento da aprendizagem do aluno e do ensino e nesse momento o professor pode fazer uma reflexão consistente da prática pedagógica e reconstruí-la, criando desafios que conduzam o educando a superar seus estádios cognitivos.

4.4 Necessidade de refletir sobre a reprovação

A escola deve refletir sobre a reprovação. Ainda hoje, põe-se a responsabilidade total nas costas do educando. Quando a escola está centrada no ensino uniforme, acreditando que existe um educando ideal e única forma de aprender, quem não se aproxima dessa uniformidade é punido, fica com o estigma de fracassado e, conseqüentemente, é excluído da escola e da sociedade. Ao excluir o aluno em situação de aprendizagem, estamos promovendo sua exclusão de uma vida digna, da possibilidade de se erigir como cidadão. É necessário instituir uma nova cultura educativa que edifique outra cultura avaliativa e um novo sentido para o sistema de ensino.

Edgar Morin cita, no seu livro, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, que se poderia acreditar na possibilidade de abolir o risco de erro, recalçando toda afetividade. E que, de fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem cegar, mas é preciso dizer que,

No mundo mamífero, sobretudo, no humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou até mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (MORIN, 20003 p.20).

Assiste-se, aqui no Brasil, a um momento muito curioso. Foi apresentada a possibilidade de organização do ensino por ciclos. Alguns sistemas optam por ciclos no ensino fundamental completo; outros optam por ciclos de dois em dois anos de 1^a a 8^a série; outros por ciclos de três anos e em outros, uma organização mista. Observa-se, então, que há uma variação muito grande entre os sistemas. Isso tudo não tem problema, desde que a escola esteja dando conta de que essa organização por ciclos responda não só a uma necessidade de avaliar em determinado momento, mas das aprendizagens que as crianças precisam desenvolver dentro desses ciclos.

Uma idéia muito confundida é que a aprovação deve ser automática e que todos os educandos devem ser aprovados. Quer dizer, nenhuma criança repete no final de cada série, só no final dos ciclos ou em casos extremos. A princípio, é uma idéia bastante interessante, já que temos várias pesquisas que mostram que a repetência não agrega nada de positivo. Pelo contrário, as crianças que repetem uma vez tendem a repetir novamente. A “multirrepetência” acontece sempre.

Então, o debate sobre a repetência, da aprovação ou não, da própria avaliação, tem que ser feito desvinculado da idéia de ciclo, porque se vêem muitas crianças chegarem à 4^a série sem nunca *haverem repetido, mas sem saber ler nem escrever*. Nesse caso, não estamos atingindo nossos objetivos, seja por ciclo ou por série, tanto faz, não importa. Não se conseguiu ensinar essa criança, esse adolescente.

4.5 Formação continuada: necessidade imperativa

A história da cultura ocidental revela-nos que a Educação sempre esteve intimamente ligada à teoria, produzida tanto no âmbito da Filosofia como no contexto das ciências humanas em geral. Expressando-se fundamentalmente como uma práxis social, a Educação nunca deixou de se referir a fundamentos teóricos, mesmo quando fazia deles uma utilização puramente ideológica.

Este testemunho da história já seria suficiente para demonstrar o quanto é necessário, ainda hoje, manter vivo e atuante esse vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica. Vale dizer que é extremamente relevante e imprescindível a formação filosófica do educador, seja no campo da construção do conhecimento, seja no terreno da avaliação dos fundamentos do agir, seja ainda no campo da construção da imagem da própria existência humana; por outro lado, além das deficiências pedagógicas e curriculares intrínsecas ao processo de formação dos profissionais da Educação, também a falta de mediações e de recursos culturais dificulta muito a apropriação, por parte deles, desses elementos que dão conta da íntima vinculação da Educação com outros saberes.

Outro ponto crucial é a formação continuada. O desenvolvimento profissional do educador é necessário porque se vive em um momento de mudança de um paradigma dentro da Educação, oportunidade em que a avaliação tem um novo caráter, o ensino e a aprendizagem estão sendo revistos, as didáticas são discutidas e transformadas. Portanto, nesse momento, o professor precisa estar preparado para lidar com todas essas questões. Não só a avaliação, mas esse conjunto de ações que fazem parte de sua atuação profissional.

O educador precisa estar, ao mesmo tempo, estudando, fazendo instrumentos para sistematizar e organizar sua avaliação, indicadores para que ele possa visualizar o que acontece com seus educandos, o que acontece na sala de aula. Não adianta, pois, decretar mudanças na avaliação ou organização nos vários sistemas de ensino, se os educadores não

souberem como fazer. Houve muito tempo, não só de uma formação inicial precária, sem auxílio aos educadores, mas também não houve um processo de desenvolvimento profissional dentro dos sistemas que dessem subsídio a isso. Ainda vive-se formulando essa cultura do desenvolvimento profissional permanente.

Não se trata apenas de aprender uma nova maneira de atuar como educador, mas, sim, fazer com que o educador precise estar sempre olhando para o que acontece em sua sala de aula. Por mais experiência que ele tenha, por melhor que ele seja como profissional, ele sempre vai ter essa demanda de conhecer os educandos, de ter seus indicadores, de analisar o que está acontecendo na classe e, principalmente, de se observar como educador.

Essa avaliação é de duas mãos: do que os educandos estão sendo capazes de aprender e o que os educadores estão fazendo para que isso aconteça. Temos aí um momento em que o profissional precisa ser visto de outra maneira, e para isso ele precisa de condições de trabalho bastante distintas do que tínhamos antigamente, quando o educador dava a prova, cobrava o ponto. Se o educando aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, repete e acabou.

É importante que o educador tenha acesso a discussões atualizadas e que considere parte do seu trabalho um processo de reflexão, que é chamado de tematização da sua prática, no qual ele planeja, avalia, registra documenta, observa e anota para ter o domínio do conhecimento dos educandos naquele momento.

Hoje, ele tem que compreender os procedimentos dos educandos e ter uma atuação diferenciada com eles. Isso tudo exige competências que o educador vai ter que desenvolver no decorrer do tempo, atuando, refletindo, pensando. Para isso, ele precisa estar em contato com bons materiais, com livros de grandes doutores da Educação, com práticas e experiências que vêm relatadas em materiais impressos, vídeos e programas. Ele precisa ter acesso a essa discussão com alta tecnologia.

Também é importante que ele tenha condições de fazer isso não como adíforo do seu trabalho, mas como uma parte integrante dele, pois ele não é educador só na hora em que está em sala de aula, mas quando prepara a aula, elabora e corrige provas e exercícios, quando chega em casa e registra o que aconteceu no dia, quando complementa a aprendizagem de seus educandos... tudo isso faz parte da atuação profissional do educador. Ele precisa de melhores salários, de tempo dentro da jornada de trabalho para que possa se atualizar e não um adicional que depende de sua vontade, de sua dedicação ou de uma militância. Ele é um profissional e tem que ter isso garantido dentro do seu contrato profissional.

CAPÍTULO 5 – INTERMEDIANDO PARA INTERAGIR

5.1 Características de uma escola ineficaz

Conforme autores nacionais e internacionais, os principais aspectos das escolas ineficazes são:

1. Crença de que a mudança afeta a outros.
2. Atribuição da causa dos problemas a causas externas.
3. Incapacidade de pensar novas alternativas.
4. Ausência de um projeto comum.
5. Tensões nas relações entre professores.
6. Falta de liderança na equipe de direção.
7. Saudade dos tempos passados.
8. Dificuldade na relação entre a comunidade educativa.
9. Baixas expectativas.
10. Práticas ineficazes nas salas de aulas.
11. Pouca vinculação e compromisso.

FONTE: A. Marchesi. Controversias em la educación española. Madrid, Alianza, 2004.

5.2 Como intervir para melhorar a escola

A melhor intervenção seria de comprometer-se em desvendar o processo de aprender a aprender e criar uma visão e um plano para constituir um tipo de escola que produza aprendizes autodirigidos, pensadores perceptivos, produtores de qualidade, comunicadores eficazes, contribuintes colaboradores, solucionadores criativos, além de realizadores conscientes.

Num mundo em que a autogestão será requerida por todos, é necessária a auto-avaliação contínua – outra razão para que a formação de confiança deva incluir a confiança de avaliar continuamente o próprio aperfeiçoamento da pessoa.

É verdade trivial, tão evidente que não é necessário ser enunciada, que todos aprendem com erros – e uma atitude positiva em relação a erros e ao “arriscar-se” é uma parte positiva do crescimento: ver erros como passos rumo à excelência. Nenhum sistema de exame deveria apenar pessoas que se arriscam ou que expõem a sua criatividade nem implicar que há apenas uma resposta correta para qualquer problema, exceto, talvez, para a Aritmética simples (nem mesmo Einstein teria produzido sua Teoria da relatividade se não tivesse desafiado a Matemática).

Raciocinar criticamente é uma habilidade mental. Contribuições livres e abertas para resolução de problemas são essenciais em todos os aspectos da vida. Qualquer método de avaliação deveria estimular isso, não classificar qualquer um no modo “apenas uma resposta correta”.

A avaliação do professor é pelo menos tão importante quanto a avaliação do aluno. Todo apresentador profissional de seminário distribui formulários de avaliação sobre o seu trabalho. Eles se constituem em *feedback* vital de autocorreção; e todos os professores que seguem esse padrão estão modelando uma atitude positiva rumo ao crescimento contínuo, mediante a troca de opiniões livres, justas e francas.

5.3 Idéias para o aperfeiçoamento da qualidade

Qualquer escola que pense em reestruturação seria sensata em utilizar a pesquisa, os princípios e as idéias apresentadas para o aperfeiçoamento da qualidade:

1. Criar **constância de propósito** com vistas ao aperfeiçoamento constante dos estudantes e do serviço, de modo a melhorar a sua qualidade e a sua

produtividade. Visa a “criar” alunos da melhor qualidade, capazes de aperfeiçoar todas as formas de processos e aptos a assumir posições de destaque na sociedade.

2. Adaptar-se a nova filosofia de qualidade, despertando para o desafio, conhecendo suas **responsabilidades** e assumindo a liderança da mudança.
3. Estabelecer a liderança de **pessoas dispostas a ajudar**.
4. **Instituir o aperfeiçoamento**, ensinando os alunos, todos os trabalhadores da Educação, professores e funcionários a **desempenhar bem as suas tarefas práticas**.
5. Derrubar as barreiras entre as diversas áreas do quadro de funcionários. As pessoas envolvidas no ensino, na administração etc. devem **trabalhar em equipe**; devem desenvolver estratégias para **aumentar a cooperação entre os grupos e os indivíduos**.
6. **Eliminar os slogans, as exortações** e os objetivos para os professores e alunos que solicitam o desempenho perfeito e novos níveis de produtividade. As exortações criam relacionamentos adversários. A grande maioria das causas da baixa qualidade e da baixa produtividade pertence ao sistema e, portanto, foge do controle de professores e alunos.
7. Derrubar as barreiras que privam estudantes, professores e administração do direito de se orgulhar e de gostar do seu trabalho.
8. Expulsar o medo, de modo que todos possam trabalhar efetivamente para o sistema escolar. Criar um ambiente que encoraje as pessoas a **se expressar livremente**.
9. Esforçar-se para **abolir a classificação** e os efeitos prejudiciais de dar notas para pessoas.

10. **Extinguir a dependência das provas dos testes para alcançar a qualidade.**
11. **Trabalhar com as instituições educacionais de onde são oriundos os estudantes.** Melhorar o relacionamento com as fontes estudantis e ajudar a aperfeiçoar a qualidade dos estudantes que afluem ao nosso sistema.
12. Instituir um programa vigoroso de Educação e auto-aperfeiçoamento para todos dentro da escola.
13. **Adotar medidas** que possibilitem toda essa transformação. Fazendo com que todos os envolvidos com a escola trabalhem em prol da transformação. Essa é uma **tarefa de todos.**

5.4 Constância de propósito

A constância de propósito tem ações baseadas na crença de que as relações humanas são o alicerce para todo o aperfeiçoamento da qualidade, porém a pessoa que executa a tarefa esta cada vez mais imbuída naquele trabalho, envolvendo-se tanto para executá-la bem, como se esquecendo de solicitar a colaboração indispensável para que toda pessoa se ache uma colaboradora em potencial. Conseguem-se melhores resultados em conjunto para aperfeiçoar o sistema do que trabalhando individualmente em torno do mesmo sistema e a remoção das causas dos problemas existentes no sistema leva inevitavelmente ao aperfeiçoamento; e um processo de resolução de problemas estruturado, utilizando as técnicas de resolução de problemas mediante gráficos estatísticos permite que você saiba onde está, onde se situam as variações, a relativa gravidade dos problemas a serem solucionados, e se as mudanças feitas tiveram o impacto desejado.

Os relacionamentos conflitantes e adversos são contraprodutivos e obsoletos. Sabe-se que toda instituição, seja de ensino ou não possui, diamantes que precisam ser lapidados e que a remoção de barreiras permite o orgulho do trabalho feito e o gosto pela aprendizagem,

abrindo as portas do verdadeiro potencial inexplorado da instituição. Por estas razões, o treinamento, a aprendizagem e a experimentação progressivas são prioridades para o aperfeiçoamento contínuo.

5.5 A Escola como centro comunitário e vitalício

Um sistema escolar para ser considerado bom requer que a escola seja planejada como centro de recursos comunitários e vitalícios, onde a primeira pergunta sobre a garantia e a satisfação seja feita a seus clientes: alunos, pais e professores. Que procure fornecer serviços para todas as características de inteligências e estilo de aprendizagem. Invista em seu recurso-chave: professores como facilitadores, tornando todos tão bons professores quanto alunos.

Deve-se modificar a avaliação; planejar um currículo de quatro partes com crescimento pessoal, incluindo formação de auto-estima e de confiança; habilidade de vida, incluindo resolução criativa de problemas e autogestão; e aprendizagem de como aprender, de modo que a aprendizagem possa ser vitalícia e divertida vinculada a todo conteúdo do currículo, utilizando a tecnologia do amanhã, além de usar toda a comunidade como recurso, dando a todos o direito de escolher.

Assim, todo plano de melhoria de um sistema escolar deveria começar com uma visão do que deveria ser, mesmo se isso precisar ser regularmente atualizado.

Toda comunidade possui, além disso, bens educacionais concretos – terrenos, edifícios, professores e administradores – e, como qualquer boa história de sucesso, as melhores realizações educacionais poderão começar com nossos próprios bens, definindo a visão e planejando ligar criativamente os dois.

5.6 – Objetivos da Investigação

5.6.1 *Objetivo geral*

Investigar as causas da reprovação dos discentes do CAFS.

5.6.2 - *Objetivos Específicos*

5.6.2.1 Relacionar os fatores socioeconômicos dos discentes com o fenômeno da repetência.

5.6.2.2 Relacionar os aspectos da história escolar do discente com o fenômeno da repetência.

5.6.2.3 Analisar a relação entre a atuação docente e a repetência, de acordo com a percepção do discente.

5.6.2.4 Relacionar o nível de escolaridade dos pais com o fenômeno da repetência discente.

CAPÍTULO 6 - MÉTODO USADO NA INVESTIGAÇÃO

6.1 – Descrição do método

A questão central de escolha do método ou dos métodos dependerá da cosmovisão de cada pesquisador e, principalmente, da natureza do problema sob investigação, no entanto, para efetivação deste estudo, reprovação escolar no CAFS: um estudo para identificar causas, escolhemos a pesquisa qualitativa com enfoque quali quantitativo por entendermos que os fatos objetivos somente falam, muitas vezes, à luz de fatos subjetivos.

Conforme Polit e Hungler (1995), a pesquisa qualitativa envolve a coleta e análise sistemática de materiais narrativos mais subjetivos, utilizando procedimentos nos quais a tendência é um mínimo de controle imposto pelo pesquisador. Em geral, este tipo de pesquisa:

- tenta compreender a totalidade de determinado fenômeno, mais que focalizar conceitos específicos;
- possui poucas idéias pré-concebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos e circunstâncias pelas pessoas, mais do que a interpretação do pesquisador;
- não tenta controlar o contexto da pesquisa, e sim capta o conceito em sua totalidade;
- tenta capitalizar o subjetivo como um meio de compreender e interpretar as experiências pessoais; e
- analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

No que concerne ao enfoque qualitativo-quantitativo, Minayo (2002; p.22) diz que a diferença é de natureza. Enquanto o primeiro aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, a quantitativo, que trabalha com estatística, apreende dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”. O conjunto de dados qualitativos e

quantitativos, porém, não se opõe. Ao contrário, se completam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

6.2 População

A população objeto da pesquisa foi constituída pelos 445 alunos do *Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS)*, matriculados no ano de 2004, nos cursos: Ensino Médio, Ensino Médio concomitante com o Técnico em Agropecuária, Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem, distribuídos em quatorze (14) turmas.

6.3 Amostra

Para determinação do tamanho da amostra aleatória simples (aas), tomamos como variável principal o número de alunos por turma. Essa variável se distribui com média 31,8 e variância 45,72. O tamanho da aas é determinado *a priori* pela fórmula

$$n = \frac{N z^2 \sigma^2}{z^2 \sigma^2 + (N - 1) e^2}$$

BONINI e BONINI (1972, p.230).

Onde:

n - tamanho da aas;

N - tamanho da população;

z – valor absoluto da variável normal reduzida referente aos limites de intervalo [-z, +z] correspondente à delimitação da área da confiança C%, na estimativa populacional por intervalo, da média obtida na amostra;

σ^2 - variância máxima da variável principal no calculo da amostra;

e – estimativa.

Fazendo-se, na fórmula apresentada.

$$n = 127$$

$$C\% = 95\% \Rightarrow z = 1,96$$

$$\sigma^2 = 45,72$$

$$e = 1$$

tem-se $n = 127$

Apesar do número mínimo a compor a amostra Ter valor $n = 127$, a investigação contou com valor superior a esse: $n = 324$ sujeitos.

6.4 Seleção da amostra

A tabela a seguir apresenta a distribuição de alunos por turma e distribuição da amostra em cada turma.

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR TURMA CÁLCULO DA AMOSTRA -2004

nº	Turma	Nº alunos	Percentual	Amostra
1	EM-1	40	9,0	11
2	EM-2	40	9,0	11
3	EM-3	29	6,5	8
4	EMTA-1 A	35	7,9	10
5	EMTA-1 B	35	7,9	10
6	EMTA-2	37	8,3	11
7	EMTA-3	40	9,0	11
8	TE-1 A	25	5,6	7
9	TE-1 B	25	5,6	7
10	TE-3 A	21	4,7	6
11	TE-3 B	21	4,7	6
12	TA-1 A	31	7,0	9
13	TA-1 B	31	7,0	9
14	TA-3 A	35	7,9	10

6.5 Procedimentos

Foram utilizados os seguintes procedimentos:

- elaboração de um questionário semi-estruturado para ser respondido pelos discentes, abrangendo fatores socioeconômicos e socioculturais, história escolar, atuação docente e nível de escolaridade dos pais;
- análise documental escolar dos discentes por meio do diário de classe e boletim;
- aplicação coletiva do questionários; e
- análise dos dados mediante o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows versão 8.0*, de acordo com as categorias que se evidenciarem na pesquisa.

6.6 Instrumentos para coleta de dados

- questionário;
- diário de classe;
- boletim, e
- anotações da orientação educacional no decorrer dos respectivos anos;
- além de entrevistas com dois grupos de oito alunos reprovados, com o desígnio de saber quais as causas da reprovação no CAFS.

CAPITULO 7 – CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA

Floriano é uma cidade expressiva na área educacional. Localizada na região do Médio Parnaíba, possui uma população de 55.591 habitantes (IBGE, censo demográfico de 2000), chegando a superar os sessentas mil habitantes se somada à população flutuante, composta de estudantes vindos de cidades vizinhas que não oferecem o Ensino Médio nem curso Superior. Segundo dados disponíveis, existem 22.574 alunos matriculados em todos os níveis de ensino, dentre os quais cinco mil no Ensino Médio. O Município conta com duas escolas profissionalizantes federais, duas da rede estadual e uma da rede particular. O nível médio é oferecido por quatro escolas particulares, cinco da rede estadual e duas do sistema federal.

O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) é uma instituição de Ensino Médio e profissionalizante vinculada a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com sede na cidade de Floriano. Tem área total de 1.630.000 m², área construída de 3.559 m², com 1.141.000 m² disponível para a agricultura e 326.000 m² de área utilizada no desenvolvimento de projetos. Possui oito salas de aula, uma sala de vídeo e um auditório para duzentos e cinquenta lugares, laboratórios de informática, instrumentação cirúrgica, introdução à Enfermagem e Anatomia, um laboratório de Microbiologia e um de solos; uma biblioteca, alojamento masculino, restaurante e quadra poliesportiva coberta. O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral funciona com cursos de níveis médio e profissionalizante. Os cursos ofertados são: Ensino Médio, Técnico em Agropecuária, Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio e Técnico em Enfermagem. Dispõe de um quadro de vinte e sete professores permanentes dos quais vinte e seis tem dedicação exclusiva e possuem curso de especialização, além de nove professores substitutos. Dos permanentes, há um doutor, três doutorandos, dois mestres, oito mestrandos, treze com especialização e um graduado. No quadro, há uma orientadora educacional; oito enfermeiras, entre elas uma doutora, que

participa dos cursos de Pós-Graduação em Teresina na UFPI, sendo substituída por duas enfermeiras professoras substitutas TP-20; um farmacêutico bioquímico; cinco agrônomos, dois dos quais são doutorandos e são substituídos por dois agrônomos professores-substitutos; um zootecnista; um tecnólogo em bovinocultura; dez professores com licenciatura plena, sendo um em Geografia, um em Educação Física, três em Letras (um permanente e dois substitutos), um em Física, dois em Matemática (um substituto e um permanente), um em artes (a disposição do município), tendo um outro professor substituindo-a, um em História, dois em Biologia (um permanente e um substituto) e por último um com bacharelado em Ciências da Computação.

O Ensino Médio funciona no turno vespertino, com duração de 2.482h, organizado em 03 séries anuais, respectivamente com quatorze, doze e doze disciplinas, com carga horária anual em média de 827h, distribuídas em duzentos dias letivos.

O Curso Técnico em Agropecuária tem carga horária de 1.795h, distribuídas em quatro módulos, correspondendo cada módulo a um semestre, totalizando, nos respectivos módulos, treze, nove, oito e sete disciplinas, acrescidas de 400h de estágio curricular em empresas da região.

O Curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio obedece a mesma organização curricular dos dois cursos retrocitados, ocupando o aluno os dois turnos diários a partir da 2ª série do Ensino Médio.

O Curso Técnico em Enfermagem realiza-se em quatro módulos semestrais, obedecendo a uma carga horária total de 1.804h, com oito, nove, sete e oito disciplinas nos respectivos módulos.

A avaliação do aproveitamento na escola é realizada de forma contínua, cumulativa e integral, por intermédio de todas as atividades desenvolvidas pelo aluno no decorrer do ano

letivo e é expressa em quatro notas bimestrais (art.47-Regimento CAFS). Para efeito de resultado do bimestre, será computada a média aritmética de duas avaliações mensais, uma podendo prender-se a testes subjetivo, objetivo, relatórios, trabalhos práticos etc. A outra avaliação é objetiva, sob a supervisão da Coordenação. Os cursos técnicos profissionalizantes, depois de modulados, passaram a expressar a avaliação de forma mensal, fazendo, ao término de cada semestre e módulo, a média aritmética das quatro notas.

Ao término do ano letivo para o Ensino Médio ou período letivo para os cursos profissionalizantes, depois de fazer a prova final, nas disciplinas nas quais não obteve média 6,0, o aluno só poderá deixar três ou duas disciplinas para a recuperação, respectivamente. Nesta prova de recuperação, para ser aprovado, deverá conseguir nota 6,0. Diante desse sistema de avaliação, observa-se ao final um índice de reprovação significativo, não condizente com as opções propostas, levando o educando a um processo de repetência desestimulador.

7.1 Análise dos dados

Os dados referentes aos discentes dos vários cursos (Ensino Médio, Ensino Médio concomitante com Agropecuária, Técnico em Agropecuária e Técnico em Enfermagem) foram analisados separadamente, e, em seguida, procedeu-se a uma comparação entre cursos.

Os dados foram categorizados, tabulados e interpretados de acordo com as categorias evidenciadas e mediante o programa do SPSS. Inicialmente, foi feito a análise das escalas contidas no questionário em função de sua qualidade como instrumento de medida, calculando seus indicadores métricos nas amostras (coeficiente de precisão – α de Cronbach), erro – padrão da medida aceitável quando seu tamanho é inferior a 10 % da amplitude do

escore total da escala), sensibilidade dos instrumentos, a média e o coeficiente de validade dos itens.

7.2 Análise linear da pesquisa realizada no CAFS

Inicialmente, descrevem a descrição e analisando linearmente todos os 324 discentes sujeitos participantes desta pesquisa.

7.2.1 – Aspectos da comunidade do estudo

O Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) é uma instituição de Ensino Médio, que pertence a Universidade Federal do Piauí e tem como finalidade a formação de técnicos nas áreas de Agropecuária e Enfermagem, mas também oferece curso Médio e curso Médio em Concomitância com o Técnico em Agropecuária.

Todos os cursos continuam apresentando boa procura por parte da comunidade estudantil interessada em ingressar no Ensino Médio e no ensino profissionalizante; verifica-se que todas as vagas são preenchidas na primeira série das várias modalidades de cursos oferecidos pela escola.

7.2.2 Descrição da amostra discente pesquisada

A figura 1 apresentada abaixo contém a distribuição dos alunos por curso, considerando o gênero dos sujeitos.

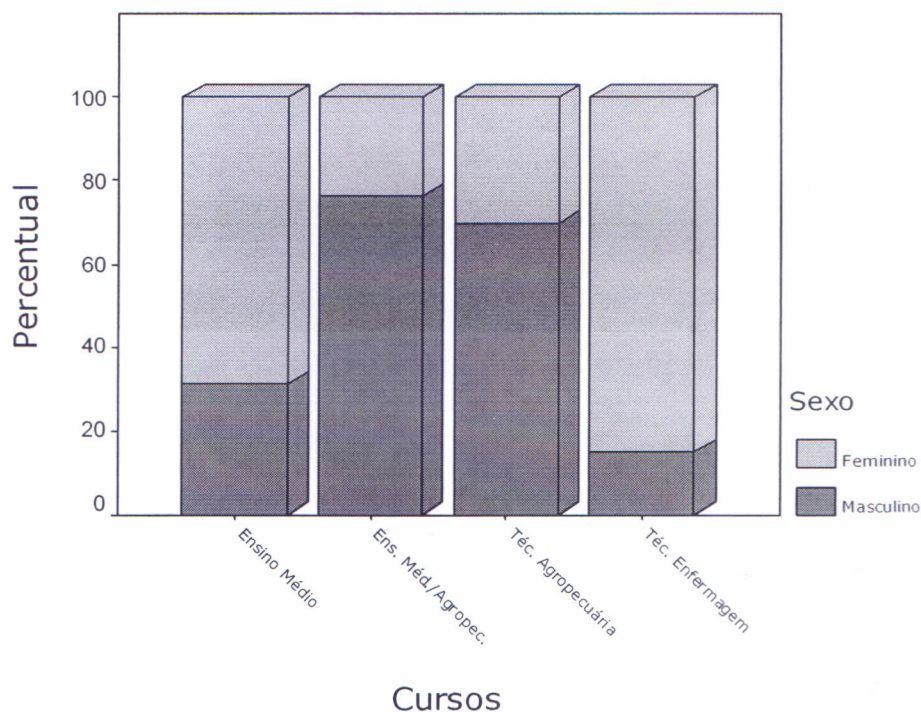


Figura 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR CURSO, SEGUNDO O GÊNERO - CAFS - 2004.

Em relação ao sexo dos alunos, a maioria dos que freqüentam o Ensino Médio e o curso Técnico em Enfermagem é do sexo feminino. Os alunos dos cursos - Técnico em Agropecuária e de Ensino Médio em Concomitância com Agropecuária - são do sexo masculino, Em todos os casos o sexo predominante representa acima de 60%, dando à escola uma distribuição próxima da igualdade entre os sexos.

A figura 2 apresenta a distribuição dos alunos por gênero, considerando sua faixa etária.

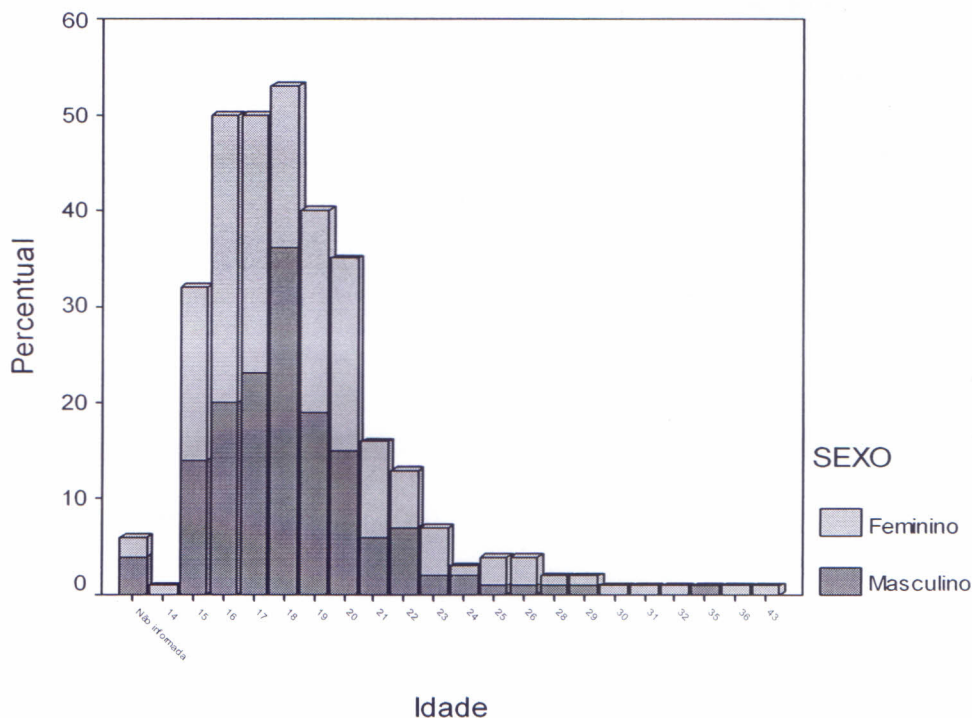


Figura 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO O GÊNERO - CAFS – 2004.

A maioria dos alunos dos cursos do Ensino Médio, Técnico em Agropecuária e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária tem idade entre 16 e 18 anos, enquanto que no curso de Enfermagem, a faixa etária se eleva e a maioria situa-se entre 19 e 21 anos.

Quase a totalidade dos alunos declarou-se solteiros, sendo que o curso Técnico em Enfermagem apresentou a maior proporção de casados – 11,3% (Apêndice B – Fig. 1).

- Diante desses dados, conclui-se que, na comunidade escolar do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, existe um equilíbrio na quantidade de mulheres e homens, com um pequeno percentual de mulheres a mais. O equilíbrio é verificado por causa do grande número de homens nos cursos de Agropecuária e quase a totalidade de mulheres no curso Técnico em Enfermagem;
- O universo é constituído por uma população estudantil muito jovem, adolescentes entre 14 e 20 anos, com média de idade de 18 anos; mínimo de 14 e máximo de 43 anos.

- A quase-totalidade mora com os pais, mas uma parcela importante do curso Técnico em Agropecuária reside nas dependências da Escola, alojamento estudantil, por serem provenientes de outras cidades da região (Apêndice B – Figuras 2 e 3).

7.2.3 Aspectos socioeconômicos:

As famílias são compostas, em média, de 3 a 5 pessoas, sendo que, no curso Técnico em Enfermagem, a maioria é formada de 3 e 6 pessoas. Acima de 75% dos alunos de todos os cursos responderam que moram com a mãe (Apêndice B – Fig. 2).

Das respostas em relação ao tamanho da irmandade, encontra-se um número pequeno, entre 01 e 02 irmãos na maioria dos cursos, sendo que, no curso Técnico em Enfermagem, esse número eleva-se e situa-se entre 02 e 04 irmãos ou mais (Apêndice B – Fig. 4 e 5).

A maioria dos alunos informa que em sua casa não há empregada doméstica. A resposta negativa situou-se acima de 60% (Apêndice B – Fig. 6).

A maior parte dos entrevistados depende de 1 a 3 horas em tarefas domésticas; os que mais realizam esse tipo de atividade são os alunos de Enfermagem, em média, 3 horas ou mais; os que menos realizam são os do Ensino Médio Concomitante com Agropecuária – 43,2% (Apêndice B – Fig 7).

Os alunos em sua maioria afirmam que têm entre 1 e 2 aparelhos de televisão em cores em casa e o mesmo número de aparelhos de rádio (Apêndice B – Fig.8).

O percentual de pais que possui automóvel e os que não possuem praticamente igual, em torno de 45% entre os alunos do Ensino Médio e de Enfermagem, enquanto nos cursos de Ensino Médio Concomitante com Agropecuária e Técnico em Agropecuária, os que não possuem representam dois terços daqueles que têm carro/automóvel (Apêndice B – Fig. 9).

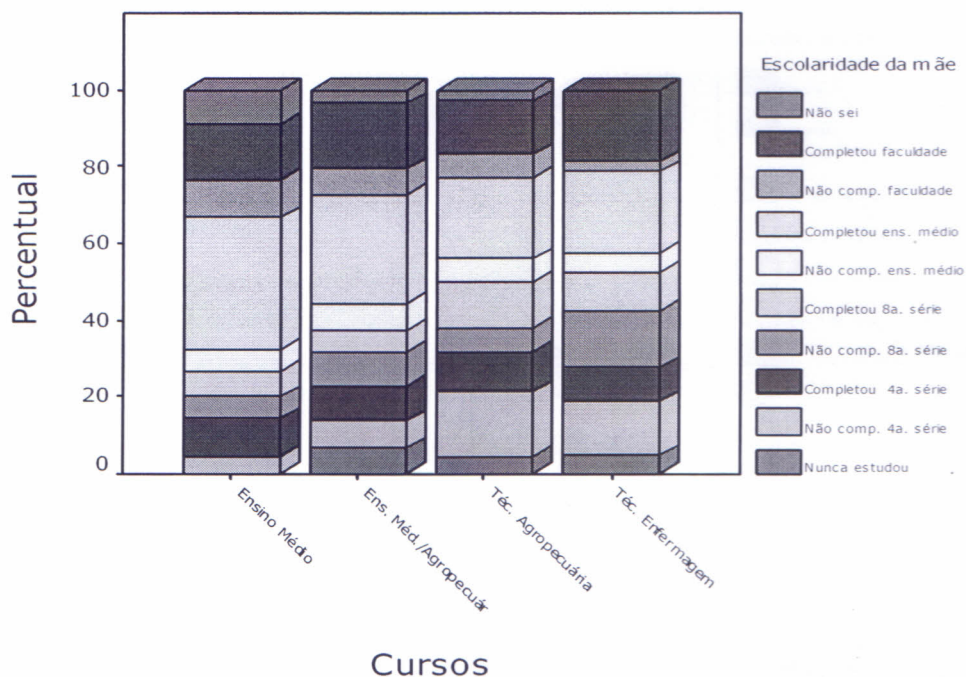


Figura 4 - ESCOLARIDADE DA MÃE DOS ALUNOS POR CURSO - CAFS - 2004

Quanto à escolaridade da mãe, encontramos os seguintes dados: entre as mães dos alunos do Ensino Médio, nenhuma deixou de estudar, a maioria completou o Ensino Médio – 34,4% e um bom número concluiu o Ensino Superior - 14,4% ; no curso Médio Concomitante com Agropecuária, nunca estudaram – 6,8%, completaram o Ensino Médio – 28,4% e concluíram o Ensino Superior – 17%; no curso de Agropecuária nunca estudaram – 4,5 %, freqüentaram e concluíram o Ensino Médio – 21,2% e 13,6% completaram o Ensino Superior. As mães dos alunos do curso Técnico em Enfermagem: nunca estudaram – 5%, completaram o Ensino Médio – 21,3% e o Ensino Superior – 18,8%.

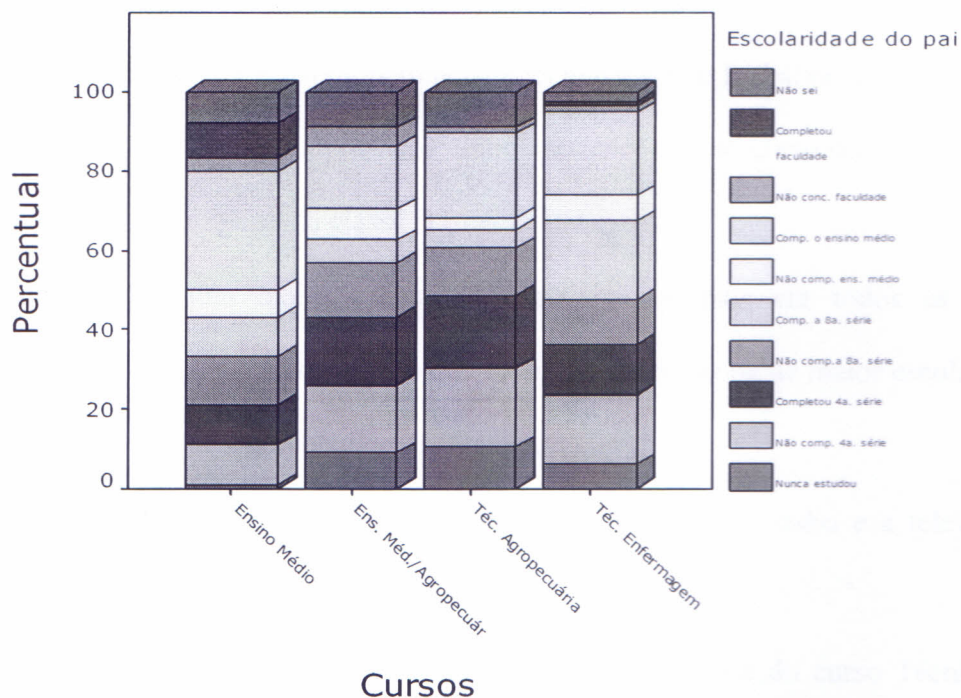


Figura 5 - ESCOLARIDADE DO PAI DOS ALUNOS POR CURSO - CAFS - 2004

Os dados de escolaridade do pai variaram da seguinte forma: entre aqueles dos alunos do Ensino Médio nunca estudaram – 1,1%, completaram o Ensino Médio – 30% e concluíram o Ensino Superior – 8,9% ; no curso Médio Concomitante com Agropecuária nunca estudaram – 9,1%, completaram o Ensino Médio – 15,9% e concluíram o Ensino Superior – 4,5%; no curso de Agropecuária nunca estudaram – 10,6 %, concluíram o Ensino Médio – 21,2% e nenhum completou o Ensino Superior; e em relação aos pais dos alunos do curso Técnico em Enfermagem: nunca estudaram – 6,3%, completaram o Ensino Médio – 21,3% e a Ensino Superior – 1,3%.

Acima de 74% dos alunos de todos os cursos afirmam que vêm a mãe lendo (Apêndice B – Fig. 10).

A maioria dos alunos informa que não vêm o pai lendo, correspondendo essa constatação ao nível de escolaridade dos pais menor do que o das mães (Apêndice B – Fig. 11).

Após análise dos indicadores sociais pesquisados, concluímos que:

- as famílias dos alunos são pequenas, em média constituídas de 3 a 5 pessoas;
- a renda familiar da maioria é baixa, pertencente às classes D e E (baixa renda e pobres); apenas um pequeno número de alunos dos alunos pertencentes ao curso do Ensino Médio (4,4%) declarou-se como parte da classe B (média alta);
- as mães dos alunos têm maior escolaridade do que os pais em todos os cursos pesquisados, sendo que os pais dos alunos do Ensino Médio são os de maior escolaridade e os do curso Técnico em Agropecuária os de menor;
- a maioria das famílias tem com principal fonte de informação o rádio e a televisão e possuem em média 1 a 2 aparelhos em casa;
- possui automóvel quase a metade dos alunos do Ensino Médio e do curso Técnico em Enfermagem (45%), e dois terços dos alunos dos cursos de Agropecuária não possuem;
- os alunos do Ensino Médio são os de melhor condição socioeconômica, enquanto os do curso Técnico em Agropecuária são os mais pobres e os do curso Técnico em Enfermagem têm condição intermediária.

7.2.4 – Relação dos pais com a escola

Acima de 60% dos alunos de todos os cursos afirmam que a mãe é quem acompanha a vida escolar (Apêndice B – Fig. 12).

Na figura 6, é apresentado o percentual de comparecimento do responsável pelos alunos à reunião semestral de pais.

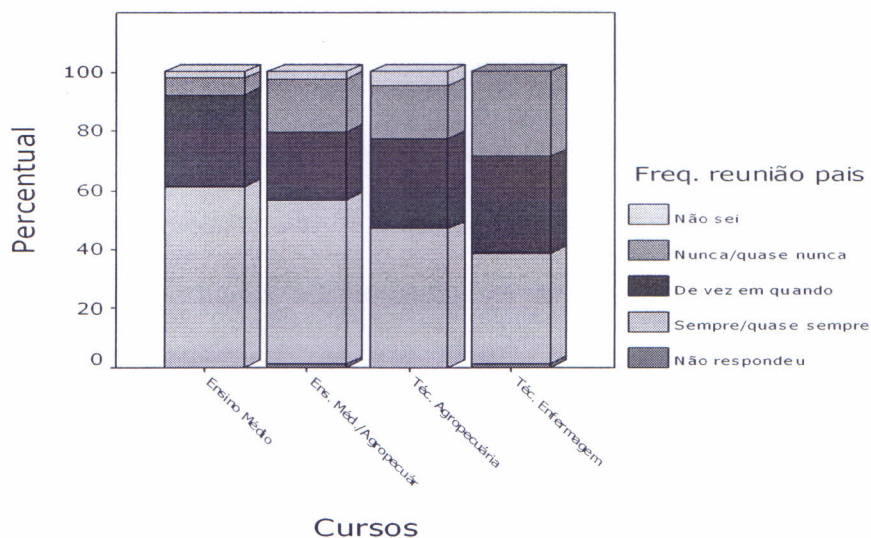


Figura 6 - COMPARECIMENTO DO RESPONSÁVEL PELOS ALUNOS A REUNIÃO DE PAIS, CAFS - 2004

O acompanhante da vida escolar que freqüenta as reuniões de pais e mestres, sempre ou quase sempre, varia entre 61,1% dos alunos do Ensino Médio e 37,5% do curso de Enfermagem, sendo que o percentual dos nunca freqüentam ficou entre 5,5% do Ensino Médio e 28,8% dos acompanhantes dos alunos do curso de Enfermagem.

Conclusões

- As reuniões não são freqüentadas pela totalidade dos pais; o maior percentual de freqüência é dos pais dos alunos do Ensino Médio (63,3%) - os pais dos alunos do curso Técnico em Enfermagem são os menos interessados em participar das reuniões (42,5%) -
- Quem acompanha a vida escolar dos alunos em sua maioria é a mãe.

7.2.5 Interesse dos alunos pela leitura e outras atividades culturais

A leitura de revistas em quadrinhos pelos alunos de todos os cursos é feita de vez em quando, segundo relata a maioria (Apêndice B – Fig. 13).

Lêem livros de literatura: de vez em quando – Técnico em Agropecuária 57,6% e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária 68,2%; e nunca lêem os do curso Técnico em Enfermagem - 11,3% - e de Agropecuária – 30,3% (Apêndice B – Fig. 14).

Em relação a revistas de informações gerais, a maioria informa que lê de vez em quando, nunca ou quase nunca, exceto os alunos do curso de Enfermagem, dos quais 50% expressam que lêem sempre ou quase sempre esse tipo de informação (Apêndice B – Fig.15).

A figura 7 apresenta o tempo que os alunos dedicam lendo ou fazendo as atividades escolares.

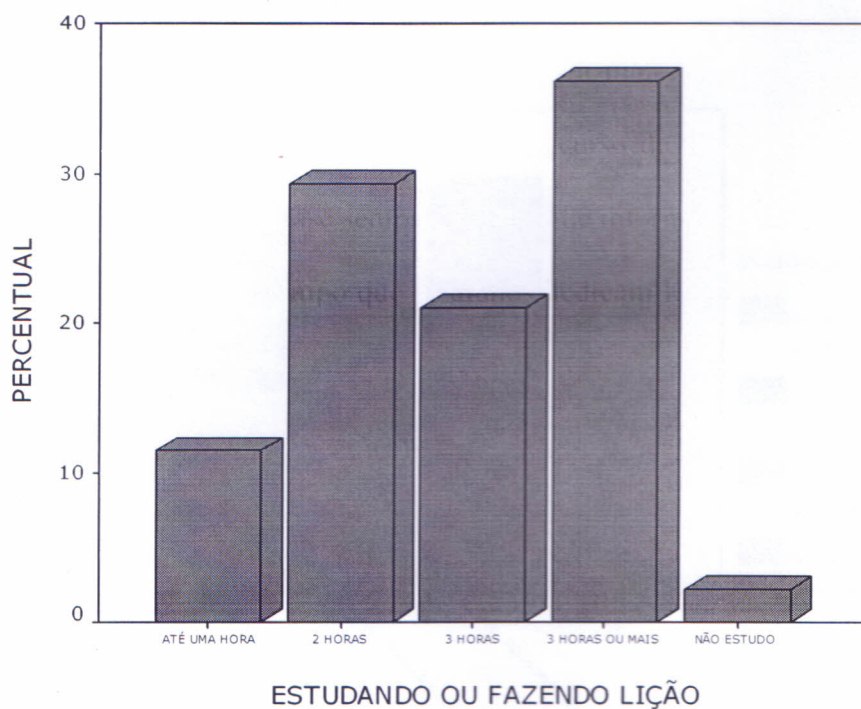


Figura 7 - TEMPO QUE OS ALUNOS DEDICAM A LEITURA DAS ATIVIDADES ESCOLARES
CAFS - 2004

Mais da metade dos alunos informou que reservam de 1 a 3 horas para ler a lição em casa.

Diante dos dados acima se pode afirmar que:

- os alunos têm pouca fonte de informação, têm acesso às vezes à leitura de revistas em quadrinhos e fortuitamente lêem revistas de informação geral;
- freqüentam pouco a biblioteca;
- lêem pouco até mesmo as tarefas de casa (1 a 3 horas por dia em média) e não têm interesse por literatura; e
- a principal fonte de informação é a televisão.

7.2.6 Observações dos alunos em relação à escola e aos cursos

A figura 8, abaixo, apresenta a avaliação dos alunos ao nível de exigência do curso.

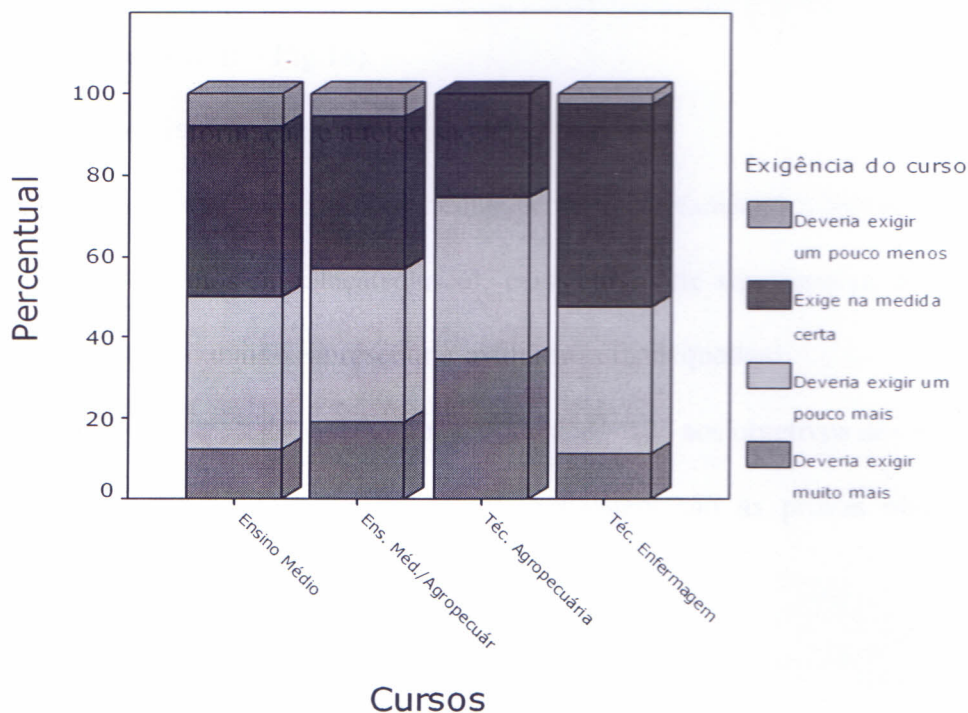


Figura 8 - AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO - CAFS - 2004

Nos cursos do Ensino Médio e Técnico em Enfermagem, o maior contingente dos alunos acha que o nível dos seus cursos está na medida certa, mas os cursos de Ensino Médio

Concomitante com Agropecuária e Técnico em Agropecuária entendem que os cursos deveriam exigir muito mais ou um pouco mais.

Os procedimentos de ensino adotados tiveram a aprovação da maioria dos alunos, pois, em todos os cursos, a maioria das respostas situa-se entre adequados e parcialmente adequados, mas 16,7% dos alunos do Ensino Médio consideram esses procedimentos pouco adequados (Apêndice B – Fig.16).

Quanto à composição das disciplinas, a maioria dos alunos pensa que atende bem ou muito bem aos objetivos do curso (Apêndice B – Fig.17).

Os instrumentos de avaliação mais utilizados pela escola são provas escritas discursivas na maioria das turmas, sendo que, no curso Técnico em Enfermagem a técnica mais utilizando, é a de testes objetivos – 55%, e nos cursos Técnico em Agropecuária e Enfermagem, utiliza-se trabalho em grupo como avaliação com frequência de 18,2% e 15%, respectivamente (Apêndice B – Fig.18).

Na avaliação discente:

- há cursos de bom nível e que exigem a medida certa para alcançar os objetivos;
- os procedimentos de ensino são adequados, mas uma parte significativa dos alunos do Ensino Médio (16,7%) considera esses procedimentos inadequados;
- a composição das disciplinas dos seus cursos está adequada aos objetivos dos mesmos; e
- as formas mais comuns de avaliação da aprendizagem são as provas objetivas e os trabalhos em grupo.

7.2.7 Impressão dos alunos em relação aos professores

A figura 9 representa a disponibilidade dos professores para atividades extraclasse, segundo avaliação dos alunos, por curso.

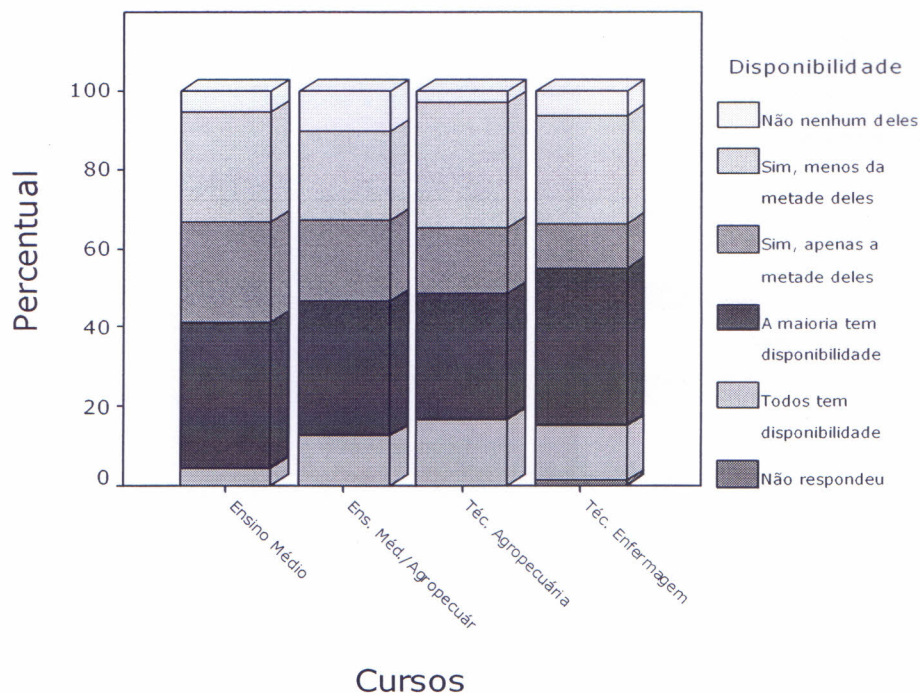


Figura 9 - DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE POR CURSO, CAFS - 2004

Os alunos de todos os cursos informaram que a maioria dos professores tem disponibilidade para orientação extraclasse, destacando-se o fato de que o curso Técnico em Enfermagem foi o que fez a avaliação mais positiva desse aspecto da escola – 40% responderam afirmativamente, e os alunos do Ensino Médio Concomitante com Agropecuária foram os que mais avaliaram negativamente, pois 10,2% responderam que os professores não priorizam essa atividade.

A figura 10, a seguir, apresenta a atitude dos alunos, por curso, durante a aprendizagem.

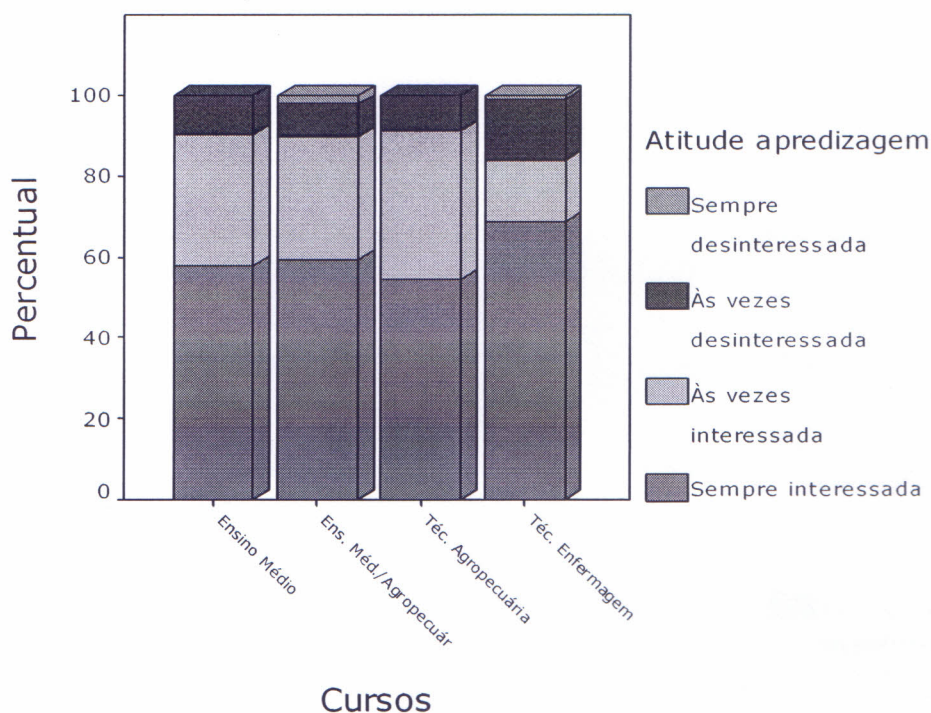


Figura 10 - ATITUDE DOS ALUNOS DURANTE A APRENDIZAGEM POR CURSO - CAFS - 2004

Os alunos de todos os cursos, em sua maioria, de 54,5% a 68,8% , informam que ficam muito interessados durante a aprendizagem, mas um percentual elevado de 15% a 36,4% fica interessado às vezes.

As técnicas de ensino utilizadas pelos professores são aulas expositivas e aulas expositivas com participação dos alunos, seguidas de trabalho em grupo desenvolvido na sala de aula (Apêndice B – Fig.19).

Quanto ao domínio das disciplinas pelos professores, há uma avaliação muito positiva por parte dos alunos de todos os cursos, com destaque para o curso Técnico em Enfermagem, onde apuramos que 37,5 % dos alunos acham que todos os professores dominam sua disciplina e 55% responderam que a maioria domina a matéria que lecionam. Destaca-se o Ensino Médio com a avaliação mais baixa, curso no qual 17,8% alunos acham que todos os professores dominam sua disciplina (Apêndice B – Fig. 20).

A figura 11 refere-se a avaliação, pelos alunos, do grau de dificuldade das provas utilizadas pelos professores.

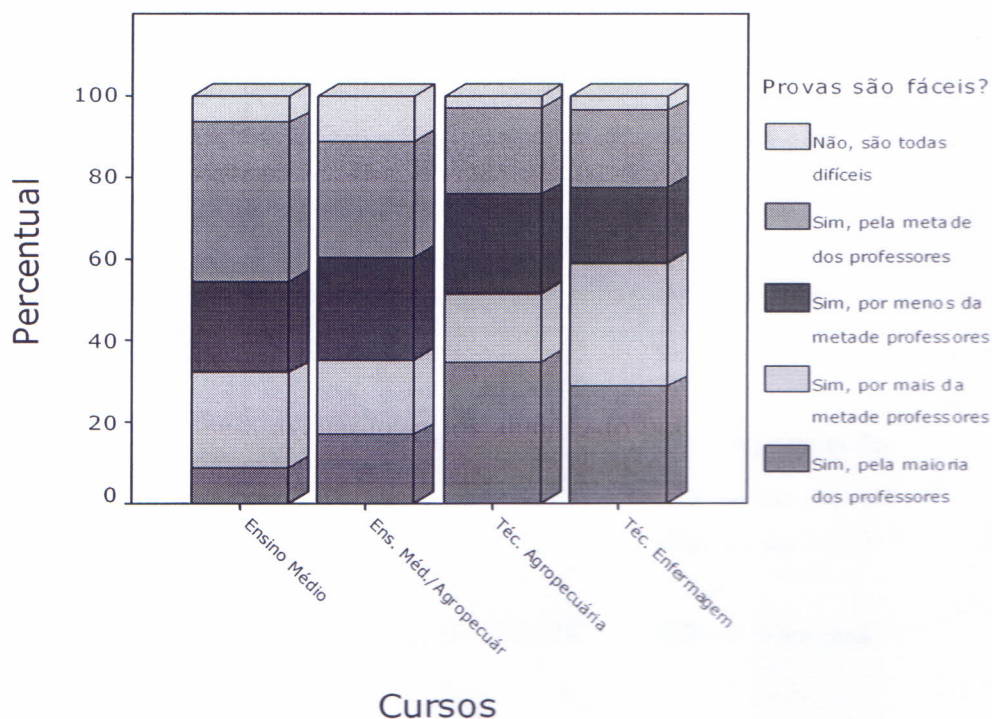


Figura 11 – NÍVEL DAS PROVAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES POR CURSO - CAFS - 2004

Em relação às provas utilizadas, há grande variação nas respostas, sendo que os alunos do Ensino Médio foram os que mais julgaram que as provas são todas difíceis - 38,9%; os alunos do curso Técnico em Agropecuária, em sua maioria, julgaram que as provas são fáceis - 34,8%, e 30% dos alunos do curso Técnico em Enfermagem informaram que mais da metade dos professores aplicam provas fáceis.

Conclusões

- Os professores, em sua maioria, foram bem avaliados pelos alunos, sendo que os do curso Técnico em Enfermagem foram os que melhor avaliaram e os do Ensino Médio os que mais consideraram que os professores não dominam suas disciplinas (17,8%);
- os alunos do Ensino Médio Concomitante com Agropecuária acharam que seus professores não têm disponibilidade para atividades extraclasse;

- o maior grau de desinteresse pelas aulas é verificado no curso Técnico em Enfermagem, mas esse dado é muito próximo nos outros cursos.

7.2.8 Aspectos relacionados à reprovação em anos anteriores

A figura 12, apresenta a história de reprovações anteriores dos alunos, por curso.

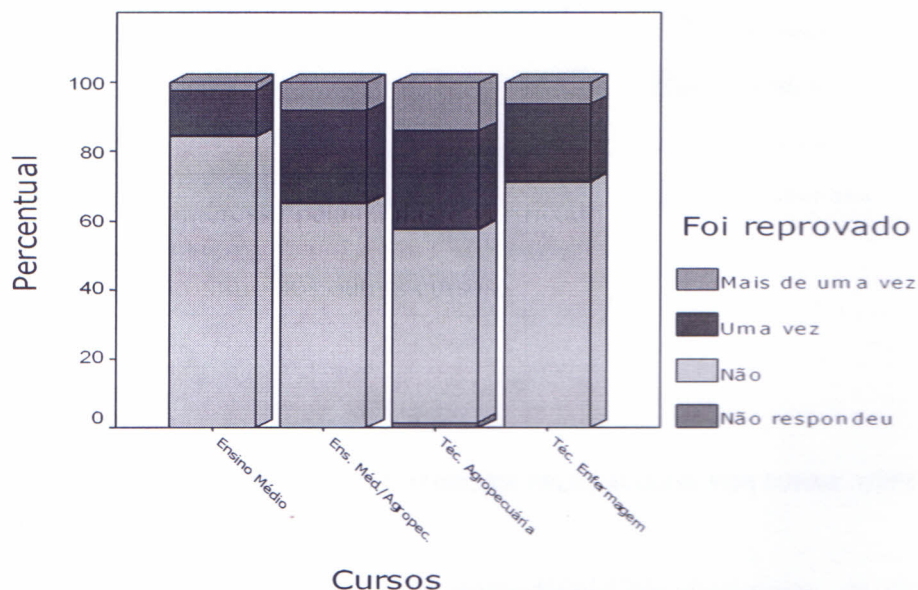


Figura 12 - HISTÓRIA DE REPROVAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS POR CURSO - CAFS - 2004

A maior frequência de reprovação durante a vida escolar ocorreu entre os alunos do curso Técnico em Agropecuária – 28,8%, uma vez, e 13,6% mais de uma reprovação, seguidos pelos alunos do curso do Ensino Médio Concomitante com Agropecuária e Técnico em Enfermagem. O menor percentual de reprovação foi dos alunos do Ensino Médio, pois 13,3% informaram terem sido reprovados uma vez e apenas 2,2% tiveram mais de uma reprovação.

Em relação a disciplinas para dependência, os alunos do Ensino Médio registraram o maior percentual, sendo que 38,9% deixaram disciplinas para dependência uma vez e 21,1% mais de uma vez. Os outros três cursos apresentam taxas abaixo de 28,4% e 18,2%, respectivamente, para as mesmas variáveis (Apêndice B – Fig. 18).

A figura 13 apresenta a culpa pela reprovação do ponto de vista dos alunos.

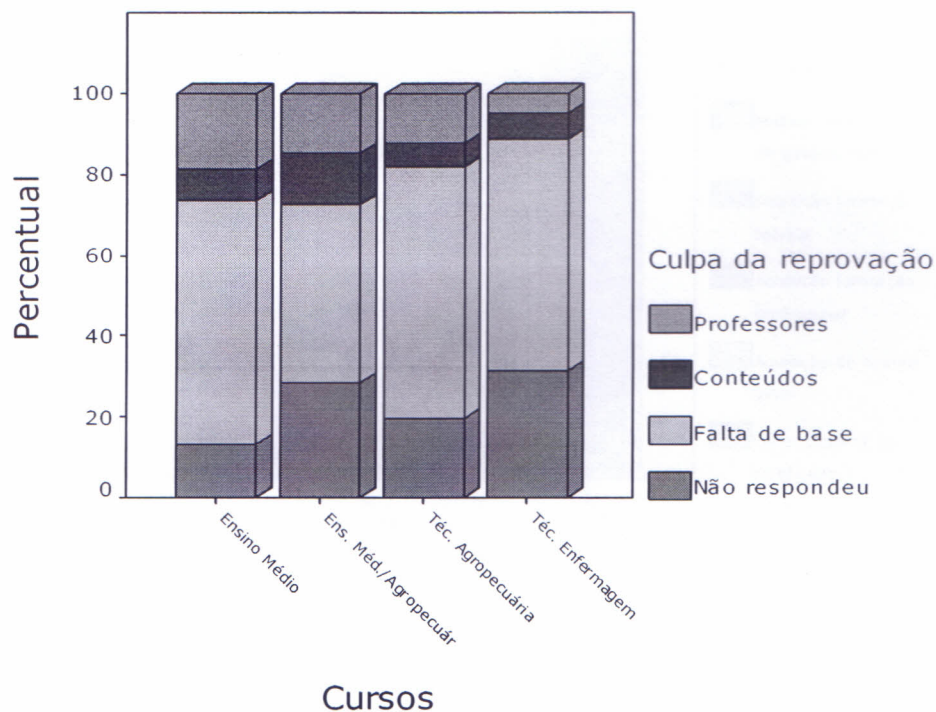


Figura 13- CULPA PELA REPROVAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS, POR CURSO - CAFS - 2004.

Quanto a culpa pela reprovação ou dependência em disciplinas, os alunos em sua maioria, consideraram a falta de base como motivo para que esse fato ocorra. Esse item ficou acima de 44,3% em todos os cursos, mas um bom percentual, acima de 12,1%, nos cursos do Ensino Médio, Ensino Médio Concomitante com Agropecuária e Técnico em Agropecuária apontam os professores como responsáveis. Apenas no curso Técnico em Enfermagem esse percentual ficou em 5,0%. Um fato que chama a atenção para essa pergunta é o alto percentual de falta de resposta, variando de 13,3% a 31,3%.

7.2.9 Perspectivas dos alunos após o término do curso

A figura 14 refere-se à opinião dos alunos em relação à contribuição do curso ao concluí-lo.

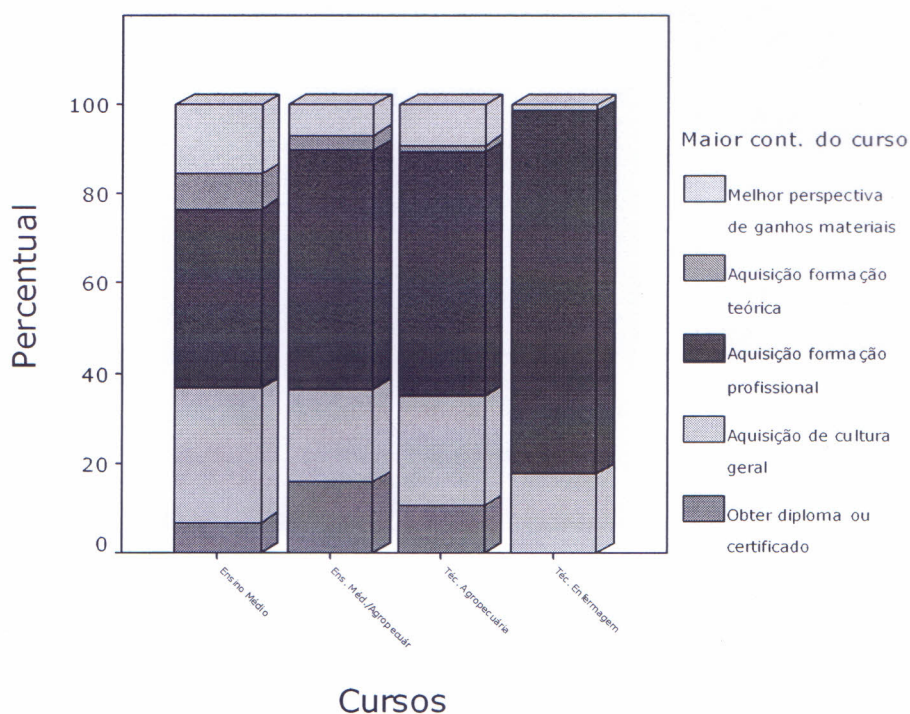


Figura 14 - MAIOR CONTRIBUIÇÃO DO CURSO AO CONCLUÍ-LO - CAFS – 2004

A maioria dos alunos garante que está fazendo seu curso para aquisição de formação profissional, inclusive no Ensino Médio. Este é um dado curioso, pois cerca de 40% dos alunos responderam dessa forma, indicando que o Ensino Médio não confere capacitação profissional, porém dá condições para que o egresso possa fazer concurso e trabalhar.

A figura 15 apresenta as perspectivas dos alunos após a conclusão do curso.

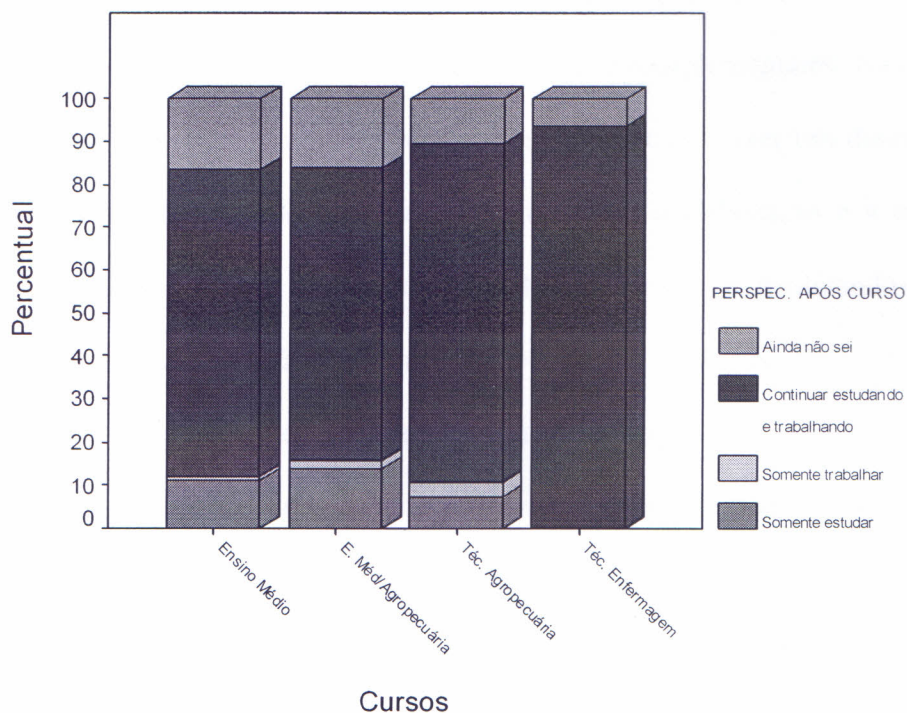


Figura 15 - PERSPECTIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO, POR CURSO - CAFS - 2004.

Os alunos pesquisados responderam que, após o término do curso, pretendem continuar estudando e trabalhando. Os percentuais variaram do menor – 68,2% do Ensino Médio Concomitante com Agropecuária, e maior – 93,8%, do curso Técnico em Enfermagem.

CAPÍTULO 8 – DADOS ACERCA DA REPROVAÇÃO NO CAFS EM 2004

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas distintas e complementares. Na primeira, foi realizada uma entrevista com oito alunos reprovados, objetivando fazer um diagnóstico para melhor elaborar o instrumento de pesquisa. A segunda foi a elaboração e a aplicação do questionário enquanto a terceira configurou a análise da pesquisa. Utilizando-se o SPSS, como instrumento para análise, fácil se tornou perceber que, entre os reprovados, os dados remetem a atenção para a relevância da interferência na reprovação em relação aos discentes: a idade, o interesse, os hábitos de leitura, as horas dedicadas ao estudo, o envolvimento da família com a escola, a renda familiar, a contribuição do curso, as perspectivas após o curso e a culpa pela reprovação; em relação aos docentes: a metodologia utilizada, a disponibilidade para orientação, o processo avaliativo e nível de exigência do curso.

Na tabela seguinte, está descrita a situação de reprovação no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral em dezembro de 2004, por curso.

**TABELA 1 - CAFS - SITUAÇÃO EM DEZEMBRO DE 2004 -
REPROVAÇÃO POR CURSO**

Cursos	Ensino Médio	Número	Situação em Dezembro de 2004	
			Reprovado	Total
			7	7
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	24,1%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	13	13
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	44,8%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	8	8
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	27,6%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número	1	1
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	3,4%	3,4%
Total		Número	29	29
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	100,0%	100,0%

Dos discentes reprovados no ano de 2004, 68,9% são alunos das três turmas do Ensino Médio, sendo 24,1% de uma turma do Ensino Médio e 44,8% das duas turmas do Ensino Médio que faz concomitância com Agropecuária, seguidos do curso Técnico em Agropecuária, com 27,6%, e Técnico em Enfermagem - 3,4%.

A tabela 2 apresenta os dados referentes à influência da renda familiar nos índices de reprovação.

TABELA 2 - RENDA FAMILIAR X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	Número	REMUNERAÇÃO					Total
			MENOS DE 1 SALÁRIO	1 A 3 SALÁRIOS	4 A 6 SALÁRIOS	7 A 9 SALÁRIOS	10 A 12 SALÁRIOS	
			1	3	3			7
		% no Curso	14,3%	42,9%	42,9%			100,0%
		% do Total	3,4%	10,3%	10,3%			24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	3	6	2	1	1	13
		% no Curso	23,1%	46,2%	15,4%	7,7%	7,7%	100,0%
		% do Total	10,3%	20,7%	6,9%	3,4%	3,4%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número		6	1	1		8
		% no Curso		75,0%	12,5%	12,5%		100,0%
		% do Total		20,7%	3,4%	3,4%		27,6%
	Téc. Enfermagem	Número			1			1
		% no Curso			100,0%			100,0%
		% do Total			3,4%			3,4%
Total		Número	4	15	7	2	1	29
		% no Curso	13,8%	51,7%	24,1%	6,9%	3,4%	100,0%
		% do Total	13,8%	51,7%	24,1%	6,9%	3,4%	100,0%

A renda familiar de 65,5% dos reprovados não passa de três salários mínimos e apenas 3,4% informaram renda familiar acima de dez salários, demonstrando que a falta de recursos financeiros não tem influência nos índices de reprovação, pois ressaltamos que 31% do contingente de reprovados no CAFS em 2004 declaram que a sua família tem renda entre quatro e nove salários mínimos, embora esses números sejam proporcionais à condição socioeconômica de toda a comunidade escolar, como descrito no capítulo três.

A história de reprovação anterior relacionada à reprovação no CAFS em 2004 está descrita na tabela seguinte.

TABELA 3 - HISTÓRIA DE REPROVAÇÃO ANTERIOR X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	Número	FOI REPROVADO				Total
			NÃO	UMA VEZ	MAIS DE UMA VEZ		
		3		2	2		7
		% no Curso	42,9%	28,6%	28,6%		100,0%
		% do Total	10,3%	6,9%	6,9%		24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	7		5	1		13
		% no Curso	53,8%	38,5%	7,7%		100,0%
		% do Total	24,1%	17,2%	3,4%		44,8%
	Téc. Agropecuária	3		3	1	1	8
		% no Curso	37,5%	37,5%	12,5%	12,5%	100,0%
		% do Total	10,3%	10,3%	3,4%	3,4%	27,6%
	Téc. Enfermagem			1			1
		% no Curso		100,0%			100,0%
		% do Total		3,4%			3,4%
Total		13		11	4	1	29
		% no Curso	44,8%	37,9%	13,8%	3,4%	100,0%
		% do Total	44,8%	37,9%	13,8%	3,4%	100,0%

Quase a metade dos alunos, 44,8%, nunca havia sido reprovada, especialmente nos dos cursos do Ensino Médio e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária, que representam 34,4% do percentual total e 37,9% referem-se a uma reprovação anterior - mais de uma vez foram reprovados 13,8%.

A tabela 4 a seguir, demonstra a relação entre os alunos reprovados e faixa etária no ano de 2004.

TABELA 4 - RELAÇÃO ENTRE A IDADE E A REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	Número	NÃO INFORMADA	idade						Total
				16	17	18	19	20	21	
		3		2		1	1			7
		% no Curso	42,9%	28,6%		14,3%	14,3%			100,0%
		% do Total	10,3%	6,9%		3,4%	3,4%			24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	1	5	1	2	2		1	1	13
		% no Curso	7,7%	38,5%	7,7%	15,4%	15,4%	7,7%	7,7%	100,0%
		% do Total	3,4%	17,2%	3,4%	6,9%	6,9%	3,4%	3,4%	44,8%
	Téc. Agropecuária	1	1	1	4	1				8
		% no Curso	12,5%	12,5%	12,5%	50,0%	12,5%			100,0%
		% do Total	3,4%	3,4%	3,4%	13,8%	3,4%			27,6%
	Téc. Enfermagem				1					1
		% no Curso			100,0%					100,0%
		% do Total			3,4%					3,4%
Total		2	9	4	7	4	1	1	1	29
		% no Curso	6,9%	31,0%	13,8%	24,1%	13,8%	3,4%	3,4%	100,0%
		% do Total	6,9%	31,0%	13,8%	24,1%	13,8%	3,4%	3,4%	100,0%

O maior contingente de reprovados situa-se na faixa etária de 16 a 18 anos, totalizando 68,9% de todos os reprovados, especialmente nos cursos do Ensino Médio e do Ensino Médio Concomitante com Agropecuária.

Na tabela 5 verifica-se a relação entre reprovação e o interesse durante a aprendizagem.

TABELA 5 - ATITUDE DURANTE A APRENDIZAGEM X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos		ATITUDE DURANTE A APRENDIZAGEM				Total
		SEMPRE INTERESSADA	ÀS VEZES INTERESSADA	ÀS VEZES DESINTERESSADA	SEMPRE DESINTERESSADA	
Ensino Médio	Número	2	4	1		7
	% no Curso	28,6%	57,1%	14,3%		100,0%
	% do Total	6,9%	13,8%	3,4%		24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	3	7	2	1	13
	% no Curso	23,1%	53,8%	15,4%	7,7%	100,0%
	% do Total	10,3%	24,1%	6,9%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	4	3	1		8
	% no Curso	50,0%	37,5%	12,5%		100,0%
	% do Total	13,8%	10,3%	3,4%		27,6%
Téc. Enfermagem	Número		1			1
	% no Curso		100,0%			100,0%
	% do Total		3,4%			3,4%
Total	Número	9	15	4	1	29
	% no Curso	31,0%	51,7%	13,8%	3,4%	100,0%
	% do Total	31,0%	51,7%	13,8%	3,4%	100,0%

Aproximadamente um terço, 31%, dos alunos reprovados informam que sempre estão interessados durante a aprendizagem, especialmente do curso Técnico em Agropecuária, onde esta cifra chega a 13,8% do total de reprovados; a maioria - 51,7% dos alunos reprovados - mostrou-se às vezes interessadas e a minoria (3,4%) refere que tem pouco interesse pelo que estão estudando.

Os hábitos de leitura são objetos de estudo nas tabelas 6, 7 e 8 seguintes. Na tabela 6, observam-se os hábitos de leitura de livros de literatura pelos alunos reprovados.

TABELA 6 - LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos		LÊ LIVROS DE LITERATURA			Total
		SEMPRE OU QUASE SEMPRE	DE VEZ EM QUANDO	NUNCA OU QUASE NUNCA	
Ensino Médio	Número	1	5	1	7
	% no Curso	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
	% do Total	3,4%	17,2%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	10	2	13
	% no Curso	7,7%	76,9%	15,4%	100,0%
	% do Total	3,4%	34,5%	6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número		7	1	8
	% no Curso		87,5%	12,5%	100,0%
	% do Total		24,1%	3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem	Número	1			1
	% no Curso	100,0%			100,0%
	% do Total	3,4%			3,4%
Total	Número	3	22	4	29
	% no Curso	10,3%	75,9%	13,8%	100,0%
	% do Total	10,3%	75,9%	13,8%	100,0%

Percebe-se claramente que os alunos reprovados lêem pouco livros de literatura, pois, conforme a tabela 6, 75,9% desses alunos lêem apenas de vez em quando e 13,8% nunca ou quase nunca têm esse hábito de leitura. Ficam, portanto, 10,3% que sempre ou quase sempre costumam ler livros de literatura. Dessa forma, a falta de leitura contribuiu em muito para a informação dos alunos que referiram como causa de sua reprovação a falta de base.

Conforme tabela 7 a seguir, observa-se nos alunos reprovados o hábito de leitura de revistas de informação geral: *Veja, Isto é e Época*.

TABELA 7 - LEITURA DE REVISTA DE INFORMAÇÃO GERAL: VEJA, ISTO É, ÉPOCA X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos		LÊ REVISTA DE INFORMAÇÃO GERAL: VEJA, ISTO É, ÉPOCA			Total
		SEMPRE OU QUASE SEMPRE	DE VEZ EM QUANDO	NUNCA OU QUASE NUNCA	
Ensino Médio	Número	1	4	2	7
	% no Curso	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
	% do Total	3,4%	13,8%	6,9%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	5	5	3	13
	% no Curso	38,5%	38,5%	23,1%	100,0%
	% do Total	17,2%	17,2%	10,3%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	3	1	4	8
	% no Curso	37,5%	12,5%	50,0%	100,0%
	% do Total	10,3%	3,4%	13,8%	27,6%
Téc. Enfermagem	Número	1			1
	% no Curso	100,0%			100,0%
	% do Total	3,4%			3,4%
Total	Número	10	10	9	29
	% no Curso	34,5%	34,5%	31,0%	100,0%
	% do Total	34,5%	34,5%	31,0%	100,0%

A maior parte dos reprovados não tem acesso a revistas de informação geral - Veja, Isto é e Época, pois 65% lêem de vez em quando e nunca ou quase nunca e 34,5% sempre ou quase sempre.

Na tabela 8 verifica-se o hábito de leitura de revista em quadrinhos dos alunos reprovados.

TABELA 8 - LEITURA DE REVISTA EM QUADRINHOS X REPROVAÇÃO - CAFS 2004

		LÊ REVISTA EM QUADRINHOS?			Total	
		SEMPRE OU QUASE SEMPRE	DE VEZ EM QUANDO	NUNCA OU QUASE NUNCA		
Cursos	Ensino Médio	Número	2	4	1	7
		% no Curso	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
		% do Total	6,9%	13,8%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	3	4	6	13
		% no Curso	23,1%	30,8%	46,2%	100,0%
		% do Total	10,3%	13,8%	20,7%	44,8%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número	1	4	3	8
		% no Curso	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
		% do Total	3,4%	13,8%	10,3%	27,6%
Total	Total	Número	6	13	10	29
		% no Curso	20,7%	44,8%	34,5%	100,0%
		% do Total	20,7%	44,8%	34,5%	100,0%

Os alunos que não obtiveram êxito, sujeitos desse estudo, responderam que lêem apenas de vez em quando ou quase nunca, especialmente livros de literatura. Um percentual de 89,7% faz parte desse grupo de respostas, sendo que 68,9% do total pertencem ao curso Técnico em Agropecuária e ao Ensino Médio Concomitante com Agropecuária.

Na tabela 9, a seguir, demonstramos a relação entre o tempo dedicado ao estudo e a reprovação escolar.

TABELA 9 - RELAÇÃO ENTRE TEMPO DEDICADO AO ESTUDO E REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		ESTUDANDO OU FAZENDO LIÇÃO					NÃO REALIZO ESTA ATIVIDADE	Total
		ATÉ UMA HORA	2 HORAS	3 HORAS	3 HORAS OU MAIS			
Cursos	Ensino Médio	Número	2	1		3	1	7
		% no Curso	28,6%	14,3%		42,9%	14,3%	100,0%
		% do Total	6,9%	3,4%		10,3%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária		Número	4	4	1	3	1	13
		% no Curso	30,8%	30,8%	7,7%	23,1%	7,7%	100,0%
		% do Total	13,8%	13,8%	3,4%	10,3%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária		Número	3	4		1		8
		% no Curso	37,5%	50,0%		12,5%		100,0%
		% do Total	10,3%	13,8%		3,4%		27,6%
Téc. Enfermagem		Número				1		1
		% no Curso				100,0%		100,0%
		% do Total				3,4%		3,4%
Total		Número	9	9	1	8	2	29
		% no Curso	31,0%	31,0%	3,4%	27,6%	6,9%	100,0%
		% do Total	31,0%	31,0%	3,4%	27,6%	6,9%	100,0%

Dos alunos reprovados que responderam a pesquisa, 62% passaram no máximo duas horas estudando ou fazendo a lição; 27, % passaram três horas ou mais; 3,4% informaram ficar mais de três horas, e que o mais chama atenção é que 6,9% desses alunos informam não realizar esta atividade.

A seguir, na tabela 10, dados referentes à reprovação e contribuição do curso após sua conclusão.

TABELA 10 - MAIOR CONTRIBUIÇÃO DO CURSO X REPROVAÇÃO POR CURSO

		MAIOR CONTRIBUIÇÃO DO CURSO						
		OBTER DIPLOMA OU CERTIFICADO.	AQUISIÇÃO DE CULTURA GERAL.	AQUISIÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.	AQUISIÇÃO DE FORMAÇÃO TEÓRICA.	MELHORES PERSPECTIVAS DE GANHOS DE MATERIAIS.	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número		4		3	7	
		% no Curso		57,1%		42,9%	100,0%	
		% do Total		13,8%		10,3%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Número		2	10		1	13	
		% no Curso	15,4%	76,9%		7,7%	100,0%	
		% do Total	6,9%	34,5%		3,4%	44,8%	
Téc. Agropecuária	Número	1	2	4	1		8	
		% no Curso	12,5%	25,0%	50,0%	12,5%	100,0%	
		% do Total	3,4%	6,9%	13,8%	3,4%	27,6%	
Téc. Enfermagem	Número			1			1	
		% no Curso		100,0%			100,0%	
		% do Total		3,4%			3,4%	
Total	Número	1	4	19	1	4	29	
		% no Curso	3,4%	13,8%	65,5%	3,4%	13,8%	100,0%
		% do Total	3,4%	13,8%	65,5%	3,4%	13,8%	100,0%

De todos os alunos reprovados, 65,5% informam que estão estudando para aquisição de formação profissional.

Na tabela 11, seguinte, nos referimos a perspectivas após o curso e reprovação.

TABELA 11 - PERSPECTIVAS APÓS CURSO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		PERSPECTIVAS APÓS CURSO					
		SOMENTE CONTINUAR ESTUDANDO	SOMENTE TRABALHAR	CONTINUAR ESTUDANDO E TRABALHANDO	AINDA NÃO SEI	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número		7		7	
		% no Curso		100,0%		100,0%	
		% do Total		24,1%		24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Número	2	2	7	2	13	
		% no Curso	15,4%	15,4%	53,8%	15,4%	100,0%
		% do Total	6,9%	6,9%	24,1%	6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número			8		8	
		% no Curso		100,0%		100,0%	
		% do Total		27,6%		27,6%	
Téc. Enfermagem	Número			1		1	
		% no Curso		100,0%		100,0%	
		% do Total		3,4%		3,4%	
Total	Número	2	2	23	2	29	
		% no Curso	6,9%	6,9%	79,3%	6,9%	100,0%
		% do Total	6,9%	6,9%	79,3%	6,9%	100,0%

Nesse cruzamento, existe um fato muito relevante, pois 79,3% dos reprovados estão entre os alunos que pretendem continuar estudando e trabalhando, concomitantemente, e apenas 6,9% pretendem continuar somente estudando.

As causas da reprovação do ponto de vista dos alunos do CAFS em 2004 estão descritas na tabela 12, que se segue.

TABELA 12 - CULPA DA REPROVAÇÃO OU DEPENDÊNCIA NA OPINIÃO DOS REPROVADOS POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio		CULPA DA REPROVAÇÃO OU DEPENDÊNCIA				Total
			FALTA DE BASE	AOS CONTEÚDOS	AOS PROFESSORES		
		Número	5		2		7
		% no Curso	71,4%		28,6%		100,0%
		% do Total	17,2%		6,9%		24,1%
	Ens. Méd. /Agropecuária	Número	6	2	2	3	13
		% no Curso	46,2%	15,4%	15,4%	23,1%	100,0%
		% do Total	20,7%	6,9%	6,9%	10,3%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	5	2	1		8
		% no Curso	62,5%	25,0%	12,5%		100,0%
		% do Total	17,2%	6,9%	3,4%		27,6%
	Téc. Enfermagem	Número	1				1
		% no Curso	100,0%				100,0%
		% do Total	3,4%				3,4%
Total		Número	17	4	5	3	29
		% no Curso	58,6%	13,8%	17,2%	10,3%	100,0%
		% do Total	58,6%	13,8%	17,2%	10,3%	100,0%

A maioria dos alunos aponta a falta de base como fator mais importante para a reprovação (58,6%), mas 31% referem-se aos conteúdos e aos professores como culpados pela sua reprovação; 10,3% não responderam a esse questionamento.

As tabelas 13, 14, 15 e 16 seguintes referem-se à influência das atividades docentes no grau de reprovação, na opinião dos alunos pesquisados que foram reprovados no ano de 2004 no CAFS.

TABELA 13 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO ADOTADOS X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	PROCEDIMENTOS DE ENSINO ADOTADOS					Total
		BASTANTE ADEQUADOS	ADEQUADOS	PARCIALMENTE ADEQUADOS	POUCO ADEQUADOS	INADEQUADOS.	
	Número		1	1	4	1	7
	% no Curso		14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	100,0%
	% do Total		3,4%	3,4%	13,8%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	2	4	3	4		13
	% no Curso	15,4%	30,8%	23,1%	30,8%		100,0%
	% do Total	6,9%	13,8%	10,3%	13,8%		44,8%
Téc. Agropecuária	Número	2	2	2	2		8
	% no Curso	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%		100,0%
	% do Total	6,9%	6,9%	6,9%	6,9%		27,6%
Téc. Enfermagem	Número			1			1
	% no Curso			100,0%			100,0%
	% do Total			3,4%			3,4%
Total	Número	4	7	7	10	1	29
	% no Curso	13,8%	24,1%	24,1%	34,5%	3,4%	100,0%
	% do Total	13,8%	24,1%	24,1%	34,5%	3,4%	100,0%

Para a maioria dos reprovados (62%), os procedimentos de ensino adotados são parcialmente adequados, pouco adequados ou inadequados, sendo que desse total 44,7% são dos cursos do Ensino Médio e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária; 37,9% acham bastante adequados e adequados.

TABELA 14 - DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES PARA ORIENTAÇÃO EXTRACLASSE X REPROVAÇÃO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES PARA ORIENTAÇÃO EXTRACLASSE					Total
		TODOS TEM DISPONIBILIDADE.	A MAIORIA TEM DISPONIBILIDADE.	SIM. APENAS A METADE DELES.	SIM. MENOS DA METADE DELES.	NÃO. NENHUM DELES.	
	Número	1	3	2	1		7
	% no Curso	14,3%	42,9%	28,6%	14,3%		100,0%
	% do Total	3,4%	10,3%	6,9%	3,4%		24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número		6	2	3	2	13
	% no Curso		46,2%	15,4%	23,1%	15,4%	100,0%
	% do Total		20,7%	6,9%	10,3%	6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número		4	1	2	1	8
	% no Curso		50,0%	12,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	% do Total		13,8%	3,4%	6,9%	3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem	Número		1				1
	% no Curso		100,0%				100,0%
	% do Total		3,4%				3,4%
Total	Número	1	14	5	6	3	29
	% no Curso	3,4%	48,3%	17,2%	20,7%	10,3%	100,0%
	% do Total	3,4%	48,3%	17,2%	20,7%	10,3%	100,0%

Em relação à disponibilidade dos professores para orientação extraclasse, há uma avaliação muito positiva dos alunos, mesmo entre os reprovados, pois 51,7% disseram que todos ou a maioria dos seus professores atendem às suas solicitações para orientação além da sala de aula, mas 47,9% afirmaram que a metade ou menos da metade realizam esse tipo de atividade na escola e 10,3% informaram que nenhum deles tem essa disponibilidade.

TABELA 15 - NÍVEL DAS PROVAS UTILIZADAS X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		PROVAS UTILIZADAS SÃO FÁCEIS?					
		SIM, PELA MAIORIA DELES	SIM, POR MAIS DA METADE DELES	SIM, PELA METADE DELES	SIM, POR MENOS DA METADE DELES	NÃO, SÃO TODAS DIFÍCEIS	Total
Cursos	Ensino Médio	Número	1	3	3		7
		% no Curso		14,3%	42,9%	42,9%	100,0%
		% do Total		3,4%	10,3%	10,3%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária		Número	3	2	4	4	13
		% no Curso	23,1%	15,4%	30,8%	30,8%	100,0%
		% do Total	10,3%	6,9%	13,8%	13,8%	44,8%
Téc. Agropecuária		Número	2	1	4	1	8
		% no Curso	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		% do Total	6,9%	3,4%	13,8%	3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem		Número		1			1
		% no Curso		100,0%			100,0%
		% do Total		3,4%			3,4%
Total		Número	5	5	11	4	29
		% no Curso	17,2%	17,2%	37,9%	13,8%	100,0%
		% do Total	17,2%	17,2%	37,9%	13,8%	100,0%

Um contingente de 51,7% entre os alunos reprovados achou que menos da metade ou a metade dos professores realizam provas fáceis, 34,2 que a maioria deles ou mais da metade deles realizaram provas fáceis e 13,8% dizem que as provas foram todas difíceis. Esse último valor foi informado apenas pelos alunos do Curso de Ensino Médio Concomitante com Agropecuária.

A avaliação do nível de exigência do curso entre os alunos reprovados apresentou os resultados observados na tabela 16.

TABELA 16 - NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO					
		DEVERIA EXIGIR MUITO MAIS	DEVERIA EXIGIR UM POUCO MAIS	EXIGE NA MEDIDA CERTA	DEVERIA EXIGIR UM POUCO MENOS	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	1	2	4	7	
		% no Curso	14,3%	28,6%	57,1%	100,0%	
		% do Total	3,4%	6,9%	13,8%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	4	7	1	13
		% no Curso	7,7%	30,8%	53,8%	7,7%	100,0%
		% do Total	3,4%	13,8%	24,1%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	2	3	3	8	
		% no Curso	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%	
		% do Total	6,9%	10,3%	10,3%	27,6%	
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número	1			1	
		% no Curso	100,0%			100,0%	
		% do Total	3,4%			3,4%	
Total	Total	Número	5	9	14	1	29
		% no Curso	17,2%	31,0%	48,3%	3,4%	100,0%
		% do Total	17,2%	31,0%	48,3%	3,4%	100,0%

Em sua maioria, os alunos reprovados acham que o seu curso exige na medida certa ou deveria exigir um pouco menos (51,7%). 48,2% acharam que deveria exigir um pouco mais ou muito mais do que exigem, especialmente os alunos dos cursos do Ensino Médio e Ensino Médio concomitante com Agropecuária.

O envolvimento da família com a escola e participação dos pais ou responsáveis pelos alunos e a interferência desses fatores na reprovação descrevemos nas tabelas 17, 18 e 19.

TABELA 17 - ESCOLARIDADE DO PAI X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		ESCOLARIDADE DO PAI									
		NUNCA ESTUDOU	NÃO COMPLETOU A 4 SÉRIE	NÃO COMPLETOU A 4 SÉRIE	NÃO COMPLETOU A 8 SÉRIE	NÃO COMPLETOU A 8 SÉRIE	COMPLETOU O E.M.	COMEÇOU MAS NÃO COMPLETOU A FACULDADE	COMPLETOU A FACULDADE	NÃO SEI	Total
Cursos	Ensino Médio	Número	1	1			2	1	1	1	7
		% no Curso	14,3%	14,3%			28,6%	14,3%	14,3%	14,3%	100,0%
		% do Total	3,4%	3,4%			6,9%	3,4%	3,4%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	2		3	2	1	2		2	13
	% no Curso	7,7%	15,4%		23,1%	15,4%	7,7%	15,4%		15,4%	100,0%
	% do Total	3,4%	6,9%		10,3%	6,9%	3,4%	6,9%		6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	2		2	3		1				8
	% no Curso	25,0%		25,0%	37,5%		12,5%				100,0%
	% do Total	6,9%		6,9%	10,3%		3,4%				27,6%
Téc. Enfermagem	Número			1							1
	% no Curso			100,0%							100,0%
	% do Total			3,4%							3,4%
Total	Número	3	3	4	6	2	4	3	1	3	29
	% no Curso	10,3%	10,3%	13,8%	20,7%	6,9%	13,8%	10,3%	3,4%	10,3%	100,0%
	% do Total	10,3%	10,3%	13,8%	20,7%	6,9%	13,8%	10,3%	3,4%	10,3%	100,0%

Conforme informação dos alunos reprovados, percebemos que o pai tem pouca escolaridade. 10,3% nunca estudaram; 24,1% não completaram ou estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental; 27,6 completaram a 8ª série; 13,8% fizeram todo o Ensino Médio e 13,7% concluíram ou estão concluindo o Ensino Superior.

TABELA 18 - ESCOLARIDADE DA MÃE X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		ESCOLARIDADE DA MÃE								
		ENSINO FUNDAMENTAL ATÉ 4a. SÉRIE	ENSINO FUNDAMENTAL ATÉ 8a. SÉRIE	NÃO COMPLETOU O E.M.	COMPLETOU O E.M.	CURSANDO A FACULDADE	COMPLETOU A FACULDADE	NÃO SEI	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	2		1	1	2		1	7
		% no Curso	28,6%		14,3%	14,3%	28,6%		14,3%	100,0%
		% do Total	6,9%		3,4%	3,4%	6,9%		3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	3	2		4		3		1	13
	% no Curso	23,1%	15,4%		30,8%		23,1%		7,7%	100,0%
	% do Total	10,3%	6,9%		13,8%		10,3%		3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	4			2	1	1			8
	% no Curso	50,0%			25,0%	12,5%	12,5%			100,0%
	% do Total	13,8%			6,9%	3,4%	3,4%			27,6%
Téc. Enfermagem	Número						1			1
	% no Curso						100,0%			100,0%
	% do Total						3,4%			3,4%
Total	Número	9	2	1	7	3	5		2	29
	% no Curso	31,0%	6,9%	3,4%	24,1%	10,3%	17,2%		6,9%	100,0%
	% do Total	31,0%	6,9%	3,4%	24,1%	10,3%	17,2%		6,9%	100,0%

A maioria dos alunos reprovados tem pai com baixa escolaridade e a maioria das mães concluiu Ensino Médio ou o Curso Superior. Este fato é verificado na comunidade escolar de um modo geral, onde geralmente as mães estudaram mais anos do que os pais.

TABELA 19 - ACOMPANHANTE DA VIDA ESCOLAR X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		ACOMPANHAMENTO VIDA ESCOLAR					Total
		MÃE	MULHER DA FAMILIA	PAI	PROF. AULA DE REFORÇO	NINGUÉM	
Cursos	Ensino Médio	Número	4	2	1		7
		% no Curso	57,1%	28,6%	14,3%		100,0%
		% do Total	13,8%	6,9%	3,4%		24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	5	2	2	1	3	13
	% no Curso	38,5%	15,4%	15,4%	7,7%	23,1%	100,0%
	% do Total	17,2%	6,9%	6,9%	3,4%	10,3%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	5	2	1			8
	% no Curso	62,5%	25,0%	12,5%			100,0%
	% do Total	17,2%	6,9%	3,4%			27,6%
Téc. Enfermagem	Número	1					1
	% no Curso	100,0%					100,0%
	% do Total	3,4%					3,4%
Total	Número	15	6	4	1	3	29
	% no Curso	51,7%	20,7%	13,8%	3,4%	10,3%	100,0%
	% do Total	51,7%	20,7%	13,8%	3,4%	10,3%	100,0%

Os alunos reprovados, em sua maioria (72,4%), têm como acompanhante da vida escolar a mãe ou mulher da família, mas isso não significa que esse fato seja determinante para a reprovação. Esse grande contingente de reprovados acompanhados pela mãe ocorre porque a maior parte dos alunos tem como a acompanhante da vida escolar a mãe; o pai tem pouca participação na vida escolar dos filhos, pois apenas 13,8% dos reprovados foram acompanhados por eles.

As tabelas 20 e 21, que se seguem, referem-se à relação entre o acompanhante da vida escolar dos alunos e a reprovação.

TABELA 20 - ESCOLARIDADE ACOMPANHANTE VIDA ESCOLAR X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		ESCOLARIDADE ACOMPANHANTE VIDA ESCOLAR									Total
		NÃO COMPLETOU A 4 SÉRIE	NÃO COMPLETOU A 4 SÉRIE	NÃO COMPLETOU A 8 SÉRIE	NÃO COMPLETOU A 8 SÉRIE	NÃO COMPLETOU O O.E.M.	COMEÇOU MAS NÃO COMPLETOU O O.E.M.	COMEÇOU MAS NÃO COMPLETOU A FACULDADE	COMEÇOU MAS NÃO COMPLETOU A FACULDADE	NÃO SEI	
Cursos	Ensino Médio	Número				1	2		1	1	7
		% no Curso				14,3%	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	100,0%
		% do Total				3,4%	6,9%	6,9%	3,4%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número		3	1	1		1	1	4	1	13
	% no Curso		23,1%	7,7%	7,7%		7,7%	7,7%	30,8%	7,7%	100,0%
	% do Total		10,3%	3,4%	3,4%		3,4%	3,4%	13,8%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	1		2			1	2	2		8
	% no Curso	12,5%		25,0%			12,5%	25,0%	25,0%		100,0%
	% do Total	3,4%		6,9%			3,4%	6,9%	6,9%		27,6%
Téc. Enfermagem	Número								1		1
	% no Curso								100,0%		100,0%
	% do Total								3,4%		3,4%
Total	Número	1	5	1	1	1	4	5	8	2	29
	% no Curso	3,4%	17,2%	3,4%	3,4%	3,4%	13,8%	17,2%	27,6%	6,9%	100,0%
	% do Total	3,4%	17,2%	3,4%	3,4%	3,4%	13,8%	17,2%	27,6%	6,9%	100,0%

A maioria dos alunos reprovados durante o ano de 2004 no *Campus Amilcar Ferreira Sobral* tem como acompanhante da sua vida na escola a mãe ou mulher da família (72,4%), mas esse fato explica-se por ser a mulher quem acompanha a vida escolar dos alunos. 65,5% de todos os reprovados têm acompanhamento de familiar, em sua maioria a mãe, que comparece sempre ou quase sempre às reuniões da escola, destacando-se aqueles dos cursos do Ensino Médio e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária (51,7%). Entre todos os alunos reprovados, 44,8% informam que o acompanhante da vida escolar está cursando ou completou o ensino superior, 17,2% não concluem ou possuem formação de nível médio, mas um grande número (20,6%) tem até o ensino fundamental menor e 6,8% completaram o ensino fundamental.

TABELA 21 - PARTICIPAÇÃO DO ACOMPANHANTE DA VIDA ESCOLAR NA REUNIÃO DE PAIS X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino	Número	FREQ. REUNIÃO DE PAIS			Total	
			SEMPRE OU QUASE SEMPRE	DE VEZ EM QUANDO	NUNCA OU QUASE NUNCA		
Ensino Médio	Número	6		1		7	
	% no Curso		85,7%	14,3%		100,0%	
	% do Total		20,7%	3,4%		24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Número	9		2	1	1	13
	% no Curso		69,2%	15,4%	7,7%	7,7%	100,0%
	% do Total		31,0%	6,9%	3,4%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	3		2	3		8
	% no Curso		37,5%	25,0%	37,5%		100,0%
	% do Total		10,3%	6,9%	10,3%		27,6%
Téc. Enfermagem	Número	1					1
	% no Curso		100,0%				100,0%
	% do Total		3,4%				3,4%
Total	Número	19		5	4	1	29
	% no Curso		65,5%	17,2%	13,8%	3,4%	100,0%
	% do Total		65,5%	17,2%	13,8%	3,4%	100,0%

O comparecimento do acompanhante de vida escolar dos alunos às reuniões de pais é elevado: 65,5% comparecem sempre ou quase sempre a esses eventos que acontecem no

CAFS, semestralmente, em especial os acompanhantes dos alunos do Ensino Médio, com o comparecimento de 85,7% e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária com 69,2%.

Portanto a maioria dos reprovados informa que o acompanhante da sua vida escolar participa da reunião de pais, que ocorre a cada semestre. Pode-se deduzir que o acompanhante da vida escolar que mais comparece à reunião e o dos alunos do Ensino Médio, em consequência das dificuldades que esses encontram para acompanhar o curso ou por serem o de menor faixa etária e morarem com os pais ou o comparecimento a essas reuniões não contribuiu para diminuir a reprovação escolar.

CAPÍTULO 9 – CONCLUSÕES

A análise dos dados coletados no CAFS, em junho de 2004, foi muito representativa, pois os questionários foram respondidos, em média, por 74,29% dos alunos de todos os cursos, tendo apresentado a seguinte distribuição: curso de Ensino Médio – 82,56%, Ensino Médio Concomitante com Agropecuária – 59,86%, curso Técnico em Agropecuária – 61,68% e curso Técnico em Enfermagem – 93,06%. Destacam-se pontos importantes que serão descritos a seguir para confrontá-los com os objetivos deste estudo e estarão disponíveis para colaborarem na intermediação do processo de reflexão da escola, para que todos os sujeitos envolvidos possam melhor interagir na tentativa de solucionar a problemática da reprovação.

Do universo dos reprovados, sujeitos da pesquisa, 68,9% fazem o Ensino Médio, 27,6% o Técnico em Agropecuária e 3,6% o Curso Técnico em Enfermagem. Vale ressaltar que 44,8% dos alunos reprovados nunca tinham sido reprovados e 37,9% haviam sido reprovados apenas uma vez. Há que se pensar em uma análise mais acurada da metodologia e técnicas de ensino empregadas na escola e em escolas das quais os alunos são egressos, para avaliar esse fenômeno, pois, anteriormente considerados aptos em suas escolas de origem, estão apresentando dificuldade para conseguir aprovação, especialmente nos cursos do Ensino Médio.

Destes reprovados, 65,5% são alunos novos matriculados na Escola no ano de 2004 mediante teste seletivo, 17,2% são repetentes, 10,3% são alunos novos que fizeram teste para ingressar no 2º ano e 6,9% são alunos do curso de Técnico em Agropecuária que foram aprovados no primeiro módulo e reprovados no segundo, 1º e 2º semestres de 2004 respectivamente (Apêndice C – Tabela. 20).

Observando a relação entre os fatores socioeconômicos, destacando-se a renda familiar e sua relação com a reprovação, percebemos que esse tem pouca influência, principalmente considerando que a maioria dos reprovados pertence às classes D e E (baixa

renda e pobres). É um dado proporcional ao universo de alunos do CAFS, que em sua maioria pertencem a essas mesmas classes sociais, salientando também que há proporcionalidade na reprovação dos alunos com renda familiar mais alta.

O hábito de leitura foi fator crucial na reprovação, pois a maioria dos alunos lê de vez em quando ou quase nunca, com destaque para os cursos do Ensino Médio e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária, justamente onde há o maior contingente de reprovados.

A biblioteca é pouco freqüentada e os alunos que a consultam de vez em quando representam o maior contingente entre os alunos reprovados, 58,6%. Destaca-se nessa relação o fato de que dos 34,5% reprovados que consultam a biblioteca sempre ou quase sempre, 20,7% são do curso de Ensino Médio Concomitante com Agropecuária.

A pesquisa revela que 62% dos reprovados dedicam de 1 a 2 horas de seu tempo para estudar e fazer as lições, e destes, mais da metade - 37,9% - são do Ensino Médio. A maioria, 51,7% dos reprovados, mostra-se às vezes interessada e a minoria, 3,4%, refere que tem pouco interesse pelo que está estudando. Enquanto isso que 31% sempre estão interessados.

A falta de base foi relatada como a maior causa da reprovação - 65,5% - enquanto 13,1% atribuem aos conteúdos e 17,2% ao professores, tendo 10,3% dos reprovados do Ensino Médio, e somente dele, omitido relatar a causa.

Quem mais acompanha a vida escolar dos alunos reprovados é a mãe, seguida de uma mulher da família e, depois, do pai, atingindo um total de 86,2% de alunos reprovados que tem acompanhamento escolar por alguém da família. De todos os cursos, 65,5% dos pais dos alunos freqüentam sempre as reuniões de pais e mestres e os que mais freqüentam (51,7%) são os pais do Ensino Médio, que são os mais reprovados. A maioria dos alunos tem acompanhamento da vida escolar por alguém da família que completou o curso superior ou ensino médio e cerca de um quarto atingiu apenas o ensino fundamental.

A Escola tem boa estrutura física, salas de aulas climatizadas, vários laboratórios, auditório, sala de vídeo para teleconferência; bem equipada com *datashow*, computadores, projetores de slides e transparência, videocassete e é possuidora da melhor biblioteca da Cidade.

Os cursos atendem parcialmente os seus objetivos propostos - afirmam 55,2%, sendo maior percentual o do Ensino Médio, com 44,8%, Agropecuária com 10,3% e os de Enfermagem dizem que atende muito bem.

Os professores em sua maioria possuem licenciatura e mais de uma especialização. Bons professores, competentes, dominam a disciplina - tem-se consciência disso. Segundo os alunos, os professores são senhores de sua disciplina, têm disponibilidade para orientação extraclasse, mas exigem pouco dos alunos e empregam processos avaliativos difíceis. Em relação aos procedimentos de ensino, a maioria os avalia como parcialmente adequados ou inadequados, especialmente os alunos do Ensino Médio e Ensino Médio Concomitante com Agropecuária.

Enfim, bem equipada de recursos humanos e materiais e com boa estrutura física, a Escola, porém, necessita criar mecanismos de ajuda para o êxito escolar, envolvendo pais, discentes e docentes, priorizando a orientação escolar e educacional, proporcionando conhecimento de si e de sua relação com os outros, desenvolvendo competências pessoais, sociais, comportamentais, profissionais e éticas, aumentando, assim, a auto-estima e conseqüentemente a valorização e motivação; precisa inculcar hábitos de leitura, ensinar mediante atitudes, além de ver como requisito fundamental o desenvolvimento profissional continuado.

As causas da reprovação escolar no CAFS, em parte, estão relacionadas aos métodos, técnicas de ensino empregadas e ao processo de avaliação, pois a falta de motivação ou interesse não é simplesmente responsabilidade dos alunos, mas também é expressa pelo

contexto social, cultural e familiar nos quais vivem, assim como do sistema educacional da escola e do labor dos educadores.

Superar o problema da reprovação escolar requer o compromisso de vencer uma série de preconceitos e resistências de que alguns alunos são mais capazes do que outros, e que todos podem dominar o mínimo necessário, desde que lhes sejam dadas as condições adequadas de aprendizagem, além de concentrar os esforços nos discentes com maiores dificuldades. Outro ponto importante é encarar a avaliação como intermediária entre a forma de ensinar, aprender e utilizar a auto-avaliação como forma de permitir tomada de consciência do que realizou e a maneira como melhor realiza. Quanto aos alunos, esta auto-avaliação refere-se ao que aprendeu, à maneira pela qual melhor aprende, para que durante o processo de aprendizagem, encontre uma maneira de se avaliar e se regular.

Eduque de modo sistemático, desenvolvendo uma ação educativa intencional com objetivos previamente estabelecidos, avaliando-se, para se regular.

Lígia Beatriz.

CAPÍTULO 10 – RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse tópico do nosso trabalho, apresentaremos alguns encaminhamentos ou recomendações originários da investigação realizada no CAFS. Este segmento da dissertação tem como objetivo propor ações corretivas de aspectos que têm relação direta com o fenômeno da repetência discente no contexto da escola investigada. Apresentamos, a seguir, algumas ações institucionais a implementar.

- Fazer avaliação **diagnóstica** da situação dos alunos no início do ano letivo para nortear o **planejamento**;
- iniciar o ano ou período letivo, se necessário for, com os embasamentos indispensáveis para seus conteúdos;
- trabalhar **os conteúdos de forma lógica, seqüencial e linear**, fazendo com que a maioria dos alunos domine completamente o assunto para poder passar para outro;
- fazer **exercícios diários, corrigindo sempre** na data prevista, mostrando os **erros** para que o aluno faça a **autocorreção** na busca da solução correta;
- formular **questionamentos, diariamente**, do assunto dado na aula anterior;
- orientar o aluno como estudar com método para que possa **adquirir agilidade, disciplina, organização e autoconfiança – aprender a aprender**;
- fazer com que aprenda habilidades e adquira conhecimentos sobre temas específicos e como executar algo com maior facilidade, mais rapidez e de forma melhor;
- proporcionar o desenvolvimento de habilidades conceituais gerais – como você pode aprender e aplicar os mesmos conceitos relativos em outras áreas;

- desenvolver habilidades e atitudes pessoais que também podem ser facilmente utilizadas em tudo o que você faz;
- **fazer comentários do desempenho do dia**, para que o aluno fique sabendo onde e como melhorou em relação à aula anterior e, também, quais lições fará a seguir;
- trabalhar os conteúdos de forma acessível, **estimulando o discente a pensar e refletir**;
- ver e analisar sobre o que está sendo feito agora, sempre e a cada dia;
- **incentivar a leitura**, indicando livros, colocando sempre alunos para executar leitura em sala de aula, apresentar resumos ou resenhas;
- trabalhar com a **interdisciplinaridade**;
- fazer **integração** de idéias com todos os envolvidos no ensino-aprendizagem.
- especificar de modo claro para o aluno o que será avaliado e **elaborar estratégias e critérios de avaliação**;
- utilizar a **avaliação e auto-avaliação como mediadora** entre a forma de ensinar e de aprender;
- **incentivar** constantemente a **reflexão** e melhoria de níveis de **raciocínio** mais complexos **gradativamente**;
- utilizar a **avaliação formativa**, pois ela
 - **ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar.**
 - sua preocupação não é classificatória, dar notas, punir ou recompensar, mas **ajudar a aprender a aprender.**
 - ajuda **o aluno a identificar os erros e lacunas e aos mestres a pensar na melhor forma de agir**;
 - além de enfatizar os aspectos qualitativos da aprendizagem, a avaliação formativa **deve ser diferenciada** e, sobretudo,

proporcional às necessidades, **concentrando seus esforços nos alunos com maiores dificuldades.**

Observar:

- **o que é fundamental ser avaliado – e que naturalmente vai ser ensinado;**
e
- os **focos avaliativos - coerência, coesão, concordância** etc., com um espaço para registrar se atingiu ou não o que foi previsto e qual a decisão a tomar em relação aos problemas que aparecerem.

Para concluir, destacamos algumas idéias que, do nosso ponto de vista, têm enorme relevância institucional. A primeira delas: **avaliar não é apenas constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino.**

Segundo ponto: **não há receitas nem soluções únicas.** Temos que aceitar as incertezas que dependem grandemente da negociação, da improvisação, da personalidade e das iniciativas de cada um dos atores envolvidos.

Terceiro aspecto: **Diagnóstico→planejamento→métodos de ensino adequados→critérios avaliativos é o que devemos utilizar no processo de ensino.**

Finalmente, um recado para os colegas docentes: **façamos com que nossos alunos aprendam a ser independentes, adquiram concentração, disciplina e responsabilidade, a serem organizados, a confiarem em si mesmos, a aceitarem os desafios, a se avaliarem e descobrirem-se.**

Deve-se pensar, sempre, que é muito importante ensinar postura através da postura. Como afirma antigo adágio, *o melhor modo de se comandar é através do exemplo.*

11. BIBLIOGRAFIA CITADA

ANDRIOLA, Wagner Bandeira e McDONALD, Brendan Coleman. (orgs.). **Avaliação Fiat Lux em Educação**. Fortaleza Editora UFC.,2003.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e Fracasso Escolar na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 3. ed. Summus editorial. São Paulo, 1997.

BALZAN, Newton César, DIAS SOBRINHO, José. (orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Ed.Cortez, 2000.

BELLONI, Isaura, A função social da avaliação institucional. **Avaliação: Revista da rede de Avaliação institucional de Educação Superior**. Campinas: v.3, n.4,p. 37-50, dez.1998.

BONINI, Edmundo E., BONINI, Sérgio Eboli. **Estatística: Teoria e Exercícios**, São Paulo: Ensino Superior Metropolitana Unidas, 1972.

BONNIOL. Jean-Jacques. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre Artmed: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC / CNE / CEB, 2000.

CARRAHER, David e Terezinha, SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida, dez na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática**. IN: CARRAHER, David e Terezinha. SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 13. Ed. Cortez. São Paulo, 2003.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. IN: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e Fracasso Escolar na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 3. ed. Summus editorial. São Paulo, 1997.

DEPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: Dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: E.P.U: 1989.

DIAS SOBRINHO, José **Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa**. A experiência da Unicamp. In BALZAN, Newton César, SOBRINHO, José Dias. (orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Ed.Cortez, 2000.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um encontro com a Pedagogia do oprimido. 3. São Paulo: ed. Paz e Terra., 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 21. Rio de Janeiro: Edição. Paz e Terra., 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2003.

FOSNOT, Catherine Twomer. **Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FREITAS, Francisco Newton. **Estado d'arte do fracasso escolar**. IN: ANDRIOLA, Wagner Bandeira e McDONALD, Brendan Coleman. (orgs.). Avaliação Fiat Lux em Educação. Fortaleza: Editora UFC.,2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HARVOISY, Y. 'Le controle, cet obscur objet du désir', pour n.107, 1987.p.116-119.IN: BONTOLL. Jean-Jacques. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed.,2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**. Mitos & Desafios. Uma perspectiva construtivista. 31. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed São Paulo:Companhia das Letras.São Paulo,1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 1991**. Rio de Janeiro, 1992.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. acessado em: Abril, 2003>.

_____ Janeiro de 2004.

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. MEC – Ministério da Educação.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro e BALARINE, Oscar Fernando Osorio. Avaliação institucional das universidades: quantificação de impactos e mudanças associados. **Avaliação**, Campinas, v.3, nº 34, 1998.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 10. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MACDONALD, Brendam Coleman Pe. **Outra Opção de Avaliação Escolar**. IN: ANDRIOLA, Wagner Bandeira e McDONALD, Brendan Coleman. (orgs.). Avaliação Fiat Lux em Educação. Fortaleza: Editora UFC.2003.

MARCHESI, Álvaro.GIL, Carlos Hernández (Orgs.)& Colaboradores.Trad.Ernani Rosa. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. ARTMED. Porto Alegre, 2004.

MARCHESI & PÉREZ. A compreensão do fracasso escolar. IN: MARCHESI, Álvaro.GIL, Carlos Hernández (Orgs.) & Colaboradores. Trad.Ernani Rosa. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: ARTMED. 2004.

MARTINATO, Fátima Jeanette. **Avaliação Institucional da Universidade: estudo de critérios e experiências de avaliação em âmbito internacional e no Brasil**. (Dissertação de mestrado). UCS, Caxias do Sul, RS, 1998.

MINAYO, Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 8. ed. São Paulo Cortez: Editora. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã. 2001.

_____. INEP artigo I. **Progressão continuada e ignorância**.

Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm> acessado em: 15 de setembro de 2004>

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Trad. : Patrícia Chittoni Ramos; revisão Cristina Dias Allessandrini. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philipp (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, set./ out./nov./dez., pm 5-18.

PERRENOUD, Philipp. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTELA, Albano; NÓVOA, Antonio; (orgs). **Avaliação em Educação**: novas perspectivas. Porto Alegre, 1993.p.171-191.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

POLIT, Denise F.; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, Teresa Cristina Rego. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórica da Educação**. 15. ed. Petrópolis Vozes, 2003.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época; v.29)

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em valores e fracasso escolar IN: MARCHESI, Álvaro. GIL, Carlos Hernández (Orgs.) & Colaboradores. Trad. Ernani Rosa. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. ARTMED. Porto Alegre, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra prática educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação**. Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 14. ed. Campinas Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e democracia**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 17. São Paulo: Ed.Cortez, 1967.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. IN: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e Fracasso Escolar na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 3. Ed. São Paulo Summus editorial, 1997.p.125-139.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento em tempos de globalização**. 13.Ed.São Paulo.Editora Gente,1998.

_____**Disciplina, limite na medida certa**. 56. Ed. E revista escrita e atualizada. São Paulo Editora Gente.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. IN: MARCHESI, Álvaro. GIL, Carlos Hernández (Orgs.) & Colaboradores. Trad. Ernani Rosa. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. ARTMED. Porto Alegre, 2004.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WERNECK, Hamilton. **A nota prende, a sabedoria liberta**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

APÊNDICE A

ESCOLA PESQUISADA: Campus Amílcar Ferreira Sobral
 PESQUISADORA: Lígia Beatriz da Costa e Silva Ribeiro Santos

Turma: _____
 Data: _____

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objetivo coletar suas impressões sobre vários aspectos relacionados ao ensino do seu curso.

Solicitamos que você responda de forma individual, conscienciosa e independente. A fidedignidade das suas respostas é fundamental. Os dados obtidos serão sempre tratados estatisticamente, de forma agregada, isto é, segundo grupos de indivíduos. Não haverá divulgação de dados individuais.

Em cada questão, **marque apenas uma resposta**, ou seja, aquela que melhor **corresponda** às suas características pessoais, às condições de ensino vivenciadas por você ou as suas perspectivas para o futuro.

Grata pela sua valiosa contribuição.

- | | |
|---|--|
| <p>01. SEXO:
 (A) Masculino.
 (B) Feminino.</p> | <p>07. QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?
 (A) 0 (F) 6
 (B) 1 (G) 7
 (C) 3 (H) 8
 (D) 4 (I) 9
 (E) 5 (J) 10 ou mais.</p> |
| <p>02. NA SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA?
 (A) Diarista(faxineira, etc.) uma ou duas vezes por semana.
 (B) Uma todos os dias.
 (C) Duas ou mais todos os dias.
 (D) Não.</p> | <p>08. VOCÊ MORA COM SUA MÃE?
 (A) Sim.
 (B) Não.
 (C) Não.Moro com outra mulher responsável por mim.</p> |
| <p>03. QUAL SUA DATA DE NASCIMENTO?
 ____ / ____ / ____</p> | <p>09. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE CURSOU?
 (A) Nunca estudou.
 (B) Não completou a 4ª série(antigo primário).
 (C) Completou a 4ª série(antigo primário).
 (D) Não completou a 8ª série(antigo ginásio).
 (E) Completou a 8ª série(antigo ginásio).
 (F) Não completou o Ensino Médio(antigo 2º grau).
 (G) Completou o Ensino Médio(antigo 2º grau).
 (H) Começou mas não completou a faculdade.
 (I) Completou a faculdade.
 (J) Não sei.</p> |
| <p>04. QUANTOS IRMÃOS VOCÊ TEM?
 (A) Nenhum.
 (B) Um.
 (C) Dois.
 (D) Três.
 (E) Quatro ou mais.</p> | |
| <p>05. QUAL O SEU ESTADO CIVIL?
 (A) Solteiro(a).
 (B) Casado(a).
 (C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
 (D) Outro.</p> | |
| <p>06. ASSINALE A REMUNERAÇÃO DE SEUS PAIS.
 (A) Menos de 1 salário.
 (B) 1 à 3 salários.
 (C) 4 à 6 salários.
 (D) 7 à 9 salários.
 (E) 10 à 12 salários.</p> | |

10. **VOCÊ VÊ SUA MÃE LENDO?**
 (A) Sim.
 (B) Não.
11. **VOCÊ MORA COM SEU PAI?**
 (A) Sim.
 (B) Não.
 (C) Não. Moro com outro homem responsável por mim.
12. **ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI CURSOU?**
 (A) Nunca estudou.
 (B) Não completou a 4ª série (antigo primário).
 (C) Completou a 4ª série (antigo primário).
 (D) Não completou a 8ª série (antigo ginásio).
 (E) Completou a 8ª série (antigo ginásio).
 (F) Não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 (G) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 (H) Começou mas não completou a faculdade.
 (I) Completou a faculdade.
 (J) Não sei.
13. **VOCÊ VÊ SEU PAI LENDO?**
 (A) Sim.
 (B) Não.
14. **VOCÊ LÊ OU FAZ CONSULTA A BIBLIOTECA?**
 (A) Sempre ou quase sempre.
 (B) De vez em quando.
 (C) Nunca ou quase nunca.
15. **DURANTE O ANO, EXCETUANDO-SE OS LIVROS ESCOLARES, QUANTOS LIVROS VOCÊ LEU POR ANO?**
 (A) Nenhum.
 (B) No máximo um.
 (C) Entre dois ou três.
 (D) Entre quatro e seis.
 (E) Seis ou mais.
16. **QUEM É A PESSOA QUE ACOMPANHA MAIS DE PERTO SUA VIDA ESCOLAR?**
 (A) Minha mãe.
 (B) Outra mulher da minha família.
 (C) Meu pai.
 (D) Outro homem da minha família.
 (E) Empregada.
 (F) Professor na aula de reforço.
 (G) Ninguém.
17. **QUAL A ESCOLARIDADE DA PESSOA INDICADA ACIMA?**
 (A) Nunca estudou.
 (B) Não completou a 4ª série (antigo primário).
 (C) Completou a 4ª série (antigo primário).
 (D) Não completou a 8ª série (antigo ginásio).
 (E) Completou a 8ª série (antigo ginásio).
 (F) Não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 (G) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 (H) Começou mas não completou a faculdade.
 (I) Completou a faculdade.
 (J) Não sei.
18. **COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS VÃO À REUNIÃO DE PAIS?**
 (A) Sempre ou quase sempre.
 (B) De vez em quando.
 (C) Nunca ou quase nunca.
 (D) Não sei.
19. **QUANDO VOCÊ TERMINAR O ENSINO MÉDIO OU SEU CURSO PROFISSIONALIZANTE, VOCÊ PRETENDE?**
 (A) Somente continuar estudando.
 (B) Somente trabalhar.
 (C) Continuar estudando e trabalhando.
 (D) Ainda não sei.

VOCÊ LÊ:

(Marque uma alternativa em cada linha)

		Sempre ou quase sempre (A)	De vez em quando (B)	Nunca ou quase nunca (C)
20.	Revista em quadrinhos?	(A)	(B)	(C)
21.	Livros de literatura, como romance, ficção, etc.	(A)	(B)	(C)
22.	Revista de informação geral: Veja, Isto É, Época, etc ?	(A)	(B)	(C)

NA SUA CASA TEM:

(Marque apenas UMA alternativa em cada linha).

		Sim, 1	Sim, 2	Sim, 3	Sim, 4 ou mais.	Não tem
23.	Televisão em cores?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24.	Rádio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25.	Automóvel/carro?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

EM DIAS DE AULA, QUANTO TEMPO VOCÊ FICA:

(Marque UMA alternativa em cada linha)

		Até 1 hora	2 horas	3 horas	3 horas ou mais	Não realizo esta atividade
26.	Assistindo TV.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27.	Fazendo trabalhos domésticos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28.	Estudando ou fazendo lição de casa.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

31. AO SER REPROVADO OU DEIXAR DEPENDÊNCIA, A QUEM ATRIBUI A CULPA?

(A) A você mesmo por falta de base nos anos anteriores.

(B) Aos conteúdos pois não entendo para que estudar certos assuntos

(C) Aos professores que sabem muito mas não explicam com clareza.

29. VOCÊ JÁ FOI REPROVADO ALGUMA VEZ?

(A) Não

(B) Sim; uma vez.

(C) Sim; mais de uma vez.

32. NO QUE REFERE À APRENDIZAGEM, O SEU APROVEITAMENTO É POSITIVO EM:

(A) Sempre interessada

(B) Às vezes interessada

(C) Às vezes desinteressada

(D) Sempre desinteressada.

30. VOCÊ JÁ DEIXOU DISCIPLINA PARA DEPENDÊNCIA?

(A) Não

(B) Sim; uma vez.

(C) Sim; mais de uma vez.

33. **QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A COMPOSIÇÃO DAS DISCIPLINAS EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DO CURSO?**
 (A) Atende muito bem.
 (B) Atende bem.
 (C) Atende parcialmente.
 (D) Atende precariamente.
 (E) Necessita de reformulação.
34. **DURANTE O CURSO, QUE TÉCNICA DE ENSINO A MAIORIA DOS PROFESSORES TEM UTILIZADO, PREDOMINANTEMENTE**
 (A) Aulas expositivas (preletiva)
 (B) Aulas expositivas com participação dos alunos.
 (C) Trabalho de grupo desenvolvido fora da sala de aula.
 (D) Trabalhos de grupo desenvolvidos em sala de aulas.
35. **COMO VOCÊ AVALIA OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO ADOPTADO PELA MAIORIA DOS PROFESSORES, QUANTO A ADEQUAÇÃO AOS OBJETIVOS DO CURSO?**
 (A) Bastante adequados.
 (B) Adequados.
 (C) Parcialmente adequados.
 (D) Poucos adequados.
 (E) Inadequados.
36. **QUE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO A MAIORIA DOS SEUS PROFESSORES ADOTA PREDOMINANTEMENTE?**
 (A) Provas escritas discursiva
 (B) Teste objetivos.
 (C) Trabalho de grupo.
 (D) Trabalhos individuais.
 (E) Provas práticas.
37. **COMO É A DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES DO CURSO, NA INSTITUIÇÃO, PARA ORIENTAÇÃO EXTRA-CLASSE?**
 (A) Todos tem disponibilidade.
 (B) A maioria tem disponibilidade.
 (C) Sim, apenas a metade deles.
 (D) Sim, menos da metade deles.
 (E) Não, nenhum deles.
38. **SEUS PROFESSORES TEM DEMONSTRADO DOMÍNIO ATUALIZADO DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS?**
 (A) Sim, todos.
 (B) Sim, a maioria deles.
 (C) Sim, mas apenas a metade deles.
 (D) Sim, menos da metade deles.
 (E) Não, nenhum deles.
39. **ACREDITAS QUE AS PROVAS UTILIZADAS PELOS SEUS PROFESSORES SÃO FÁCEIS?**
 (A) Sim, pela maioria deles.
 (B) Sim, por mais da metade deles.
 (C) sim, pela metade deles.
 (D) Sim, por menos da metade deles.
 (E) Não. São todas difíceis.
40. **COMO VOCÊ AVALIA O NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO?**
 (A) Deveria exigir muito mais de mim.
 (B) Deveria exigir um pouco mais de mim.
 (C) Exige de mim na medida certa.
 (D) Deveria exigir um pouco menos de mim.
41. **QUAL VOCÊ CONSIDERA A MAIOR CONTRIBUIÇÃO DO CURSO QUE VOCÊ VAI COMCLUIR OU ESTA CONCLUINDO?**
 (A) A obtenção do diploma ou certificado.
 (B) A aquisição de cultura geral.
 (C) A aquisição de formação profissional
 (D) A aquisição de formação teórica.
 (E) Melhores perspectivas de ganhos materiais.

APÊNDICE B

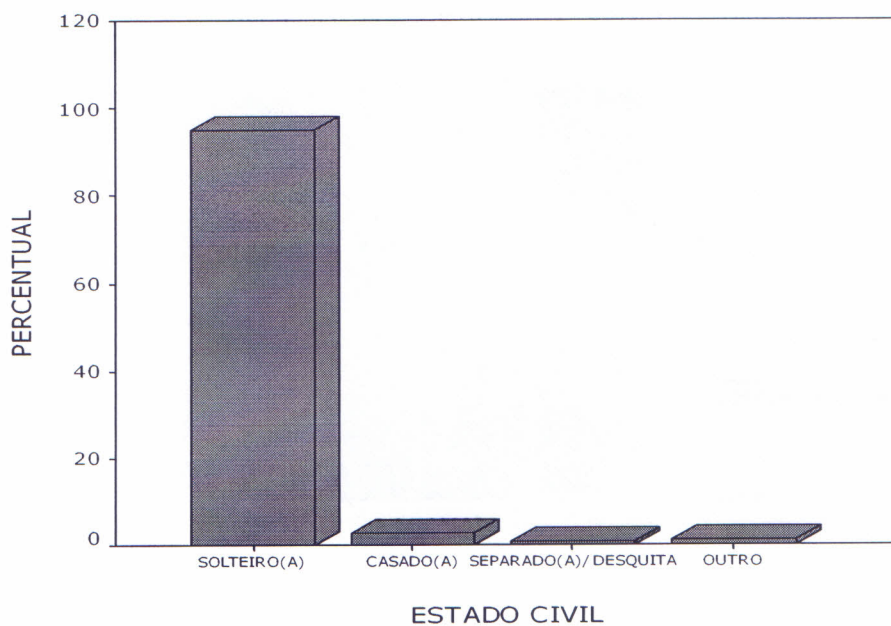


Figura 1 B - ESTADO CIVIL DOS ALUNOS PESQUISADOS EM TODOS OS CURSOS - CAFS 2004

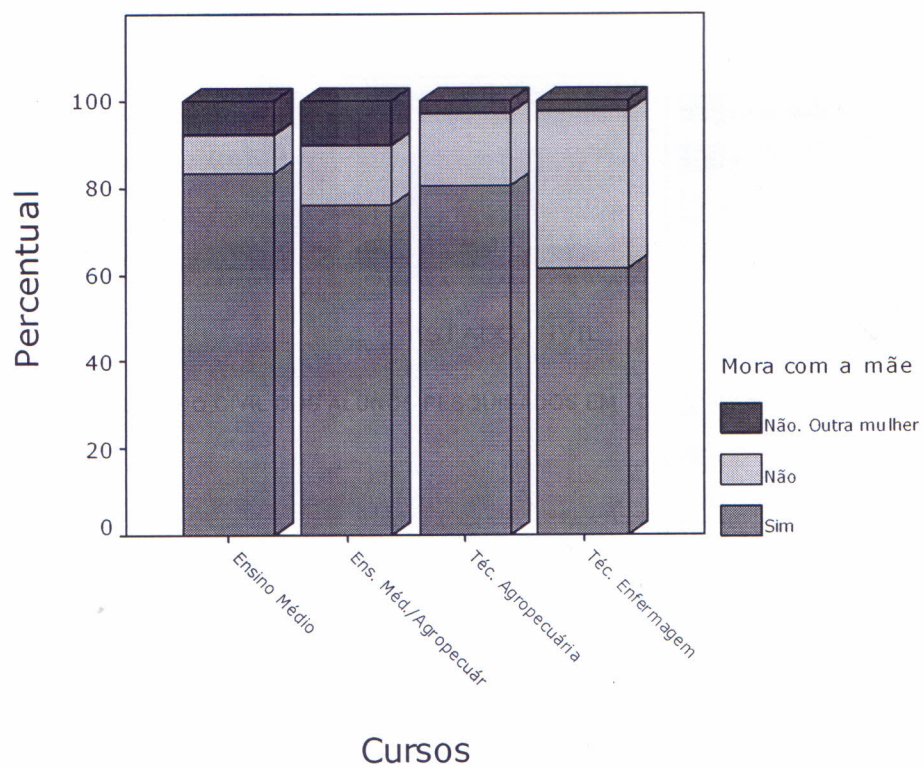


Figura 2 B - ALUNOS QUE MORAM COM A MÃE, POR CURSO - CAFS 2004

Figura 4 B - QUANTIDADE DE PESSOAS DA FAMÍLIA, POR CURSO - CAFS 2004

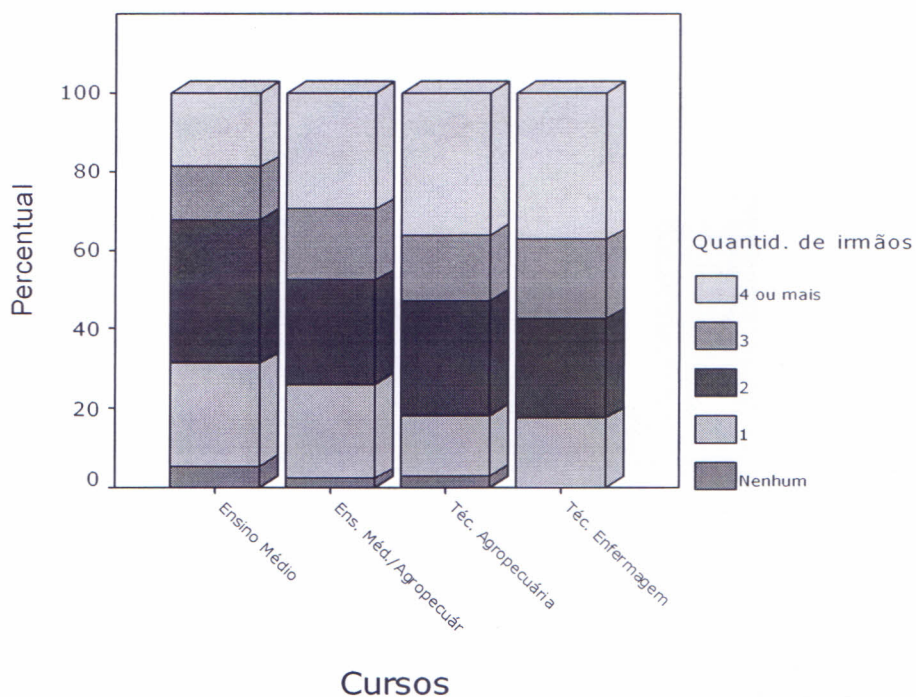


Figura 5 B - QUANTIDADE DE IRMÃOS POR FAMÍLIA, POR CURSO - CAFS 2004

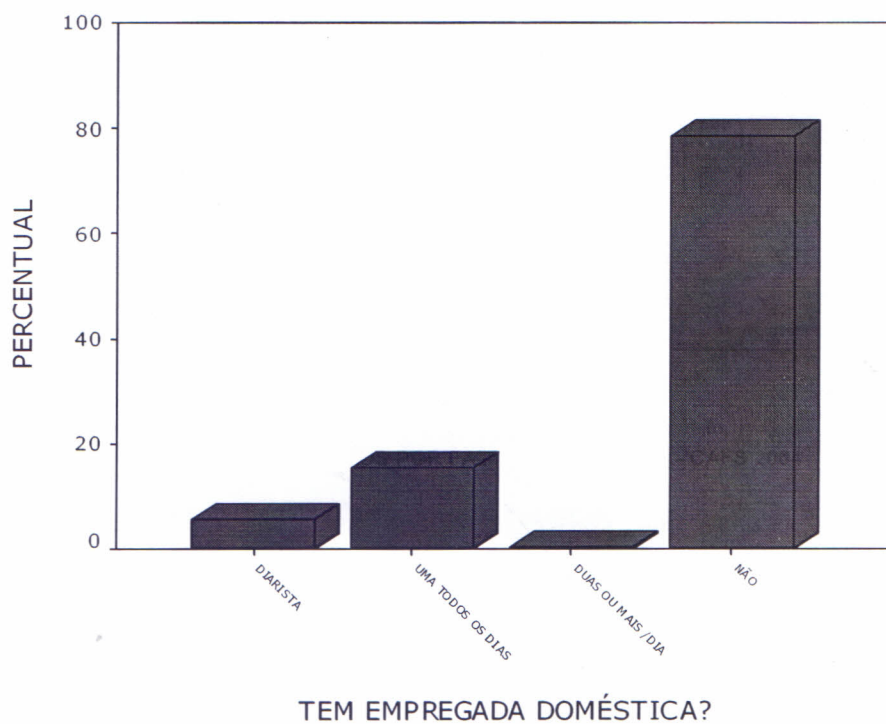


Figura 6 B - FAMÍLIAS QUE DISPÕEM DOS SERVIÇOS DE EMPREGADA DOMÉSTICA, POR CURSO, CAFS 2004

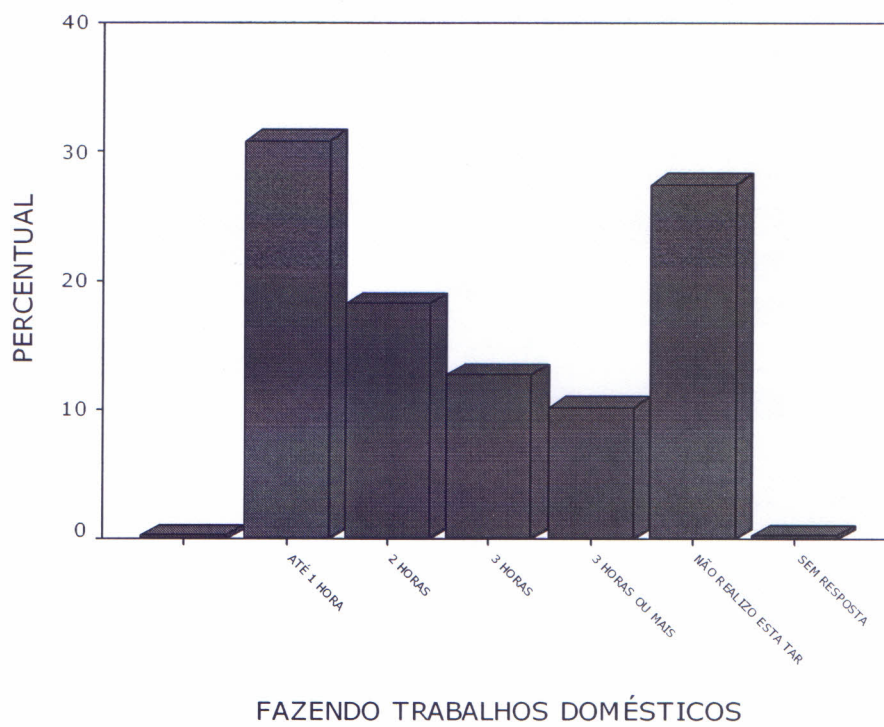


Figura 7 B- ALUNOS QUE DEDICAM PARTE DO SEU TEMPO EM TRABALHOS DOMÉSTICOS, POR CURSO - CAFS 2004

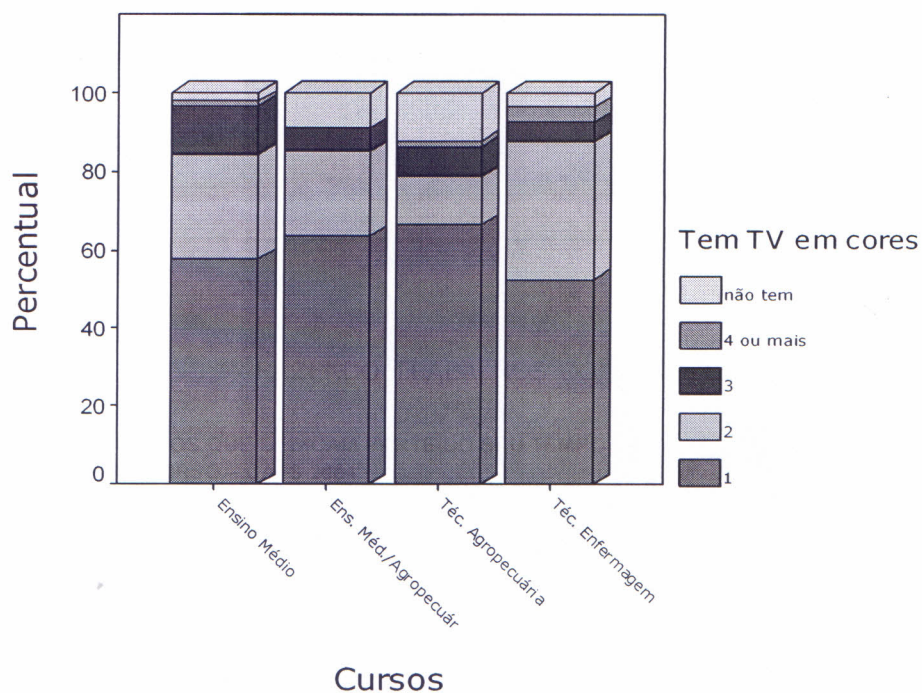


Figura 8 B - FAMÍLIAS COM APARELHO DE TV EM CORES EM CASA, POR CURSO - CAFS 2004

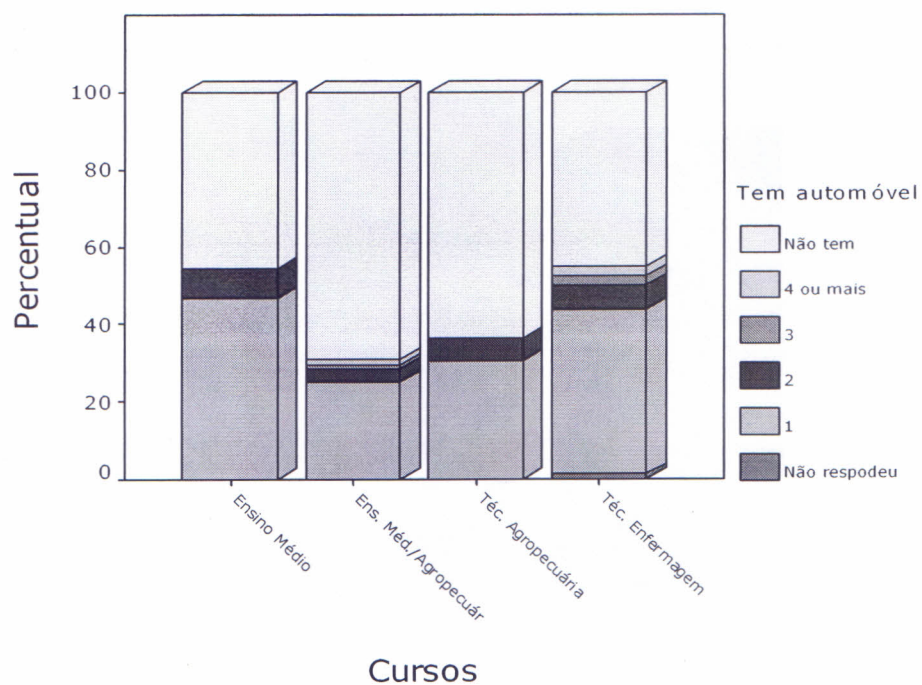


Figura 9 B - QUANTIDADE DE AUTOMÓVEIS POR FAMÍLIA, POR CURSO - CAFS 2004

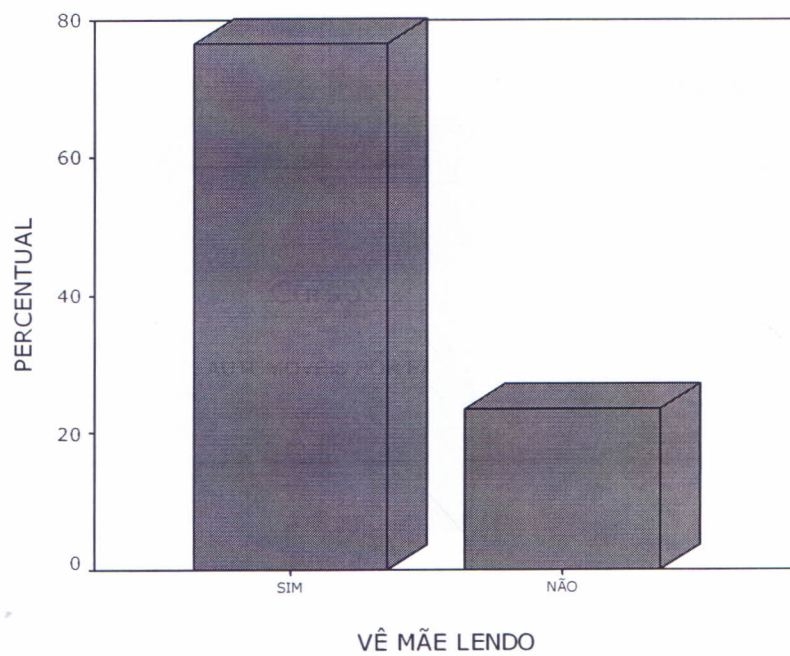


Figura 10 B - HÁBITO DE LEITURA DA MÃE

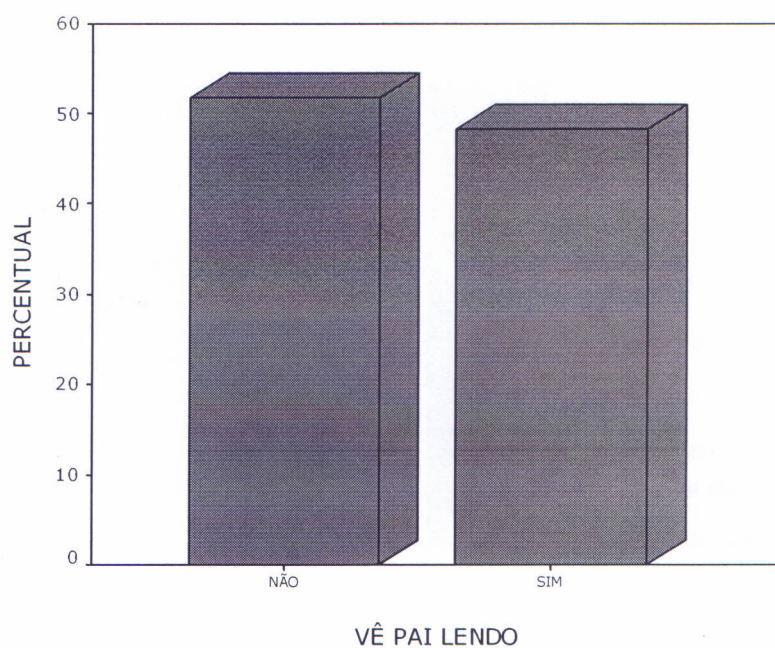


Figura 11 B - HÁBITO DE LEITURA DO PAI

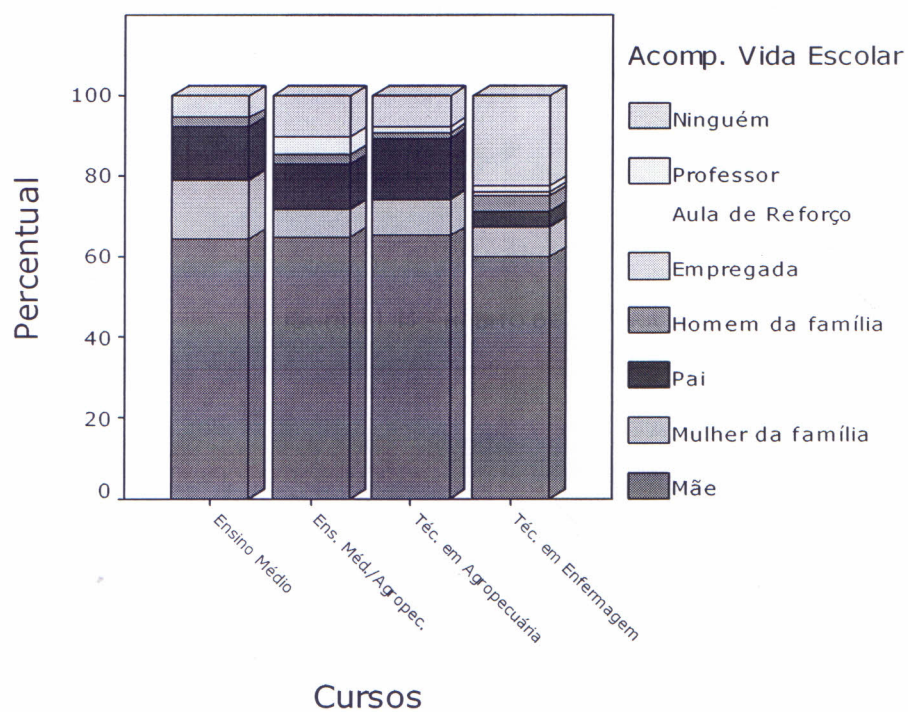


Figura 12 B - PESSOA QUE ACOMPANHA A VIDA ESCOLAR DOS ALUNO, POR CURSO,
CAFS 2004

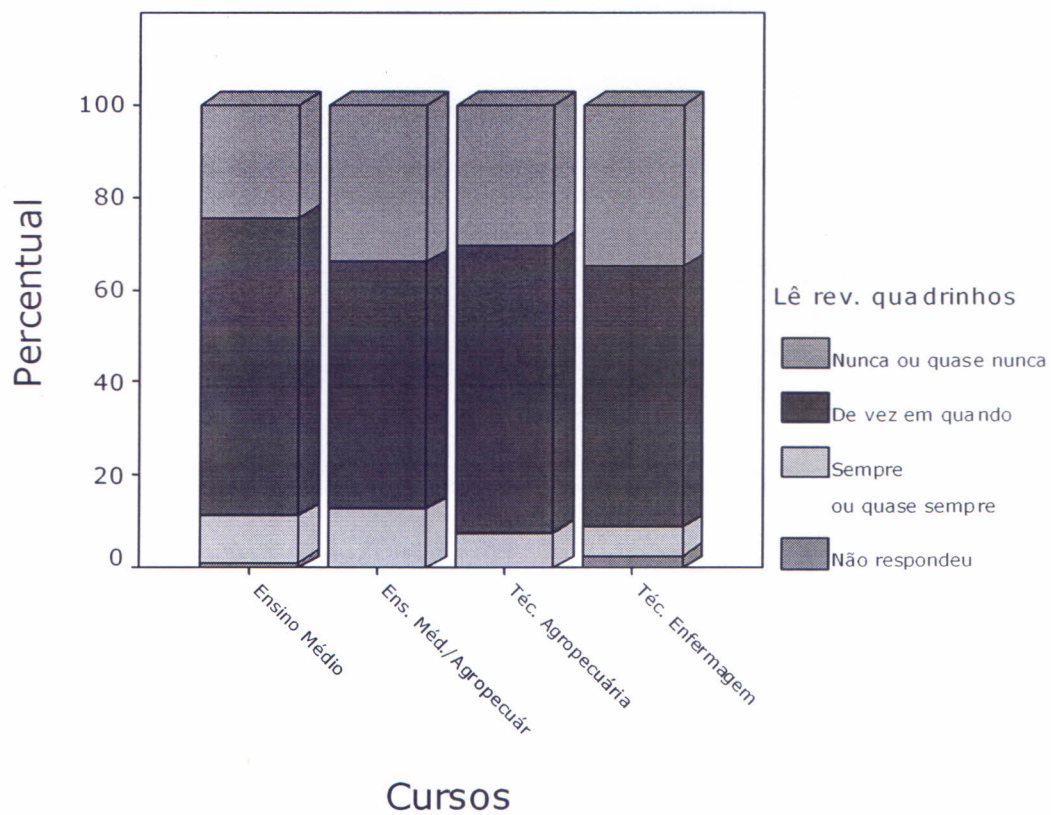


Figura 13 B - HÁBITO DE LEITURA DE REVISTAS EM QUADRINHOS POR CURSO, CAFS 2004

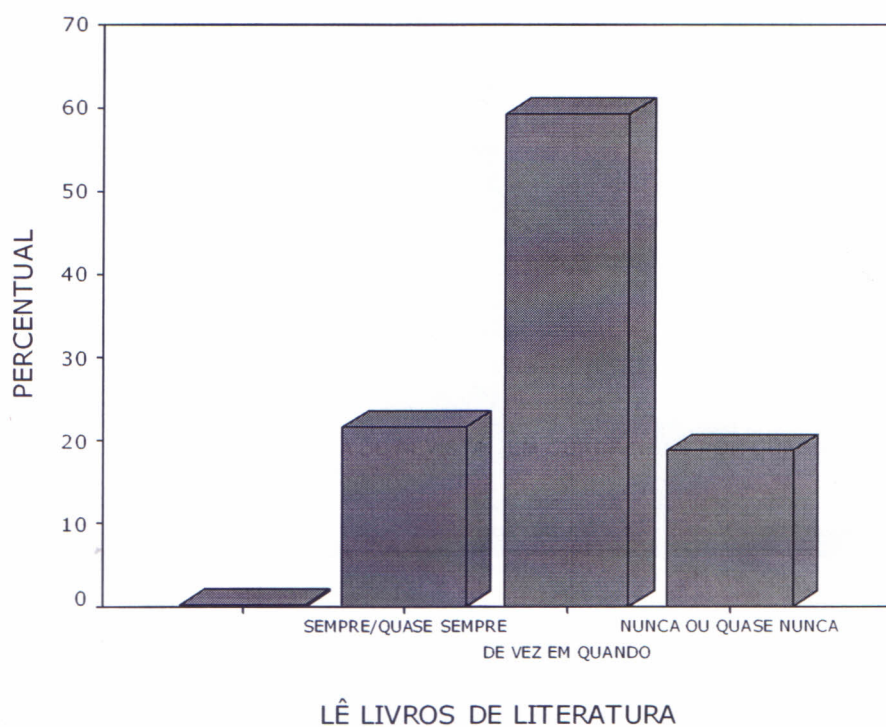


Figura 14 B - HÁBITO DE LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA EM TODOS OS CURSOS - CAFS 2004

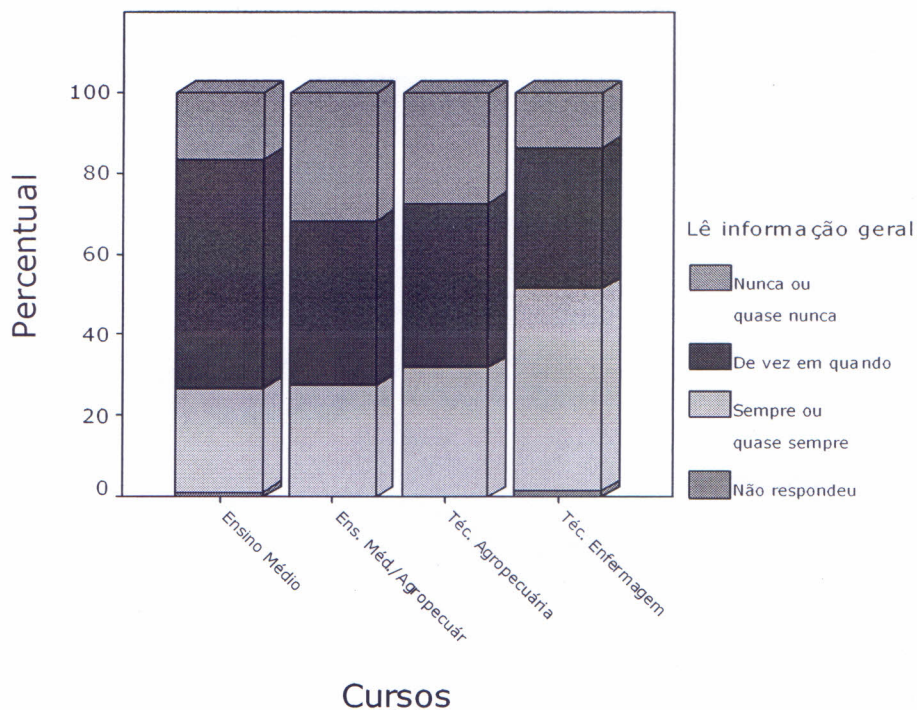


Figura 15 B - HÁBITO DE LEITURA DE REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL, POR CURSO, CAFS 2004

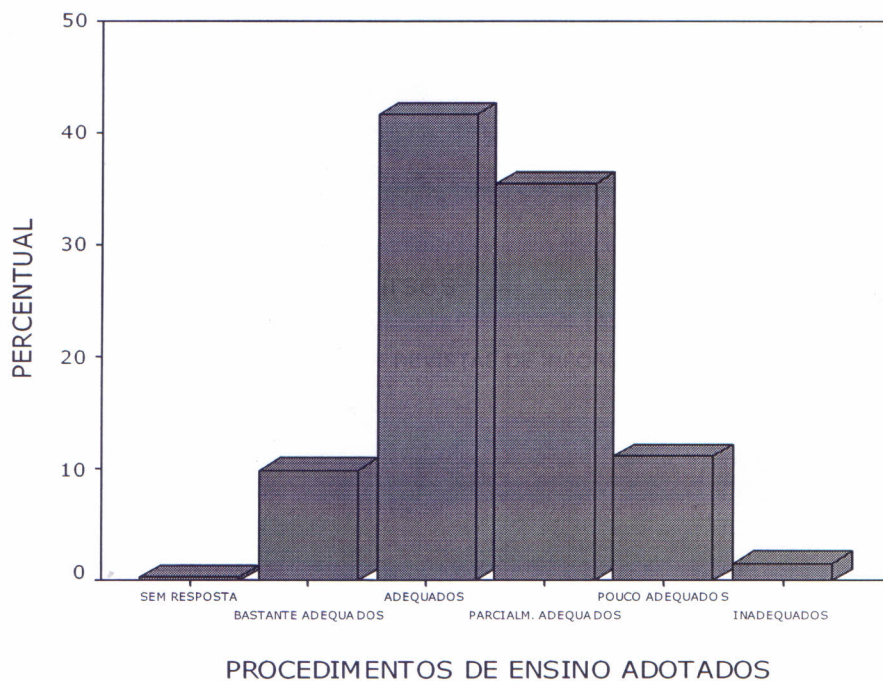


Figura 16 B - AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO EM TODOS OS CURSOS, CAFS 2004

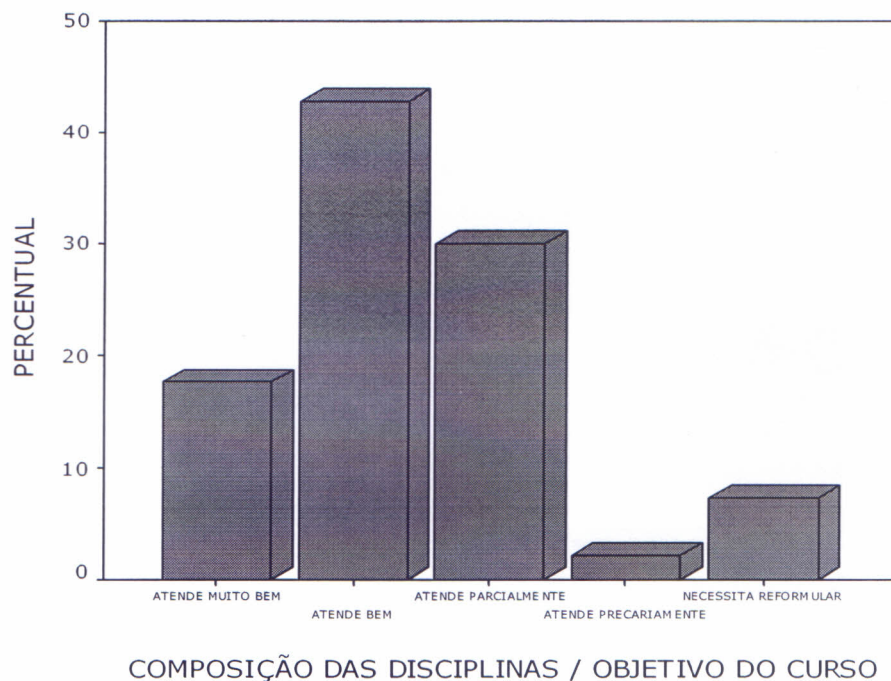


Figura 17 B - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS EM TODOS OS CURSOS QUANTO À COMPOSIÇÃO DAS DISCIPLINAS. (SE ATENDEM AO OBJETIVO DO CURSO), CAFS 2004.

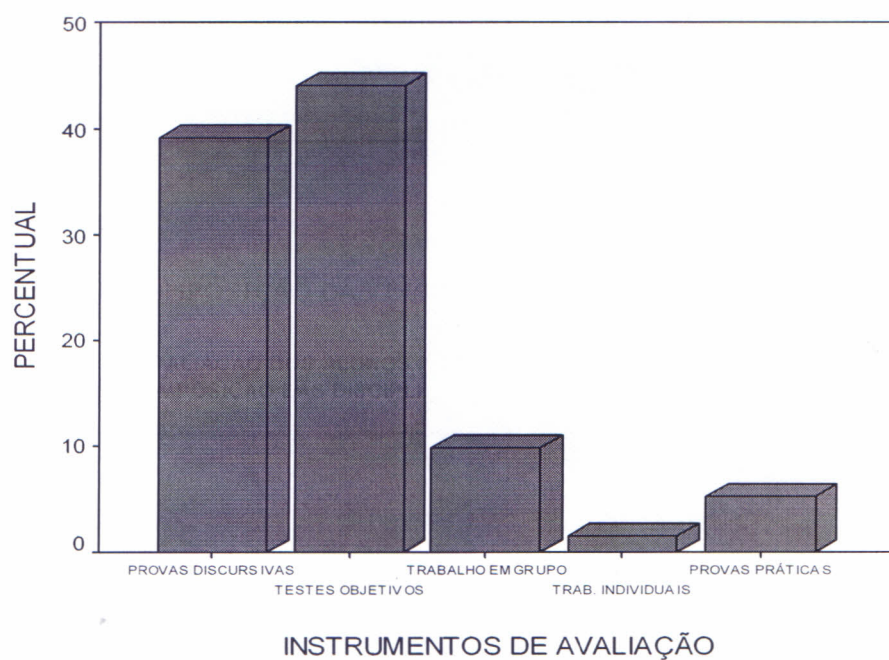


Figura 18 B- INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELA ESCOLA EM TODOS OS CURSOS CAFS 2004

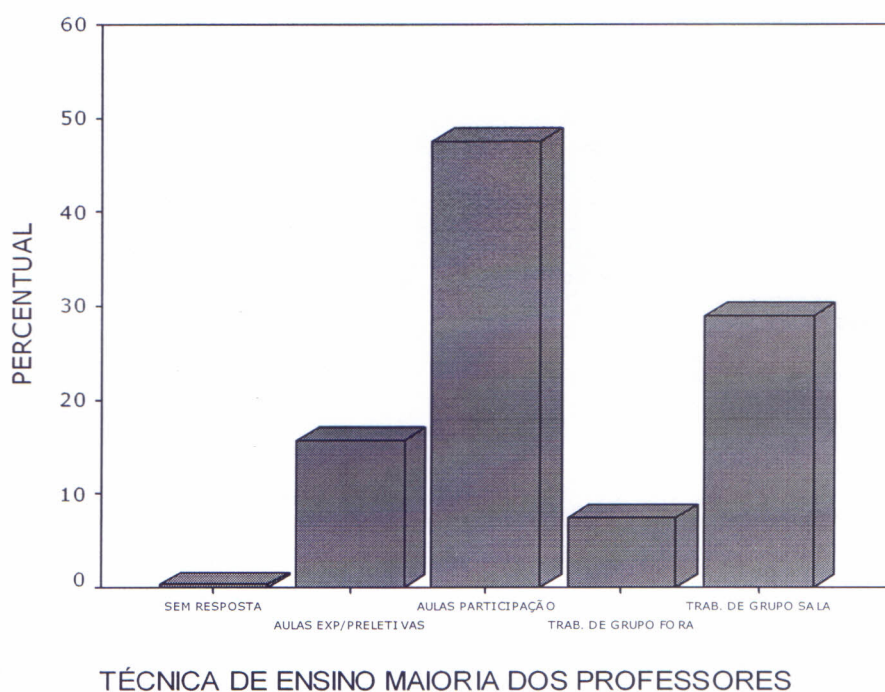


Figura 19 B - MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES – CAFS 2004

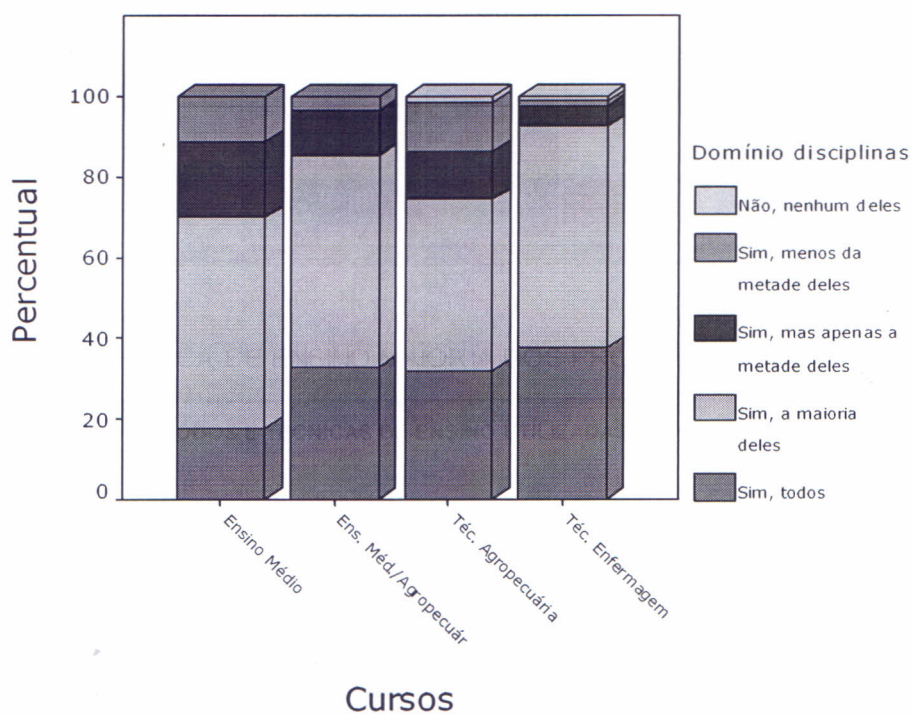


Figura 20 B - DOMÍNIO DAS DISCIPLINAS PELOS PROFESSORES, CAFS - 2004.

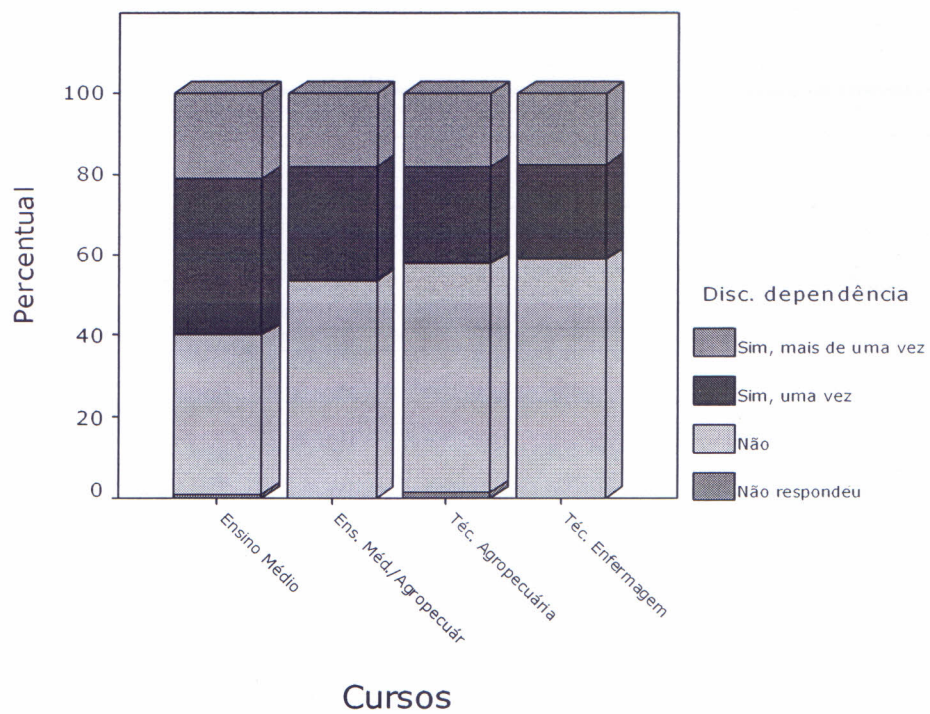


Figura 21 B - HISTÓRIA DE DISCIPLINA PARA DEPENDÊNCIA, POR CURSO – CAFS 2004

APÊNDICE C

TABELA 1 - TURMAS X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	TURMAS									Total
		EM 1	TA 1B	TA 3A	EM 2	EMTA 1A	EMTA 1B	EMTA 2A	EMTA 3	TE 1A	
	Número	4			3						7
	% no Curso	57,1%			42,9%						100,0%
	% do Total	13,8%			10,3%						24,1%
	Número					1	6	4	2		13
	% no Curso					7,7%	46,2%	30,8%	15,4%		100,0%
	% do Total					3,4%	20,7%	13,8%	6,9%		44,8%
	Número		7	1							8
	% no Curso		87,5%	12,5%							100,0%
	% do Total		24,1%	3,4%							27,6%
	Número									1	1
	% no Curso									100,0%	100,0%
	% do Total									3,4%	3,4%
Total	Número	4	7	1	3	1	6	4	2	1	29
	% no Curso	13,8%	24,1%	3,4%	10,3%	3,4%	20,7%	13,8%	6,9%	3,4%	100,0%
	% do Total	13,8%	24,1%	3,4%	10,3%	3,4%	20,7%	13,8%	6,9%	3,4%	100,0%

TABELA 2C - SEXO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	SEXO		
		MASCULINO	FEMININO	Total
	Número	3	4	7
	% no Curso	42,9%	57,1%	100,0%
	% do Total	10,3%	13,8%	24,1%
	Número	7	6	13
	% no Curso	53,8%	46,2%	100,0%
	% do Total	24,1%	20,7%	44,8%
	Número	6	2	8
	% no Curso	75,0%	25,0%	100,0%
	% do Total	20,7%	6,9%	27,6%
	Número		1	1
	% no Curso		100,0%	100,0%
	% do Total		3,4%	3,4%
Total	Número	16	13	29
	% no Curso	55,2%	44,8%	100,0%
	% do Total	55,2%	44,8%	100,0%

TABELA 3 - ESTADO CIVIL X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	ESTADO CIVIL		
			SOLTEIRO(A)	Total
		Número	7	7
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	24,1%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	13	13
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	44,8%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	8	8
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	27,6%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número	1	1
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	3,4%	3,4%
Total		Número	29	29
		% no Curso	100,0%	100,0%
		% do Total	100,0%	100,0%

TABELA 4 - TAMNAHO DA IRMANDADE X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio	QUANTOS IRMÃOS					Total	
		NENHUM	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO OU MAIS		
		Número	2	3		2	7	
		% no Curso	28,6%	42,9%		28,6%	100,0%	
		% do Total	6,9%	10,3%		6,9%	24,1%	
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	1	3	3	5	13
		% no Curso	7,7%	7,7%	23,1%	23,1%	38,5%	100,0%
		% do Total	3,4%	3,4%	10,3%	10,3%	17,2%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número			6		2	8
		% no Curso			75,0%		25,0%	100,0%
		% do Total			20,7%		6,9%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número			1			1
		% no Curso			100,0%			100,0%
		% do Total			3,4%			3,4%
Total		Número	1	3	13	3	9	29
		% no Curso	3,4%	10,3%	44,8%	10,3%	31,0%	100,0%
		% do Total	3,4%	10,3%	44,8%	10,3%	31,0%	100,0%

TABELA 5 - TEM AUTOMÓVEL/CARRO? X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		TEM AUTOMÓVEL/CARRO?				Total	
		SIM, 1.	SIM, 2.	SIM, 3.	NÃO TEM.		
Cursos	Ensino Médio	Número	2			5	7
		% no Curso	28,6%			71,4%	100,0%
		% do Total	6,9%			17,2%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	2	1	1	9	13
		% no Curso	15,4%	7,7%	7,7%	69,2%	100,0%
		% do Total	6,9%	3,4%	3,4%	31,0%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	2			6	8
		% no Curso	25,0%			75,0%	100,0%
		% do Total	6,9%			20,7%	27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número				1	1
		% no Curso				100,0%	100,0%
		% do Total				3,4%	3,4%
Total	Total	Número	6	1	1	21	29
		% no Curso	20,7%	3,4%	3,4%	72,4%	100,0%
		% do Total	20,7%	3,4%	3,4%	72,4%	100,0%

TABELA 6 - TEM TELEVISÃO EM CORES X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		TEM TELEVISÃO EM CORES				Total	
		SIM, 1	SIM, 2	SIM, 3	NÃO TEM		
Cursos	Ensino Médio	Número	6	1			7
		% no Curso	85,7%	14,3%			100,0%
		% do Total	20,7%	3,4%			24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	8	2	2	1	13
		% no Curso	61,5%	15,4%	15,4%	7,7%	100,0%
		% do Total	27,6%	6,9%	6,9%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	6	1	1		8
		% no Curso	75,0%	12,5%	12,5%		100,0%
		% do Total	20,7%	3,4%	3,4%		27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número		1			1
		% no Curso		100,0%			100,0%
		% do Total		3,4%			3,4%
Total	Total	Número	20	5	3	1	29
		% no Curso	69,0%	17,2%	10,3%	3,4%	100,0%
		% do Total	69,0%	17,2%	10,3%	3,4%	100,0%

TABELA 7 - CASA TEM RÁDIO? X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		CASA TEM RÁDIO?				Total	
		SIM, 1.	SIM, 2.	SIM, 4 OU MAIS.	NÃO TEM.		
Cursos	Ensino Médio	Número	4	2	1	7	
		% no Curso	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%	
		% do Total	13,8%	6,9%	3,4%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	8	3		2	13
		% no Curso	61,5%	23,1%		15,4%	100,0%
		% do Total	27,6%	10,3%		6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	7	1			8
		% no Curso	87,5%	12,5%			100,0%
		% do Total	24,1%	3,4%			27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número		1			1
		% no Curso		100,0%			100,0%
		% do Total		3,4%			3,4%
Total	Total	Número	19	7	1	2	29
		% no Curso	65,5%	24,1%	3,4%	6,9%	100,0%
		% do Total	65,5%	24,1%	3,4%	6,9%	100,0%

TABELA 8 - QUANTIDADE DE PESSOAS NO DOMICÍLIO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ							Total	
		1	3	4	5	6	7	10 OU MAIS		
Cursos	Ensino Médio	Número		3	1	1	1	1		7
		% no Curso		42,9%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%		100,0%
		% do Total		10,3%	3,4%	3,4%	3,4%	3,4%		24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	2	4		3		3	13
		% no Curso	7,7%	15,4%	30,8%		23,1%		23,1%	100,0%
		% do Total	3,4%	6,9%	13,8%		10,3%		10,3%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número			6	1	1			8
		% no Curso			75,0%	12,5%	12,5%			100,0%
		% do Total			20,7%	3,4%	3,4%			27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número					1			1
		% no Curso					100,0%			100,0%
		% do Total					3,4%			3,4%
Total	Total	Número	1	5	11	2	6	1	3	29
		% no Curso	3,4%	17,2%	37,9%	6,9%	20,7%	3,4%	10,3%	100,0%
		% do Total	3,4%	17,2%	37,9%	6,9%	20,7%	3,4%	10,3%	100,0%

TABELA 9 - MORA COM A MÃE X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio		MORA COM A MÃE		Total
			SIM	NÃO. OUTRA MULHER É RESPONSÁVEL	
		Número	7		7
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	24,1%		24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	11	2	13
		% no Curso	84,6%	15,4%	100,0%
		% do Total	37,9%	6,9%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	8		8
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	27,6%		27,6%
	Téc. Enfermagem	Número	1		1
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	3,4%		3,4%
Total		Número	27	2	29
		% no Curso	93,1%	6,9%	100,0%
		% do Total	93,1%	6,9%	100,0%

TABELA 10 - MORA COM O PAI X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio		MORA COM O PAI		Total
			SIM	NÃO	
		Número	6	1	7
		% no Curso	85,7%	14,3%	100,0%
		% do Total	20,7%	3,4%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	10	3	13
		% no Curso	76,9%	23,1%	100,0%
		% do Total	34,5%	10,3%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	8		8
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	27,6%		27,6%
	Téc. Enfermagem	Número	1		1
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	3,4%		3,4%
Total		Número	25	4	29
		% no Curso	86,2%	13,8%	100,0%
		% do Total	86,2%	13,8%	100,0%

TABELA 11 - LÊ OU CONSULTA A BIBLIOTECA X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		LÊ OU CONSULTA A BIBLIOTECA				
		SEMPRE OU QUASE SEMPRE	DE VEZ EM QUANDO	NUNCA OOU QUASE NUNCA	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	1	6		7
		% no Curso	14,3%	85,7%		100,0%
		% do Total	3,4%	20,7%		24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	6	5	2	13
		% no Curso	46,2%	38,5%	15,4%	100,0%
		% do Total	20,7%	17,2%	6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	3	5		8
		% no Curso	37,5%	62,5%		100,0%
		% do Total	10,3%	17,2%		27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número		1		1
		% no Curso		100,0%		100,0%
		% do Total		3,4%		3,4%
Total	Total	Número	10	17	2	29
		% no Curso	34,5%	58,6%	6,9%	100,0%
		% do Total	34,5%	58,6%	6,9%	100,0%

TABELA 12 - QUANTIDADE DE LIVROS QUE LÊ POR ANO X REPROVAÇÃO ESCOLAR POR CURSO - CAFS 2004

		QUANTIDADE DE LIVROS QUE LÊ POR ANO						
		NENHUM	NO MÁXIMO UM	ENTRE DOIS OU TRÊS	ENTRE QUATRO E SEIS	SEIS OU MAIS	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número		1	4	1	1	7
		% no Curso		14,3%	57,1%	14,3%	14,3%	100,0%
		% do Total		3,4%	13,8%	3,4%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	2	3	7		1	13
		% no Curso	15,4%	23,1%	53,8%		7,7%	100,0%
		% do Total	6,9%	10,3%	24,1%		3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	1	1	5		1	8
		% no Curso	12,5%	12,5%	62,5%		12,5%	100,0%
		% do Total	3,4%	3,4%	17,2%		3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número			1			1
		% no Curso			100,0%			100,0%
		% do Total			3,4%			3,4%
Total	Total	Número	3	5	17	1	3	29
		% no Curso	10,3%	17,2%	58,6%	3,4%	10,3%	100,0%
		% do Total	10,3%	17,2%	58,6%	3,4%	10,3%	100,0%

TABELA 13 - TEMPO QUE PASSA ASSISTINDO TV X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		FICA ASSISTINDO TV					NÃO REALIZO ESTA ATIVIDADE	Total
		ATÉ 1 HORA	2 HORAS	3 HORAS	3 HORAS OU MAIS			
Cursos	Ensino Médio	Número	2	3	2			7
		% no Curso	28,6%	42,9%	28,6%			100,0%
		% do Total	6,9%	10,3%	6,9%			24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	4	2	2	3	2	13
		% no Curso	30,8%	15,4%	15,4%	23,1%	15,4%	100,0%
		% do Total	13,8%	6,9%	6,9%	10,3%	6,9%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	4	2			2	8
		% no Curso	50,0%	25,0%			25,0%	100,0%
		% do Total	13,8%	6,9%			6,9%	27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número		1				1
		% no Curso		100,0%				100,0%
		% do Total		3,4%				3,4%
Total	Total	Número	10	8	4	3	4	29
		% no Curso	34,5%	27,6%	13,8%	10,3%	13,8%	100,0%
		% do Total	34,5%	27,6%	13,8%	10,3%	13,8%	100,0%

TABELA 14 - DOMÍNIO DISCIPLINAS PELOS PROFESSORES X RPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		DOMÍNIO DISCIPLINAS PELOS PROFESSORES				Total	
		SIM, TODOS	SIM, A MAIORIA DELES DELES	SIM, MAS APENAS A METADE DELES	SIM, MENOS DA METADE DELES		
Cursos	Ensino Médio	Número		2	5	7	
		% no Curso		28,6%	71,4%	100,0%	
		% do Total		6,9%	17,2%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	5	6	1	1	13
		% no Curso	38,5%	46,2%	7,7%	7,7%	100,0%
		% do Total	17,2%	20,7%	3,4%	3,4%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	2	6			8
		% no Curso	25,0%	75,0%			100,0%
		% do Total	6,9%	20,7%			27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número	1				1
		% no Curso	100,0%				100,0%
		% do Total	3,4%				3,4%
Total	Total	Número	8	14	6	1	29
		% no Curso	27,6%	48,3%	20,7%	3,4%	100,0%
		% do Total	27,6%	48,3%	20,7%	3,4%	100,0%

TABELA 15 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO					
		PROVAS ESCRITAS DISCURSIVA	TESTE OBJETIVOS	TRABALHO DE GRUPO	PROVAS PRÁTICAS	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	4	1	1	1	7
		% no Curso	57,1%	14,3%	14,3%	14,3%	100,0%
		% do Total	13,8%	3,4%	3,4%	3,4%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	7	2	3	13
		% no Curso	7,7%	53,8%	15,4%	23,1%	100,0%
		% do Total	3,4%	24,1%	6,9%	10,3%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	2	1	5		8
		% no Curso	25,0%	12,5%	62,5%		100,0%
		% do Total	6,9%	3,4%	17,2%		27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número			1		1
		% no Curso			100,0%		100,0%
		% do Total			3,4%		3,4%
Total	Total	Número	7	9	9	4	29
		% no Curso	24,1%	31,0%	31,0%	13,8%	100,0%
		% do Total	24,1%	31,0%	31,0%	13,8%	100,0%

TABELA 16 - COMPOSIÇÃO DAS DISCIPLINAS / OBJETIVO DO CURSO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		COMPOSIÇÃO DAS DISCIPLINAS / OBJETIVO DO CURSO					
		ATENDE MUITO BEM	ATENDE BEM	ATENDE PARCIALMENTE	ATENDE PRECARIAMENTE	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número		3	4	7	
		% no Curso		42,9%	57,1%	100,0%	
		% do Total		10,3%	13,8%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	3	9	13	
		% no Curso	7,7%	23,1%	69,2%	100,0%	
		% do Total	3,4%	10,3%	31,0%	44,8%	
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	3	1	3	1	8
		% no Curso	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%	100,0%
		% do Total	10,3%	3,4%	10,3%	3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número	1				1
		% no Curso	100,0%				100,0%
		% do Total	3,4%				3,4%
Total	Total	Número	5	7	16	1	29
		% no Curso	17,2%	24,1%	55,2%	3,4%	100,0%
		% do Total	17,2%	24,1%	55,2%	3,4%	100,0%

TABELA 17 - TÉCNICA DE ENSINO DOS PROFESSORES X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		TÉCNICA DE ENSINO MAIORIA DOS PROFESSORES					
		AULAS EXPOSITIVAS(PRELETIV A)	AULAS EXPOSITIVAS COM PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	TRABALHO DE GRUPO DESENVOLVIDO FORA DA SALA DE AULA	TRAB.DE GRUPO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	1	1	5	7	
		% no Curso	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%	
		% do Total	3,4%	3,4%	17,2%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	2	4	2	5	13
		% no Curso	15,4%	30,8%	15,4%	38,5%	100,0%
		% do Total	6,9%	13,8%	6,9%	17,2%	44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	1	2	2	3	8
		% no Curso	12,5%	25,0%	25,0%	37,5%	100,0%
		% do Total	3,4%	6,9%	6,9%	10,3%	27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número				1	1
		% no Curso				100,0%	100,0%
		% do Total				3,4%	3,4%
Total	Total	Número	3	7	5	14	29
		% no Curso	10,3%	24,1%	17,2%	48,3%	100,0%
		% do Total	10,3%	24,1%	17,2%	48,3%	100,0%

TABELA 18 - VÊ MÃE LENDO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		VÊ MÃE LENDO			
		SIM	NÃO	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	5	2	7
		% no Curso	71,4%	28,6%	100,0%
		% do Total	17,2%	6,9%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Ens. Méd./Agropecuária	Número	13		13
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	44,8%		44,8%
Téc. Agropecuária	Téc. Agropecuária	Número	7	1	8
		% no Curso	87,5%	12,5%	100,0%
		% do Total	24,1%	3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem	Téc. Enfermagem	Número	1		1
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	3,4%		3,4%
Total	Total	Número	26	3	29
		% no Curso	89,7%	10,3%	100,0%
		% do Total	89,7%	10,3%	100,0%

TABELA 19 - VÊ PAI LENDO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio		VÊ PAI LENDO		Total
			NÃO	SIM	
		Número	3	4	7
		% no Curso	42,9%	57,1%	100,0%
		% do Total	10,3%	13,8%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	4	9	13
		% no Curso	30,8%	69,2%	100,0%
		% do Total	13,8%	31,0%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	4	4	8
		% no Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% do Total	13,8%	13,8%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número		1	1
		% no Curso		100,0%	100,0%
		% do Total		3,4%	3,4%
Total		Número	11	18	29
		% no Curso	37,9%	62,1%	100,0%
		% do Total	37,9%	62,1%	100,0%

TABELA 20

SITUAÇÃO EM MARÇO DE 2004 (INGRESSO) X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

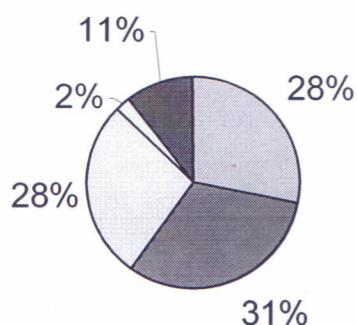
Cursos	Ensino Médio		Situação março de 2004				Total
			Aprovado no ano/período anterior	Teste para entrar no 2 ano	Repetente no ano/período anterior	Aprovado teste seleção 1 ano	
		Número			3	4	7
		% no Curso			42,9%	57,1%	100,0%
		% do Total			10,3%	13,8%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	3	2	7	13
		% no Curso	7,7%	23,1%	15,4%	53,8%	100,0%
		% do Total	3,4%	10,3%	6,9%	24,1%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	1			7	8
		% no Curso	12,5%			87,5%	100,0%
		% do Total	3,4%			24,1%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número				1	1
		% no Curso				100,0%	100,0%
		% do Total				3,4%	3,4%
Total		Número	2	3	5	19	29
		% no Curso	6,9%	10,3%	17,2%	65,5%	100,0%
		% do Total	6,9%	10,3%	17,2%	65,5%	100,0%

ANEXOS

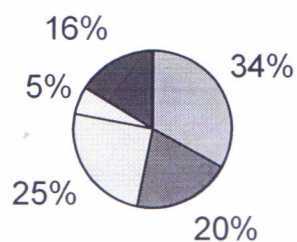
Anexo 1 - TESTE SELETIVO 2003/2004

CURSOS	PROCURA	VAGAS	CONCORRENCIA
Ensino Médio	293	40	7,33
Ensino Médio Concomitante com Agropecuária	320	70	4,57
Técnico em Enfermagem	284	50	5,68
Técnico em Enfermagem	24	20	1,20
Programador	109	30	3,63
TOTAL	1030	210	

PROCURA



- Ensino Médio
- Ensino Médio concomitante com Agropecuária
- Técnico em Enfermagem
- Técnico em Enfermagem
- Programador

TESTE SELETIVO 2003 CAFS
CONCORRENCIA

- Ensino Médio
- Ensino Médio concomitante com Agropecuária
- Técnico em Enfermagem
- Técnico em Enfermagem
- Programador

TABELA 17 C - TÉCNICA DE ENSINO DOS PROFESSORES X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		TÉCNICA DE ENSINO MAIORIA DOS PROFESSORES					
		AULAS EXPOSITIVAS(PRELETIV A)	AULAS EXPOSITIVAS COM PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	TRABALHO DE GRUPO DESENVOLVIDO FORA DA SALA DE AULA	TRAB. DE GRUPO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	1	1	5	7	
		% no Curso	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%	
		% do Total	3,4%	3,4%	17,2%	24,1%	
Ens. Méd./Agropecuária	Número	2	4	2	5	13	
		% no Curso	15,4%	30,8%	15,4%	38,5%	100,0%
		% do Total	6,9%	13,8%	6,9%	17,2%	44,8%
Téc. Agropecuária	Número	1	2	2	3	8	
		% no Curso	12,5%	25,0%	25,0%	37,5%	100,0%
		% do Total	3,4%	6,9%	6,9%	10,3%	27,6%
Téc. Enfermagem	Número				1	1	
		% no Curso			100,0%	100,0%	
		% do Total			3,4%	3,4%	
Total	Número	3	7	5	14	29	
		% no Curso	10,3%	24,1%	17,2%	48,3%	100,0%
		% do Total	10,3%	24,1%	17,2%	48,3%	100,0%

TABELA 18 C - VÊ MÃE LENDO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

		VÊ MÃE LENDO			
		SIM	NÃO	Total	
Cursos	Ensino Médio	Número	5	2	7
		% no Curso	71,4%	28,6%	100,0%
		% do Total	17,2%	6,9%	24,1%
Ens. Méd./Agropecuária	Número	13		13	
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	44,8%		44,8%
Téc. Agropecuária	Número	7	1	8	
		% no Curso	87,5%	12,5%	100,0%
		% do Total	24,1%	3,4%	27,6%
Téc. Enfermagem	Número	1		1	
		% no Curso	100,0%		100,0%
		% do Total	3,4%		3,4%
Total	Número	26	3	29	
		% no Curso	89,7%	10,3%	100,0%
		% do Total	89,7%	10,3%	100,0%

TABELA 19 C - VÊ PAI LENDO X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

Cursos	Ensino Médio		VÊ PAI LENDO		Total
			NÃO	SIM	
		Número	3	4	7
		% no Curso	42,9%	57,1%	100,0%
		% do Total	10,3%	13,8%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	4	9	13
		% no Curso	30,8%	69,2%	100,0%
		% do Total	13,8%	31,0%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	4	4	8
		% no Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% do Total	13,8%	13,8%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número		1	1
		% no Curso		100,0%	100,0%
		% do Total		3,4%	3,4%
Total		Número	11	18	29
		% no Curso	37,9%	62,1%	100,0%
		% do Total	37,9%	62,1%	100,0%

TABELA 20 C

SITUAÇÃO EM MARÇO DE 2004 (INGRESSO) X REPROVAÇÃO POR CURSO - CAFS 2004

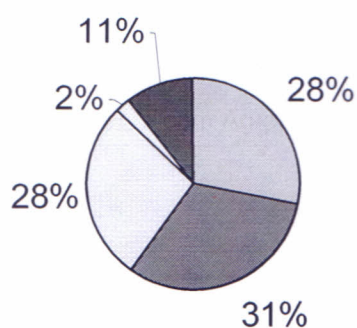
Cursos	Ensino Médio		Situação março de 2004				Total
			Aprovado no ano/período anterior	Teste para entrar no 2 ano	Repetente no ano/período anterior	Aprovado teste seleção 1 ano	
		Número			3	4	7
		% no Curso			42,9%	57,1%	100,0%
		% do Total			10,3%	13,8%	24,1%
	Ens. Méd./Agropecuária	Número	1	3	2	7	13
		% no Curso	7,7%	23,1%	15,4%	53,8%	100,0%
		% do Total	3,4%	10,3%	6,9%	24,1%	44,8%
	Téc. Agropecuária	Número	1			7	8
		% no Curso	12,5%			87,5%	100,0%
		% do Total	3,4%			24,1%	27,6%
	Téc. Enfermagem	Número				1	1
		% no Curso				100,0%	100,0%
		% do Total				3,4%	3,4%
Total		Número	2	3	5	19	29
		% no Curso	6,9%	10,3%	17,2%	65,5%	100,0%
		% do Total	6,9%	10,3%	17,2%	65,5%	100,0%

ANEXOS

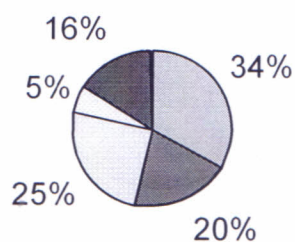
Anexo 1 - TESTE SELETIVO 2003/2004

CURSOS	PROCURA	VAGAS	CONCORRENCIA
Ensino Médio	293	40	7,33
Ensino Médio Concomitante com Agropecuária	320	70	4,57
Técnico em Enfermagem	284	50	5,68
Técnico em Enfermagem	24	20	1,20
Programador	109	30	3,63
TOTAL	1030	210	

PROCURA



- Ensino Médio
- Ensino Médio concomitante com Agropecuária
- Técnico em Enfermagem
- Técnico em Enfermagem
- Programador

TESTE SELETIVO 2003 CAFS
CONCORRÊNCIA

- Ensino Médio
- Ensino Médio concomitante com Agropecuária
- Técnico em Enfermagem
- Técnico em Enfermagem
- Programador