

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: Uma Tentativa de
Interlocação Entre o Macro e o Microsocial**

**Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação**

Edite Maria Sudbrack

Professora Orientadora: Dr^a Maria Beatriz Moreira Luce

695096

Porto Alegre, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: Uma Tentativa de
Interlocução Entre o Macro e o Microssocial**

**Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação**

Edite Maria Sudbrack

Professora Orientadora: Dr^a Maria Beatriz Moreira Luce

Porto Alegre, 1995.

HORA DE DIZER OBRIGADO

Refazendo o caminho, relembro o sabor e a riqueza do cotidiano compartilhado com os sujeitos desta viagem.

Foram perdas, danos, ganhos e sucessos que se entrecruzaram. Trajetória que não é só minha, porque inserida numa prática social.

Percorrendo esta travessia, recolho pedaços, fragmentos, compondo um mosaico onde cada parte contém o todo, porque enseja uma nova construção.

Como grande lição destas trilhas fica-me o desejo de superação, de enfrentamento dos obstáculos, da dureza da persistência, às vezes solitária, da assimilação das perdas (nem todas!), da humildade do sucesso.

Retomando estes passos, remeto àqueles que dentre tantos, explicitamente ou anonimamente contribuíram para a realização deste trabalho.

*De modo especial, à **Dr^a Maria Beatriz Moreira Luce**, Orientadora e Professora, por sua palavra segura, desafiadora e incentivadora. Agradeço também às sugestões da **Dr^a Maria Helena Degani Veit** e ao **Dr. Laetus Veit** e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação nas pessoas*

dos Coordenadores do Programa Dr. Nilton Bueno Fischer e Dr. Fernando Becker, nas gestões dos quais levei a cabo este estudo.

Agradeço a acolhida dos colegas, parceiros de caminhada, ajudando-me a construir esta trajetória.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Frederico Westphalen, pelo apoio institucional e solidário de sua direção, professores, alunos e funcionários, com os quais partilho meu crescimento.

Às pessoas que possibilitaram meu acesso à Escola de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima, direção, professores, alunos, funcionários e pais meu profundo reconhecimento.

À Professora Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti pela sensibilidade com que tratou estes escritos, lapidando-os com maestria.

Ao Sr. Juarez Orsolin pelo trabalho paciente e dedicado.

Ao PICD/CAPES pelo apoio recebido, cujo programa tem possibilitado a qualificação dos recursos humanos de nossa e de tantas Universidades.

A Luiz Fernando pela compreensão e incentivo.

A Deus... .

A autora.

*Para Jaqueline com quem iniciei este trabalho e que a
fatalidade colheu ...*

Para Airton por sua coerência até o fim ...

SUMÁRIO

RESUMO.....	010
ABSTRACT.....	012
APRESENTAÇÃO.....	012
1 PANO DE FUNDO.....	019
1.1 Gênese e Justificativa.....	019
1.2 A Luta Pela Escola.....	028
1.2.1 Revisitando a História.....	028
1.2.2 O Cenário do Brasil.....	030
1.2.3 O Cenário do Rio Grande do Sul.....	033
1.2.4 O Cenário de Frederico Westphalen.....	037
1.2.5 Outros Dados das Lutas pela Escola.....	045
1.2.6 O Cenário da Escola.....	048
1.2.7 Refazendo a Trajetória.....	050

2 QUESTÃO METODOLÓGICA.....	051
2.1 Elegendo o Cenário.....	051
2.2 Relendo o Cenário.....	054
3 O FRACASSO ESCOLAR NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: alguns elementos para seu entendimento.....	060
3.1 Introdução.....	060
3.2 Abordagens do Fenômeno.....	061
3.2.1 A Perspectiva Liberal.....	061
3.2.2 A Perspectiva Racista.....	065
3.2.3 A Perspectiva Oficial.....	066
3.2.4 A Perspectiva da “Carência”.....	069
3.2.5 A Perspectiva Reprodutivista.....	070
3.3 Recorrências e Outras Tentativas de Entendimento do Fenôme- no.....	072
3.3.1 A Estrutura.....	074
3.3.2 As Políticas Públicas.....	177
3.3.3 A Escola e Seus Profissionais.....	180
3.3.4 O Que Fazer?.....	182
3.4 A Escola em Gramsci.....	183
4 APREENDENDO O REAL NO CENÁRIO DA ESCOLA.....	102
4.1 Determinantes Estruturais: representações de Alunos, Pais, Professores	104
4.1.1 Estudo ou Trabalho.....	104
4.1.2 Ensaios de Rebeldia.....	112

4.1.3 O Papel da Merenda.....	123
4.2 As Políticas Públicas: representações de Alunos, Pais, Professores.....	126
4.3 A Gestão da Escola.....	131
4.4 A Escola e Seus Profissionais.....	135
5 (Re)CONSTRUINDO O CENÁRIO: Mediações Possíveis.....	147
5.1 Olhares Sobre o Cenário.....	147
5.2 Nas Redes do Referencial Teórico.....	150
5.3 A Teoria na Prática; a Prática na Teoria.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
ANEXOS.....	176

ABSTRACT

The production of school failure: an attempt to relate the macro and the micro social settings.

The purpose of this thesis was to contribute to the advancement of the understanding of school failure through a comprehensive study of the historical structural conditions, the public policies, the school administration, the classroom relationships, and some observations of the teacher and the students in a particular setting.

The case study focused an elementary public school in a low class neighborhood of Frederico Westphalen, RS, Brazil - a city of ... inhabitants, distant 500 Km from the Rio Grande do Sul state capital.

The thesis presents five chapters. As an introduction, the author justifies her choice in terms of theme and setting, followed by a description of the methodological approach, which combines a historical macro analysis with an analysis of the school and classroom settings.

Therefore, the text presents a brief history of schooling in the area (an original contribution stressing the fight for schooling), an analysis of regional and local social, political and economic conditions, and specially an analysis of major

educational statistics which demonstrate the severe situation of repetition and school dropouts at elementary grades.

The theoretical framework brings together a wide range of studies, mostly published in Brazil, about the phenomenon of schooling and school failure. But it also takes ideas such as the Antonio Gramsci's thought to establish relationships between the historical/macro conditions and the studied school scene.

The case study presents several observations about the school project, in terms of social and pedagogical objectives and action, focusing the school administration and the teacher, the students, their lives and social representations of schooling and learning.

In conclusion, the author stresses the structural and conjunctural limits of different orders which condition the public policies, the educational administration and teaching. But she also points out the concepts and beliefs that underground the daily acting of school personnel, pupils and their families. On the other part, she indicates that there are many important possibilities for overcoming the school failure syndrome: revising the understanding of school/world of work relationships and the major objectives of intellectual and professional education; the democratization of school systems' administration through public policies emphasising equality, and the value of local school projects; and the need for the development of teachers' political and technical competences. The professionalization of protagonist teachers requires their understanding of the global setting and of the dialectical relationships of public policies and daily classroom pedagogical acting.

RESUMO

A Produção do Fracasso Escolar: Uma Tentativa de Interlocação entre o Macro e o Microsocial é o tema desta investigação.

Neste ensaio, pretendeu-se cotejar os intervenientes estruturais, as políticas públicas, as formas de gestão da escola, a realidade cotidiana, rumo ao entendimento do fenômeno do fracasso escolar.

O resultado deste Estudo de Caso, realizado numa Escola de 1º Grau Incompleto situada na periferia urbana do Município de Frederico Westphalen - RS, compõe-se de cinco (5) capítulos. Desponta inicialmente a gênese pela escolha da temática, situando a abordagem metodológica na qual se conjugam o micro e o macroespaço da ação pedagógica.

Prosseguindo, a construção de possíveis respostas apóia-se na História das lutas pela escola, retomando os processos sócio-econômico e políticos nacionais e regionais e a imersão da educação nesta moldura.

Revisitar a teoria, constitui-se em rede de sustentação da trajetória, reconstruindo as diferentes concepções sobre o fenômeno da escolarização e do fracasso escolar. A contribuição de Antonio Gramsci se faz timoneira na condução do processo de diálogo com o cenário eleito, qual seja, o cotidiano em ação.

Por fim, retoma-se a crença na Escola cujas possibilidades se expressam também nos seus limites. **Limites** de toda ordem, já amplamente anunciados, quer estruturais e conjunturais, quer das políticas públicas e gestão dos sistemas, ou do dia-a-dia do fazer pedagógico, ou das concepções enraizadas/carimbadas sobre o fenômeno, as quais tentamos desvelar neste estudo.

Possibilidades que se traduzem na articulação entre a escola e o mundo da produção, qual seja, a escola que conjugue formação intelectual humanista com formação profissional, provocando uma releitura do princípio educativo gramsciano. **Possibilidades** que se traduzem também na gestão democrática dos sistemas de ensino, através de políticas públicas democratizantes e equânimes, na autonomia da organização escolar, rumo à construção de projeto político-pedagógico próprio. **Possibilidades** que se traduzem no papel dos profissionais da educação ao encaço da construção de suas competências técnico-políticas, dialetizando-as com a sociedade global, fazendo da sala de aula um dos espaços por excelência do fazer pedagógico, mediado pela realidade.

APRESENTAÇÃO

A escolha do tema desta Dissertação, que se denomina **A Produção do Fracasso Escolar: Uma Tentativa de Interlocação entre o Macro e o Microssocial**, se dá no momento em que é preciso retomar, com redobrado vigor, as lutas pela universalização da educação com qualidade e equidade.

Nesse ensaio, pretende-se cotejar os determinantes estruturais, as políticas públicas, as formas de gestão da escola, a realidade cotidiana dos profissionais da escola em sua atuação e formação, engendrando um possível diálogo entre eles, rumo ao entendimento do objeto de estudo, qual seja, a produção do fracasso escolar, propondo mediações possíveis às agências formadoras, às políticas públicas e aos profissionais da educação.

Assim sendo, esta Dissertação representa um esforço de compreensão do fracasso escolar, através dos níveis macro e micro, combinando a revisão histórica das lutas pela escola, dos balizadores teóricos, especialmente as contribuições de Gramsci.

Neste intento, realiza-se um Estudo de Caso numa escola de 1º grau incompleto situada na periferia urbana de um município localizado ao norte do Estado do Rio Grande do Sul.

A estrutura deste trabalho conta com cinco (5) capítulos. O primeiro evoca, em “**Pano de Fundo**”, o porquê da escolha deste tema de pesquisa, sublinhando o parentesco construído com a problemática, ao longo desta trajetória profissional e pessoal. Procede-se também a uma tomada geral dos processos de escolarização a partir do Final do Império, reconstruindo a luta pela escola no contexto dos determinantes sócio-econômicos e políticos. Nessa panorâmica, focaliza-se principalmente os demitidos de cena no Brasil, Rio Grande do Sul e Frederico Westphalen, incursionando pela matriz inicial de escola comunitária, legado da influência religiosa na região.

Em “**Questão Metodológica**”, aborda-se a permanente interrogação acerca dos limites, possibilidades e trajetórias em construção e (re)construção presentes na investigação, tentando tomar posse do real. Nesta elaboração, a perspectiva de imbricação entre o macro e o microcosmo social referenda a necessidade de apreender o “dentro” e o “fora” da escola. Esse olhar quer pautar uma intervenção na realidade que considera a totalidade na qual o fenômeno está inscrito.

Ao eleger a escola em estudo, pretendeu-se reconstruir os processos, relações e interações que nela se operam, vinculados ao movimento social. Assim, o cotidiano de uma escola também faz história, e é na cotidianidade que se reproduz, se continua e se transforma a sociedade. Nesse sentido, a escolha de uma determinada escola para investigação se justifica no

contexto de outro meio: a totalidade histórica e social. Ezpeleta e Rockwell nos auxiliam neste entendimento ao propugnar em que:

“a opção pela escola como perspectiva de estudo não intenciona destacar o “nível micro” como alternativa do macrossocial, nem tampouco procura-se um “reflexo”, num âmbito menor, das estruturas sociais determinantes. Trata-se, ao contrário, de compreender momentos singulares do movimento social.”(Ezpeleta e Rockwell, 1989, p.58)

A busca de subsídios para a interpretação da realidade localizada, aponta, em **“Pensamento Educacional Brasileiro sobre o Fracasso Escolar”**, as possíveis clivagens sobre o fenômeno denotando também que este é propósito que não se esgota. Apesar daquilo que se registra como carimbos sobre o fracasso escolar, marcas que desenham, designam uma concepção de mundo, existe um contraporte de esperança a duelar e abrir espaços: “na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um limite, um “limes”, no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos” (Heller, 1972, p.99).

Esta possibilidade aventada por Heller está explicitada no recorte teórico gramsciano eleito como uma das vertentes capazes de contribuir na construção de uma escola possível para as classes populares.

Em **Apreendendo o Real no Cenário da Escola**, surge flagrante o cotidiano em ação. São os atores em cena que emprestam vida a este estudo: alunos, professores, pais, merenda, estudo ou trabalho, cenas de violência, gestão da escola, políticas públicas. Entrelaçados, superam-se, impõem-se, sobrepõem-se numa coreografia de contraditórios (mas lógicos!) papéis: ora à rebeldia, ora à impotência, ora à desesperança, ora ao sonho.

Dando forma a essa entrada na escola, o estudo se vale da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas, relatórios, regimentos, fichas, entre outros, como coadjuvantes no entendimento do significado dos anos de estudo, das taxas de escolarização, das representações ou explicações sobre a escolarização/ fracasso escolar, adotadas pelos sujeitos envolvidos, além das estratégias e mecanismos de que a comunidade escolar lança mão para manutenção/ transformação do fenômeno.

A inserção no cenário da escola, procura ainda, a interlocução dos momentos e práticas cotidianas com os intervenientes de nível macro, no intento de situar a totalidade na produção do fracasso escolar.

Nesta moldura, recorre-se também a Arendt (1992), cuja mensagem pulsante aponta o homem como possuidor da dualidade liberdade e ação. E, por conseguinte, é com este par de atributos que faz a travessia rumo à transformação.

Por fim, em **(Re)Construindo o Cenário - Mediações Possíveis**, é retomada a crença na Escola cujas possibilidades se expressam também nos seus limites. Seu institucional caráter contraditório aponta, de um lado, para a estrutura social que impede o fortalecimento das classes populares; de outro, traz, em gérmen, a possibilidade de uma nova concepção de mundo, de uma nova cidadania. Neste ponto, concordamos com Cury, ao assinalar que:

“ a mediação do intelectual torna-se importante, para, com sua função educativa, possibilitar a descoberta dos elementos intrínsecos, seja de uma política existente, seja de uma nova

concepção de mundo que se identifique com os elementos decisivos da prática social dos dominados.”(Cury, 1989, p.129).

Este saber pode vir a ser, então, instrumento de transformação.

Assim, na crença de que esta proposta se configure como significativa para os sujeitos envolvidos, fruto da reflexão e teorização da prática, iluminada por uma matriz teórica que valide o sentido desse conhecer, socializa-se esta produção.

1 PANO DE FUNDO

“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa).

1.1 Gênese e Justificativa

Eleger esta ou aquela temática de pesquisa não se dá sem conflito, sem ruptura. A "dor da escolha" é interlocutora permanente no processo de investigação, eis que escolher esta ou aquela trilha é preterir outras tão ou mais pulsantes.

A opção pelo estudo do fracasso escolar dá-se no momento em que o Brasil ainda não conseguiu universalizar seu sistema de ensino, nem operacionalizá-lo em patamares aceitáveis de qualidade. O país está, por certo, num momento de revisão, de redimensionamento de conceitos, de referenciais de análise e de propostas cuja efervescência haverá de suscitar modificações na

lógica interna da educação e nas relações deste setor com a estrutura sócio-econômica mais ampla.

Vale dizer que o movimento educativo, além de ser condicionado pela dinâmica sócio-econômico-cultural, possui seu próprio movimento, conquistado no bojo das lutas históricas. O encadeamento entre a dinâmica da sociedade e a dinâmica educacional remete aos limites e possibilidades da educação.

É notória a função de conservação de privilégios que a educação tem feito prosperar. Interessa, com efeito, desvelar esta face, não só engrossando a denúncia, mas concordando com o que ensina Paulo Freire: "...a educação, não podendo tudo, pode alguma coisa" (Freire, 1992, p.92).

É neste contexto que se inscreve a questão da democratização da educação básica. Um desafio que não é recente: como garantir a universalização do ensino com qualidade, diante da nunca suficiente denúncia do fracasso escolar das classes populares e da sempre reiterada atribuição do fracasso às "deficiências" dos alunos dos segmentos sociais menos favorecidos? ou da constante recorrência à falta de recursos e de condições de trabalho em nossas escolas? ou ainda da pouca qualificação e/ou atuação do professor?

submetidas as crianças das classes populares constitui uma das razões deste

Tentando, pretenciosamente, demonstrar esta lógica referida, advoga-se, em uma

lógica interna da educação e nas relações deste setor com a estrutura sócio-econômica mais ampla.

Vale dizer que o movimento educativo, além de ser condicionado pela dinâmica sócio-econômico-cultural, possui seu próprio movimento, conquistado no bojo das lutas históricas. O encadeamento entre a dinâmica da sociedade e a dinâmica educacional remete aos limites e possibilidades da educação.

É notória a função de conservação de privilégios que a educação tem feito prosperar. Interessa, com efeito, desvelar esta face, não só engrossando a denúncia, mas concordando com o que ensina Paulo Freire: "...a educação, não podendo tudo, pode alguma coisa" (Freire, 1992, p.92).

É neste contexto que se inscreve a questão da democratização da educação básica. Um desafio que não é recente: como garantir a universalização do ensino com qualidade, diante da nunca suficiente denúncia do fracasso escolar das classes populares e da sempre reiterada atribuição do fracasso às "deficiências" dos alunos dos segmentos sociais menos favorecidos? ou da constante recorrência à falta de recursos e de condições de trabalho em nossas escolas? ou ainda da pouca qualificação e/ou atuação do professor?

A inconformidade com o processo de exclusão escolar a que são submetidas as crianças das classes populares constitui uma das razões deste trabalho. Além desta, pretende-se encontrar alternativas que desafiem a lógica impiedosa da exclusão praticada pelo sistema que precisa de "bodes expiatórios". Tentando, pretenciosamente, demonstrar esta lógica referida, advoga-se, em uma

das hipóteses, a descentralização no sistema de ensino e a revalorização das unidades escolares.

Para a Mello (1992), dá-se início hoje a uma espécie de "revolução copernicana", na qual a escola ocupa o lugar de destaque nas atenções da política e administração da educação, o que traz embutido um novo olhar sobre a gestão dos sistemas de ensino.

As políticas educacionais parecem assentar-se na noção de escola homogênea e única, sem atentar para as diversidades regionais e institucionais. Ignoram, quase sempre, que a forma de organização escolar, sua gestão, tem relação com a qualidade do ensino ali produzido; assim como a questão da estrutura de relações sociais forja-se e reproduz-se nas relações pedagógicas.

Neste sentido, Tedesco (1991), ao posicionar-se sobre o tema público x privado, oferece a seguinte argumentação: a explicação dos bons resultados está menos ligada à questão do estatal ou do privado do que à dinâmica da escola. Refere o autor, assim, que a escola que tenha projeto pedagógico definido coerentemente com seus objetivos, e que consegue realizar um trabalho coletivo e solidário, com espírito de equipe, tende a oferecer uma melhor qualidade. Reconhecendo a intenção do autor, mas não desconhecendo os limites de sua colocação, se lança mão do exemplo. A importância e responsabilidade do Estado pela manutenção e desenvolvimento do ensino, se manifesta preliminarmente e por razões de ordem político-filosóficas. Importa o registro de que, tanto nas escolas estatais quanto nas particulares, a organização institucional e as relações de trabalho são fatores fundamentais para a democratização do ensino de qualidade.

Fica visível, portanto, que a "revolução copernicana", no campo das teorias educacionais, de que nos fala Mello, remete à redefinição do papel e da estrutura do Estado com suas instâncias de Poder, mas não esgota aí o quadro referencial necessário para a compreensão do processo social e pedagógico do fracasso escolar. Muito menos poderá permitir a adoção de uma lógica linear sobre alternativas ao papel do Poder Público em matéria de educação.

Essa crise de paradigma supõe, por conseguinte, reorganização e democratização do Estado, para afastá-lo do modelo de exclusão que nele tem preponderado.

Na tentativa de engendrar melhor entendimento do fracasso escolar, impõe-se uma outra perspectiva de análise, não necessariamente divergente, que concebe a educação como um recriar a cada dia. Nessa perspectiva, é nodal estudar o cotidiano da escola, seus diferentes aspectos, momentos e matizes, como forma de aguçamento de nossa sensibilidade e compreensão. Ao lado, e ao mesmo tempo, tem-se o intento de situar a escola no macrocosmo, onde o cenário está montado, porque acreditamos que a história e a estrutura sócio-econômica são poderosas. Esta interlocução do macro com o microespaço da ação pedagógica é um exercício desafiador, que se apresenta como uma valiosa possibilidade para a pesquisa que deseja alcançar a essência do fenômeno. Com efeito, além de considerar as políticas públicas de educação e a forma de gestão das instituições, pretende-se cotejá-los com a leitura da realidade cotidiana. Assim, se visa à não circunscrição à aparência, pois "o mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real" (Bosi, 1976, p.104), nem devemos sucumbir ao senso comum e aos esterótipos, como nos ensina Kosik (1969).

Vale dizer que penetrar na concretude da escola é pensar essa realidade não apenas na sua rotinização, mas também, segundo ensinamento de Heller (1972), como uma investigação encadeada à conjuntura social mais ampla, na qual o cotidiano é possibilidade e movimento, mas que não se pode absolutizar. Se essas formas são absolutizadas, assegura a autora, deixando de possibilitar este movimento e relação, conduzem à alienação. E "a alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento" (Heller, 1992, p.37).

Esta mesma preocupação está presente no alerta sobre as influências do senso comum e do conhecimento científico, apresentado a seguir:

"Enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico. Define a produção das diferentes modalidades de idéias necessárias à produção das mercadorias nas condições da exploração capitalista, da coisificação das relações sociais e da desumanização do homem. Não se refere estritamente ao modo como pensa o capitalista, mas ao modo de pensar necessário à reprodução do capitalismo, à reelaboração das suas bases de sustentação - ideológicas e sociais (Martins, pag. 11, 1978).

Sob este prisma, esta dissertação faz parte da experiência profissional da autora que deseja considerar como formação realizada aquela no trabalho e pelo trabalho (Soares, 1992). Assim, tanto a imersão na cotidianidade da escola quanto a análise histórica são condições importantes para quem faz sua formação continuamente e atua num curso de formação de professores.

Circunstanciados nesta visão e trajetória profissional, a vivência neste "pedaço"¹ chamado escola: sua gestão e cotidiano; os determinantes

¹Expressão tomada de, Morais, 1986.

estruturais e as políticas de educação impeliram à escolha dos temas e posições aqui expostos. Esta relação instigante e necessária entre teoria e prática certamente tem sido fecunda, pois "consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos" (Oliveira, 1990, p.33).

Na construção da problemática desta dissertação, se tentam aproximações sucessivas com o estudo do fracasso escolar no Município de Frederico Westphalen cuja caracterização será melhor explicitada no decorrer deste capítulo.

Ao eleger uma escola da periferia urbana, toma-se uma realidade parcial de um município do Estado do Rio de Grande do Sul, que, por sua vez, é parte de uma realidade maior, que é o Brasil. Esta interrelação da parte com o todo e do todo com as partes atesta a centralidade da interlocução da educação com o conjunto da sociedade. De outra parte, os antecedentes e o momento atual exemplificam também a interrelação do passado com o presente.

Com efeito, a educação é uma totalidade na medida em que é permeável a todas as relações sociais, sejam econômicas, políticas ou ideológicas e, ao configurar-se como um conjunto dessas relações, permite compreender-se o fenômeno educativo em relação a ele próprio e ao conjunto da sociedade (Cury, 1989). Sob esta lente, o mesmo autor enfatiza que "uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e (re) produção de (velhas) relações sociais" (Cury, 1989, p.70).

Ao mesmo tempo, a escolha de uma escola para o estudo de caso está baseada num dos princípios da pesquisa qualitativa, como propõe Thiollent (1992). A representatividade de um grupo é dada pela imagem (ainda que particular) que ele possui da realidade na qual está inserido.

Uma escola, portanto, é parte da realidade, fornece elementos de análise relevantes para a compreensão do fracasso escolar no caso e em sentido mais amplo. Também as situações são partes de um todo que é, por seu turno, parte de um todo maior, sujeito a uma totalidade mais ampla que lhe dá sentido.

Embora em diferentes contextos, entendemos que Bachelard, Bourdieu e Thiollent oferecem contribuições lapidárias para um trabalho de investigação. No caso, Bachelard (1978), em sua tese de manutenção da vigilância epistemológica, indica que o processo de conhecimento é também auto-conhecimento e é atravessado pelo processo de conhecimento, daí o perigo da simplificação, e porque a necessidade de vigilância para desalojar-se, desinstalar-se e retificar-se continuamente. De fato, a vigilância de que fala o autor remete ao eterno recomeço, à procura dos obstáculos no próprio ato de conhecer, à problematização da ciência.

Bourdieu (1975), ao propor a construção da problemática no bojo dos conhecimentos teóricos, atenta para o fato de que adotar um determinado referencial teórico não significa, necessariamente, desertar da busca de outros conhecimentos científicos rigorosos e objetivos sobre uma dada realidade. (Bourdieu, 1975).

Thiollent (1992), ao defender o questionamento e a reflexividade na escolha da problemática de pesquisa, indica a necessidade de se evitar a

"imposição de problemática", a fim de produzir um conhecimento de relevância social e objetividade científica.

O desafio, neste trabalho, é também, a possibilidade de uma "revolução no olhar" (Bourdieu, 1975), sobre a questão do fracasso escolar, qual seja, o olhar da conflitualidade. O olhar que não se intimida com a errância, com a explicação provisória, que vê no erro o suporte do novo conhecimento. Este pressuposto se consubstanciará ante à possibilidade de desencadeamento de:

"uma prática científica capaz de reconstruir os processos e os detalhes da dominação e da exploração das classes dominantes. Ao mesmo tempo, precisamos construir uma atitude sociológica capaz de entender o significado dos sonhos das mulheres e dos homens na construção de uma sociedade na qual a liberdade e os frutos da terra, do trabalho, da cultura e da ciência, sejam para todos" (Santos, 1991, p.80).

Objetivando, assim, contribuir para a compreensão do fracasso escolar, procura-se perceber este fenômeno como inserido na vida da escola e esta como parte da vida social. Eis que o cotidiano da escola, sua gestão, as políticas educacionais, as representações de alunos, professores e comunidade escolar são atravessados pelos mesmos conflitos de interesses e tensões políticas e sociais das sociedades em que estão plantados. O desafio reside, por certo, em realizar este corte transversal que auxiliará no desnudar do fenômeno.

Por outro lado, o desvelamento do real concreto utiliza muitos caminhos que se interpõem, se sobrepõem. As diferentes dimensões da realidade vão se construir, reconstruir, des-construir, inaugurando sempre uma nova visão de realidade. Esta nova configuração da realidade é dinâmica e, com base em Foucault (1987, p.20), poder-se-ia dizer que: "a cada instante ela se distancia,

estabelece seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seu próprio caminho".

Nesse sentido, Cury (1989) esclarece, ao propugnar que "a educação, como atividade partícipe das relações sociais contraditórias é, então, uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social". Este anúncio traz em gérmen a possibilidade de direcionar para as classes populares, a lente que prepondera sobre os grupos dominantes.

Em meio a esta luta, a questão do conhecimento afigura-se como arma para Gramsci:

"A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma noção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, de maneira a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente". (Gramsci, p.119, 1985).

Ainda, na perspectiva do homem construir e transformar sua história, Gramsci (1985) entende que as barreiras entre intelectuais e povo podem ser superadas ao elevar-se culturalmente as massas, construindo um novo senso comum, o que supõe e produz também a reforma intelectual do povo.

Os recortes teóricos que estão presentes neste trabalho baseiam-se em grande parte na teoria gramsciana, estudada por Manacorda, Cury, Mochcovitch, Patto, entre outros. Nem sempre citados explicitamente, convém fazer aqui o reconhecimento amplo desta contribuição.

A perspectiva de Gramsci é importante para este trabalho também no sentido de apropriação do caráter de esperança e valor da escola.

No item a seguir, focalizam-se alguns dados da luta pela escola.

1.2 A Luta Pela Escola

1.2.1 Revisitando a História

O suporte da história visa tornar o presente trabalho mais compreensível e significativo e um pressuposto para ensejar propostas alternativas no bojo de um movimento histórico real.

Com efeito, é necessário se valorizar, também, o não-dito, o implícito, a história não-documental, o recorte, o limite. Este aporte histórico serve para situar a possibilidade de não linearidade, de descontinuidade dos fatos. Eis a dialética: o pesquisador é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa.

Neste capítulo, então, se pinçam alguns recortes da luta pela escola ao longo da História, tomando como referência inicial o período final do Império, por se entender que estes momentos históricos auxiliam a compreensão da problemática, bem como coincidem com a história das lutas pela Escola em Frederico Westphalen.

Esta retrospectiva se faz necessária, para aquilatar o sentido e o significado da escola inserida na totalidade dos fenômenos político-sociais que se desenvolvem no país, ou dos usos e desusos da educação como instrumento de manutenção/transformação das idéias de cada época.

A educação brasileira passa por diferentes momentos, influenciada ao longo da história que marca sócio-econômico e politicamente estas etapas.

Iniciando pelos jesuítas na escolarização colonial, dando lugar à reforma pombalina (que tira de cena os primeiros professores ao pretenderem conservar a unidade entre a ordem certa e a sociedade civil, e, assim, recuperarem a hegemonia e o poder), passando pelo Período Imperial, (que dá lugar ao Ensino Superior no Brasil e às influências iluministas da Europa), a educação no Brasil procura sua identidade.

Revisitando a história da educação brasileira ao longo dos distintos períodos político-sociais, é possível deprender-se que o tratamento dado à educação, notadamente a básica, carece de um projeto nacional, capaz de propiciar a expansão quantitativa e qualitativa do sistema educacional.

Tomando-se as iniciativas educacionais operadas com o advento da República, influência marcadamente positivista, e a pressão das camadas médias

por maior escolarização, observa-se que a exclusão da escola é um fenômeno secular que não consegue minimizar as desigualdades de oferta por regiões e grupos sociais. Mesmo em face dos esforços dos chamados profissionais da educação em seu Manifesto, passando pelas idéias de reconstrução nacional, ou do entusiasmo pela educação (Nagle, 1974), ou do “boom” econômico do período militar, perduram a oferta desigual de ensino e a ausência de uma política global que priorize a educação como meta fundamental das políticas públicas.

Esta ausência de vontade política dos administradores, aliada à políticas equivocadas, têm gerado, ao longo de décadas, o caos educacional brasileiro, concorrendo para a produção histórica do fracasso escolar.

1.2.2 O Cenário do Brasil

Aproximando nosso olhar para períodos mais próximos da contemporaneidade, é possível concluir que este estudo inscreve-se num dos momentos sócio-econômicos mais duros e dramáticos da História do Brasil. O aceno de uma nova ordem social, com a ascensão do Governo Collor e sua derrocada, derruba o mito de uma suposta modernização brasileira, ou, quem sabe, de uma Bélgica para uns 40 milhões de pessoas e um quarto ou quinto mundo para os outros 110 milhões de brasileiros. Não podemos esquecer os 32 milhões que hoje, 1994, não conseguem fazer uma refeição por dia; nem a barbárie da saúde pública, da crescente favelização e do extermínio de meninos de rua. Em meio a tanta perversidade, é flagrante contradição: falar-se em direito à educação àqueles que não têm sequer o direito à vida.

É neste cenário que o fenômeno da escolarização revela-se de fracasso e não-qualidade. Os indicadores da relação idade-série, os índices de analfabetismo e as taxas de escolarização no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Frederico Westphalen bem o ilustram.

Em busca de uma aproximação mais precisa, examinar-se-ão alguns dados que reconstroem o fracasso escolar no país, ao longo dos últimos anos.

Com base no censo de 80, Soares aponta que apenas 64,7% da população em idade escolar (7 a 14 anos) freqüenta a escola. Na análise por regiões ou Estados brasileiros, há números ainda mais alarmantes, com alguns chegando à metade da população em idade escolar. E, entre os que chegam à escola, muitos nela não aprendem e nela não permanecem.

Com efeito, em 1980, no Brasil, em cada mil crianças que ingressam na primeira série, menos de 50% chegam à segunda série, causando um afinilamento cada vez maior nos últimos graus da escolarização (Soares, 1986).

Entre 1979 e 1985, houve um acréscimo nas taxas de evasão e repetência, que pode ser creditado ao agravamento da crise econômica, reforçando a idéia de que a exclusão é também de ordem estrutural (SE/RS/UFRGS/OEA, 1990).

Atualmente, estima-se que 4,5 milhões de brasileiros, na faixa dos 7 aos 14 anos, estão fora dos bancos escolares. Além disso, o número de analfabetos com 15 anos ou mais representa, hoje, segundo projeções a partir do último censo publicado (Ferrari, 1990), cerca de 18% da população brasileira.

Este fenômeno continua sendo produzido pelo próprio sistema escolar, pois, se não se considerar o ensino fundamental como espaço privilegiado para a alfabetização, esta situação não será revertida.

Em termos comparativos por regiões, o analfabetismo e os poucos anos de escolaridade da população se traduzem em deserção prematura da escola.

Senão, veja-se, em 1988 (MEC, 1993), entre as pessoas de 15 anos a 29 anos, havia 1.784.000 analfabetos, para uma população de aproximadamente 150 milhões, o que retrata um índice de cerca de 18% de analfabetos.

Aos muitos excluídos da escola, precisa-se anexar, também, aqueles que estão atrasados nos estudos, aos quais Ferrari (1990) chama de excluídos na escola. Estes representam, no total, cerca de 60,5% da população na faixa de escolarização obrigatória.

Outro dado que merece destaque para o entendimento do fenômeno de produção do fracasso escolar, refere-se à frequência dos alunos à escola e à relação existente entre idade e série das crianças de 7 a 14 anos no Brasil (Ferrari, 1990).

Neste particular, encontra-se, no Brasil, a seguinte situação, qual seja, 1/3 das crianças em idade escolar obrigatória estão fora da escola e 1/4 das crianças que estão na escola, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, encontram-se fortemente defasados nos estudos.

Vale dizer que a série de escolarização na qual se encontram é altamente defasada para a idade, já que deveriam estar em séries mais adiantadas (Ferrari, 1990).

Estes dados dão conta da importância de se considerar a própria escola, sistema formal de escolarização, como coadjuvante na produção do fracasso escolar e do analfabetismo funcional. Por isso, o presente estudo pretende deter-se na análise do contingente de alunos que ingressam na escola e que nela não permanecem e/ou não aprendem, mais especificamente no cenário de Frederico Westphalen.

1.2.3 O Cenário do Rio Grande do Sul:

Analisando o processo de escolarização no Rio Grande do Sul, verifica-se que o quadro é um pouco melhor que o do Brasil, mas nem assim satisfatório. A partir da década de oitenta, há um acréscimo na taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos no Estado, todavia este crescimento se dá na faixa de quatro anos de estudo, o que é um nível ainda baixo. (SE/RS/UFRGS/OEA, 1990).

Constata-se que, em 1988, 21,06% das matrículas do primeiro grau concentram-se na primeira série, chegando-se à oitava série com apenas 5,79% de alunos matriculados; ou seja, de cada cem alunos matriculados na primeira série, vinte e sete chegam à oitava série (SE/RS/UFRGS/OEA, 1990).

Em relação aos dados associados à evasão escolar, os índices de reprovação da escola pública estadual no Rio Grande do Sul situam-se em torno de 24% (SE/RS/UFRGS/OEA, 1990).

A Tabela nº 1 explicita a produtividade do sistema escolar do Estado, através dos indicadores de evasão, reprovação e repetência do ensino de 1º grau, em 1988, destacando-se que o sistema particular apresenta o menor índice de repetência (7,89), já a taxa mais elevada de repetência ocorre na escola federal do meio rural (25,09%), seguindo-se da municipal da zona urbana com taxas de 21,36%. Tomando-se a escola particular, verifica-se que é a que apresenta o menor índice de repetência (7,85%).

Quanto à evasão escolar, as taxas são baixas, à exceção da escola federal rural, já a escola estadual apresenta uma taxa de 10,19%; a municipal 7,95% e a escola particular com 2,98%. Já os índices de reprovação são preocupantes. Na escola pública, o índice de reprovação, tanto federal, quanto estadual, situa-se em torno de 23%, com pequenas variações. O sistema particular, por sua vez, apresenta taxa de 11,32% de reprovação.

Tabela 1
Taxa de evasão, reprovação e repetência do 1º grau,
por localização e dependência administrativa
Rio Grande do Sul - 1988

DEP.ADM.	REPETÊNCIA			EVASÃO			REPROVAÇÃO		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Federal	6.78	25.09	15.09	-	23.68	10.68	16.76	36.21	23.99
Estadual	18.25	15.62	17.99	10.49	7.31	10.19	24.03	18.69	23.51
Municipal	21.36	19.51	20.59	8.38	7.35	7.95	25.22	21.65	23.74
Particular	7.68	16.11	7.89	2.96	3.46	2.98	11.19	16.16	11.32
TOTAL	17.07	18.47	17.34	8.63	7.30	8.37	21.84	20.82	21.64

Fonte: Caracterização Sócio-Econômica Educacional (SE/RS/UFRGS/ OEA, 1990).

Em relação à reprovação na 1ª série, é possível constatar situação evolutiva favorável da taxa de reprovação na 1ª série no período de 1980/1988, demonstrando que em 1980, cerca de 39,44% dos alunos que freqüentavam a 1ª série eram reprovados. Este dado evolui de forma decrescente para 27,50% em 1988. (SE/RS/UFRGS/OEA, 1990).

Segundo os autores do trabalho referido, isto se deve a vários fatos:

"A preocupação com a 1ª série tem se caracterizado por um conjunto de medidas tomadas nos últimos anos, visando minimizar as altas taxas de reprovação. Entre as principais, podem ser lembradas:

- o projeto de estudos contínuos;
- prioridade ao treinamento do professor alfabetizador;
- reforço de material às primeiras séries;
- a relativa expansão da pré-escola nos últimos anos;

- implantação de novos cursos de graduação e pós-graduação voltado para a alfabetização, em diversas instituições de Ensino;
- laboratórios de alfabetização, organizados pelo Sistema de Ensino com a participação de professores de diferentes instituições ligadas à alfabetização". (SE/RS/UFRGS/OEA, 1990, p.40).

Em que pese estes esforços, a questão do analfabetismo no RS, segundo censo de 1980, principalmente na zona rural e algumas regiões, é alarmante.

Num índice comparativo entre urbano e rural, Ferrari (1991), demonstra que o percentual dobra para o meio rural.

Ferrari (1991, p. 11) procura esclarecer as raízes da oposição entre cidade/campo, apoiando-se em Marx e Engels que, em "A Ideologia Alemã", explicitam essa separação:

"A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, inicialmente, à separação entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, à separação da cidade e do campo e a oposição de seus interesses. A maior divisão entre o trabalho material e o intelectual é a separação entre a cidade e o campo".

Reconhecendo os limites históricos destas observações e as características da organização e da dinâmica econômica do contexto brasileiro, parece que a compreensão de tais orientações estruturais segue importante.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 1988 (Ferrari, 1991) indica que o percentual de analfabetos de 15 anos ou mais no Estado decresceu pouco em relação ao último censo. As taxas apontam para o ano de

1988 em torno de 11% de analfabetos, à semelhança do censo de 1980. A maior incidência continua sobre a população da zona rural e sobre as mulheres.

Seguramente, os dados do censo de 1991, oportunizarão uma visão mais abrangente desta questão, mas ainda não estão disponíveis ao momento em que se redige esta Dissertação².

1.2.4 O Cenário de Frederico Westphalen:

Frederico Westphalen localiza-se na região norte do Rio Grande do Sul, uma das últimas a ser colonizada no estado.

O processo de colonização desta região inicia-se por volta de 1920, com a chegada dos primeiros imigrantes, sob a orientação da Comissão de Terras e Colonização, sediada em Palmeira das Missões.

A colonização da região de Frederico Westphalen é tida como oficial e dá-se na década de 1920, quando há o esgotamento da cultura açucareira no Nordeste e o deslocamento das atividades administrativas e econômicas para o centro-sul do Brasil.

Frederico Westphalen inicia a década de 90 com flagrante empobrecimento agrícola, perda de população, especialmente no meio rural, a par

²Em tempo: O censo de 1991 aponta que o índice de analfabetismo entre as pessoas de 15 ou mais anos é de 10,1%, 9,8% para as pessoas de 15 anos e mais e 9,3% para as pessoas de 10 anos e mais. No total as taxas demonstram a existência de 10,1% de analfabetos no Estado do Rio Grande do Sul.

de tentativas localizadas de diversificação de culturas e a busca por consolidar-se como pólo regional nos setores de comércio e prestação de serviços.

1.2.4.1 Aspectos Demográficos:

Frederico Westphalen possui, atualmente, cerca de 25.000 habitantes, em sua maioria residentes na zona urbana; o inverso do que ocorria em 1970, quando a população estava concentrada na área rural do Município, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 2
População Urbana e Rural do Município de Frederico Westphalen
1970 - 1991

Anos	Urbana	Rural	Total
1970	9.290	16.277	26.567
1980	14.239	15.693	29.932
1991	14.754	10.165	24.914

FONTE: IBGE, 1991.

Diz-se que é a falta de uma política agrícola de viabilização do minifúndio que, em parte, acarreta a migração da população rural para o centro urbano, em busca de novas alternativas. De fato a proporção de habitantes na zona urbana e rural inverte-se em vinte anos; mas também há uma forte migração para outros espaços. Registre-se, ainda, que em 1988, o Município perde população de dois distritos. Isto explica a perda de população de 1980/1991, reduzindo a população em cerca de 20%.

1.2.4.2 Aspectos Econômicos

A atividade econômica predominante no Município de Frederico Westphalen é a agropecuária.

A estrutura fundiária das propriedades demonstra a preponderância de pequenos estabelecimentos rurais cuja média é 13h/a. (FEE, 1985).

Hoje, o empobrecimento de algumas áreas agrícolas, especialmente na microrregião colonial de Iraí (onde se situa Frederico Westphalen), leva o camponês a se aproximar, em termos de renda, aos assalariados de estância ou da grande propriedade (Ferrari, 1991).

Este conjunto de indicadores de minifúndios, a associação entre a condição geográfico-econômico-político e educacional, faz aflorar os determinantes estruturais na produção do fracasso escolar.

Em face da problemática da agricultura e do processo de urbanização que se instala, Frederico Westphalen não encontra, no momento, na industrialização incipiente, uma possível saída. Dados revelam que, em 1987, o Município possuía 109 estabelecimentos industriais, com destaque para madeira, alimentação, têxtil, metalurgia e minerais não metálicos. O setor terciário da economia é o que ocupa o maior número de pessoas, cerca de 1.357 pessoas para 447 estabelecimentos (FEE, 1987).

Atualmente, percebe-se um incremento no setor de construção civil, o que tem ocasionado um certo aumento na geração de empregos. Enquanto

isto, a indústria ainda procura sua identidade, direcionando-se, em parte, para a agroindústria, haja vista a matéria-prima existente.

Em relação à prestação de serviços, 90% dos estabelecimentos são de pequeno porte, com cinco e menos pessoas ocupadas.

Os indicadores apontados remetem ao papel e lugar da educação neste contexto. As dificuldades econômicas apontam, por certo, a desigualdades educacionais como interdependentes.

1.2.4.3 Aspectos Educacionais:

Os registros oficiais dão conta de que as primeiras aulas em Frederico Westphalen iniciam-se no ano de 1925. Esta escola, que funciona numa capela, mais tarde dá origem a uma sociedade escolar, gérmen da escola municipal, criada em 1934, chamada de aula “subvencionada municipal” (Battistella, 1969, p.163).

A origem da escola nesta região precisa ser entendida no bojo das preocupações dos imigrantes em garantir as primeiras letras para seus filhos. Originários das “colônias velhas”, transpõem para esta região sua experiência e suprem a falta do Estado. Trazem da Europa também o sentido da escola como proteção a sua identidade cultural: religião, história, comunicação, cantos e cálculos necessários à sobrevivência. Com efeito, o medo do estranho favorece a luta pela escola, por parte dos imigrantes.

Neste contexto, as igrejas têm importante papel nas decisões das comunidades. No caso de Frederico Westphalen, a primeira escola funciona no recinto da capela. Vêm, pois, os imigrantes, a escola como um instrumento auxiliar na formação dos costumes sociais e cristãos. A escola nasce do desejo da comunidade e do trabalho de todos. Esta escola principia pela construção e manutenção do prédio, até o pagamento do professor.

Quanto ao professor, uma vez escolhido, precisa demonstrar competência e integração na comunidade para continuar seu trabalho. A chamada "comissão da escola" avalia os resultados e mais uma vez a Igreja, através do vigário, opina na seleção ou continuidade do professor.

Trabalho sobre o tema aponta que "o professor recebia seu parco salário em valores estipulados por criança ao mês ou em produtos coloniais. A casa e o terreno eram doados pela comunidade, sendo esta proprietária dos mesmos" (Frantz e Both, 1985, p.09).

A situação descrita poderia indicar a concepção de que a educação seria uma missão, à semelhança da religião? ou apenas a luta pela escola percorrendo o único caminho possível?

O mesmo trabalho diz ainda que a escola dos imigrantes pode ser assim caracterizada:

- “1 - A escola, desde sua construção, a escolha do professor e seu acompanhamento são tarefas comunitárias.
- 2 - A permanência do professor contratado depende da excelência pedagógica dentro das finalidades que adiante serão analisadas.
- 3 - Há barateamento na construção e manutenção da escola pelo trabalho da comunidade e pelo controle que ela realiza.

4 - Há gerenciamento próximo e avaliação imediata com a vantagem de superação rápida dos limites administrativos e pedagógicos.

5 - A suplementação salarial se dá pelo trabalho na terra, onde os filhos e a esposa do professor contribuam no orçamento familiar.

6 - A escola serve de iniciação à vida social e cristã, havendo integração entre comunidade e paróquia" (Both e Frantz, 1985, p.9).

Por outro lado, a idéia de avaliação do desempenho do professor poderia também estar presente, quando se sabe que o salário relaciona-se ao número de crianças atendidas por mês.

Como interpretar as subseqüentes alterações no padrão de organização e avaliação do sistema de ensino?

A filosofia do modelo de escola comunitária que influencia esta região é composta por três pressupostos: a transcendência, a solidariedade e a realidade. Esta filosofia emana da comunidade e se traduz na cooperação e auxílio mútuo, em sentido ético-cristão, preocupação com conteúdos que organizem melhor a sua realidade, atendendo às necessidades de comunicação, de cálculos e de domínio das quatro operações.

Até 1938, Igreja e Escola constituem, juntamente com a comunidade, os agentes da Educação. A partir desta época, o Estado ocupa posição crescente, em detrimento dos princípios originários da organização escolar dessas regiões.

Sob o pretexto de nacionalização das escolas estrangeiras, o Governo e a própria Igreja promovem o afastamento das comunidades da escola. Neste contexto, a escola passa a servir aos interesses dominantes do Poder Público. Este rompimento com a comunidade acarreta, segundo Both e Franz,

(1985), um afastamento da escola, pois, de um lado, os imigrante não vêm na escola o atendimento às suas preocupações educacionais; de outro, o fato de a escola ser pública, parece retirar da comunidade a sua parcela de responsabilidade para com a escola de seus filhos.

É de se perguntar se esta ótica na relação estatal x privado, terá contribuído para o tardio surgimento do ginásio público em Frederico Westphalen.

É preciso destacar, no contexto de Frederico Westphalen, fato importante em relação ao Ensino Médio³. Vale dizer que, em 1940, quando no Brasil tornam-se proeminentes os profissionais da Educação e deles passa-se a exigir uma habilitação específica, o Colégio das Irmãs, Escola Nossa Senhora Auxiliadora, de iniciativa privada, passa a oferecer o primeiro ciclo ginásial que, posteriormente, se transforma em curso de formação de professores que até hoje subsiste.

Percebe-se, com efeito, que, com a nacionalização da educação, as Igrejas Católica e Protestante começam a se preocupar e ocupar da formação do professor, através das escolas normais secundárias e rurais. Representa, pois, uma tentativa de recuperar, no nível posterior, o espaço que lhe fora subtraído no ensino primário.

Proliferam os juvenatos e seminários das congregações religiosas, iniciativas educacionais importantes na formação de grande parte dos pequenos agricultores desta região, como única oportunidade de avanço nos estudos além

³Nível de Ensino entendido para este momento histórico como sendo o ginásio e o colegial. Atualmente, refere-se apenas ao colegial (2º grau).

do primário. Em tais instituições, também, é realizada a formação dos professores que atendem a esta região do Estado, objeto do presente estudo.

Em sua grande maioria, estas escolas são mantidas pela comunidade:

“Na ausência do Estado, as comunidades do DGE-38⁴ sempre souberam superar seus limites educacionais, assumindo o compromisso de dar bom destino ao conhecimento humano, fazendo, deste, seu instrumento de libertação. Com a intenção de fugir à exploração ou perda de identidade, eram deflagrados mecanismos de efeitos eficazes e apropriados” (Both e Frantz, 1985, p.14).

Configura-se, então, o fato de que a ausência do Estado, quer pelo monopólio da Igreja, quer por outros determinantes, vai acarretar na instituição do primeiro ginásio público, em Frederico Westphalen, apenas em 1960/61, por iniciativa de uma Fundação, mas que passa, no ano seguinte, à condição de ginásio Estadual.

Esta tardia oferta de ensino público, posterior ao primário, pode ser creditada ao fato de que os juvenatos e seminários atendem às necessidades de escolarização e de formação de professores de que as comunidades necessitam, inclusive para os filhos das famílias mais pobres? Ou se apresenta como uma tentativa de elitizar o ensino ginásial, através de uma escola pública que vai ser freqüentada pela classe urbana, enquanto abrigam-se, nos juvenatos e seminários, os de origem rural?

⁴Distrito Geo-Educacional era uma das subdivisões geo-educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, congregando as Instituições de Ensino Superior, Delegacias de Educação e Secretarias Municipais de Educação.

No tocante ao ensino superior, os esforços da região norte do Estado também caminham para a conquista desta modalidade de ensino através da escola comunitária, repetindo a experiência histórica.

Em 1970, é criada, em Frederico Westphalen, a Faculdade de Letras, como uma extensão da UFSM, mantida por uma fundação comunitária.

Assim são caracterizadas as iniciativas comunitárias voltadas à criação do Ensino Superior nas regiões norte e nordeste do RS:

"Sem as vantagens dos grandes centros, sem o privilégio da política oficial, sem a força das grandes famílias da oligarquia gaúcha detentoras de poder, os centros populacionais, eixos de irradiação da cultura no DGE 38, tiveram também que prover pelo ensino superior" (Both e Frantz, 1985, p.14).

É preciso considerar, porém, que a vontade política e a ação oficial no tocante à pulverização do Ensino Superior no país são claras, propulsionando o fenômeno que Oliven (1990) conceitua como a "paroquialização do ensino superior", ou seja, à semelhança das paróquias que estão presentes em todas as comunidades, também o ensino superior passa a disseminar-se na década de 70 pelos municípios do interior do Estado, em forma de instituições isoladas e/ou como extensão de outras universidades.

1.2.5 Outros Dados das Lutas pela Escola:

Dados mais recentes sobre educação, na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, dão conta da sua desvantagem relativa. Em 1988, apenas

69,47% da população era escolarizada para uma taxa de 77,72% no Estado (URI, 1990).

A zona rural da microrregião colonial de Iraí, onde se insere o Município de Frederico Westphalen, apresenta uma taxa de 20% de analfabetismo na zona rural. (Ferrari, 1991, p.17).

Este dado indica que o empobrecimento agrícola do Município leva a índices de analfabetismo semelhantes aos dos trabalhadores das regiões de latifúndio da fronteira sul do Estado.

Em termos globais, o censo de 1980 apura a existência de 24% de analfabetos no Município de Frederico Westphalen. Espera-se, contudo, que o censo de 1991 aponte algum declínio neste percentual, em face de algumas políticas públicas adotadas para reversão desse quadro⁵.

Com relação ao rendimento escolar no 1º grau, as escolas da rede pública municipal apresentam um índice de aprovação de 72,36%, enquanto que as do sistema estadual chegam a 76,36%. Essas diferenças internas no sistema de ensino estão no cerne da produção do fracasso escolar ou da baixa escolarização, em Frederico Westphalen, região, Estado ou país.

Cabe elucidar neste particular que o poder público municipal vem imprimindo sensível melhoria ao ensino municipal nos últimos anos. Esta deve-se, provalmente, aos investimentos feitos na qualificação do professor, na definição de propostas pedagógicas compatíveis com a realidade, a par da

⁵Nota: O censo de 1991 aponta para Frederico Westphalen um índice de 11% de analfabetismo para as pessoas de 15 anos e mais. Ocorreu portanto, significativo decréscimo.

preocupação em oferecer transporte escolar aos alunos distantes dos níveis mais avançados de escolarização, propiciando, com isso, maior número de anos de estudo.

As políticas educacionais mais democratizantes são ainda incipientes, carecem de abrangência e permanência na região. Só quando a escola pública for considerada como espaço por excelência da alfabetização, adotando-se medidas de equalização na distribuição de recursos, fiscalizando seu emprego e aliando-se à gestão democrática das escolas, teremos uma instituição para o compromisso da educação para todos.

O que está em discussão, também, nesta questão da escolarização ou não escolarização, é a questão da cidadania. O exemplo histórico mostra a importância da vigilância na exigência da qualidade dos serviços. O modelo atual de sistemas de ensino requer a modificação da direção dos gastos públicos pela organização dos serviços governamentais, pela mobilização da sociedade civil. A educação é uma questão de direito social e de dever do Estado.

Procurando aprofundar a compreensão do fenômeno amplamente registrado do fracasso escolar, pesquisou-se uma escola de forma mais detalhada. Comparativamente às demais, é a que apresenta o menor índice de aprovação (51,69%), no Município (Anexo III).

Pretende-se seguir algumas trilhas para o entendimento desta questão, além dos fatores de ordem estrutural, examinando-se a gestão, organização, as políticas públicas de educação e a representação e vivência cotidiana dos atores no cenário da escola.

1.2.6 O Cenário da Escola:

A escola selecionada para este estudo é uma escola estadual de primeiro grau incompleto, localizada na periferia urbana de Frederico Westphalen e, portanto, pertencente à 20ª região escolar do Estado, sediada em Palmeira das Missões.

A história da escola em questão é recente. Inaugurada em princípios de março de 1989, integrava o chamado "Projeto Nova Escola" do Governo Simon-Guazelli. Perguntadas sobre a luta por uma escola neste bairro, os primórdios de sua instituição, a diretora e as professoras entrevistadas dizem desconhecer a história. Indaga-se, então, além, e aparece a organização da associação de moradores, liderada por "seu" José: "Era preciso uma escola, as crianças atravessavam a cidade para ir ao Sepé⁶ e ainda não tinha vaga".

Esta mobilização da comunidade representa a importância do poder local, assim explicitado por Gadotti e Romão (1993). Este poder, localizado na comunidade, possibilita uma aproximação das necessidades e prioridades dos cidadãos voltadas a uma ação oficial. A propósito, vale registrar que a população tem consciência disto. Tanto assim que pouco depois da instalação desta escola, quando o Governo Estadual decide pelo fechamento da então 33ª Delegacia de Educação, para sua incorporação à 20ª Região Escolar, há significativas manifestações populares e das lideranças locais. Percebem e lutam contra o enfraquecimento do poder local e o distanciamento do centro regional de decisão a que todas as escolas do Município, de modo direto e indireto, estão submetidas.

⁶Escola Estadual de 1º Grau Sepé Tiaraju, localizada no lado do bairro.

Da mobilização da comunidade resulta a intervenção da Prefeitura Municipal que doa o terreno. A então 33ª Delegacia de Educação, com sede em Frederico Westphalen, também se mobiliza, reconhecendo que o zoneamento de matrículas pela localização de suas residências é diferente.

A escola atende, no primeiro semestre de 1992, a 370 alunos (trezentos e setenta) da Pré-Escola à 5ª série do Ensino Fundamental. Destes, alguns não retornam após a implantação do novo sistema de calendário, com 45 dias de férias entre semestres letivos, para o “Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino” (SE/RS, 1992).

Examinando-se o prédio, a diretora da escola explica que ainda falta completar a parte administrativa da mesma, mas que está garantida pelo atual Governo.

A escola necessita de sala de direção, setor pedagógico, biblioteca e sala de professores. A necessidade da biblioteca é também atestada pelo corpo docente, pois os poucos livros existentes ficam numa estante na atual sala dos professores, não há sistema de catalogação e registro.

Uma igreja em frente à escola é utilizada inclusive para aulas de religião, evidenciando a rápida integração da nova instituição à comunidade.

Essa caracterização inicial da escola focalizada no estudo será mais aprofundada adiante, no capítulo IV.

1.2.7 Refazendo a Trajetória

Recuando-se no tempo, situando a luta pela escola pública, universal e de qualidade, recolhem-se fragmentos do país, Estado e região, como representações dos processos de escolarização.

Fica ressaltada a importância de explicitar o referencial teórico que orienta este trabalho e referendar os encaminhamentos metodológicos. Do trânsito entre o macrossocial e o microespaço da escola, pretende-se melhor compreender as políticas públicas de educação, a gestão da escola e sua cotidianidade na produção do fenômeno do fracasso escolar.

Perpassando o estudo, como já se advertiu, está a parceria da vigilância epistemológica com a possibilidade de constante retificação (Bachelard, 1975).

O capítulo II, a seguir, aprofunda os fundamentos metodológicos da investigação. São referências que pautaram todo o trabalho e que representam, também, um ponto de apoio para a formação de professores e investigadores.

científico. Portanto, interessa valorizar também o processo de aquisição deste conhecimento, suas idas e vindas.

Como realizar a construção dessa viagem inversa? Esta visão de Santos (1992) a respeito de Marx impele à reflexão sobre os métodos de investigação e a relação sujeito-objeto em qualquer processo de investigação.

Não é possível, assegura Freire (1990), o conhecimento da realidade na qual está inserida uma problemática se não com os sujeitos envolvidos, não podendo estes constituírem-se em meros objetos de estudo. E prossegue:

"na perspectiva libertadora onde me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais, de outro, os grupos populares, e como objeto, a ser desvelado, a realidade concreta" (Freire, 1990, p.35).

Com tal dimensão, se educa e se é educado. Pesquisar e educar dialetizam-se.

Por outro lado, como fugir ao senso comum, ao aparente? À dominação na troca de informações entre entrevistado e entrevistador? Talvez no deslocamento da academia para o campo concreto da realidade, na prática da troca, da horizontalidade.

Poder-se-ia, quiçá, almejar:

"ver mais claramente como o homem comum poderia articular a sua própria ciência e os seus conhecimentos como um regresso vital para a defesa de sua identidade, para a proteção de seus interesses e

para a preservação de valores essenciais, como sinais de progresso no **desenvolvimento social geral. Seria uma ciência então elevada ao nível de sabedoria**" (Borda, 1990, p.61, grifo do autor).

Ao eleger para estudo uma escola de 1º grau situada na periferia urbana do Município de Frederico Westphalen, RS, se plasma o trabalho sobre condicionantes estruturais, políticas públicas de educação, forma de gestão e a cotidianidade dos atores em cena na escola, no intento de propiciar a interlocução entre os determinantes macroestruturais e microestruturais, conjugando-os, assim, numa única totalidade. A busca de uma relação dialética entre o nível micro e o nível macro, traduz-se numa posição não reducionista:

"Implica, sim, o reconhecimento da importância dos elementos subjetivos e particulares para o adequado dimensionamento de fenômenos e processos sociais, sem no entanto abandonar as explicações baseadas na totalidade. O elemento micro por si só é incapaz de elucidar aspectos da vida social que encontram sua razão de ser somente ao nível das estruturas determinantes" (Steren, 1991, p. 45).

Nesta trajetória, se estabelecem aproximações ou conclusões provisórias sobre o objeto de estudo, já que o conhecimento nunca é definitivo e acabado. Sem desacreditar ou desmerecer este esforço, interessa inserir esta fatia tênue e específica da realidade na totalidade do conhecimento já produzido sobre a produção do fracasso escolar, na incessante procura dos determinantes essenciais da realidade concreta.

A título de exemplo, listam-se, a seguir, alguns dos determinantes macroestruturais e microestruturais, que se tenta conjugar:

2 QUESTÃO METODOLÓGICA

“Se você procurar bem, você acaba encontrando não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida”.(Drumond).

2.1 Elegendo o Cenário

Não por acaso ocorre, aqui, a denominação de **questão** metodológica. De fato, as urgências dos tempos de hoje precisam ser trazidas para a pesquisa em educação. Surge, então, a questão: como?

A necessidade de reflexão sobre o trabalho que se faz, sobre a pesquisa que se faz, impele a questionar se se produz conhecimento sobre a realidade social, sustentado por uma matriz teórica, pela análise, pela observação. Nesta trajetória, é preciso "construir verdades relativas, por um procedimento de incessante aproximação da verdade dos processos, dos detalhes e dos sonhos que constroem o social" (Santos, 1992, p.56).

Nessa perspectiva, como se dizia, o conhecimento é provisório, o erro é valorizado. Isto é, não pode haver valores absolutos no conhecimento

2.2 Relendo o Cenário

2.2.1 Em Nível de Macroestrutura:

Com relação ao fenômeno do fracasso escolar produzido pelo sistema de ensino, procuram-se aproximações através de indicadores que registram esse fenômeno:

- média de anos de estudo da população;
- índices de analfabetismo;
- taxas de escolarização.

Verificam-se, ainda, os supostos determinantes do fenômeno do fracasso escolar em âmbito local, regional e nacional, através de:

- enfoque sócio-econômico;
- enfoque histórico-político.

2.2.2 Em Nível de Microestrutura:

Com relação ao fenômeno do fracasso escolar/escolarização procura-se verificá-lo na escola em estudo através de indicadores como:

- frequência/absenteísmo;
- aprovação/reprovação;
- representações/explicações adotadas por: direção, professores, pais, alunos, funcionários;
- estratégias de retenção/promoção/exclusão praticadas pelo sistema, pela direção, por professores, funcionários, alunos, pais.

Isto posto, pergunta-se também:

- Que inferências podem ser feitas sobre as mediações produzidas pelos determinantes estruturais, pela forma de gestão, pelas políticas públicas, e pelo cotidiano da escola em estudo sobre a produção do fracasso escolar? Vale questionar; da interlocução entre o macro e o microespaço da ação pedagógica apurada neste estudo, que conclusões, mesmo “provisórias”, se podem projetar?

Nesta construção, tem-se presente que não há uma única visão, nem uma única saída. Sob a ótica já justificada, do movimento e da retificação, se pode afirmar que se relata um percurso e não um ponto de chegada.

Assim, a relação entre os sujeitos da pesquisa, faz-se por meio de abordagens que se complementam, sem se ficar circunscrito apenas à descrição da realidade escolar, da cotidianidade, mas tentando interpretar e questionar essa dinâmica na moldura social mais ampla, composta pela história social, pelas políticas públicas de educação, pela forma de gestão da escola.

Pretendeu-se não reduzir a complexidade do real, ou torná-lo estático, nem limitar o trabalho à elaboração de resultados utilizáveis e previsões. Vale dizer que a sociedade é dinâmica, desigual, hierarquizada. É preciso mergulhar neste real, remexer seus sonhos e utopias e fazer vir à tona um outro real possível.

Brandão auxilia na apreensão desse significado quando assinala que:

"aprender a rede de relações sociais e de conflitos que constituem a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminhos para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida (Brandão, 1990, p. 25).

A expectativa intelectual não permitiu que se limitasse o estudo a uma satisfação circunstancial; exigiu trazer em germen a possibilidade de transformação. É ainda Brandão que vem orientar:

"o que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando despertar nos dominados o desejo de mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização" (Brandão, 1990, p. 25).

No tocante aos procedimentos e/ou instrumentos para coleta de informações e dados, foi necessário fazer uma avaliação do caminho mais adequado ao objeto e objetivos do estudo. Mais uma vez, o apoio de Steren:

"talvez uma proposta promissora em termos de pesquisa seja a de atenuarmos a rígida dicotomia quantitativo - qualitativo e guiarmos nossas análises no sentido de inter relação entre ambos os pólos". (Steren, 1992, p. 48)

Atendendo a este pressuposto, se assenta este estudo em enfoques quantitativos e qualitativos. A separação que ora se engendra é didática, pois, na operacionalização, quantitativo e qualitativo se dialetizam incessantemente.

2.2.3 Enfoques Quantitativos:

A partir de dados secundários sobre o fracasso escolar no Brasil, Rio Grande do Sul, Frederico Westphalen obtidos do censo de 1980¹, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 1990), também na Secretaria de Educação-RS e Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, observaram-se os efeitos da escolarização e a dinâmica no sistema de ensino, através de evasão, repetência, absenteísmo, relação idade-série.

2.2.4 Enfoques Qualitativos:

Conduziu-se a investigação por meio da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas, da leitura interpretativa de Relatórios, Regimento Escolar, e outros documentos dos órgãos centrais do Sistema de Ensino e da Escola.

Assim, os dados quantitativos constituíram-se em fontes para configurar a realidade em questão, subsidiando as análises qualitativas empreendidas, enquanto, de outra parte, os dados qualitativos remeteram à análise dos números e do que eles significam para o fenômeno em estudo.

A esse respeito Thiollent (1992) adverte sobre a imprecisão da qualidade e da quantidade, pois tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa não falam por si. Ora o quantitativo sofre de imprecisão de fontes,

¹Pretendíamos poder dispor dos dados do censo de 1991, que infelizmente não foram publicados pelo IBGE.

ora o qualitativo se vê à mercê das distorções de percepção, conceitos e significados.

A melhor tentativa de relação entre as dimensões quantitativa e qualitativa efetivou-se no contexto do Estudo de Caso, ao considerar diferentes concepções dos sujeitos envolvidos e buscar significados diversos, múltiplas dimensões da realidade.

A vigilância sobre o não-dito, não previsível, está presente na trajetória escolhida, a par da constante retificação.

Por fim, tem-se presente que se é parte de uma sociedade cuja construção é fruto de inter-relações, em um universo de intercâmbios contínuos. É a visão de mundo do autor que determina a pesquisa, os caminhos trilhados na busca da ciência; determina o conhecimento adquirido e os atos atinentes a este processo de aquisição..

Este é o lugar para subjetividade: "observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não pesquisador" (Bleger, p. 22, 1975).

Neste contexto, o resultado desta investigação também guarda crenças e utopias. A incessante busca da(s) verdade(s) é ponto de partida e de chegada, porque esta circularidade move os homens na produção do conhecimento.

No capítulo a seguir, se busca revisitar aspectos do pensamento educacional brasileiro sobre o fracasso escolar. As concepções abordadas foram eleitas com o propósito de situar sua evolução e/ou recorrência na explicação do fenômeno e na manutenção e na manutenção ou possibilidade de transformação das condições concretas.

3 O FRACASSO ESCOLAR NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: alguns elementos para seu entendimento

“É aprender com tudo o que foi feito, e também com o que deixou de ser feito, a como rasgar o caminho da esperança que lateja, na frágua da paciência operária” (Thiago de Mello).

3.1 Introdução

As tentativas de definição do fracasso escolar remetem às razões de escolarização de uma dada sociedade, sua forma de organização social e sua concepção de mundo; transportam aos limites e possibilidades da própria escolarização, já que a educação faz parte da totalidade social.

Retomam-se, agora, alguns elementos do pensamento educacional sobre fracasso escolar, tendo presente que essas idéias compõem um processo em construção cujo entendimento será sempre inacabado.

3.2 Abordagens do Fenômeno

As abordagens que serão apresentadas a seguir, baseadas especialmente no trabalho de Patto (1990), analisam o fenômeno do fracasso escolar sob as perspectivas liberal, racista, oficial, da carência cultural e reprodutivista. Toma-se este estudo de Patto (1990) como um importante balizador, tendo em vista a grande contribuição da autora no desvelamento do tema.

3.2.1 A Perspectiva Liberal

É preciso remontar à forma de organização social, política e econômica da sociedade e sua estrutura escolar, para o entendimento do pensamento sobre o fracasso escolar.

É o período que corresponde à Primeira República, no Brasil, que possivelmente se constitua no grande marco das idéias liberais. Nessas, o pensamento que explicita o entendimento sobre a educação é pautado nas aptidões naturais e, em seguida, na psicologia das diferenças individuais. (Patto, 1990).

Neste período, o Estado Nacional desincumbe-se do ensino primário e direciona-se ao ensino secundário e superior, prova da preocupação em atender às elites dirigentes. O ensino primário fica, então, delegado às corporações confessionais e às iniciativas comunitárias.

O pensamento pedagógico liberal, importando da Europa, prepondera neste período, porém a situação brasileira em nada se assemelha à condição européia, donde provêm as idéias liberais. Fica evidente que os ideais tidos como liberais são mais uma vontade de parecer-se com os estados europeus do que a intenção concreta de adotar tais políticas em nível de Nação. Consolidam-se, aí, as condições da estrutura dual desigual de um sistema de ensino.

Até 1930, com a predominância do clientelismo e mesmo com a suposta implantação de um estado democrático-liberal, o Brasil continua abrigando 75% de analfabetos.

A Revolução de 30 é fortemente marcada pelas condições da Velha República, quando um conjunto de fatores de ordem econômica, política e social vai estruturando uma nova relação de poder: o crescimento industrial e a organização da sociedade civil, com seus setores de classe dominante e a ampliação da classe média, começam a pressionar por maior acesso à educação.

Essas forças assumem o movimento que Nagle (1974) chama de “entusiasmo pela educação”, no qual a escola é empunhada como instrumento de poder, e o direito à educação é reivindicado pelas classes populares. No bojo dessa luta, também se inserem os educadores progressistas, apologistas da escola popular pela via da democratização do acesso.

Diversas reformas educacionais, em diferentes Estados brasileiros, são eco das reformas européias e americana. A chamada Escola Nova acaba por frutificar, graças ao pensamento liberal do país:

"a idéia de democracia, em sua acepção burguesa, tornara-se verdadeira obsessão entre os descontentes com a correlação de forças existentes dentro da própria classe dominante" (Patto, 1990, p. 58).

Embora as oportunidades educacionais para as camadas subalternas da população sejam exíguas nessa época e ainda não haja a sistematização de uma rede pública de ensino, as idéias da década de 20 gestam as mudanças que vêm ocorrer nos anos 30, seja no contato com idéias de vanguarda do exterior, seja pelas lutas que empreendem.

Assim é que, no interior do ideário escolanovista, nasce uma das primeiras explicações para o fracasso escolar. Esta vertente situa as dificuldades de aprendizagem dos alunos no método de ensino, ou seja, nos determinantes intra-escolares do rendimento escolar.

Contraopondo-se à pedagogia tradicional, os adeptos da Escola Nova fundam-se na concepção emergente de infância. Patto assinala que "ter reconhecido a especificidade psicológica da criança é um mérito que não pode ser negado aos proponentes da Escola Nova" (Patto, 1990, p.60).

Essa preocupação com o indivíduo em sua aprendizagem, pelos escolanovistas, se dá no sentido de que os processos individuais auxiliam na tarefa pedagógica de desenvolver potencialidades, acompanhando o desenvolvimento natural do indivíduo. O sucesso ou insucesso na aprendizagem está na natureza humana, e a pedagogia deve levar em conta essa natureza. Porém, ao apontar as diferenças entre indivíduos, a pedagogia nova aponta também um novo tratamento às diferenças.

É assim que, no desenvolvimento do capitalismo, a explicação psicológica para o fracasso se sobrepõe ao discurso pedagógico, sem apagá-lo, contudo. Ainda hoje, viceja a crença na importância dos métodos e dos conteúdos, ao lado das determinações das aptidões pessoais para o rendimento escolar. Esse dualismo ainda é uma questão a ser superada.

No Brasil, até 1930, prodigaliza-se a hipótese de conjunção de pedagogia e psicologia, marcada pela psicologia experimental, sofrendo grande influência médica. Os testes psicológicos, diagnósticos e o conceito de desvios passam a associar-se no entendimento do insucesso escolar. Sua prevenção faz-se apenas através de diagnósticos precoces e tratamentos individualizados.

Patto (1990) considera que a psicologia desviou o rumo da proposta escolanovista; primeiro, por ter enfraquecido seu teor de vanguarda e revolução; segundo, por apropriar-se demasiadamente do aspecto técnico da pedagogia nova, esquecendo sua preocupação e luta para o aumento da oferta de educação fundamental e de democratização.

O projeto liberal sob cujo signo Pedagogia e Psicologia operam, quer promover os capazes, sem levar em conta a origem social. Em que medida isto poderia concretizar-se numa sociedade capitalista? A escola seletiva e dual parece ser, em decorrência, lógica.

Ainda hoje, acredita-se, estas idéias caminham com a sociedade brasileira e seu pensamento educacional.

3.2.2 A Perspectiva Racista

As teorias de caráter racista constituem uma outra tentativa de explicação do fracasso escolar. Elas orbitam no plano cultural e na interpretação da natureza do povo brasileiro. As referências ao negro, índio e mestiço fazem parte das caracterizações psicológicas do povo. Iniciam pelo preconceito do colonizador para com o colonizado como está ilustrado na Carta de Pero Vaz de Caminha e de Pero de Magalhães Gândayo.

No contraponto, poetas, pela via literária, tentam enaltecer o sentimento nacional, referindo-se positivamente em relação ao povo brasileiro.

As teorias racistas, por seu turno, encaixam-se com perfeição no modelo social brasileiro, já que:

"a tese de inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe"(Patto, 1990, p. 66).

O ponto de convergência entre as teorias racistas e o ideário educacional brasileiro dá-se pela incorporação de clichês fatalistas, um certo senso comum em relação ao mestiço. A própria obra-prima de Gilberto Freyre "Casa Grande e Senzala", conforme Patto (1990) também concorre para a produção do preconceito em relação ao negro e mestiço.

Outros intelectuais também tentam interpretar as teorias racistas, mas falta-lhes, segundo Bosi (1976), uma visão de totalidade. Isto vem a

acontecer com a contribuição materialista histórica, a qual acrescenta uma nova luz à interpretação da história, a partir da concepção de uma sociedade classista sob a égide do capital. Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso são ilustres brasileiros que proporcionaram bom entendimento desta problemática (Patto, 1990).

Um exemplo de preconceito contra o negro ou caboclo, que foi muito importante na educação brasileira, é o apresentado por Monteiro Lobato. Primeiramente, acusa-os de "Velha Praga" que a tudo destrói, para, posteriormente, isentá-los, tomando-os como vítimas da doença e do descaso.

Embora mascarada, a clivagem racista na explicação do fracasso escolar, sabe-se, é presente na educação de algumas regiões brasileiras até os dias atuais.

3.2.3 A Perspectiva Oficial

Não é possível o entendimento da construção do pensamento educacional brasileiro sobre o fracasso escolar sem o exame do discurso oficial.

É valiosa a análise de Patto (1990) que, através do exame de vinte e três artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/MEC, retrata o modo de olhar as dificuldades de escolarização dos alunos da época.

Indica a autora que o matiz liberal é marcante nesta publicação, haja vista também o número de educadores brasileiros vinculados à Pedagogia da Escola Nova que mediarão a política educacional até 1960. Apesar da

variedade, as temáticas abordadas na Revista sustentam a crença na educação como promotora da igualdade de oportunidades e da democracia. A preocupação com a evasão escolar aparece, mas notadamente na perspectiva de divulgação das vantagens para o país dos ideais da Escola Nova.

Comentando um artigo de Cardoso, Patto (1990) salienta que as causas do fracasso escolar podem ser agrupadas em quatro fatores: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos. Mais tarde, através de Poppovic (1972), a Revista coloca-se à frente das idéias de então, questionando as teorias da carência cultural e veiculando uma crítica a essa concepção. Em que pese a inegável contribuição, diz Patto (1990, p.97), Poppovic não consegue avançar em sua proposta e "é levada a afirmar aquilo que desejava negar"

Em substituição à "teoria da diferença", aparece a "teoria do déficit", especialmente num número da Revista que contempla a educação do excepcional:

"tudo se passa como se, à defesa de uma educação igualitária, fosse preciso contrapor um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes"(Patto, 1990, p.99).

O preconceito em relação às classes populares permanece nos artigos da Revista, até mesmo quando estes propõem modificações nas políticas públicas de educação, carregando, pois, a marca liberal.

A influência norte-americana, através da RBEP e outros, passa a compor o ideário educacional brasileiro, especialmente com Kandel (1957) cuja

tese sobre a famosa "igualdade de oportunidades" adverte para a não apropriação, pela educação, do significado da área política e econômica de igualdade de oportunidades. Conclama, pois, para uma suposta neutralidade e distanciamento dos problemas sociais por parte da educação e por parte dos educadores.

O norte-americano Kimbal (1959) arvora-se, igualmente, no direito de analisar a crise na educação brasileira, análise que servirá de tapete à reforma educacional de 1971, na qual a influência norte-americana é pública e notória.

A análise de Patto (1990) aponta outro vértice em relação ao pensamento educacional brasileiro, qual seja, a recorrência do problema:

"inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente inatacados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores" (Patto, 1990, p. 106).

Atesta sobremaneira este fato o que expressam Lourenço Filho (1927), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o I Congresso de Saúde Escolar (1945), Moreira (1954) Almeida Júnior (1957), entre tantos.

Outras publicações também reconstroem o pensamento educacional brasileiro sobre fracasso escolar, cristalizando a tendência biopsicossocial no bojo da teoria funcionalista de sociedade, o que acaba por alicerçar toda a pesquisa da década de 70, ou da "carência cultural" .

3.2.4 A Perspectiva da “Carência”

Em algumas publicações científicas da década de 70, surge a preocupação particularizada com a escolarização das classes populares. O principal expoente desta posição é Poppovic (1972), que se preocupa em suplantar a teoria do "déficit" pela da carência cultural das crianças, baseando-se numa teoria interacionista de desenvolvimento.

Ao afirmar-se que as dificuldades de aprendizagem escolar das crianças são provenientes de suas condições de vida, parte-se do pressuposto da teoria da carência cultural, para a qual a presença de deficiência no desenvolvimento de habilidades acaba por determinar o fracasso escolar.

Considera-se, então, que ambientes culturalmente pobres consistem-se em dificuldades de acompanhamento dos conteúdos escolares, devido à pobreza material destas crianças. Propugna-se, então, a adaptação do ensino às condições culturais e econômicas das crianças “carentes”, oportunizando-lhes um ritmo mais lento de aprendizagem. Pergunta-se, contudo, se as condições de vida de tais crianças não condizem com o desenvolvimento que se espera, até que ponto têm valor as tentativas de sucesso na escola, via modificações da própria escola, já que se está priorizando os fatos intra-escolares na produção do fracasso escolar?

Crê-se, a partir disso que esterótipos e preconceitos ainda perduram em relação às classes populares e que, apesar de tudo, ainda se afirma que as crianças pobres não aprendem por decorrência de suas deficiências, sejam biológicas, psíquicas ou culturais (Patto, 1990).

Outro tanto, a antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura inferior ou superior, cada qual possui o seu modo particular de se organizar. As culturas são diferentes umas das outras, mas não inferiores. Existem, por certo, preconceitos sociais que valorizam esta ou aquela região ou grupo social, sedimentando estigmas inaceitáveis.

É preciso considerar, ainda, que a escola não possui tamanha autonomia e poder para encontrar soluções para os problemas culturais e lingüísticos com os quais se depara.

A esse respeito, é ilustrativo o preconizado por Soares:

“Essas soluções são internas à própria instância escolar, ignoram as determinações externas e jamais se dão no sentido de transformação da sociedade que discrimina e marginaliza, ou de emancipação das classes desfavorecidas, e sim no sentido de integração e adaptação dessas classes à sociedade como ela é” (Soares, 1991, p. 53).

Necessita-se desvelar, pois, a opressão da classe dominante sobre as classes populares, dominação essa mediada pela escola ao legitimar a cultura e a linguagem de determinada classe social, configurando a cultura e a linguagem das classes desfavorecidas, como sendo “carente” ou “deficiente”.

3.2.5 A Perspectiva Reprodutivista

Na década de 70, além da carência cultural, as teorias de base sociológica (de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot & Establet) freqüentam o pensamento educacional sobre o fracasso escolar.

Essas teorias têm o mérito de situar criticamente a escola no interior de uma dada sociedade, desvelando a dominação cultural a serviço das relações de produção. Assim, diz-se que a veiculação da ideologia dominante pela escola acaba por torná-la um aparelho de manutenção da ordem social dominante.

Os desvios na interpretação da teoria do capital cultural, do conceito de dominação, acabam por ocasionar equívocos, como, por exemplo, a interpretação funcionalista da concepção crítico-reprodutivista, que acenava para as classes populares melhorias de condições sociais estruturalmente impossíveis; filtrava-se, pois, de liberalismo.

Os equívocos na interpretação das teorias crítico-reprodutivistas acabaram por deslocar novamente a compreensão sobre a produção do fracasso escolar para uma escola inadequada e para uma criança carente.

Em que pesem os enganos havidos, é inegável a contribuição do trabalho de Bourdieu e Passeron (apud Patto, 1970), na mudança de rota do pensamento educacional brasileiro. Patto (1990), a propósito, assinala três contribuições importantes. A primeira tem o mérito de situar a relação professor-aluno no processo de "ensinar e aprender", superando a ótica tecnicista com que se encarava o ensino. Uma outra contribuição é a que atenta para a dominação e a discriminação sociais existentes na escola. Mediando estas duas contribuições de Bourdieu e Passeron, encontra-se a possibilidade de a escola exercer seu papel a partir dos condicionantes aos quais está atrelada. Estes estudos alertam contra a suposta neutralidade da educação e abrem espaço para que a escola possa ser encarada numa visão de totalidade, em interação com o meio social.

3.3 Recorrências e Outras Tentativas de Entendimento do Fenômeno

Recordando alguns estudos influentes no decorrer dos anos 70 e 80, encontra-se a preocupação com os fatores intra-escolares. Gatti (1981) chama a atenção para a produção do fracasso pela escola.

A Fundação Carlos Chagas marca época na ruptura temática, ao suplantando o ideário liberal de escola. Nesse sentido, a escola é vislumbrada como afeta aos condicionantes econômicos e sociais, apresentando, contudo, a possibilidade de ruptura e autonomia.

Idéias de Snyders (1977) e Gramsci (1985, 1989) consolidam o prisma teórico anunciado. Snyders, ao enfatizar a possibilidade que a escola tem de evoluir e proporcionar aos oprimidos a aquisição de força própria; Gramsci cujos aportes teóricos serão posteriormente mais explicitados, reforçando a possibilidade seminal de transformação da escola.

Beisegel (1981), por sua vez, desnuda a exclusão que ocorre na escola, empunhando a bandeira da qualidade do ensino público.

Uma nova perspectiva teórica que visualiza o conhecimento como instrumento de poder das classes populares começa a orbitar nas pesquisas publicadas pela Fundação Getúlio Vargas, por exemplo.

A ênfase nos fatores intra-escolares é investigada, apontando a inadequação da escola à realidade dos alunos (Rocha, 1983; Brandão e Baeta Rocha, 1984).

Esta recorrência ao discurso da escola como inadequada à clientela continua sendo abrigada pelas pesquisas recentes. Patto esclarece esse esquadrihar quando endossa que:

"diagnósticos da precariedade da escola pública de primeiro grau continuam a conviver, muitas vezes, no mesmo texto, com a afirmação de que, devido principalmente a influências externas à escola, as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhe são inerentes. Assim, se é verdade que a pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou fôlego nos últimos anos, é verdade também que as afirmações sobre as características da clientela continuam a ser as mesmas dos anos setenta e imunes, portanto, à crítica da carência cultural e a resultado das pesquisas que têm posto em cheque algumas das afirmações medulares que a constituem" (Patto, 1990, p. 21).

Ao se analisarem as pesquisas emergentes sobre fracasso escolar, é possível encontrar algumas convergências de pensamento, tais como: a idéia de que as dificuldades de aprendizagem escolar resultam das condições sociais das crianças; a escola pública é uma escola inadequada às crianças oriundas da classe popular, pois, no contraponto, o professor espera um aluno ideal; os professores não entendem seus alunos pelo fato de não serem sensíveis às suas problemáticas, o que é uma decorrência de seu pouco conhecimento sobre as classes populares.

A seguir, são examinadas outras contribuições, na tentativa de explicação do fenômeno. À luz da pesquisa contemporânea, se incursiona por diferentes clivagens, tais como a estrutura, as políticas públicas, a escola e seus profissionais.

3.3.1 A Estrutura:

O mergulho na pesquisa acerca do pensamento sobre o fenômeno do fracasso escolar, revela diferentes contribuições de distintas filiações . Garimpar algumas dessas , detectando avanços e recorrências, parece ser importante.

Enguita, em " A face oculta da Escola", credita ao sistema escolar a reprodução das desigualdades originadas no sistema social, e, nas palavras do autor:

"A escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa" (Enguita, 1989, p.193)

Consoante esta diretriz, a escola legitimaria a meritocracia, o "dom", pois, através dela, obtém-se uma seleção dos mais capazes, ou de recompensas. Legítima, então, os privilégios das classes dominantes, transformados em mérito pessoal.

Como decorrência, o aluno coloca-se passivamente diante do saber, como o trabalhador, diante da produção e de seu lugar nela:

"A escola, pois, produz e reproduz a estratificação social, por sua realidade interior e por seus efeitos, em um duplo sentido. Primeiro, porque diferencia previamente seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino. Contribui, assim, para produzir e reproduzir a existência de classes

sociais, grupos ocupacionais e outras categorias em que está cindida a sociedade. Segundo, porque distribui os indivíduos entre os diferentes estratos escolares ou os joga nos diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida, isto é, porque tende a enviá-los ao mesmo lugar de onde vêm, fazendo-lhe seguir o itinerário educacional comparativamente mais de acordo com seus extremos já conhecidos" (Enguita, 1989, p.214).

A escola como produtora do fracasso escolar é o viés utilizado por Bernstein (1982). Sua contribuição, no estudo "Estrutura Social, Linguagem e Escolarização", atenta para o fato de que a escola não tem considerado as experiências anteriores dos alunos em relação às propostas pedagógicas para obter sucesso na escolarização. Adverte, ainda, que "não dispomos de um programa de ensino que tenha sido sistematicamente planejado para o aluno da classe social mais baixa" (Bernstein, 1982, p. 129).

Ainda neste trabalho, assinala que o aluno de linguagem pública é solicitado a emitir respostas para as quais não está preparado. Sua posição é de perplexidade mediante o fracasso, mas o que não significa, continua o autor, que este aluno não seja capaz de entender. Como recurso, propõe "preservar a estética e a dignidade inerentes a sua linguagem, sua poderosa franqueza e vitalidade, mas oferecer-lhe as possibilidades inerentes à linguagem formal (Bernstein, 1982, p.146).

Este filão também aparece em Soares (1986), quando aborda a questão do fracasso escolar sob a ótica do uso da língua, já que o fato de não vincular o ensino da língua materna à situação sócio-econômica do aluno constitui-se em prática pedagógica responsável pelo fracasso escolar das classes populares. "É também esta vinculação que desvenda, nas situações de

comunicação pedagógica, as relações de força lingüísticas, reflexo das relações de forças sociais e econômicas” (Soares, 1991, p. 78).

Exemplo marcante se dá na primeira série, no processo de alfabetização, ao substituir-se o dialeto do aluno por um padrão culto. Na opinião da autora, a distância entre os dois padrões de linguagem, além de lingüística, é cultural e conduzirá ao fracasso.

Os fatores estruturais como determinantes do fracasso escolar estão contidos também no estudo realizado por Silva (1984) cuja pesquisa demonstra que, em três escolas freqüentadas por crianças de diferentes classes sociais, os recursos educacionais concorrem para a reprodução das desigualdades sociais. O autor conclui que, sob a mesma aparência, diferentes pedagogias são adotadas de acordo com a classe social dos alunos presentes à escola. Com efeito, a escola contribui para a manutenção das diferenças ao propor um ensino pobre em experiências, um "arremedo" de conhecimento.

A escola como aparelho produtor do fracasso escolar é apresentada por Chaves (1990) num trabalho sobre "Conseqüências a longo prazo da exclusão escolar". Aponta o autor que a escola pública é destinada aos mais pobres e é onde existem os menores rendimentos escolares. A partir desta constatação, Chaves relaciona o fracasso escolar ao cumprimento do papel social da escola:

"não produz as desigualdades sociais, mas as legitima através de escolas com níveis de qualidade diferentes para os diferentes grupos sociais" (Chaves, 1990, p. 348).

Assim, a escola preserva seu papel social, e o fracasso é colocado "fora" de sua jurisdição. O autor fecunda sua tese ao invocar:

"na medida em que a própria organização escolar oferece condições para o fracasso escolar, esse deixa de ser um fracasso e emerge como um objetivo educacional encoberto que viabiliza o cumprimento de seu papel social de legitimadora da estratificação social nas sociedades capitalistas (Chaves, 1990, p. 348).

3.3.2 As Políticas Públicas

Entre as perspectivas de análise do fenômeno do fracasso escolar, Arroyo (1986) enfatiza a necessidade de desviar a rota que ora culpabiliza o aluno, ora sua família, e fazer emergir o papel das políticas públicas como protagonistas principais da escolarização. Esclarece que as análises realizadas sobre as causas do fracasso escolar foram ampliadas. Entretanto, o foco do insucesso continua sendo o próprio fracassado ou sua família, determinado pelo contexto sócio-cultural. Estas constatações, adverte, "tiveram uma consequência: desalentar muitos educadores e inocentar o Estado" (Arroyo, 1986, p.23).

Esforços, pois, devem centrar-se em políticas educacionais que ofereçam condições de trabalho pedagógico e não atentar somente para a consequência do problema, a evasão. Fracassaram o projeto político do Estado e da escola, e não o aluno. Enquanto a questão estiver sendo encoberta por soluções do tipo "diminuir os índices do fracasso e evasão, numa escola sem condições", estaremos, segundo Arroyo (1986), resguardando um Estado ausente e uma ordem social injusta.

É preciso, pois, "retomar a denúncia da escola fracassada, do Estado fracassado, e não tanto do aluno fracassado, nem da família ou da comunidade fracassada" (Arroyo, 1986, p. 26).

A questão central passa pela ação do Estado e, textualmente:

"Qualquer proposta de solução da crônica negação da instrução básica às camadas subalternas que inocentar o Estado e a ordem social e que não passar pela redefinição desta ordem social e deste Estado terá efeito anestésico sobre doenças crônicas de uma ordem social e política que, enquanto permanecer, continuará a produzir os excluídos da terra, dos bens de produção, do poder, da saúde e da escola" (Arroyo, 1986, p. 26).

O papel do Estado é mais uma vez reiterado por Barreto, quando assinala que a crise na educação ganha espaço na imprensa e na família. A própria população brasileira, segundo a autora, considera o fracasso da educação, ao lado do salário, um dos maiores problemas do Brasil.

As explicações para este fracasso são de natureza política:

"a formação do homem livre, que busca a excelência humana - o **areté** dos gregos, torna-se inviável nos regimes autoritários, onde a força passa a ser o valor cultivado" (Barreto, 1992, p.58).

A supressão do diálogo, da liberdade, conduz ao fracasso. Falta à educação perspectiva espiritual e cultural, pelo que ainda adverte:

"as sucessivas reformas educacionais, em vez de estabelecerem liminarmente a função e o objetivo da educação, terminaram por

criar um sistema educacional que não forma técnicos nem cidadãos" (Barreto, 1992, p. 59).

O papel das políticas públicas também perpassa o trabalho de Vicent Valla (1993), quando situa o ensino público como um serviço público que, por isso, requer constante vigilância dos cidadãos. Nem todos têm acesso aos bens públicos, embora contribuam com impostos, diz.

Para mudar a direção dos gastos públicos, este autor propõe a organização e mobilização da sociedade, principalmente no tocante à saúde e à educação. Prossegue em sua tese da escola pública como um serviço público, quando afirma que o fracasso escolar é sintomático das relações entre dominados e dominantes. E enfatiza:

"a interiorização do "fracasso" e da incapacidade de apropriar um determinado saber tem o efeito de influenciar a relação da população brasileira com os outros serviços básicos" (Valla, 1993, p. 16).

O autor remete também à imagem construída socialmente de "individualização da culpa". Atribuindo-se a explicação da repetência e evasão à falta de estudo do aluno ou a problemas de saúde, essa postura de culpabilização do indivíduo pelo fracasso, além do viés político, possui embutido um viés técnico. É necessário, para autor, que a escola pública seja considerada pelas classes populares como um serviço e não como uma dádiva do esforço individual. O autor introduz o termo "usuário" para ilustrar sobremaneira sua posição. E, textualmente:

"Porque os pais são cidadãos e pagam seus impostos têm direito de fiscalizar e avaliar os serviços públicos oferecidos pelo Estado.

Não é uma questão de competência ou escolaridade, mas de direito" (Valla, 1993, p. 20).

3.3.3 A Escola e Seus Profissionais:

Medeiros (1987) retoma também a questão de que a escola se vale das teorias da marginalidade para culpar as crianças das classes populares pelo fracasso escolar. Segundo a autora, essas crianças precisam negar seu primeiro referencial de socialização, para incorporar o da escola. Esse fator explicaria o insucesso dessas crianças. Como saída possível, a autora remete à necessidade de mudar a representação da escola, sobre essas crianças, pautando-a num outro olhar, o seu próprio olhar sobre a vida, o trabalho, a escola, enfim.

A gestão da escola, sua organização e funcionamento, prepondera na pesquisa de Regina Leite Garcia, contribuindo para o referencial deste estudo. Ao dar ênfase à dinâmica interna da sala de aula, elege alguns fatores intra-escolares como concorrentes ao fracasso escolar. Entre eles, a questão da matrícula, como momento pedagógico importante no qual não há uma preocupação em atender às classes populares. A autora tece críticas ao fato de que algumas escolas realizam matrícula em horário e dias normais de trabalho, exigindo a presença de pais ou responsáveis; logo, dificultando a vida de quem mais necessita da escola e, nela mais fracassa também.

A organização dos turnos, privilegiando critérios de homogeneidade ou adotando outros tais como a antigüidade do professor na divisão das turmas, pode constituir-se em coadjuvante na produção do fracasso escolar. O horário

também aparece, no trabalho de Garcia (1992), como obstáculo ao sucesso escolar, já que muitas vezes é estabelecido a partir dos interesses dos professores.

Numa tentativa de interlocução entre os fatores intra-escolares e extra-escolares, o trabalho de Zaia Brandão e seus colaboradores revela-se inovador. Ao procederem a um estudo do estado da arte sobre evasão e repetência no Brasil, analisam diferentes enfoques que recaem sobre os alunos, os professores, as instituições, as práticas pedagógicas em seus efeitos sobre os mecanismos de exclusão e seleção, subnutrição e aprendizagem. Agrupam-se em dois grandes blocos, os determinantes extra-sistema e os intra-sistema escolar.

Como decorrência do trabalho, as autoras concluem que ainda se conhece pouco sobre evasão e repetência, suas causas determinantes, para que seja possível uma intervenção.

Embora tenham decorrido dez anos da pesquisa, é atual quando esclarece que "não sabemos o que faz com que uma escola seja boa, a não ser em termos muito genéricos" (Brandão, 1983, p. 161).

Nesse particular, as autoras recomendam o estudo e recuperação dos aspectos intra-escolares como alternativas possíveis, destacando-se: a oferta de pré-escola, a redefinição das práticas de alfabetização, qualificação do professor, material didático adequado à realidade dos alunos, mudança de critérios no provimento do quadro de professores da primeira série com quadro estável, mudança na jornada escolar, mediação do professor e a melhoria de suas condições de trabalho.

O tratamento dado aos conteúdos, segundo Garcia (1993), contribui, igualmente, para o insucesso escolar, quando a escola desconsidera o conhecimento que o aluno adquire fora dela e antes de nela ingressar.

As ações dos profissionais na escola, enquanto lutas isoladas e individualistas, emprestam sua parcela de colaboração à produção do fracasso escolar, o que deveria ser substituído pelo trabalho parceiro e solidário.

Sobre a atuação do profissional da educação, a contribuição de Freitas (1989) vem referendar a necessidade de avaliar o potencial real da criança, considerando seu processo cognitivo, sem desconsiderar a relação dialética entre conhecimento formal e saber prático da criança.

3.3.4 O Que Fazer?

Pelo exposto, depende-se que há muito a ser pesquisado no tocante ao fracasso escolar, já que o esgotamento do tema não é possível e as recorrências são constantes.

Cabe, à guisa de reflexão que não se pode postergar, uma discussão ampla e profunda sobre algumas verdades que se configuram como cristalizadas e sacralizadas, mas que demandam construção. Assim, é útil a imagem de Henry Atlan (1992), para quem o desafio é o equilíbrio entre cristal e fumaça, ou seja, entre o rígido e o indeterminado, fugindo, por certo, das simplificações.

Seguramente, Bachelard também tem muito a dizer quando assinala que:

"o conhecimento do real é uma luz que projeta sempre alguma parte de sombras. Ele jamais é imediato e pleno. As revelações do real são sempre recorrentes. O real jamais é "o que se poderia crer", mas é sempre o que se deveria ter pensado" (Bachelard, 1979, p.147).

Esta visão, ainda que difusa, do pensamento educacional brasileiro sobre fracasso escolar é uma visão, como já se disse, provisória. É flagrante a advertência de que há necessidade de abertura para novos conhecimentos, para uma parte de bruma que existe em todo ato de conhecer (Bachelard, 1979).

Com efeito, o presente estudo já reforma alguma ilusão acerca do fenômeno do fracasso escolar na parcela da realidade investigada que, por sua vez, é parte de uma totalidade.

No intuito de projetar alguma luz à função social da escola, se busca, também, o apoio de Gramsci.

3.4 A Escola em Gramsci

Elegeram-se como balizadores deste trabalho alguns aspectos da teoria de Gramsci, tais como os conceitos de subordinação intelectual e dominação ideológica; filosofia da práxis; intelectual orgânico, hegemonia, elevação cultural das massas via reforma intelectual e moral, o bloco histórico e o Estado "Ético" e Educador, Escola Unitária, os quais passaremos a melhor explicitar. Grande parte das contribuições da teoria gramsciana, constante, foram baseadas nos estudos de Manacorda, Mochcovitch e Cury.

Consoante referência anterior, recorre-se a Gramsci na elaboração de fundamentos teóricos, com o propósito de apropriação do caráter de esperança e de valor da escola, presente em sua obra. Sem a pretensão de revisar todos os seus escritos sobre educação, focalizam-se suas idéias sobre o princípio educativo na elevação cultural “das massas”, no contexto da luta hegemônica.

Antonio Gramsci, pensador marxista, esclarece a respeito da escola e sua função, enfatizando a possibilidade de transformação, à medida que puder proporcionar às massas, após conscientização e luta, a organização necessária para que se tornem também governantes.

Em que pese o fato de não negar a função de reprodução realizada pela escola, Gramsci aponta também o compromisso com a transformação presente nesta dualidade que é também uma categoria marxista, levando a crer que o conhecimento pode vir a ser instrumento de luta e de transformação.

Vale dizer que, na perspectiva de transformação da sociedade, Gramsci orienta-se pelo engajamento na luta de classes, visando alterar a situação de dominação. E, para entender a superestrutura, o Estado e a Ideologia, desenvolve algumas concepções.

Abordar-se-ão, aqui, algumas das categorias anunciadas, individualmente; e, outras, num contexto mais abrangente.

3.4.1 Subordinação Intelectual e Dominação Cultural

Acerca da subordinação intelectual e dominação ideológica, Gramsci pontua que, na sociedade capitalista, elas principiam pela dominação econômica e que, para garanti-las, utiliza-se da dominação político-ideológica, produzindo, assim, um consenso que aceita a direção que a classe dominante propugna.

Assim, primeiramente, acontece a dominação econômica (capital sobre o trabalho), constituindo a base para a luta de classes que tem, na dimensão política, na luta ideológica e na disputa da hegemonia suas formas de expressão.

O Estado, enquanto defensor das classes dominantes, exerce uma dominação político-ideológica que garante a dominação econômica. Essa dominação se dá, ou pela coação, força, ou pela ideologia que produz consenso via interiorização e via fragilidade na autonomia de pensar das classes subalternas.

Gramsci assinala, a respeito da questão da dominação ideológica como subordinação intelectual:

“as classes dominantes podem, pela direção que imprimem à sociedade, conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está cimentado e unificado pela ideologia dominante. A base de sustentação dessa unificação ideológica exercida pela ideologia dominante é o senso comum” (Mochcovitch, 1990, p. 14).

É importante compreender, nesta perspectiva, que o senso comum integra a concepção de mundo mais propagada entre as classes subalternas.

Assim, o senso comum, a religião e o folclore são concepções de mundo, embora desagregadas, e são anteriores à formação de consciência precursora da visão de mundo coerente.

O senso comum é um conformismo de fora para dentro, fruto da ideologia dominante e de momentos históricos anteriores, ou de culturas herdadas. Falta ao senso comum a reflexão crítica, a interrogação, vale dizer: adere-se a ele de modo irracional e conformista, de forma não científica.

É preciso extrair o que existe de bom senso no senso comum, isto é, o “núcleo de bom senso no interior do senso comum” (Mochcovitch, 1990, p. 16).

Com efeito, é sobre o núcleo sadio do bom senso que se deve atuar na direção da consciência de classe, pois o senso comum submete-se à dominação intelectual da classe dominante.

Cabe à escola, nesta perspectiva, substituir o folclore e o senso comum por concepções mais modernas de mundo, pelo conhecimento, pela ciência, com o propósito de contribuir com o desenvolvimento coletivo.

3.4.2 Filosofia da Práxis

O mecanismo que auxilia a mergulhar no núcleo do senso comum e extrair o bom senso, na concepção de Gramsci, é a filosofia da práxis, ou seja o materialismo histórico e dialético.

A construção da filosofia da práxis é contínua, é movimento permanente. Fundamenta-se, primeiro, na crítica ao senso comum, aproveitando o que ele tem de bom senso; segundo, pela crítica sem banalização, mas crítica assentada no projeto do materialismo histórico.

Quando Gramsci se pergunta como é possível realizar uma reforma cultural dos oprimidos sem uma precedente reforma econômica e uma transformação na posição social e no mundo econômico, responde que “a reforma intelectual será sempre ligada a um programa de reforma econômica, ou melhor, o programa de reforma econômica é o modo concreto com o qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”. (Gramsci, 1984).

Esta relação orgânica entre educação e sociedade faz emergir a necessidade da transformação via revolução proletária, que tem como fio condutor a filosofia da práxis.

3.4.3 Intelectual Orgânico

Quem difundirá a filosofia de práxis?

Os intelectuais orgânicos, a partir das práticas cotidianas dos oprimidos e das experiências na luta política, da união entre teoria e prática, são os difusores da filosofia da práxis.

Gramsci estabelece uma distinção entre intelectuais orgânicos e não-orgânicos ou tradicionais, quando afirma que até que cada classe haja elaborado seus próprios intelectuais orgânicos existe, dentro da classe,

intelectuais “inorgânicos e indistintos”. Estes intelectuais não representam ainda os interesses da classe a que pertencem, pois se confundem com os outros membros da classe.

Com efeito, o proletariado pode assim produzir os intelectuais ao nível hegemônico, pois, sendo uma classe no modo de produção capitalista, pode aspirar a ser dirigente.

A função dos intelectuais orgânicos é então difundir a concepção revolucionária de mundo entre os subalternos, procurando elevar a consciência das massas a uma concepção coerente e homogênea, dirigindo-os e organizando-os.

O desenvolvimento destes intelectuais, segundo Gramsci:

“Está ligado a uma dialética intelectuais - massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados”. (Gramsci, 1989, p.22).

Também assinala o autor, ao separar intelectuais orgânicos dos tradicionais, que os intelectuais precisam ser parte orgânica da classe social que representam. Nesta passagem para intelectuais orgânicos, os partidos políticos representam a elevação maior da classe operária, constituindo-se no “intelectual coletivo”.

Por outro lado, a atuação dos intelectuais pode, ao invés de desvelar a dominação, exercitar a função hegemônica:

“Os intelectuais são também os portadores da função hegemônica que exerce a classe dominante na sociedade civil. Trabalham nas diferentes organizações culturais (sistema escolar, organismos de difusão - jornais, revistas, rádio, cinema - etc.) e nos partidos da classe dominante, de maneira a assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das classes dominadas à direção que imprime à sociedade a classe dominante”. (Piotte, 1975, p. 18-19).

É possível, por alguns mecanismos como o partido, as escolas, os educadores, fazer com que o proletariado coloque-se como contrário à hegemonia que exerce a burguesia. Suplanta-se, assim, o fato de que as classes que produzem grandes camadas de intelectuais ao nível hegemônico limitam-se, em geral, aos grupos sociais essenciais, ou fundamentais, isto é, às classes que, pelo lugar que ocupam no seio dum modo de produção, historicamente determinado, estão em condições de assumir o poder e a direção das outras classes. (Piotte, 1975).

É lapidar, em Gramsci, a assertiva de que todos os homens podem ser considerados intelectuais, mas nem todos exercitam esta função. Assim, é a classe que gera seus intelectuais, propiciando a tomada de consciência em conformidade com seus interesses coletivos, autonomamente e homogeneamente.

Os intelectuais atuam, também, na escola, como educadores e organizadores. A função do intelectual é explicada também por Cury: “o intelectual é, pois, um elo mediador entre a classe social que representa e a consciência de classe, em vista de sua organização mais lúcida e coerente” (Cury, 1989, p.85).

A educação presente na totalidade social necessita da direção cultural reservada aos intelectuais com sua opção de classe.

3.4.4 Hegemonia

Esta categoria gramsciana se afigura como indispensável para o enfoque deste estudo, qual seja, para entendimento das funções de domínio e direção exercidos pela classe dominante sobre as classes subalternas no estabelecimento de consensos. A hegemonia é o consenso nas relações de dominação.

As relações de dominação são fundamentais na produção do consenso, no contexto das relações de exploração e para o avanço do sistema capitalista.

Para o aprofundamento da exploração, mantendo a estrutura de classes, o Estado se faz presente, não apenas como regulador do sistema, mas também a serviço das classes dominantes. Assim, o capitalismo, ao ver fugir o controle da reprodução, vale-se de estratégias de controle que mascaram os desequilíbrios entre as classes.

Cury ainda assinala a este respeito que:

“o jogo dessa função contraditória preside à administração, à alocação dos bens e serviços públicos e à função técnica e política da educação, por exemplo, quando o Estado define as prioridades ao investir em projetos e serviços que garantam a acumulação pelo

aumento de produtividade e pela redução do custo da reprodução da forma de trabalho” (Cury, 1989, p.55).

Contraditoriamente, os custos são socializados, os lucros são para poucos.

Estas funções condicionam a educação. Passa-se a valorizar áreas que tenham valor de mercado e que garantam retorno. Veja-se o caso da corrente privatizadora em educação, que defende cada vez mais a ausência do Estado e a presença de grupos privados no gerenciamento do ensino.

Para legitimar esta política econômica, entra em cena a concepção de educação como mecanismo de acumulação (Cury, 1989).

3.4.5 Sociedade Civil e Sociedade Política

Para Gramsci, o Estado é composto por duas faces dialetizadas, Sociedade Civil e Sociedade Política. A sociedade civil realiza a função de hegemonia, a sociedade política a função de dominação. Assim, “quanto mais forte o consentimento, menos necessária a coerção e, quanto mais débil o consentimento, mais forte a coerção do Estado” (Cury, 1989, p.57).

Este jogo, porém, é dialético: os efeitos de uma função se inserem na outra.

A função hegemônica que a classe dominante exerce no conjunto da sociedade coloca o Estado como imune às divergências de classe. É preciso,

então, que os fatos sejam desenvolvidos no sentido favorável às classes dirigentes para que elas mantenham sua hegemonia e garantam a manutenção do Estado, apesar de seu conteúdo de classe. Para garantir esta manutenção, o Estado vale-se de mecanismos fundamentais como a educação, já que, através do processo educativo, pode-se viabilizar uma visão de mundo.

Vale dizer que a educação realiza uma dualidade: de um lado, pode desvelar a desigualdade existente; de outro, realiza uma estratégia de dominação de classe.

Cury (1989) explicita esta dualidade, evocando que no caso da educação, o Estado, enquanto momento de hegemonia, de um lado, se obriga a ceder este direito a todos; mas, de outro, proclama a universalidade da educação como forma de ascensão do indivíduo.

Ao colocar o indivíduo como responsável pelo sucesso ou fracasso, o Estado encontra a vítima e inocenta-se. Difunde-se, pois, uma forma de consenso que redefine as relações de classe, em função da hegemonia.

No atinente ao objeto deste estudo, a produção do fracasso escolar, a linguagem oficial, mesmo considerando os problemas de ordem econômica como determinantes do sucesso/fracasso, veicula um discurso hegemônico que tenta mascarar estes determinantes; fala-se, então, em evasão, repetência, seletividade do ensino.

A saída para a quebra da hegemonia por parte das classes subalternas é dada por Gramsci:

“A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes; primeiro, no campo da ética; depois, no da política; atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria conjunção do real. A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitário. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa - além do progresso político-prático - um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítico, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (Gramsci, 1989, p.21).

3.4.6 A Elevação Cultural Das Massas Via Reforma Intelectual e Moral

A direção cultural e ideológica exercida pelas classes dominantes configura-se como hegemonia.

A reação a esta ordem de coisas se dá pela transformação da superestrutura ou a “criação de um novo senso comum” e a “elevação cultural das massas”. Esta reforma intelectual e moral pressupõe uma concepção de mundo própria das classes subalternas.

Reforma que não tem início depois de modificadas as condições de infra-estrutura, mas, ao desagregar o bloco hegemônico, iniciando pela crítica ao senso comum, superando as formas de consciência existentes da visão dominante,

instaurando, ao término de todo o processo, um novo senso comum a partir da filosofia da práxis, da ação transformadora, da filosofia e da luta política.

Nessa dimensão, produção e trabalho são referenciais importantes para as instituições intelectuais e morais, dentre elas a escola, pela sua atividade educativa direta na produção do cidadão.

Para Gramsci, então, a aproximação entre intelectuais e povo se dá a contar de uma nova concepção de mundo capaz de propiciar a elevação cultural das massas.

Esta elevação cultural não se dá pela substituição pura e simples do folclore, do senso comum pela filosofia de práxis. A aproximação entre o intelectual e as massas precisa considerar o que sabem e pensam as massas, passando do senso comum ao bom senso, inspirando uma reforma moral e intelectual.

A nova concepção de mundo emergente supõe um projeto de classe capaz de fazer os homens acreditarem que podem ser sujeitos de sua história. Desse modo, toda a ação pensada histórica e ideologicamente para transformar a sociedade precisa sustentar-se pela reforma intelectual e moral da população, ensejando um novo senso comum, o que também realiza a elevação cultural da população e, logo, aproxima intelectuais e povo.

3.4.7 O Bloco Histórico e o Estado “Ético” e “Educador”

Por bloco histórico, Gramsci entende a relação orgânica entre intelectuais e povo, governantes e governados, alçada ao grau de representação, de troca, de força social, de compreensão.

Assim, reunidas, “harmonizadas provisoriamente”, diferentes forças sociais realizam a unificação ideológica e cultural da nação. Logo, a garantia do bloco histórico se dá à medida que o Estado for educador.

A noção de Estado propugnada na teoria gramsciana é uma noção com sentido orgânico e amplo. O Estado compreende, não apenas a sociedade política ou o governo, mas também a sociedade civil. Ou, Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia adornada de coerção.

Estas categorias, paulatinamente, devem coincidir e deixar de ser opostas, desaparecendo a oposição entre as classes.

A evolução do conceito de Estado vai da passagem de Estado intervencionista e ético para a auto-regulação social.

Esta nova perspectiva se processa quando uma determinada classe assimila toda a sociedade e a expressa ao ponto de suprimir o Estado, por absorvê-lo enquanto sociedade civil.

Este Estado educador supõe:

“uma pedagogia do conformismo e do autoritarismo, contra as concepções espontaneístas e libertárias, requer, portanto, para ser seriamente compreendida para além da aspereza das palavras ditas por Gramsci, que se tenham presentes ao menos estas suas indicações: em primeiro lugar, a dupla distinção entre individualismo irresponsável e individualismo responsável, de um lado, e entre conformismo (ou coletivismo) imposto e conformismo (ou coletivismo) proposto, do outro; em segundo lugar, a afirmação de que a universalidade, à qual o indivíduo deve conformar-se, encontra nas relações de produção a base objetiva que exclui todo arbítrio e casualidade na determinação do conteúdo e do fim educativos” (Manacorda, 1990, p.218).

Paradoxalmente, a personalidade é mais livre quanto, com menor influência do ambiente, é obrigada à disciplina; e o indivíduo é mais livre quanto mais se submeter ao Estado.

O desejo de aprofundar o conceito de Estado origina-se no interesse de Gramsci pelos intelectuais e, em decorrência, o modo como apresenta a sua pedagogia.

As referências mais explícitas à Escola, inseridas no bojo de sua conceituação de Estado ético e educador, transparecem também na seguinte passagem de seus escritos:

“Cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural, nível ou tipo que corresponde à necessidade de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, como função educativa positiva, e os tribunais, como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes. (Gramsci, 1976, p.145).

Em suma, instruir os cidadãos sobre seus direitos e deveres é que faz o Estado ser educador.

Entre as atividades do Estado capazes de elevar o nível cultural e moral das massas, a escola assume um papel preponderante.

3.4.8 Escola Unitária

A obra de Gramsci está carregada da dimensão pedagógica quando propugna o papel dos intelectuais orgânicos na elevação das consciências das classes subalternas, passando do senso comum à consciência filosófica, via elevação cultural e reforma intelectual e moral.

O pensamento específico de Gramsci sobre a instituição escolar é importante para o escopo deste trabalho. Algumas dessas idéias já foram explicitadas no decorrer desta incursão pelo pensamento gramsciano.

A concepção de Escola Unitária, em Gramsci, aponta o caráter comum e único da escola, conjugando formação intelectual e humanista geral e formação profissional.

Ao tentar elucidar formas concretas de organização da Escola Unitária, inicia questionando os vários graus de carreira rumo à introdução do jovem na vida social com autonomia intelectual, capacidade de criação e prática e orientação independente.

A primeira repercussão deste novo modelo é econômica, exigindo maior volume de recursos financeiros, dadas suas maiores necessidades físicas e materiais.

Em relação à seriação, a Escola Unitária seria composta de elementar e média. A escola compreenderia 3 ou 4 anos de elementar, 4 de ginásio, 2 de liceu. Assim, ingressando com 6 anos, aos 15, o aluno teria cursado toda a Escola Unitária. Em seu entender, as noções básicas de disciplina seriam aprendidas na Pré-Escola.

Clarifica-se a opção de Gramsci por uma escola única de cultura geral humanística, no sentido amplo, envolvendo o desenvolvimento psicológico e, ao mesmo tempo, produzindo autonomia intelectual, capacidade de criação e de prática e independência.

Continuando em sua tese de Escola Unitária, Gramsci endossa que, a nível de liceu, a escola assegura a transformação: “de um ensino quase puramente receptivo, passa-se à escola criativa; da escola com disciplina imposta e controlada do exterior, passa-se à escola em que a auto-disciplina e a autonomia moral estão presentes.”(Gramsci, 1985).

Gramsci acena, neste particular, com níveis distintos para a escola única: de um lado, a escola ativa, criativa: de outro, a preparação para a universidade, aventando, pois, a iniciação profissional.

A escola criadora é o coroamento da escola ativa. Na primeira, enfatiza-se a disciplina, um certo nivelamento dos alunos, na segunda fase, procura-se a autonomia e responsabilidade do coletivo, mas com consciência

moral e social. Neste sentido escola criativa não significa escola de “inventores”, mas um método de investigar e conhecer. Esclarece que a aprendizagem se dá pelo esforço e autonomia do aprendiz, orientado pelo professor.

Assim, a Escola Unitária é, para o pensamento gramsciano, a escola do trabalho intelectual e manual cujos valores humanísticos são necessários tanto para continuidade dos estudos, quanto para a profissão. Fica visível o encadeamento entre ciência e trabalho e o fato de que nenhuma profissão está isenta de conteúdos intelectuais e morais.

Ao relacionar cultura e profissão, Gramsci apresenta uma escola elementar e média unitária voltada para atividades intelectuais e manuais e iniciando uma orientação múltipla às atividades profissionais. A cultura geral é básica para a atividade profissional.

A Escola Unitária opõe-se ao chamado ensino profissionalizante, o qual contribui para aumentar as diferenças sociais, com a aparência de democracia.

Para Gramsci, então, há necessidade de que os níveis básicos de ensino sejam assegurados através da escola formativa, democrática, onde, em tese, todos possam tornar-se “governantes”, preceituando que:

“A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A

crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desta orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo: (Gramsci, 1985, p. 110).

Não pode ser confundida porém, sua concepção de humanismo, com a escola humanista no sentido clássico, mas envolvendo tanto o problema dos conteúdos quanto o da ordem intelectual e moral.

Decorre desta concepção que esta escola não desenvolve apenas a capacidade de pensar e estudar, mas de dirigir e “controlar a quem dirige”, superando a dicotomia dirigentes e dirigidos.

Contribuição digna de nota nas idéias educativas gramscianas dá conta de que o estudo é também uma forma de trabalho:

“também o estudo é um ofício, e muito fatigante, com um tirocínio próprio, não apenas intelectual, mas também nervoso-muscular; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço e dor e aborrecimento” (Gramsci, 1985, p.127).

Esta escola é ainda explicitada como:

“uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (Gramsci, 1958, p.59).

A imersão na cotidianidade da Escola a ser analisada no próximo capítulo pretende cotejar os supostos determinantes da produção do fracasso escolar à luz das teorias eleitas no estudo entre as quais, de Antonio Gramsci.

4 APREENDENDO O REAL NO CENÁRIO DA ESCOLA

É buscar aquele diamante
em que o vi se cristalizar,
que rompeu a distância
com dureza solar;

refazer aquele diamante
que vi apurar-se cá de cima,
que de lama e de sol
compôs luz incisivas;

desfazer aquele diamante
a partir do que o fez por último,
de fora para dentro,
da casca para o fundo,

até aquilo que, por primeiro
se apagar, ficou mais oculto:
o homem, que é o núcleo
do núcleo de seu núcleo.
(Mello J.C. 1985)

Tendo como pano de fundo as realidades brasileira, estadual e local, registra-se que, assim como a escola faz parte deste quadro, encontra-se este quadro na escola.

Na tentativa de cotejar os determinantes macroestruturais com os determinantes do microespaço da ação pedagógica, mergulha-se na vida cotidiana da escola, reconstruindo os processos que ocorrem em sua concretude, integrando, assim, os diferentes momentos das práticas que ali se dão.

A aproximação da escola, mais do que “observar”, procurou a significação e a representação dos atos cotidianos, na tentativa de explicação do fenômeno do fracasso escolar, imbricado à estrutura sócio-econômica, às políticas públicas e à forma de gestão da escola.

Rockwell e Ezpeleta comentam acerca da vida cotidiana:

“A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, natural, dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função das circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos”. (Ezpeleta e Rockwell, 1989, pag. 58).

Os diferentes matizes do fenômeno da produção do fracasso escolar são redesenhados, por um lado, pela dimensão individual, subjetiva e cultural; de outro, pela dimensão coletiva, objetiva e estrutural.

Os cenários da escola ganham vida com os atores em ação - alunos, professores. Professores com expectativas por vezes equivocadas e estereotipadas sobre seus alunos. Alunos cuja presença na escola diz de uma esperança que espreitam e que cedo abandonam. O espetáculo se desenrola e os protagonistas trocam, por vezes, interesses e representações que levam a uma performance de demissão da vida e da escola.

Penetrar um pouco neste panorama, no qual a escola possa ser um espaço de luta e resistência, é o desafio colocado.

A atenção ao que Freire (1987) chama de “círculos de segurança” que prendem e embotam a percepção do real talvez seja o maior exercício. Tirar o véu da quase mágica e invencível resistência das crianças que teimam em forçar portas que a sociedade perversamente lhes fecha, esclarecendo um pouco o significado dessa escola, é a grande ousadia.

4.1 Determinantes Estruturais: representações de alunos, pais e professores

4.1.1 Estudo ou Trabalho

A estrutura social a que o estudo se refere é desigual e hierarquizada; os homens compõem uma sociedade de classes, de interesses conflitantes. Assim, a desigualdade e a exclusão social são também geradoras da desigualdade e exclusão/fracasso da escola.

Sem canonizar os determinantes estruturais, releva-se, para este trabalho, a contribuição de Gramsci acerca da relação entre reforma cultural das massas e reforma econômica, qual seja, a reforma intelectual precisa estar vinculada às reformas das condições sócio-econômicas, sendo que estas reformas econômicas alicerçam a reforma cultural.

Para além de nominar os condicionantes estruturais, interessa procurar o entendimento deste processo de exclusão na tela da sociedade brasileira.

Neste sentido, verificam-se as representações dos alunos, pais e professores que atestam a determinação da estrutura social na produção do fenômeno da produção do fracasso escolar.

Jocélia, 12 anos, 2ª série (várias reprovações), cinco irmãos, afirma: *“se eu achasse um emprego, parava de estudar, daí eu podia comprá roupa e carçado”*.

O insucesso contínuo talvez leve Jocélia a ter uma percepção difusa do futuro, sem concretude, não conseguindo entender o porquê de estudar. Embora afirme ser *“importante estudá porque a gente aprende”*, concorda-se com Paiva (1992), quando registra que fazer planos que requerem sacrifícios não é parte da bagagem cultural das classes menos favorecidas, pois as expectativas de ascensão social são mais facilmente vinculadas à classe média. O que se percebe, então, é mais o valor do imediato, o *“trabalhar de dia para comer à noite”*. Resta-lhes outra alternativa?

Ainda, quando Jocélia assinala que preferia trabalhar a estudar, recorre-se a Snyders que assim explicita esta atitude em face dos estudos: *“estas crianças não têm a noção de uma carreira a preparar, não sentem a necessidade de “triunfar”, não contam com os estudos ou com o seu entusiasmo pelo estudo para se governar”* (Snyders, 1977. p. 388).

Uma das saídas possíveis talvez esteja ligada à necessidade de uma nova concepção de escola, como a Escola Unitária de Gramsci, que conjugasse formação intelectual e humanista geral e formação profissional .

Esta proposta de escola é apresentada como:

“uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter (...) um escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola (...) uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade”(Gramsci, 1958, p.59).

Por outro lado, não se pode negar a existência de projetos de melhoria social tão fartamente anunciados pelo “paraíso capitalista” que, entretanto, são cedo abandonados, porque sentem que a promessa soa falsa e a primeira prova dessa falácia é o insucesso na escola. É importante estudar, diz Jocélia, mas amargar reprovações (12 anos de idade, na 2ª Série) não chega a ser uma promessa de futuro. O fracasso escolar, ao tempo em que dificulta a ascensão pretendida, auxilia na construção de uma auto-imagem identificada com insucesso, incapacidade.

O fio de esperança ainda colocado na escola está expresso na história de Noeli: “*sou burra, tive de deixar de estudar para dar de comer à minha mãe*”, mas, continua ela, “*vou dar estudo para os filhos ser alguém amanhã ou depois*”. Ou depois estará a dizer que o futuro terá de esperar?

Atribuir a si mesmo os motivos do insucesso é senso comum entre os alunos entrevistados. Marcela explica: “*a professora diz que vou mal porque converso. Eu acho, então, que é porque converso*”. A professora diz que Leomar está mal em Matemática e que não vai passar. A profecia parece cumprir-se. Z.Brandão esclarece a esse respeito: “a chamada profecia auto-realizável (efeito Pigmaleão), que leva o professor a prever com antecedência o fracasso dos alunos, acaba se confirmando” (Brandão, Z. 1984, p. 155).

A obrigatoriedade legal de frequência à escola na faixa dos 7 aos 14 anos é outra preocupação do educandário em tela. A diretora demonstra sua preocupação com o aluno Jair, filho de Noeli, que sai de casa para estudar, mas não aparece. Ela, então, se pergunta o que fará se o Conselho Tutelar aparecer? Que explicações serão dadas?

Fica evidente a função de cuidado do Conselho Tutelar no cumprimento ao preceito legal. Quanto à escola, seria o último recurso a ser utilizado. São comuns, também, as visitas de membros do Conselho à escola para conversar com os alunos.

Jair, por sua vez, explica com orgulho que tem carteira de engraxate e que gosta do seu ofício. “*Minha mãe ralha comigo, mas eu prefiro engraxá*”. Jair conhece dinheiro, faz troco, assina o nome e diz que ganha “*algum*”. Na sua concepção, talvez pense que já tenha o que precisa. Seu futuro se antecipou, como revela Martins (1991), em carência e brutalidade.

A professora de Jair fala que, em aula, “*ele não presta atenção, não copia, não escreve*”. Segundo a professora, ele tem falta de interesse. Vale dizer que o interesse não converge com o interesse da professora.

Parece difícil para esses alunos verem algum sentido no conteúdo que lhes é apresentado, há um distanciamento entre o que se pretende ensinar na aula e o cotidiano. Daí, talvez, o alheamento, a apatia.

A professora também ressalta a necessidade de retomar constantemente o conteúdo, pois os alunos o esquecem facilmente. Em sua

opinião, isso decorreria da falta de hábito de estudo em casa. *“Eles” não são como as outras crianças que fazem os temas de casa direitinho, eles são “diferentes”.*

Ao explicitar as “diferenças”, Gramsci (1966) coloca a questão de a maior participação das massas à escola tender à facilitação. Para o autor, é preciso retomar o rigor e a disciplina, que se tornará auto-disciplina:

“Ao conceito de liberdade, dever-se-ia fazer acompanhar o de responsabilidade que gera a disciplina, mas não imediatamente a disciplina entendida como imposta de fora, como limitação coagida da liberdade; a única liberdade é aquela que é “responsável”, isto é, “universal”, na medida em que se coloca como aspecto individual de uma “liberdade” coletiva ou de grupo, como expressão individual de uma lei (Gramsci, 1966, p.5).

A disciplina não anula, pois, a personalidade e a liberdade.

A contribuição de Paiva também auxilia a entender esse ser “diferente”:

“A desatenção e o esquecimento atingem em cheio os estudantes pobres, na medida em que sua percepção de oportunidades futuras é muito específica e distinta das camadas médias: não sabendo muito bem a que aspirar e não logrando perceber chances concretas, eles não entendem muito bem para que servem os conhecimentos escolares” (Paiva, 1990, p. 87-88).

No relato, a professora enfatiza a necessidade de retomar constantemente os conteúdos, pois os alunos os esquecem facilmente, o que é creditado às faltas frequentes às aulas. Mais uma vez, recorre-se a Paiva (1992), quando assinala que o saber não é cumulativo para essas crianças; há uma

percepção difusa dos conhecimentos em estudo, aliados à não compreensão das razões de aprender e do distanciamento entre escola e cotidiano.

É preciso atentar que os professores vivem suas dificuldades profissionais (embora afirmem que a Unidocência¹ é um incentivo), e se deparam com óbices para transmitir o sentido e a utilidade daquilo que ensinam. Existe, entretanto, uma preocupação que permeia seu cotidiano quando afirmam “*não é por ser uma escola da periferia que não vou dar o melhor*”. Essa preocupação se corporifica na atenção da professora na seleção de textos mais compatíveis com a realidade, em contatos com professores de outras escolas, além de questionar-se “*será disso que eles precisam?*”.

É possível ler nas entrelinhas o que Arroyo alerta: “os cursos de formação de profissionais da educação têm ocupado seu tempo em repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas. Pouco tempo tem sido ocupado em explicitar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, do processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais”. (Arroyo, 1986. p. 30).

Essa incompletude de formação não é privilégio das Universidades. Entenda-se que o próprio Estado tem se omitido na explicitação desse entendimento. Daí a dificuldade em realizar um trabalho integrador, levando a uma prática mais baseada na intuição e restringindo a ação à questão do conteúdo.

¹Unidocência: sistema de gratificação estabelecido pela SE/RS que outorga 50% sobre o salário básico ao professor do currículo por atividades (1ª a 4ª Série). Nesta escola, um dos atrativos para assumir classe nas primeiras séries é a unidocência e a gratificação de difícil acesso.

Considerando o duplo papel do trabalho ou do estudo, é possível associar o trabalho à vida dessas crianças.

Enquanto “ficam assistindo” (ver a Xuxa na televisão), cuidam o irmão, limpam, varrem, lavam. Para as meninas, é antecipar um papel futuro no palco da vida, o de doméstica, de faxineira ou de mãe.

A necessidade do trabalho precoce é atestada pela professora e pela diretora. A deserção inicia cedo; alguns na 2ª série começam a trabalhar. Parece haver um consenso na Escola de que os alunos que chegam a 4ª ou 5ª série representam a elite dos deserdados. Como a escola trabalha isso? A diretora recorre aos bilhetes e conversas com os pais, pede ao Conselho Tutelar que o faça, mas sente-se impotente. Como Igor (11 anos de idade, 2ª série), que sai de casa para vir à escola, mas acaba vendendo picolé na rua ou entregando panfletos de lojas nas casas. *“Eu ganho dinheiro e ajudo em casa”*, adianta Igor. Ajudar em casa é uma necessidade maior. Igor tem cinco irmãos, pai constantemente alcoolizado, mãe desaparecida e uma tia que *“olha”* por eles.

A perversidade dessa constatação traz à luz o que Martins (1991) considera a morte do sonho e da esperança, o futuro antecipado e brutal. E se o aluno estiver na 1ª série, diz a professora, os pais entendem que é menos importante freqüentar a aula. Haverá senso comum em relação à quase obrigatoriedade de repetir a 1ª série? Neste caso, são comuns também as desistências.

Em 1992, na 1ª série, houve 44 alunos reprovados para um total de 118 alunos. Outros desistem porque não aprendem, assegura uma professora da 1ª série. Entre as causas prováveis, a direção assinala a existência do Calendário

Rotativo como um dos determinantes. Observa-se, então, a presença das políticas públicas de educação, contribuindo para deserção precoce da escola.

A necessidade do trabalho obriga os alunos a faltarem a muitas aulas, como é o caso de Valdemir, 2ª série, 10 anos de idade. A professora de Valdemir relata que, no mês de setembro, o menino só esteve presente dois dias e, no mês de outubro, sete dias letivos. “*O que posso fazer?*”, pergunta a professora. “*Ele precisa trabalhar*”. Uma certa impotência e fatalismo parecem estar presentes nessa fala. Valdemir explica que precisou ir à “colônia” ajudar o pai na capina das lavouras². É comum, também, na chegada do verão, a venda de picolé na rua. Os pais não se importam, dizem os professores, porque não têm objetivos.

A superação da dicotomia trabalho intelectual/manual do modo de produção capitalista precisa orbitar pela idéia de que:

“o estudo é também um trabalho e muito fatigante, com um tirocínio próprio, não apenas intelectual, mas também nervoso e muscular; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço e aborrecimento e mesmo sofrimento” (Gramsci, 1985, p.127).

O duplo sacrifício que representa estudar e trabalhar é fácil perceber. Abortar a infância, quando o lazer reclama espaço, é negar o tempo do lúdico, do descompromisso, negando, com isso, processos sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança, adulto de amanhã.

²É comum, em época de preparo da terra, as “empreitadas” nas lavouras. Isto significa receber alimentação, mas o pagamento só no final do trabalho. Daí a ajuda do filho apressar o recebimento do dinheiro.

Outro fato remete à capina da horta escolar fora do turno de aula. Este acordo realizado entre a escola e os alunos, porém, não foi cumprido pelos alunos que resolveram apressar o trabalho e usaram também o turno de aula para fazer a atividade combinada. Os professores admitem que os alunos preferem trabalhar a estudar. Nesse caso, o pagamento motivou-os ainda mais para o recebimento antes do prazo.

Entender, para a professora, porém, é difícil. A precariedade da formação compatível com o tipo de realidade constatada remete, por vezes, ao fatalismo ou ao paternalismo impregnados na cultura, no senso comum.

4.1.2 Ensaios de Rebeldia

A exclusão da educação básica na tela da sociedade brasileira está relacionada, fundamentalmente, à exclusão social, e, por outro lado, a presença cada vez maior da violência associada à educação tem preocupado a todos.

O fracasso da educação, que tira de cena grande parcela da população escolarizável, é gerado no contexto de um fracasso maior: econômico, social, cultural, político.

Arendt (1992) relaciona a crise educacional à crise de autoridade na sociedade industrial moderna. Perdeu-se, segundo a autora, o elo de tradição que assegurava a transmissão de conhecimentos e valores para a vida.

O modelo de relação pai-filho, professor-aluno, passa por modificações assentadas em novas dimensões de autoridade. Imposição de

vontades já não é aceitável e é contestada. Busca-se o homem livre para o qual o diálogo erige o espírito independente.

Barreto (1992, p.59) ilustra que “a natureza da educação democrática pode ser sintetizada como aquela que faz com que os filhos sejam tão diferentes dos pais quanto possível”.

No recrudescimento desta exclusão surge a violência como um dispositivo de resistência. Violência que é manifestada em pensamentos ou nos chamados atos de “vandalismo” praticados na rua ou na escola. “Servem para mostrar uma face do homem não-racional, primitivo, imune a qualquer tipo de limitação ou controle por parte da sociedade” (Barreto, 1992, p.60). Ou, quem sabe, de uma resistência, de uma indiferença e de uma não submissão ao que não conseguem por outros meios resolver, meios que a própria sociedade não lhes permite ter acesso?

Observando-se o cotidiano da escola, são constantes as cenas de não submissão e de resistência.

O caso de Ivete, 11 anos de idade, 2ª série, evidencia essa resistência. A mãe de Ivete solicita, através de bilhetes (meio de comunicação muito usado entre a escola e os pais), que lhe permitam sair mais cedo da escola:

“Professora, eu peço por favor para a senhora deixar a Ivete sair mais cedo. 4 horas por tem que sai acemigo. muito brigado. Assinatura da mãe” (estava escrito o nome da mãe).

A professora não permite a saída. Ivete, então, picha o muro da escola com toda sorte de palavrões. Perguntada sobre os motivos de seu gesto, Ivete responde: “*que precisava sair com sua mãe e também não queria perder aula*”; levou, então, um bilhete, praxe da escola. “*A professora foi uma chata, eu me vinguei*”.

Não conseguindo aquilo que era sua necessidade maior naquele dia e havendo optado por não faltar totalmente à aula, Ivete sente que lhe foi negado o direito ao diálogo e materializa sua violência, pichando o muro. Desabafa contra a negação da comunicação e como recusa da racionalidade e, também, daquilo que Freire, com maestria, esclarece: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (Freire, 1987, p.81).

Falta de confiança mútua, por outro lado, pode ser o grande entrave. Sente-se a desconfiança no olhar das crianças. A professora também tem dificuldades, pela sua formação, para entender que houve um desrespeito à autoridade e ao patrimônio da escola e justifica sua recusa, enfatizando que as “*saídas são demais. Faltam muito e, quando vêm, ainda saem mais cedo*”.

O poder disciplinar utilizado pela professora garantiria, na opinião de Foucault (1991), além da obediência dos alunos, também uma melhor economia de tempo, gestos, enfim, maior produtividade e positividade da ação pedagógica. Nesse caso, a não sujeição à norma disciplinar, aliada à comunicação inautêntica, gera a violência.

Outro fato relatado pela diretora dá conta do furto de merenda na escola e do estrago do material escolar. Identificados, os alunos são transferidos,

mas nenhuma escola os aceita. No entendimento da escola, eles devem ser transferidos, “*precisam da lição*”. Mas o sistema de ensino não dá conta de casos como este e permite que, com isto, seja feita a exclusão da escola.

Recorre-se mais uma vez a Gramsci, na tentativa de entendimento do que é “verdadeiro” na consciência da criança, quando assinala que é o reflexo da sociedade, suas relações sociais. Assim emerge o nexó instrução-educação propugnado por Gramsci:

“na medida em que o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa, e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, e tem consciência, além disso, de sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação do jovem, tendo em vista o tipo superior em luta com o tipo inferior (Gramsci, 1985, p.121).

A contestação da autoridade encontra-se também retratada na seguinte cena:

Cena 1: Reunião de Pais, direção, professores. Avisos, desabafos. Entrega dos Boletins³.

Cena 2: Pai de Jocemir, visivelmente alcoolizado, recebe o boletim e o arremessa em direção à professora.

Entrevistada a respeito, a professora diz que solicitou maior frequência às aulas e melhor aproveitamento como um dever seu enquanto

³Boletins são um sistema de comunicação dos resultados da avaliação, geralmente por escrito, entregues para os pais dos alunos.

professora, e também lembrou o dever do pai no que se refere ao acompanhamento do desempenho de seu filho.

Percebe-se, como já se mencionou, e segundo Arroyo (1986), que há um despreparo por parte do educador em entender as representações de mundo das classes populares. Os cursos de formação de professores pouco contribuem com a explicitação dessa realidade.

Neste particular, Gramsci amplia a dimensão pedagógica da escola ao plasmá-la não apenas nas relações especificamente pedagógicas, mas estendendo-as a toda sociedade e para todos os indivíduos.

O aluno é concebido, não raro, como carente, atrasado, acomodado, “sem base”. Essa concepção, por certo, vai dimensionar a prática pedagógica do professor. Arroyo vai além, citando Léa Paixão, que alerta: “o máximo que essa matriz pedagógica pode inventar para os filhos do povo será uma pedagogia do pobre: currículos mínimos, classes aceleradas e especiais, métodos adaptados a essa pedagogia do pobre” (Arroyo, 1986, p.30).

Quanto ao pai do aluno em tela, meio a contragosto, revela: “*na hora me deu uma “gana” danada*”.

Essa “gana” exteriorizada revela um duplo sentimento. Por um lado, a certeza da também dupla exclusão de seu filho dos bens socialmente produzidos e do sucesso na escolarização. Por outro, a escola é a esperança que subsiste em alcançar aquilo que a realidade social limita.

O instinto violento, então, supera a racionalidade, uma vez que:

“nada, senão a escolha da razão, pode colocar o homem e os homens ao abrigo da violência; mas nada, menos ainda a escolha da razão, pode negar que a outra possibilidade do homem é a violência, possibilidade sempre pronta a se tornar realidade pela escolha livre do homem e dos homens” (Barreto, 1992. p. 63).

Se o recurso da violência é utilizado contra a escola, também o é nas relações familiares.

Noeli, 32 anos⁴, mãe de três filhos e criando um irmão menor, separada, ex-marido presidiário, relata:

“Meu marido me batia, ele bebia; quando tava bom era boa gente. Ele prometia me matar se eu deixasse ele”.

“*Ele bebia*” parece justificar e até desculpar a violência. É comum a parceria “bebida e violência”. Funcionará como um anestésico que os impede de sentir sua impotência e desesperança?

O fenômeno da associação entre bebida e violência não é fácil de perceber em sua completude. É preciso caracterizá-lo no contexto sócio-cultural gerador de tal comportamento. Talvez toda sorte de dificuldades da vida impelem muitas pessoas a se valerem de um elemento que amorteça a sensação de tais dificuldades.

Como defesa aos maus tratos, Noeli afirma que se queixava à Justiça. Mas, se são esperadas soluções do Estado através de suas leis, sabe-se,

⁴ Aparentando 40 ou mais, como se as dobras do corpo denunciassem à sociedade sua exclusão; rosto conta a história.

por outro lado, que este mesmo Estado não consegue atender à expectativa que a população lhe atribui.

Essa evidência se desvela quando Noeli quer “colocar na lei” o irmão que não quer ir à escola, mas sabe que não adianta.

Ao tempo em que é vitimada pela violência do marido, Noeli relata ter batido no filho que brigou na escola, avisada, por bilhete, pela diretora.

Cria-se, assim, um “círculo de violência” difícil de romper. Vê-se que uma das vias de acesso da violência, nas relações familiares e escolares em estudo, é a negação do diálogo. Sem o diálogo, fica difícil o encontro entre os homens, segundo Freire, e textualmente: “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 1987, p. 79).

A superação da opressão auxiliaria a resgatar o amor perdido, a horizontalidade, a construção coletiva, a humildade, a fé, para inaugurar uma nova relação entre os homens, no dizer de Freire (1987).

Outra constante no cenário da escola são as brigas de rua e as brigas no recreio.

O cotidiano da diretora é, em grande parte, absorvido pela resolução de “casos disciplinares”. Aqui se recorre a Bourdieu & Passeron (1975, p.34) quando afirmam que a autoridade pedagógica é “automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida tradicional ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica”.

A função de diretora parece conferir-lhe autoridade, competência técnica e a “magia” para resolver todos os impasses entre os atores da escola.

A escola em estudo é constantemente chamada a intervir nos conflitos de rua. Os pais entrevistados esperam que a escola internalize padrões de moralidade e de comportamentos que reduzam os conflitos. A escola, por seu turno, afirma que o problema é da família e não dela.

Paiva (1992, p.74) relata pesquisa do IBOPE que reforça essa idéia: “a escola é demandada como instrumento de disciplinarização dos pobres, capaz de lhes prestar assistência e “limpar as ruas”. Contudo sabe-se que a escola não consegue atuar eficazmente como agência socializadora. Não raro, a escola é percebida por estes alunos, socializados na rua, como um espaço redutor de sua liberdade. Lá fora, a vida pulsa; dentro da escola, a disciplina e a autoridade parecem impedi-la.

Reforçando esta evidência, Manacorda assim se expressa:

“É, portanto, a ausência de uma dialética política intensa e a separação conseqüente entre a escola e a vida que criam e perpetuam o caráter retórico e a inadequação didática e cultural da escola”. (Manacorda, 1990, pag. 189).

Viver nas ruas, então, se choca com o viver na escola. Rua e escola se antagonizam neste contexto. As exigências da escola, como permanecer sentado e não brigar com os colegas contrapõem-se ao fato de as crianças precisarem, na rua, disputar as sobras do lixo, podendo causar sentimentos de incompetência e acelerar a evasão.

Assim, os conhecimentos da rua não fazem parte do conteúdo escolar, negando o que Freire sugere: “daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo” (Freire, 1987. p. 87).

A esse respeito, endossamos Gramsci (1985) quando enfatiza a importância de registrar e observar os diferentes momentos da prática pedagógica, aflorando, desta forma, o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer.

Entre os elementos essenciais da cultura de rua está, também, a questão da valentia. Jocélia foi tirar satisfação da colega que a chamou de “china⁵”: “*eu não ia levá desaforo pra casa né?*”. Por esta atitude, Jocélia foi obrigada a só entrar na escola com a presença da mãe, o que só aconteceu uma semana depois: “*minha mãe tem que trabalhar*”, justifica.

É difícil para a escola entender a valentia como um “valor” para sobrevivência. A necessidade de Jocélia de “ir à luta”, em meio a tantos mecanismos de estigmatização e exclusão que associam pobreza com delinqüência, vadiagem e prostituição, é parte dessa sobrevivência.

No contraponto, a escola vê ameaçada sua função socializadora, ao se deixar impregnar pelos valores da rua. Paiva enfatiza que “ela corre o risco da inadequação, na medida em que não se adapta, ao mesmo tempo em que pode tornar-se ineficaz se não lograr impor sua própria cultura ou o arbítrio cultural sobre o qual se assenta” (Paiva, 1992, p. 92).

⁵ Prostituta

Assim, a escola segundo Gramsci (1985), é uma atividade educativa direta, mas de pouco tempo de duração, pois as influências do ambiente são maiores. E o ensino é uma luta contra o folclore; a ciência trava uma luta contra a magia. Elevar culturalmente as massas é, pois, tarefa da escola. (Manacorda, 1990).

A violência e seu corolário, o confronto com a polícia, é visível no cotidiano das crianças. A professora da 1ª série utiliza a “Hora da Novidade” às segundas-feiras. Relata que são comuns, nesta oportunidade, os casos de brigas entre os vizinhos: ameaça com facas, brigas de mulheres, entre outras. “São problemas”, diz a professora; *“as famílias são desestruturadas; se os pais brigam, o que posso esperar dos alunos?”*.

Um certo fatalismo e impotência está presente no ideário pedagógico da professora. É preciso, pois, avançar rumo ao entendimento dos alunos, suas representações, rumo à escola possível que necessita ser construída pelas políticas públicas, pela comunidade escolar e pela ação cotidiana.

Talvez a questão possa ser colocada, à semelhança de Gramsci (1985), para o qual o problema escolar não é de pessoas individualmente, mas também do corpo docente como um conjunto social e, ainda, de toda a sociedade.

Quanto às crianças que relatam fatos violentos na “Hora da Novidade” parecem encarar com naturalidade as brigas e desentendimentos na vila, assim como a presença da polícia, que já se tornou rotineira. Sérgio, 2ª série, 9 anos de idade, conta: *“meu pai brigou com outro homem, ele devia dinheiro e não podia pagar. Outro dia ele brigou com um “brigadiano”⁶”*. Sérgio

⁶ Policial militar, no Rio Grande do Sul.

afirma que não ficou com medo e que não tem saudade do pai (pais separados, o menino vive com a mãe), “*porque ele bebe, bate e daí a minha mãe sofre*”.

O convívio com a violência na escola talvez pudesse ser amenizado com momentos de expressão e vivência da corporiedade do aluno, minimamente nas aulas de Educação Física. Inquiridos sobre isto, os professores da 1ª e 2ª séries salientam que não podem “dar” Educação Física, pois as crianças “*ficam impossíveis*”. Na dificuldade de vigiar e normatizar, é restringida a prática do exercício e do lazer. Além da imobilidade imposta por mecanismos como fila e silêncio, entre outros, o espaço do brincar e jogar, tão importantes e plenos de significado para a criança, são diminutos.

Assim, de acordo com Figueiredo (1989), a corporiedade da criança fica sujeita a normas e diminuída, impedindo o lúdico e o movimento tão importantes para esta faixa etária (7 a 14 anos). Pergunta-se, então, se esta prática não concorre também para cristalização da violência.

Outro ensaio de rebeldia deu-se numa tentativa de incêndio na escola. Como resposta a esta atitude, a Direção registrou denúncia na Delegacia de Polícia. Todo o dia um fato novo, diz a Direção. Percebe-se nesta afirmação o esforço da Direção em fazer frente aos “*fatos novos*”, ao tempo em que se sente incapaz de resolvê-los.

O senso de justiça e sua condição de classe é retratado no bilhete do pai à diretora: “*Senhora Diretora a seu senhora dize que porcaisa de uma Bolinha vai fazer o Jeremias assinar o livro negro e vai expulsar ele do colegio. Pois se acontecer vou na Promotora pois asi que tem lei para nós que somos pobres tem que ter para senhora também. aguarde.o Jeremias tem pai pobre mas*

tem. Sei responder por ele". O melindre do pai foi causado pela suposta acusação de furto de uma bola. A reação à opressão é imediata e deixa entrever a pronta defesa.

4.1.3 O papel da merenda

Paira no ar um constante cheiro de merenda. O saber vem misturado ao sabor da merenda. A disposição física do refeitório, bem à entrada da escola, parece dizer mais de um pretense restaurante do que um lugar para ler e escrever, trabalhar e dialogar.

Na opinião dos professores entrevistados, a merenda é o grande atrativo que faz com que parte significativa das crianças venha à escola. É o caso dos filhos de Noeli que, de acordo com a direção, a única refeição que fazem é na escola. A professora ressaltou que os alunos chegam a comer três porções de merenda. Perguntados sobre o que mais gostam na escola, respondem "de tudo, da merenda...". "*Eu gosto mais de sagu*", afirma Sérgio.

A escola se esmera em atendê-los. A alimentação desponta como problema emergencial, imediato. A reflexão precisa remeter à idéia de cidadania, feita de direitos múltiplos e de responsabilidades para com o coletivo.

A merenda é fornecida pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), que repassa, a cada período, nem sempre regular, alimentos para as escolas públicas de 1º Grau. A qualidade e a quantidade da merenda recebida não são satisfatórias, de acordo com a direção; o que obriga a escola a lançar mão

de parte da receita proveniente do repasse trimestral de recursos, conforme determina o artigo 202 da Constituição Estadual, parágrafo 2:

“Art. 202 - O Estado aplicará, no exercício financeiro, no mínimo, trinta e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Parágrafo 1º - A parcela de arrecadação de impostos transferida pelo Estado aos Municípios não é considerada receita do Estado para efeito do cálculo previsto neste artigo.

Parágrafo 2º - Não menos de dez por cento dos recursos destinados ao ensino previsto neste artigo serão aplicados na manutenção e conservação das escolas públicas estaduais, **através de transferências trimestrais de verbas às unidades escolares**, de forma a criar condições que lhes garantam o funcionamento normal e um padrão mínimo de qualidade.

Parágrafo 3º - É vedada às escolas públicas a cobrança de taxas ou contribuições a qualquer título”.

O grifo é da autora deste estudo.

Pelo fato de lançar mão destes recursos constitucionais para incremento da merenda, a direção é enfática: “*este ano melhorou muito, outros anos faltava merenda*”.

Observa-se que a escola está satisfeita com esses recursos os quais são atribuídos mais às “benesses” do governante do que a um direito legítimo conquistado pela mobilização da sociedade global e realizado pela administração pública.

A verba é bem-vinda e modificou o cotidiano da escola de “pedagogia da escassez” à “pedagogia do satisfatório”. Mas, se pudesse ser destinada em sua totalidade à compra de material de consumo ou de livros, por exemplo, em breve a escola organizaria sua biblioteca, confirma a Direção da escola. No entanto, a prioridade é a merenda, adianta ela, pois alguns só comem na escola. A professora da 2ª série também reforça que de nada adiantaria possuírem livros, e os alunos não lerem, por não estarem na escola. Entendem que os alunos estariam em segundo plano. A professora Joana atesta que “*sem merenda, é melhor fechar a escola*”.

Percebe-se, no ideário da escola, a preocupação assistencialista, materializada pela necessidade de oferecer merenda em qualidade e quantidade suficientes. É preciso, no entanto, ter presentes os mecanismos que impedem que essas crianças tenham acesso aos bens de produção.

Cristaliza-se, também, entre os educadores, a concepção de que as carências alimentares seriam as vilãs do insucesso escolar. Campos (1982) assinala que é senso comum entre os educadores apontar a desnutrição infantil como um dos fatores do fracasso na escola.

Objetivamente, é difícil a identificação de estados nutricionais deficitários, até porque os casos graves nem chegam à idade escolar. Existe, por certo, uma influência, mas associada a outros fatores. O que não se pode, contudo, é converter a carência de alimentação no alibi perfeito para a tirada de cena das crianças em idade escolar.

4.2 As Políticas Públicas: as representações de alunos, professores e pais

Um primeiro ponto remete às concepções sobre fracasso escolar. As suposições que comumente se fazem acerca das “carências” dos alunos das classes populares precisam desenraizar-se. Ainda dentro desse aspecto, atribuir a ineficiência da escola a um educador incompetente é demasiado reducionismo. A imersão na cotidianidade por parte do professor não afasta completamente sua função genérica.

Por outro lado, perceber os alunos como portadores de todos os problemas é senso comum entre os educadores. Transformar o aluno num incapacitado oculta a incapacidade da escola e do professor, o que levaria a um processo de “fracassalização institucional” (Patto, 1990).

Este primeiro ponto desvela também a contradição, como substrato para a transformação, uma vez que a burocratização do cotidiano não consegue eliminar totalmente o sujeito. Assim, essa nesga de subjetividade pode dar passagem ao compromisso maior, debatendo o cotidiano, refletindo a prática, superando preconceitos.

É preciso, pois, avançar para longe desse “ping-pong” que joga o fracasso ora para o indivíduo, ora para a família e a sociedade e, então, chega-se a um segundo ponto, o papel do Estado e das políticas públicas.

As políticas do Estado voltam-se, por vezes, para a contenção da evasão ao invés de redefinir prioridades no coletivo, garantindo condições de trabalho. Arroyo aprofunda a questão, ao assinalar que:

“qualquer proposta de solução da crônica negação da instrução básica às camadas subalternas que inocentam o Estado e a ordem social e que não passam pela redefinição dessa ordem social e desse Estado terá efeito anestésico sobre doenças crônicas de uma ordem social e política que, enquanto permanecer, continuará a produzir os excluídos da terra, dos bens de produção, do poder, e da escola” (Arroyo, 1986, p.26).

Não se trata de ressuscitar o dualismo que a legislação consolidou: uma escola para as elites e outra, de segunda categoria, para o povo, mas, aqui, concorda-se com Gramsci (1985) em sua tese de escola unitária.

Também não se pode planejar a educação formal considerando o povo como um sujeito abstrato. Alguns caminhos para os planejadores da educação devem possibilitar o entendimento de que a escola da vida também educa. Vale dizer que o povo não é apenas sujeito/objeto da educação, mas sujeito que também faz a sua própria educação. Isto vai se consubstanciar através da gestão democrática dos sistemas de ensino; da participação nas decisões, do controle e avaliação do serviço público; da descentralização do sistema-atendendo as regionalidades; do financiamento e aplicação dos recursos e da fiscalização e controle com a participação da sociedade; da transparência administrativa; da adoção de formas alternativas e horários; da ultrapassagem do sistema regular de ensino, incluindo empresas, indústrias, universidades, sob o compromisso do Estado, além de organização mais flexível do ano letivo e abertura da escola para quem quiser continuar a estudar.

Na escola possível, também cabe ao Estado assegurar condições materiais mínimas para não chamar de escola, apenas convencionalmente, a um barraco ou a uma sala com bancos.

É preciso, mais do que tudo, vontade política do Estado. Arroyo reforça essa denúncia quando ajuíza que:

“Haverá vontade política para não concentrar recursos de agências internacionais e do Estado apenas para experiências isoladas que lavam a alma desse Estado, dessas agências e de tantos técnicos, deixando na miséria 99% das escolas destinadas aos filhos do trabalhador?” (Arroyo, 1986, p.42).

Exemplo dessa prática são os CIEP e/ou Caics, que garantem uma suposta excelência para poucos, enquanto muitos ficam à mercê da precariedade e do imprevisto.

Para a professora da 1ª série, para os alunos e para os pais, entretanto, a inauguração do CIEP⁷ é bem-vinda. As famílias entrevistadas acham válido, possibilitando às mães trabalharem fora. Quanto aos alunos, a idéia de novidade incentiva a troca de escola.

Percebe-se a função de hegemonia realizada pelo Estado, dominando e dirigindo o pensamento dos subalternos no estabelecimento de consensos. Passa rápido e facilmente a imperar a visão de mundo do Estado.

O que a comunidade escolar não parece se dar conta é que os alunos serão retirados de seu bairro, de sua comunidade, enfretando transporte escolar para freqüentar a nova escola. Quanto ao fato de as mães trabalharem, a presença de políticas de educação infantil que garantissem atendimento em creches também auxiliaria, sem investimentos astronômicos. O horário integral nas

⁷ Na turma pesquisada, 4 alunos freqüentarão o CIEP que estará sendo inaugurado em Frederico Westphalen. Na escola, cerca de 50 alunos ao todo. A localização desta escola não contempla o zoneamento escolar.

escolas existentes ou a complementação do período escolar poderiam ser propostas bem mais econômicas e efetivas.

A equalização na distribuição dos recursos utilizados na construção do CIEP, além de garantir creches, equiparia as escolas dos bairros com material escolar, bem como com instalações imprescindíveis, como biblioteca. Concretiza-se, assim, o que Romão assinala:

“a falta de políticas educacionais, que se traduzam em planos, com duração plurianual; a ausência de critérios na distribuição de recursos; a falta de transparência nas execuções dos orçamentos são, dentre outros, os vários sintomas de um poder público que, além de não ter eleito a educação básica de qualidade, deseja a improvisação” (Romão, 1993, p.63).

Com efeito, a inconsistência das políticas públicas de educação no Rio Grande do Sul tem demonstrado seus reflexos ao longo do estudo realizado na escola em questão.

A impossibilidade dos professores afastarem-se fisicamente da escola para atividades de atualização, com exceção do momento “autorizado” com o título de “Melhoria da Qualidade de Ensino”, aliada a constantes questionamentos sobre mudança de calendário rotativo para calendário alternativo, ao maior arrocho do piso salarial do Magistério, entre outros desencontros, têm ocasionado desalento e desesperança, suplantados apenas pela utopia e força de vontade ainda presentes em alguns docentes.

Para a professora da 1ª série, o Calendário Rotativo prejudica a aprendizagem. *“Nesta parada, os alunos esquecem, depois é preciso retomar tudo”*. Como estratégia para minimizar a situação, a professora utiliza-se de

tarefas de casa para o período; “*mas nem todos fazem*”, assegura. “*Não há apoio dos pais, são analfabetos*”, aponta, e “*não acompanham o estudo dos filhos*”.

O funcionamento cotidiano do sistema educativo e o que acontece nas escolas que atendem às classes populares também é pleno de significados. Muitas vezes, o professor, nessas escolas, tem menos experiência ou menor titulação. Além disso, a absorção do cotidiano da escola, por tarefas ligadas à saúde, à alimentação, recolocam o processo ensino-aprendizagem em segundo plano.

Esta prática também é observada na escola em estudo. Neste primeiro semestre de 1994, em decorrência dos debates acerca do Plano Decenal de Educação (MEC, 1993), a escola se esmera no desenvolvimento de uma gama de Projetos: Aconselhamento na Vivência Escolar, Valorização do Idoso, Higiene e Saúde, O Negro e a Educação, Horta Escolar, Artes na Sala de Aula, Viva a Vida. Projetos louváveis e importantes. Porém, o dispêndio de esforços da comunidade escolar na consecução de tais metas é significativo. A preocupação com melhor aprendizagem, no caso, parece deslocada do alvo principal.

Denota-se, por certo, a existência de um senso comum entre os professores e Direção quanto à importância de “ajudarem” os alunos e a gratificação pessoal que sentem com isso. Fruto do ideário da educação redentora tornado hegemônico?

4.3 Gestão da Escola

Ao situar a gestão da escola em estudo como um dos determinantes na produção do fracasso escolar, é possível encontrar algumas convergências para o entendimento do fenômeno.

Em entrevista, a Direção ressalta a necessidade de liderança sobre seus pares, sem autoritarismo, salientando o valor do trabalho coletivo. Afirma que há integração com a Vice-Direção e os professores, confiança em sua equipe. Ressente-se, porém, da pouca participação do Conselho Escolar que, entende, poderia auxiliar mais.

Em relação à autonomia, a situação da escola é insatisfatória, na opinião da Direção. Cita o caso dos alunos que foram transferidos após o furto da merenda, decisão que precisou revisar por insistência da Delegacia de Educação e Conselho Tutelar.

A escola parece não perceber a contradição em que se encontra. Se, por um lado, preocupa-se em “ajudar”; por outro, negar a matrícula aos supostos infratores concorre para a reprodução da exclusão social e para alienação em relação à tarefa pedagógica de socialização.

Talvez assumir o compromisso de auxiliar as classes populares no entendimento de sua realidade, passando da rebeldia à consciência de sua opressão, e da necessidade da ação política para a mudança, principiaria a transformação do cenário. Seria o intelectual orgânico exercendo sua função, na concepção de Gramsci (1985).

Na opinião dos professores entrevistados, a Direção ajuda muito, pois resolve os problemas. É notório o envolvimento do cotidiano da Direção da

escola na resolução dos problemas, geralmente disciplinares. O dispêndio de tempo e energia poderia ser melhor canalizado para a preocupação com os processos de ensinar/aprender, mesmo no enfrentamento destas questões. Isto remete, por certo, à necessidade de construção de um projeto político-pedagógico para a escola.

Nesse sentido, mesmo que uma administração autoritária do sistema de ensino não aceite a idéia de autonomia da escola, esta intencionalidade estatal não constrói duas escolas iguais, sendo possível suplantar a dominação, transformando a realidade concreta. Ezpeleta e Rockwell (1989) enfatizam essa possibilidade quando propugnam que:

“a prática permanente de apropriação por sujeitos individuais, que se reúnem na escola, como professores e alunos, produz a diversificação, a alteração, a historização da realidade escolar. Tanto para o “controle” estatal como para qualquer tentativa de transformação voluntarista, a escola constitui uma “realidade rebelde”.

Assim, o Estado dispõe de um sistema de controle da instituição escolar através de sucessivas políticas estatais que mantêm e delimitam a escola. Mas, em que pese a intenção do Estado, não se encontram duas escolas iguais (Ezpeleta e Rockweel, 1989).

O controle estatal está presente, mas não consegue determinar todas as relações e inter-relações que se dão na concretude da escola, não consegue, pois, eliminar o sujeito, como asseguram os autores citados:

“na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de

conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido entre outros". (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p.58).

Esta ótica transporta à necessidade de uma escola centro de decisões, recursos e poder, de responsabilidade e prestação de contas ao sistema, à comunidade escolar e à sociedade, salários atrativos, mecanismos de controle e avaliação, pais e mantenedores que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional (Tedesco, 1990).

Também reforça esta idéia a noção de que:

“a equidade na qualidade de ensino não será alcançada com tratamentos homogêneos aos sistemas escolares, mas com práticas e modelos escolares e modelos de gestão construídos a nível local, que permitam incorporar as necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolaridade de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.”(Mello, 1992,p.201).

Sem a pretensão de exaurir a temática das políticas públicas na determinação da produção do fracasso escolar, importa, ainda, ressaltar que o atual sistema de ensino ainda está distante da concepção de Sistema Nacional de Educação, carecendo de articulação entre as instâncias administrativas e os graus de ensino.

Aliado a este quadro, sofre-se do grande mal da descontinuidade. As políticas públicas são pautadas, via de regra, pelo personalismo, resultando o que Romão esclarece como sendo:

“a ansiedade por obras que permitam deixar marcas (não dá para pregar placas na testa da criança), a total amnésia em relação às políticas iniciadas e não concluídas por administrações anteriores e o arbítrio individual nas decisões que vão afetar a vida de milhões de pessoas”(Romão, 1993, p.66).

Uma saída possível para esta perversidade é apontada também por Luce(1990, p.7) quando propugna que:

“a dimensão mais concreta e cotidiana dá-se pela definição mais precisa e articulada de competências e responsabilidades, mas também pela alocação mais pública, direta e eficiente dos meios para a educação pública, gratuita de qualidade, organizada sob a forma de conselhos ou colegiados que estabelecem as regras internas e orientam a aplicação; de uma participação ampla dos segmentos da comunidade escolar (...) nas decisões, na execução e nos resultados da ação pedagógica; com publicização dos atos administrativos; e promovendo sempre a auto-avaliação institucional”.

Com efeito, a construção de um projeto político-pedagógico que refletisse um sonho político-ideológico (Freire, 1993), auxiliaria a minorar a descontinuidade administrativa a que se fez referência anteriormente.

Mello (1992, p.302) auxilia também na apreensão do significado da organização escolar, a partir das decisões que elege, destacando que a literatura científica mais atual salienta a importância da existência de um projeto pedagógico, de uma gestão democrática com altos níveis de participação, além do tempo e grau de experiência da equipe escolar, a Direção com liderança e o profissionalismo dos docentes, na consecução de tal significado.

Seguramente, para a escola em estudo;

“a construção de um projeto pedagógico próprio concorreria para sinalizar as competências esperadas de cada um na escola, colocando a escola como centro do processo, contribuindo para a qualidade de ensino, situando o processo educativo como função coletiva e indicando a função da direção como gestora administrativa e política da escola”(Demo, 1993, p.241).

Por fim, é preciso dar ênfase também à categoria de autonomia da escola e do professor, na convicção de que esta autonomia não busca orbitar em torno de si mesma, mas, como assevera Gadotti (1993, p.16): “escola autônoma, significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo a partir de uma cultura que se abre às demais”.

4.4 A Escola e seus Profissionais

A análise relativa à atuação/formação dos profissionais que atuam na escola em estudo é eleita como importante para este trabalho, no sentido de vislumbrar pistas desafiadoras à prática profissional numa faculdade de formação de professores, ao lado do intento de (sem exaustão) situar as representações que a escola/professor possuem acerca de seu fazer e que concorrem para a produção do fracasso escolar.

A ciranda de não-aprendizagem dos alunos provenientes dos meios mais pobres é percebida na escola em questão. Das escolas de 1ª a 4ª série da 20ª região escolar é a que apresenta o menor índice de aprovação. Em 1992, cerca de 38% dos alunos da 1ª série são reprovados; em 1993, o índice se mantém elevado, 32%, conforme demonstram as tabelas do Anexo III.

Assim, a aprendizagem ou não-aprendizagem precisa ser entendida como integração e interlocução com a realidade social. Se todos os seres humanos podem aprender, entra em cena a capacidade do professor em mediar situações que ensejem aprendizagem, fugindo às simplificações que ora responsabilizam o aluno, ora a sua família. Mas esta atuação dos professores precisa ser compreendida a partir das suas relações com o contexto social em sua totalidade, ou seja, para além de suas relações internas.

Com efeito, a integração da estrutura social com a estrutura educacional dá-se mediante a reprodução das relações sociais no bojo das contradições que permeiam uma sociedade de classes.

Assim, ao agente pedagógico, o professor, está colocada a função de constituir o bloco histórico de que fala Gramsci.

Nesse sentido, os professores são organizadores de consciências ao buscarem imprimir uma direção moral e intelectual propugnada pela classe dominante. Nesta dimensão, atuam como divulgadores da concepção de mundo hegemônico; tornam-se, então, mediadores.

No contraponto:

“o agente pedagógico, como momento subjetivo e ao mesmo tempo porta-voz de uma estrutura objetiva, ao se manifestar ligado com os interesses das classes subalternas alia-se à transformação do real, na medida em que desenvolve sua tarefa básica a concepção de mundo dessa classe. Por isso, tem condições de **propor outros fins** para a educação que não os dominantes, ou então postular a realização efetiva de objetivos proclamados. (Cury, 1968, p.114).

Essa visão da função política do intelectual orgânico se traduz na tarefa de elevar a qualidade de pensamento das classes subalternas (Giroux, 1986). Dessa forma, a educação assume uma função política sustentada pela filosofia da práxis.

Existe, pois, uma interlocução entre os elementos subjetivos e objetivos no fazer educativo, pois os que fazem a educação estão inseridos numa totalidade social. Neste contexto, a sala de aula é um dos espaços importantes de formação do educando, num espaço de interação entre sujeitos, mediados pela realidade.

Na tentativa de entender as representações dos profissionais da escola, neste espaço de interação tão rico de significados, ouviu-se a Direção. Em sua opinião, deve haver um *“sentido de busca por parte do Corpo Docente e muito cuidado na avaliação”*. *“O currículo deve ser pleno, isto é, desenvolver todas as atividades, não apenas Português e Matemática. E, mais do que tudo, é preciso gostar do que se faz”*.

O sentido de busca apregoado pela Direção coaduna-se com o que Gramsci propõe: *“a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de relações recíprocas e, portanto, todo professor é sempre aluno, e todo o aluno, professor”* (Gramsci, 1966, p.30-31).

Para atender, portanto, a todas essas especificidades a que se refere a Direção, o professor precisa ser artífice da escola criadora progugnada por Gramsci (1989) cujas práticas curriculares deverão aliar competência técnica e compromisso político.

Nessa ótica, esterótipos canonizados na prática cotidiana tais como os apresentados por Moreira (1992), precisam ser revistos; senão, veja-se:

“O professor sabe, o aluno não. O professor fala, o aluno escuta. O professor manda, o aluno obedece. Quem avalia é o professor, não o aluno. O professor competente é o que exige muito e reprova muita gente. O aluno negro, pobre, sujo e feio dificilmente pode ser inteligente. A culpa é do ambiente familiar do aluno. Com alguns alunos, não adianta mesmo perder tempo. O aluno fala errado, o professor fala certo. A cultura do aluno é inferior, a da escola é superior. Em resumo, estamos propondo que práticas e crenças cristalizadas ao longo dos tempos sejam desmanteladas nos cursos de formação do professor, o que implica capacitá-lo a questionar permanentemente rótulos, teorias e perspectivas subjacentes à ação docente”. (Moreira, 1992, p.55).

Muitos destes esterótipos apresentados pelo autor convivem com as práticas cotidianas da escola.

Para a professora da 1ª série, o mais importante é “*conhecer o aluno, ser enérgica sem ser rude, ficar ao lado do aluno; exigir, com bondade*”.

O ideário gramsciano ajudaria a explicitar o trabalho do professor:

“na medida em que o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, e tem consciência, além disso de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação do jovem, tendo em vista o tipo superior em luta com o tipo inferior” (Gramsci, apud Manacorda, 1990, p.246).

Os professores são unânimes em citar a ineficiência de formação para o trabalho com classes populares, tanto no nível da Habilitação Magistério

de 2º Grau, quanto da Universidade. “*Não sai preparada*”, afirma a professora Joana. “*A Universidade deveria fazer trabalhos em Vilas*”.

Talvez falte às agências formadoras sair do pontual para o orgânico e articulado, a partir de uma matriz teórica consistente que auxilie a realizar esta travessia.

Demo (1993) assinala, a respeito dessa urgência:

“um sistema que expulsa 70% de sua clientela, apesar de ser seu direito mínimo constitucional o 1º grau, e que, em avaliações recorrentes, sempre é taxado de extremamente pouco qualificado, precisaria resolver coisas grossas prévias, como a universalização quantitativa, o gerenciamento eficiente, inclusive o ordenamento de turmas e da permanência, **a qualidade do professorado e sua valorização sócio-econômica**”. (Demo, 1993, p. 25).

A propósito da formação do professor, Soares é enfática:

formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma “área específica”, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade” (Soares, 1993, p. 103)

A não inserção na totalidade talvez tenha propiciado o despreparo denunciado pela professora.

Em outro contexto, Gramsci (1985) reporta-se ao professor não como indivíduo, mas como “corpo docente”, como um conjunto social. E, especificamente, ao abordar a questão do ensino universitário, ele se pergunta:

“deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar “fatos” ou o método para estudar os “fatos”? (Gramsci, 1985, p. 135-136).

A idéia de autonomia encontra-se presente no trabalho de Gramsci.

Kramer também alude à autonomia e autoridade do fazer pedagógico do professor, na medida em que o professor conquistar a autoria do próprio fazer.

Para sublinhar o que postula, acrescenta:

“a necessidade de construir o conhecimento do professor: “um conhecimento prazeroso, porque imbricado à sua experiência concreta: um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas “reciclagens” e “capacitações”, um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem (Kramer, 1993, p.61).

Henry Giroux (1990, p.62) aponta também esta tendência ao evidenciar que:

“freqüentemente os programas de educação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para serem professores estudiosos, desenvolvendo cursos que focalizam problemas escolares imediatos e substituem uma análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar por um discurso tecnicista de eficiência.

Com efeito, a lente que ora focaliza as técnicas, ora a organização da rotina escolar, deveria ser deslocada também para que o professor refletisse acerca de si mesmo. Quem é, qual a sua responsabilidade e compromisso em

relação às políticas educacionais, o que deve fazer em sala de aula, minorando a distância entre professor e administrador. Essa relação de horizontalidade substitui a prepotência daquele que sabe sobre aquele que não sabe” (Freire, 1989), dando lugar a sujeitos que possuem saberes diferentes e que, na troca e na interação, ensinam e aprendem, aprendem e ensinam.

Essa possibilidade de mediar a transformação pela via da educação é um espaço garantido não apenas pela incompetência ou “cochilo” da classe dominante, mas também pelo movimento de contradição existente na teia social, ou seja, da existência concreta da negação, dos contrários, que deixam entrever essa possibilidade.

Como um dos sujeitos da pesquisa, assinala-se ainda a professora Joana, que possui 2º Grau Habilitação Magistério e Estudos Adicionais. Atua na 1ª série. Realça, em sua fala, que os alunos que não têm pré-escola não conhecem o “movimento” certo das letras. A importância de automatizar a escrita parece muito importante para a professora. A análise não remete aos processos de construção de significados.

“O método é misto”, afirma convicta, “tem um pouco de *construtivismo e um pouco de tradicional*”. Afirma também que há quatro anos não consegue realizar um curso de atualização, pela impossibilidade de afastamento da escola, negada pela SE/RS. “O único Curso foi o Projeto Melhoria”.

Sabe-se, contudo, que o referido Projeto, implantado de forma impositiva e sem a presença de um mediador, não tem possibilitado a objetivada melhoria. Evidentemente, o processo de qualificação/atualização não se procede

com mera implantação via atos administrativos, se constrói coletivamente com os sujeitos envolvidos.

Nesta construção, há que ter presente que não há uma única saída para as melhorias desejadas. A tarefa de qualificar professores precisa estar ladeada por condições objetivas, tais como valorização profissional, condições materiais mínimas, políticas adequadas, gestão democrática.

O contexto onde o professor vive deve ser considerado. É preciso partir desta realidade, de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. Dessa forma, assinala-nos Kramer:

“É preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de uma forma oposta. Cada etapa da trajetória precisa ser percebida como (des)construtora, o que significa fazer saltar aos ares a visão mistificadora e mágica de que existe a ‘boa’ resposta, de que um dado conhecimento necessário representa o ‘bom’ caminho só porque advém de pesquisas bem fundamentadas” (Kramer, 1993, p. 189).

Nessa dimensão, verdades que parecem cristalizadas e sacralizadas precisam ser repensadas; o conhecimento é sempre provisório, pois “é preciso ainda, que se supere a sistemática transmissão da palavra autoritária porque esta, embora possa ser recitada de cor - dificilmente se torna uma palavra com a qual se pode conversar” (Kramer, *ibidem*).

A alusão ao “método misto”, por certo, remete a um dos eixos importantes da educação básica, qual seja a opção por uma matriz teórica consistente que auxilie a produção do conhecimento.

Com efeito, a fragilidade teórica que se registra pode auxiliar na cristalização de muitos equívocos em nosso fazer pedagógico.

Outra queixa remete à extinção da 33ª DE. “Nessa época (até 1990) era possível freqüentar cursos”. O fechamento da Delegacia de Educação, aliado à perda de poder local, dificultou a oferta de cursos. As oportunidades oferecidas pela Universidade nestes quatro últimos anos não foram aproveitadas pela dificuldade de substituição das aulas e pressões da SE/RS, como falta não justificada, por exemplo.

Na análise do tipo de professor que vem trabalhando com as classes populares, verifica-se que, durante muito tempo, cristalizou-se a idéia da neutralidade da escola, ou de:

“um paraíso idealizado, onde até os profissionais deveriam trabalhar por amor e dedicação, desapegados dos interesses do dinheiro e, sem dúvida, deixando longe da visão paradisíaca dos seus educandos qualquer manifestação de conflito entre eles como profissionais e entre eles e seus patrões” (Arroyo, 1986, p.29).

Esse ideário é inculcado na própria formação da educação. Fato é que os próprios cursos de preparação de professores, segundo o mesmo autor, pendem mais para o estudo de concepções de aprendizagem do que para o entendimento do processo produtivo e da moldura social.

Arroyo (1986, p.31) adverte, ainda, que:

“por trás do ideário pedagógico, há uma opção de classe e não uma visão meramente liberal e humanista de sociedade e de indivíduos. Esse ideário pedagógico dominante mantém-se, fornecendo base teórica às propostas de escola para o povo, porque responde à ideologia dominante e faz o jogo do capital, de seus gestores e do Estado, que pouco têm de liberais e humanistas”.

É temerário, pois, apressar a superação da crítica, mas embutindo-a de significado e de novos anúncios.

Para avançar, então, é necessário superar a concepção elitista que se tem, passando a uma formação teórica consistente e crítica, lançando luz onde as teorias são mais frágeis.

Às agências formadoras de recursos humanos, deve ocorrer, também, a reflexão sobre a dualidade com que têm encarado teoria e prática. E têm tido pressa, e feito

Neste contexto, o professor cada vez mais, se aliena e rotiniza o seu trabalho, perdendo a visão de conjunto de sociedade.

Essas reflexões se fazem basilares no sentido de que as explicações da realidade do trabalho pedagógico não têm considerado, via de regra, a questão da proletarização do trabalho do professor. Este processo de proletarização, o constitui como trabalhador coletivo, tirando-lhe o controle do processo produtivo.

Assim, como trabalhador coletivo, o professor transforma-se numa engrenagem de um sistema e passa a funcionar em consonância com a racionalidade necessária à acumulação capitalista.

Além deste aspecto, as diferentes funções que o professor assume na escola, tais como providenciar merenda escolar, serviços de saúde, de orientação educacional, entre outras, desviam-no de sua função mais genuína de professor.

Ao se caracterizar o que se chama de **Apreendendo o Real no Cenário da Escola**, separam-se elementos, didaticamente, com o escopo de explicitar cada um dos intervenientes. Na verdade, a interlocução entre essas categorias dá-se pelo movimento, pelo ir e vir, pela contradição ou sobreposição. Por outro lado, o esforço de recuperar as cenas protagonizadas na escola é sobreposto pela marca do presente, não sendo possível descrever todas as suas pulsações com o mesmo frescor que possuíam.

No capítulo a seguir, ensaia-se uma reconstrução do cenário, antevendo mediações possíveis às análises aqui prenunciadas. Longe de fazer supor que este percurso deu-se linearmente como poderia aparentar esta

Dissertação, atenta-se que o traçado é descontínuo, pleno de retificações e de rupturas. As mediações que se afiguram como necessárias emanam de nossa matriz teórica, que, dialogando com os sujeitos da pesquisa e com a prática profissional, deixaram entrever alguns limites e algumas possibilidades de reversão do quadro de produção do fracasso escolar.

5 (Re) CONSTRUINDO O CENÁRIO - Mediações Possíveis

Que não te despojem de teu sentido inicial.
É fácil crer no que crê a multidão.
Fortalece teu entendimento de um modo
natural; difícil é saber o que é diverso.
(Goethe, apud Heller, 1992).

5.1 Olhares Sobre o Cenário

A cada dia, todos os dias, crianças (nem todas), com seus livros e cadernos, acorrem à escola. Expectativas e preocupações diferenciadas acompanham-nas no trajeto, por vezes traquino, do “ir à escola”.

São 215.000 escolas no Brasil. Tomou-se, como fonte de análise, uma dessas escolas. A escola em questão, situada na periferia urbana do Município de Frederico Westphalen, RS, possibilitou desenvolver um Estudo de Caso sobre “**A Produção do Fracasso Escolar: Uma Tentativa de Interlocução entre o Macro e o Microsocial**”. Neste transitar, perseguiu-se a escola orgânica, como quer Gramsci, denunciando o superficialismo de propostas, o não-compromisso das políticas públicas.

Assim, a mediação ensejada precisa remeter à reforma ético-intelectual e educacional, ou à escola unitária de Gramsci. Precisa transpor o quadro sócio-político brasileiro, no qual os atrasos da agricultura ou da industrialização, ou a produção do “assistencialismo educativo”, impedem a apropriação dos instrumentos para o entendimento da mediação trabalho X escola, cultura humanista X produção.

Seguramente, uma das vertentes promissoras poderia ser a idéia de articulação entre a escola e o mundo da produção.

Ao longo deste estudo sobre a escolarização e o fracasso escolar, sua dicotomia e complementaridade, tentaram-se aproximações com as explicações dadas numa Escola de 1º Grau Incompleto da periferia urbana de um município de porte médio do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao situar a opção por esta temática, apontou-se um pouco da denúncia e indignação contra a situação educacional, num país de economia forte que não consegue oportunizar a seus cidadãos a universalização da educação básica com qualidade e equidade. Desvelando estrangulamentos e inserindo-os na trajetória profissional em construção, ensaia-se algumas saídas a este quadro.

O estudo orbitou na preocupação da educação como totalidade aberta a todas às relações sociais. Como maior desafio, se faz ver o desvelamento do real sob o prisma da interlocução entre o macro e o microsocial, enfocando, em última análise, a possibilidade de transformação.

Presente nesta construção está a contribuição da teoria gramsciana, a qual, neste momento de revisão do Socialismo, parece confirmar sua validade, pois se tem a consciência de que a estrutura dos problemas educacionais de hoje é própria de um “subcapitalismo” que neste pedaço de mundo brasileiro vingou.

Revisitando as lutas pela escola desde o final do Império até a contemporaneidade, é possível aquilatar o sentido e o significado da escola no bojo dos fenômenos político-sociais e o papel da educação como instrumento de manutenção/transformação da ordem social. Fica desvelado o fato de que a educação continua em busca de um projeto nacional gerador de novas relações entre escola e sociedade.

Ao situar o município que abriga a escola sujeito da pesquisa em seu contexto sócio-econômico, situou-se, também, a luta histórica pela escola como originária dos esforços dos imigrantes. Para eles, o significado da escola, como aliada na preservação de sua identidade cultural, é fato visível. Fica a questão então percebida (mas não “resolvida”) de como e por que se opera uma mudança tão profunda no valor relativo da Instituição e nas armas desta luta pela escola na região.

Com efeito, tomando-se os dados globais de aprovação dos alunos no ensino de 1º grau, quer no sistema estadual ou municipal de ensino de Frederico Westphalen (SE/RS), é preciso ainda muito avançar na produtividade destes sistemas. Há cerca de 30% (Anexo II) de não-acesso à escola básica. Isto sem que estes dados registrem a qualidade do processo.

Especificamente na escola na qual se aprofundou o estudo sobre o fracasso escolar, o déficit é ainda maior, cerca de 50% (Anexo III), o que revela

as condições concretas do sistema de ensino; além, é claro da limitação de medidas como média e índices gerais.

5.2 Nas Redes do Referencial Teórico

IncurSIONAR pelo pensamento educacional brasileiro, retomando alguns matizes de suas concepções, constituiu-se fonte auxiliar de entendimento do processo de produção do fracasso escolar.

Nesse transitar, algumas revisões conceituais, especialmente indicadas por Patto (1990), foram valiosos auxiliares:

- a perspectiva liberal importada da Europa, via ideário escolanovista gesta uma das primeiras explicações para o fracasso escolar - esta vertente credita a aprendizagem aos processos individuais, à natureza humana, ao desenvolvimento das potencialidades;
- a perspectiva racista, a qual explica o fracasso escolar pelo preconceito do colonizador pelo colonizado, incorporando, também, clichês fatalistas na interiorização de uma certa inferioridade do não branco, justificando sua dominação;
- a perspectiva oficial sobre a questão da escolarização e do fracasso escolar e que constitui o olhar da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - nela, sobressai-se a crença na educação como promotora de igualdades de oportunidades e de democracia; abriga, ainda, o avanço de Poppovic (1972) ao

questionar as teorias da carência cultural das crianças de classes populares, bem como inclui outra corrente que remete às diferenças individuais, enaltecendo a meritocracia, a ideologia do dom;

- a perspectiva da “carência” que tenta suplantar a teoria do “déficit” pela noção de carência cultural das crianças, baseando-se numa teoria interacionista de desenvolvimento, endossando os fatores extra-escolares, e tributando ao ambiente familiar e social e às “carências” dos alunos o seu desempenho escolar;

- a perspectiva reprodutivista, ao situar a escola no interior de uma concepção crítica de sociedade, desvelando a dominação cultural das classes populares, a serviço das relações de produção - esta concepção que orbita em torno de um outro entendimento sobre a temática em questão, notadamente, ao abrir espaço para que a escola possa ser encarada numa visão de totalidade em interação com o meio social.

Outras recorrências de entendimento do fenômeno são apropriadas na construção da matriz teórica, não necessariamente divergentes das já explicitadas. Senão veja-se: na questão estrutural, como intervenientes na construção da problemática, elegeram-se as contribuições de Enguita (1989), Bernstein (1982), Soares (1989), Silva (1984) e Chaves (1990). Sob uma lente ou outra, tais pressupostos teóricos aproximam fatores estruturais da produção do fracasso escolar.

As políticas públicas protagonizam, por certo, papel importante em nosso objeto de investigação, através de Arroyo (1986), Barreto (1992), Valla (1993), Romão (1993) e Luce (1990) que, entre outros, apregoam a necessidade das políticas educacionais desviarem sua rota de culpabilização do indivíduo ou

da família e não atentar apenas para a consequência do problema: a evasão escolar, mas voltarem-se à universalização da educação com qualidade e equidade, com uma reestruturação do sistema institucional brasileiro.

Destacar a escola e seus profissionais ajudou a perceber as representações da escola e de seus professores sobre as crianças de classes populares. Assim, percebeu-se o modo como a escola/professor organizam seu cotidiano, seja a nível pedagógico, seja a nível administrativo, concorrendo para a produção do fracasso escolar. Enfocou-se aí o trabalho de Medeiros (1987), Garcia (1992), Brandão (1983), Freitas (1989), Kramer (1993), entre outros, como fontes auxiliares.

A este ponto do trabalho, ficou evidente que se fazia necessário o abrigo numa teoria integradora e aglutinadora, que pudesse dar conta, aos sujeitos envolvidos, das condições de construção/transformação de sua própria história, antecipando uma outra sociedade.

Recorreu-se, então, a Gramsci para respaldar o caráter de esperança e valorização da escola e a possibilidade de elevação cultural das massas, além do conhecimento como instrumento de transformação. Enfim:

“uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter (...) uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola (...) uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (Gramsci, apud Mochovitch, 1990, p.57).

Não descuidando das demais contribuições, mas enriquecendo-as com Antônio Gramsci, examinou-se de perto o cenário da escola.

5.3 A Teoria na Prática - A Prática na Teoria

Nesse espaço por excelência da ação pedagógica, dialogando com a teoria, é que se engendraram formas de cotejar os determinantes macroestruturais com os determinantes do microespaço do fazer pedagógico, reconstruindo os processos cotidianos das práticas escolares.

Nessa interlocução, é possível vislumbrar os **limites** e **possibilidades** da escolarização. **Limites** de toda ordem, já amplamente anunciados, quer estruturais/conjunturais, quer das políticas públicas, ou da gestão da escola, ou, ainda, da atuação dos profissionais da educação.

Possibilidade que pode ser acenada na construção de uma escola competente **para e das** camadas populares, desempenhando sua função genuína de ensinar e levar a aprender, pautada na realidade social das classes populares, as quais poderão redefinir novas necessidades sociais.

Possibilidade que nos oferece a vida cotidiana pelo fato de estar no centro da história, onde residem saídas e alternativas, carregadas de motivação e de compromisso. Na vida cotidiana, assevera Heller, “o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade” (Heller, 1992, p.30).

Sob este vértice, a imersão na cotidiana concretude da escola, baseou-se também na confiança nos sujeitos da pesquisa. O desafio maior, por certo, é tornar o cotidiano um fenômeno não-cotidiano: “a “ordenação” da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política” (Heller, 1992, p.41).

Possibilidade que se traduz na transposição da cotidianidade para uma ação moral e para um compromisso genérico, na medida em que puder ser dialetizada com o conjunto dos fenômenos sociais dos quais a educação é parte integrante. Neste trabalho, como já se disse, elegeu-se o diálogo do microespaço da escola, representado pelo seu cotidiano, com o macroespaço, representado pelos determinantes estruturais, formação/atuação de seus profissionais, as políticas públicas, a forma de gestão/autonomia da escola.

Possibilidade de atuar, mesmo que homeopaticamente, sobre os determinantes estruturais apontados pelos sujeitos da pesquisa que mais interferem no processo da produção do fracasso escolar, (a necessidade de trabalhar cedo, a violência, a necessidade primordial da merenda na escola). Esta visão remete a um conceito gramsciano de educação popular, qual seja, o de elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente voltada aos interesses das classes populares. Como também de outras contribuições de Gramsci que transportam à superação do atual modo de organização escolar para a escola unitária, que conjugue formação intelectual e humanista geral com formação profissional, introduzindo, também, horários mais flexíveis, currículos compatíveis com suas realidades, adoção da educação popular comunitária. Nesse particular, Gadotti esclarece que:

“a educação popular comunitária, trabalhando com a categoria produção, busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do modo de produção dominante. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a não-formal, as organizações econômicas e populares, as escolas produtivas e mesmo as microempresas” (Gadotti, 1993, p.14).

Possibilidade que se vislumbra via reconceituação de educação popular, à luz da releitura de Gramsci, vinculando a escola ao poder local, às comunidades e à própria economia, descortinando novas saídas para a educação das classes populares.

Esta educação mais voltada à transformação social do que ao repasse cultural pode, por certo, ensejar a mudança desejada, porque gerida pela própria classe, autonomamente, voltada para a construção de um saber instrumento de interesse das classes populares e exercitando as habilidades de direção e organização. A contribuição desta educação pode se dar na ampliação dos debates sobre os mecanismos de poder, democracia interna, no pluralismo de idéias, entre outros (Deluiz, 1991).

Tal proposta alternativa de educação “se assenta não apenas na escola e no sistema educativo, mas, sim, na célula comunitária como estamento social com capacidade para gerar e concretizar um projeto histórico-nacional”(Gutiérrez, 1993, p.29).

Possibilidade que se desvela na retomada da questão das políticas públicas. Com efeito, a eliminação do burocratismo e do clientelismo, substituídos por um planejamento educacional criterioso, socializando os processos decisórios, para que as comunidades escolares possam ser artífices de

sua história, concorreria para tirar da sombra tantas falácias e desperdício de verbas públicas.

Sob este ângulo, a sociedade precisa fazer a educação básica prioridade nacional, esta vontade do povo determina a vontade política do governo via pressão social (Romão, 1993).

Alguns acenos de alento talvez se operem neste momento em que se processam eleições gerais no país, em que se debate o Plano Decenal de Educação para Todos e, mais aprofundadamente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preservando as diretrizes originárias da vontade e participação populares nos debates de 1988.

Ao mediar estes interesses, auscultando todos os atores, é preciso garantir padrões de qualidade, fiscalizar a transferência de recursos e controle de sua aplicação, tarefa de toda a sociedade.

Traçar uma outra direção para a problemática educacional é aprofundar também o estudo da moldura contextual na qual a educação se insere e compõe. É preciso tirar lições substantivas da crise do presente, definindo políticas que levem à equalização de oportunidades.

Somente assim, o preceito constitucional e as urgências da contemporaneidade podem corporificar-se em ações, garantindo que políticas públicas ensejem a todos, e a cada um, o direito à educação em bases mínimas de qualidade, como princípio de cidadania.

Possibilidade que se avizinha com uma nova lente sobre a gestão da escola, defendendo o princípio de autonomia a ser garantido pelas políticas públicas, na perspectiva de que cada comunidade escolar possa construir o seu projeto político-pedagógico em consonância com as necessidades e prioridades de seus sujeitos, enfatizando o poder local e a educação popular comunitária a qual já se fez referência no início deste texto. Mas nunca admitindo a fragmentação do sistema de ensino, necessária à unidade da educação nacional. Entende-se a escola como unidade do sistema, mas não auto-suficiente com sua comunidade.

Outro tanto, a gestão do sistema educacional, calcada em estruturas rigidamente hierarquizadas, precisa encontrar seu contraporte na descentralização, iniciando pelo cidadão, escola e comunidade local (Bordignon, 1993).

Essa mudança no enfoque da administração educacional, inverte o modo de olhar a gestão do sistema. É preciso, pois, fazer a viagem inversa para que cada escola seja uma escola com identidade própria e parte de um todo orgânico.

Sob este eixo então será possível avançar na democratização do sistema, como ilustra Bordignon (1993, p.71): “Cada escola será uma escola, com personalidade própria, superando a padronização, a sinonímia, a cômoda cópia de soluções que esteriliza a criatividade”.

Esta viagem ao centro da escola, como desafia o autor, emprestará autoria coletiva e a arquitetura que erigirá a educação como prioridade nacional, a partir de seus cidadãos. Com efeito, “só tem eficácia o que vem de dentro dos

indivíduos, porque a ordem exterior não gera compromissos” (Bordignon, 1993. p. 171).

Coloca-se, assim, o desafio de propor e compartilhar com a escola e sua comunidade a construção de um Projeto Político-Pedagógico consentâneo com sua realidade e com os mais altos ideais da democracia, eis talvez, um novo veio de investigação.

Seguramente esta inversão de rota não se dará sem os profissionais da educação: os professores.

Surge, então, uma outra **possibilidade** já orientada por Gramsci: os professores possuem a função de imprimir uma outra direção às classes subalternas, para longe da dominação. Esta função política do educador se sustenta também pela sua competência técnica.

Neste contexto, a inserção da educação e dos educadores numa totalidade social ressalta a sala de aula como um espaço importante de interação entre sujeitos, mediados pela realidade. Neste sentido, se afigura o preconizado por Becker (1994, p.6), ao conceber a sala de aula com “o objetivo precípua de desafiar a estrutura conceitual do educando para que ele a reestruture ou crie nova estrutura”. Na construção desse processo, indica como coadjuvantes a realidade social, política, econômica e cultural bem como a do conhecimento sistematizado pela humanidade .

O estudo se valeu, igualmente, da maestria de Arendt (1994), quando aponta o homem como “autor dos milagres”, como possuidor da

dualidade: liberdade e ação. E, por conseguinte, este par de atributos o faz transformador de sua realidade.

Possibilidade que desafia a Universidade. Eis que é nodal assumir sua parte de responsabilidade com redobrado vigor, atuando como dimensão institucional de primeira linha na tarefa de formação do professor, aliando o saber acadêmico à valorização das competências construídas na prática profissional cotidiana.

Sob este vértice, a crise da formação de professores é também de finalidade formativa e de metodologia e, para desenvolver esta problemática, retoma-se, inexoravelmente, a idéia de parceria entre os sujeitos envolvidos.

A tentativa de superação da demarcação entre teoria e prática, apontando para incongruências de princípios que não se concretizam em ações, ou de práticas que são mascaradas por teorias educacionais opostas, representa um duplo desafio.

Em que pese, ainda, o fato da realidade educacional brasileira ser bastante desconexa, há, no seu interior, elementos organicamente articulados. É mister também valorizar os que resistem e lutam. Este espaço pode fazer emergir a possibilidade de operar a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico, apoiado na tese de Gramsci, atuando como intelectual orgânico e reportando à necessidade de interação entre os elementos de uma escola, como um conjunto unitário no qual os professores interagem e compõem uma unidade autônoma.

Por fim, se a “dor da escolha” foi o sentimento inicial deste trabalho, ao optar por esta questão de pesquisa para a qual se acalentou uma escuta sensível, e não outras tão ou mais pulsantes ou originais, também a “dor da perda”, neste estágio em que se procura dar cabo destes escritos, é interlocutora permanente. Revisitando os diferentes momentos desta construção e os sujeitos com os quais se desenvolveu uma cumplicidade interativa, percebe-se que não há resposta única, mas que há respostas construídas na pluralidade dos que fazem a educação, a sociedade, a vida... É com esta capacidade de se fazer plural que o homem se faz genuíno. Movido pela dupla face da pluralidade e da singularidade, o homem empurra limites, realiza rupturas, muda paradigmas e sonha...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: p. 3-5, jan./mar. 1975.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Provença, 1974.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Ed. Moderna: 1991.

AREND, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

ARROYO, M. C. A escola possível é possível? **In: Da ESCOLA carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986, p.11-53.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BATTISTELA, M. V. **Painéis do passado.** Frederico Westphalen, Gráfica Marin, 1969.

BACHELARD, G. A. **A filosofia do não: o novo espírito científico.** São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 3-179, (Pensadores).

BARRETO, V. Educação e violência: reflexões preliminares, In: **VIOLÊNCIA e educação.** São Paulo: Cortez, 1992, p. 55-64.

BAUDELLOT, ESTABLET. **La escuela capitalista.** México: Siglo Vinteuno, 1975.

BECKER, F. A propósito da desconstrução. **Educação e Realidade,** Porto Alegre: v.19, nº 1, p. 3-6, jan./jun. 1994.

BEISIEGEL, C. R. Relação entre a quantidade e a qualidade no ensino comun. **Revista da ANDE,** São Paulo: 1981.

BERSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: **INTRODUÇÃO à psicologia escolar.** São Paulo: Quieiroz, 1982. p. 129-151.

BLEGER, J. **Temas de psicologia.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola.** São Paulo: Loyola, 1992.

BORDA O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: PESQUISA participante. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORDIGNON, G. Gestão democrática do sistema municipal de educação, In: MUNICÍPIO e educação. São Paulo: Cortez, 1993. p. 135-172.

BOSI, E. **Memória e sociedade.** lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz: Edusp, 1987.

BOSI, E. **A opinião e o estereótipo.** São Paulo: Contexto(2): p.97 - 104, 1976.

BRANDÃO, Z. et al. Evasão e repetência no Brasil. In: **PERSPECTIVAS e dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRANDÃO, C. (Org.) **Lutar com a palavra.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. (Org.) **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. O poder da palavra. In: **SABER e ensinar.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **O que é Método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.**
BRASÍLIA: 1993.

BOURDIEU, P, PASSERON, J.C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: 1975.

CARDOSO. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: n. 35, p.74-88, 1949.

CHAVES, A. M. Conseqüências a longo prazo da exclusão escolar. São Paulo: **Ciência e Cultura**, 1990.

COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência.** Porto Alegre: Kuarup, 1993.

CURY, C.R. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DELUIZ, N. Rousseau; Gramsci. Possíveis contribuições à educação popular. **Contexto e Educação**, Ijuí, v.6, n. 23, p. 80-97, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Em torno da assim dita atenção integral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 1993, Frederico Westphalen "Anais", Frederico Westphalen: 1993, p.17-27.

DRUMOND DE ANDRADE, C. **Poesia errante**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FARR, Régis. **O fracasso do ensino**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo e ensino fundamental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1990, Frederico Westphalen. "Anais". Frederico Westphalen: 1990.

_____. Analfabetismo no RS: sua produção e distribuição. **Educação e realidade**. Porto Alegre: v.16, n. 1, p.03-30, jan./jun. 1991.

FIGUEIREDO, M. B. **A corporiedade na escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1989
Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

FRANTZ, Telmo e BOTH, A. **As escolas "particulares" no DGE-38: sua natureza pública e comunitária**. In: RAÍZES da educação e da cultura no DGE-38. Frederico Westphalen: Litoarte Marin, 1985.

FREITAG, Bárbara. **Estado e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la através da ação. In: PESQUISA participante. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, Lia. **A produção da ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCOALT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FORTUNA, T. **O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os cadernos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 1990, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Perspectivas atuais da teoria da educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 1993, Frederico Westphalen, "Anais". Frederico Westphalen: 1993. p.9-16.

GADOTTI; ROMÃO. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI; GUTIÉRREZ. **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, R. L. No cotidiano da escola: pistas para o novo. **Cadernos CEDES**, São Paulo; n. 28, p.49-62, 1992.

GATTI, B. A. A reprodução na 1o. série do 1o. grau. um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 38, p.3-13, 1981.

_____. A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 81, 1992.

GIROUX, H. **Pedagogia crítica e o intelectual transformativo, ensino e realidades: análise e reflexão**. Porto Alegre: UFRGS, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **A política e o estado moderno.** 3. ed., Rio de Janeiro: Brasiliense, 1976.

_____. **Cartas do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GROSSI, E. Avaliação, terrível prática escolar: abolimos ou recriamos. IN **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n. 01, p.53-60, jul. 1993

GUTIÉRREZ, F. Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: **EDUCAÇÃO comunitária e economia popular.** São Paulo: Cortez, 1993.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Petrópolis: Paz e Terra, 1992.

HERPER, Babette et al. **Cuidado escola.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

HELENE, Otaviano. Educação e Renda no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 17 ago. 1989, D-7.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

LORENÇO Filho. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 1984.

LUCE, M. B. M. Sistema municipal de ensino. In: SEMINÁRIO A NOVA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O MUNICÍPIO. Porto Alegre: FAMURS/UFRGS/OEA, 1990, p.10-15.

_____. **Caracterização sócio-econômico-educacional do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: SE/RS; UFRGS/OEA, 1990.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MAGNANI, J.G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na escola.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, J. S. (Org.) **Massacre dos inocentes.** São Paulo: Hucitec, 1991.

MEDEIROS, Lygia. **A criança da favela e sua visão de mundo.** Rio de Janeiro: Dois Portos, 1986.

MELLO, G. N. Autonomia da escola: possibilidade, limites e condições, **Cadernos Cedes.** São Paulo, p. 49-62, 1992.

MELO, João C. **Os melhores poemas.** São Paulo: Global, 1985.

MELLO, S. L. Apresentação. In: A PRODUÇÃO do fracasso escolar. São Paulo: Queroz, 1990.

MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MOCHOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. Rio de Janeiro: Ática, 1990.

MOREIRA, A. F. B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre; v.17, n. 2, p.55-61, jul/dez. 1992.

MOREIRA, J. R. Os problemas do ensino elementar no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, out/dez 1956.

MORAIS, R. (Org.) **Sala de aula. que espaço é esse?** São Paulo: Papyrus, 1986.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1974.

NOSELLA P. A modernização da produção e da escola no Brasil: O estigma da revolução escravocrata. **Cadernos anped**, Porto Alegre; n. 5, p.157-186, 1993.

OLIVEIRA R. e OLIVEIRA M. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. **PESQUISA participante**, São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 17-33.

OLIVEN, A. C. **A paroquialização do ensino superior: classe média e educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1990.

OSIPOV, G. **Libra del trabajo del sociólogo.** Moscú: Ed. Progreso, 1985.

PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho. In: **FINAL de século: desafios da educação para a América Latina.** São Paulo: Cortez, 1990, p.95-122

_____. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: **VIOLÊNCIA e educação.** São Paulo: Cortez, 1992, p. 65-104.

_____. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Queroz, 1990.

_____. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Queroz, 1982.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1975.

POPPOVIC, A. M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisas,** São Paulo; v. 2, nov. 1971.

A MÁQUINA que cospe crianças. Veja, São Paulo, v.24, n. 47, p.46-58, nov.1991.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição, 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Caracterização sócio-econômica-cultural do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Porto Alegre, 1992-1993.

ROCHA, A. C. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 45, p. 57-65, maio 1983.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

SANTOS, J. V. Tavares dos. A construção da viagem inversa. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre; v.3, n. 3, p.55-88, jan/jul. 1991,

SAVIANI, D. Neo liberalismo ou pós-liberalismo? educação pública, crise do estado e democracia na América Latina. **Cadernos Cedes**, São Paulo; n. 29, p. 9-29, 1992.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

SELLTIZ et al. **Método de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1967.

SILVA, F. **História do Brasil.** São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, R. N. et al. **Analfabetismo e subescolarização ainda um desafio.** São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social.** Educação e Realidade; Porto Alegre: v.3, n. 1, p.3-16, jan./jun, 1984.

SNYDERS, Georges. **Escolas, classes e lutas de classes.** Lisboa: Moraes, 1977.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos Anped**, n. 5, p.103-118, set, 1993.

SUDBRACK, E. M. Educação X qualidade: a luta necessária. **Caderno Pedagógico**, Frederico Westphalen; v.2, n. 4, p. 45-51, 1992.

_____. Educação básica(Re): fazendo caminhos. In: PROGRAMA Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental - FNDE/MEC, Frederico Westphalen: p. 11-17, 1993.

STEREN, T. Da neutralidade ao compromisso: a construção do conhecimento científico na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre; v.3, no. 3, 1991, p.33-54.

TEDESCO, J. C. El rol del Estado en la educación. In: FINAL de século: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez Ed/CLACSO - REDUC, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S.; WRIGHT, R. G. **A educação nas contituições dos países da bacia do prata**. Porto Alegre: UFRGS, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S.; WRIGHT, R. G. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VALLA, V. V. (Org.) **Educação e favela**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. Escola pública do 1o. grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. **Cadernos Cedes**, São Paulo; n. 28, p.11-22, 1992.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES. **Carta Consulta**, Santo Ângelo: 1990.

VEIT, M. H. D. Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n. 1 jan/jun, p. 83-92, 1992.

_____. Success and failure, In: first grade a sociologi count of teatcher, perspectives and bractice. Montreal: Mcgill University, 1990, Tese (Doutorado).

ZALUAR, A. (Org). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANEXOS

ANEXO I

Tabela 1
NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REGIÃO DA 20ª DE 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993			
	Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SÉRIE																
1ª série		3707	6123	192	3541	5797	197	3306	5326	139	3687	5217	115	3533	4304	102
2ª série		2973	4318	189	2994	4263	168	2941	4209	141	3164	4325	131	2900	3552	94
3ª série		2652	3641	147	2714	3532	173	2771	3615	135	3004	3718	135	2908	3353	100
4ª série		2633	2809	166	2534	2755	139	2635	2947	123	3032	3280	114	2931	2913	125

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Tabela 2
NÚMERO DE APROVADOS NA REGIÃO DA 20ª DE 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993			
	Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SÉRIE																
1ª série		2429	3470	162	2441	3355	168	2231	3246	117	2159	2847	95	2368		
2ª série		2287	3081	180	2353	3126	157	2295	3062	124	2165	2932	122	2536		
3ª série		2038	2620	131	2171	2732	166	2254	2898	115	2085	2738	128	2425		
4ª série		1870	2215	151	1953	2205	129	2058	2346	98	2124	2450	102	2278		

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Tabela 3
NÚMERO DE REPROVADOS NA REGIÃO DA 20ª DE 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993			
	Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SÉRIE																
1ª série		856	2198	14	968	2173	13	824	1926	9	858	1520	7	828	1135	4
2ª série		478	1027	4	330	564	7	299	541	5	319	587	5	313	722	-
3ª série		356	490	6	252	301	3	245	321	4	247	462	5	370	458	1
4ª série		397	287	13	252	157	3	208	212	4	259	328	5	308	332	4

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Tabela 4
NÚMERO DE EVADIDOS NA REGIÃO DA 20ª DE 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993		
Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SERIE															
1ª série	2429	3470	162	2441	3355	168	2231	3246	117	2159	2847	95	2368		
2ª série	2287	3081	180	2353	3126	157	2295	3062	124	2165	2932	122	2536		
3ª série	2038	2620	131	2171	2732	166	2254	2898	115	2085	2738	128	2425		
4ª série	1870	2215	151	1953	2205	129	2058	2346	98	2124	2450	102	2278		

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Anexo II

Tabela 1

Número de Matrículas no Município de Frederico Westphalen - 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993		
Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SÉRIE															
1ª série	511	359	84	507	367	88	457	363	70	511	342	66	465	294	62
2ª série	402	268	81	439	259	71	427	292	70	494	295	82	410	285	55
3ª série	368	216	50	375	240	74	409	229	72	442	258	70	424	222	56
4ª série	340	189	71	377	200	50	375	225	70	480	199	53	402	211	60

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Tabela 2

Número de Aprovados no Município de Frederico Westphalen - 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993		
Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SÉRIE															
1ª série	365	265	64	326	241	72	335	237	57	314	225	58			
2ª série	322	198	78	349	203	73	342	229	54	367	203	78			
3ª série	307	171	44	291	212	81	365	177	56	318	204	67			
4ª série	269	162	63	284	178	50	297	193	50	360	150	49			

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Tabela 3

Número de Reprovados no Município de Frederico Westphalen - 1989/1993

ANO	1989			1990			1991			1992			1993		
Dep.Admin.	Estd.	Mun	Priv.	Estd	Mun.	Priv	Estd	Mun	Priv.	Estp.	Priv.	Est	Estd	Mun	Priv.
SÉRIE															
1ª série	112	126	6	113	120	7	91	105	3	81	86	4	111	64	1
2ª série	67	78	1	52	60	5	70	55	4	33	51	4	55	48	-
3ª série	58	42	1	49	43	-	44	35	2	15	48	3	43	24	-
4ª série	72	30	7	49	25	3	36	32	3	25	23	2	40	14	1

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

Tabela 4
Número de Evadidos no Município de Frederico Westphalen - 1989/1993.

ANO	1989			1990			1991			1992			1993		
Dep.Admin.	Estad.	Mun.	Priv.	Estad.	Mun.	Priv.	Estad.	Mun.	Priv.	Estad.	Priv.	Estad.	Estad.	Mun.	Priv.
SÉRIE															
1ª série	36	16	1	56	32	9	39	17	1	33	19	-			
2ª série	13	14	-	40	13	4	26	13	2	24	10	2			
3ª série	15	4	2	20	15	-	18	9	1	30	5	-			
4ª série	16	2	1	21	14	5	24	15	-	17	14	-			

Fonte: Informática SE/RS, 1993.

ANEXO III

Tabela 1

Nº De Matrículas na Escola Estadual Bairro Fátima - 1989/1993

ANOS	1989	1990	1991	1992	1993
SÉRIES					
1ª série	85	89	118	118	105
2ª série	50	82	77	92	79
3ª série	35	38	74	71	81
4ª série	36	42	40	63	56
TOTAL	206	251	309	344	321

Fonte: Informática SE/RS.

Tabela 2

**Nº de Alunos Transferidos da Escola Estadual de 1º Grau Incompleto
Nossa Senhora de Fátima - 1989/1993 - para outras escolas:**

ANOS	1989	1990	1991	1992	1993
SÉRIES					
1ª série	5	9	6	8	12
2ª série	4	7	10	10	7
3ª série	3	2	8	4	7
4ª série	4	2	4	6	8
TOTAL	18	19	28	28	34

Fonte: Informática SE/RS

Tabela 3
Nº de Alunos Evadidos da Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Nossa
Senhora de Fátima - 1989/1993

ANOS	1989	1990	1991	1992	1993
SÉRIES					
1ª série	6	8	20	4	5
2ª série	6	9	7	10	2
3ª série	4	-	9	7	5
4ª série	3	3	6	5	3
TOTAL	19	20	42	26	15

Fonte: Informática SE/RS.

Tabela 4

Nº de Alunos Reprovados na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto
Nossa Senhora de Fátima - 1989/1993

ANOS	1989	1990	1991	1992	1993
SÉRIES					
1ª série	26	34	35	44	38
2ª série	12	11	13	19	17
3ª série	4	10	16	23	18
4ª série	4	4	5	16	8
TOTAL	46	59	69	102	81

Fonte: Informática SE/RS