

em
berto

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e do Desporto, e uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores. Publicado em maio de 1993.

Tema:

Educação Básica: a construção do sucesso escolar

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04662 - 70312 - Brasília-DF



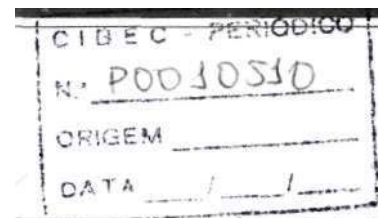
9 resumo

CIBEC - PERIÓDICO
N.º _____
ORIGEM <u>D</u>
DATA <u>20/10/93</u>

Brasília
Ano XI
n. 53
janeiro/
março
1992

M E C

SUMÁRIO



enfoque:	Qual é a questão?	
	EDUCAÇÃO BÁSICA: a construção do sucesso escolar Sônia Teresinha de Sousa Penin (USP)	3
pontos de vista:	O que pensam outros especialistas?	
	DIAGNÓSTICO DA MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS Cecília Azevedo Lima Collares (UNICAMP) Maria Aparecida Affonso Moysés (UNICAMP)	13
	COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS SÓCIO-PEDAGÓGICAS Marli E. D. A. André (USP)	29
	O CARÁTER POLÍTICO E ADMINISTRATIVO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA ESCOLA PÚBLICA Vitor Henrique Paro (USP)	39
	FRACASSO-SUCESSO: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica Miguel G. Arroyo (UFMG)	46
	A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1992 Mário Sérgio Cortella (PUC/SP)	54
	A UNIVERSIDADE E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Silke Weber (UFPE)	64
em aberto:	Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.	
	TRADUÇÃO DE RESENHAS DE BERNARD CHARLOT - PARIS VIII Rogério Córdova (UnB)	73
resenhas:	AVALIANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR - de Luiz Carlos de Freitas Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UBEC)	87

COTIDIANO E ESCOLA: a obra em construção - de Sônia T. S. Penin
Nobuko Kamoshita (UFSCar) **89**

AVALIAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU: uma análise sociológica - de Menga Lüdke e Zélia
Mediano **91**
Célio da Cunha (MEC e UnB)

ESCOLA BÁSICA (Coletânea CBE) **93**
Carmenísia Jacobina Aires Gomes (UnB)

bibliografia **97**

painel:

CARTA AO LEITOR
APRESENTAÇÃO
RESUMOS DE PESQUISAS

ENFOQUE: Qual é a questão?

EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Sonia Teresinha de Sousa Penin*

Introdução

É demasiadamente sabido que há décadas a escola pública brasileira de nível básico apresenta resultados precários quanto à qualidade do ensino que oferece à população, consubstanciando-se uma situação de fracasso escolar. Tendo em vista a reversão desse quadro, esforços têm sido dispendidos por profissionais radicados nos diferentes campos da educação.

A pesquisa é um dos campos que tem tratado da questão, principalmente a partir dos anos 70, com o desenvolvimento da pós-graduação no país. A par das diferentes abordagens e perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos pesquisadores, muitos deles entenderam que um primeiro passo para o elucidamento do assunto consistia na compreensão das razões do fracasso escolar, identificando suas características, sua origem, suas relações e parentescos.

Não obstante a contribuição já apresentada por diferentes estudos e a que ainda podem oferecer, os pesquisadores seriam ingênuos se supervalorizassem o seu papel na solução do fracasso e na construção do sucesso escolar. Ao conduzirem trabalhos rigorosos e criteriosos, diagnosticando situações e apontando tendências, suas formulações, num primeiro momento, contribuem para o enriquecimento do conhecimento sistematizado sobre o assunto. Contudo, apenas se adequadamente divulgadas, é que essas formulações, sejam de ordem política, sócio-institucional ou pedagógica, estarão disponíveis aos agentes da educação que delas poderão se servir para tomar decisões.

Tais formulações competem ainda, no âmbito do imaginário social, com outros diagnósticos, elaborados em diferentes setores da sociedade,

especialmente a mídia e, no campo da vivência, com os fatos e condições existentes na vida cotidiana de cada sujeito da educação.

Concomitante às análises pontuais e setoriais, desenvolvidas pela maioria das pesquisas, estudos mais totalizadores da educação também têm sido realizados, articulando a questão do fracasso/sucesso escolar à organização geral da educação. Alguns desses estudos, ordenados em propostas por diferentes setores da população, principalmente educadores, têm sido apresentados aos órgãos legislativos das várias instâncias administrativas, nos momentos públicos de discussão, ocorridos desde a segunda metade dos anos 80, primeiro com a Constituinte, depois nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intercalados com os relativos às Constituições Estaduais, Lei Orgânica dos Municípios e mesmo com os regimentos das escolas de diferentes sistemas de ensino.

Entre resultados de pesquisa divulgados e propostas formuladas e publicadas, ações educacionais, organizadas ou não em políticas, programas ou projetos, têm sido exercidas tanto nas instâncias administrativas — federal, estadual e municipal — quanto no nível dos bairros, das escolas e das salas de aula. Essas ações que, de forma mais ou menos clara, deixam explícita a preocupação com a busca do sucesso escolar, têm tido caráter não só pedagógico mas também sindical, concernente à melhoria das condições de trabalho e aumento dos salários dos profissionais do ensino.

Apesar de todas essas manifestações até aqui descritas, entramos, nos anos 90, defrontando-nos com a persistência dos altos índices de reprovação escolar. Tal fato exige tarefas radicais dos diferentes setores responsáveis da sociedade.

Aos que se dedicam à pesquisa educacional permanece a tarefa, não só de diagnóstico e de análise do fracasso e do sucesso escolar, mas, também, de acompanhamento e de avaliação das ações e das regulamentações do ensino, assim como dos discursos e das representações dos agentes e população interessada na educação.

Um balanço da história educacional dos últimos 20 anos, vivida pelos sujeitos diretamente envolvidos com a educação e por toda a sociedade, constata que o acúmulo de dados e de análises realizadas sobre o

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

fracasso escolar não nos permite continuar sendo inocentes sobre algumas das suas causas. Se não há mais ignorância, não há também inocentes.¹

Retomarei aqui, algumas das áreas, processos ou condições sobre as quais não podemos mais nos apresentar como inocentes em relação ao fracasso escolar. Entendê-las como tarefas prioritárias de ações políticas e pedagógicas parece-me que é o primeiro passo para tratarmos da construção do sucesso escolar.

Dividirei a apresentação em duas partes, discorrendo primeiro, a respeito do que chamo as condições objetivas do fracasso escolar e depois, as subjetivas. Essa categorização atende à argumentação que desenvolverei, tendo em vista a sugestão de algumas tarefas de enfrentamento a cada um desses tipos de condições. Ciente da imbricação das tarefas políticas e pedagógicas, parto do princípio de que as condições objetivas devem ser enfrentadas com ações mais explicitamente políticas e as subjetivas, com atuações de visibilidade mais pedagógicas.

Condições Objetivas do Sucesso/Fracasso Escolar

Condições Relativas às Decisões Políticas de Cunho Nacional

Entre as condições objetivas do fracasso escolar, uma se destaca porque central e geradora de muitas outras: a falta de verbas para a educação.

Uma educação e um ensino de boa qualidade, sabemos todos, demanda orçamento condizente. Contudo, o que presenciamos nesses vinte anos foi o esfacelamento da educação brasileira, cuja visibilidade pode ser atestada entre outros, pelo fato de que na década de 70, época na qual mais se construíram escolas e se aumentou o número de vagas no nível primário (em parte pela pressão dos movimentos sociais sobre o governo), menores foram os percentuais do orçamento da União dedicados à educação: de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975 (Penin, 1989).

¹ Utilizo a expressão "inocência" remetendo-me ao mote desenvolvido por Bloom arrolando alguns resultados de pesquisas em educação a partir dos quais a persistência de determinados tipos de ações não mais permitiria que seus executores passassem por inocentes. (Bloom, 1976)

A compreensão desse fato tem levado os setores organizados da educação e de outras áreas da sociedade a lutar pelo aumento de verbas há muito tempo: seja nas lutas corporativas localizadas, seja nos momentos das proposições legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, os educadores colocaram como pauta de suas tarefas a vigilância pelo cumprimento do dispositivo constitucional de 1988, sobre o percentual mínimo da dotação orçamentária do governo a ser dedicado à educação. Apesar de todo esse esforço, a insuficiência de verbas persiste não só para a educação como para outros setores vitais da sociedade.

A intensa crise sócio-econômica conjuntural brasileira mais recente, revelada, entre outros, por indicadores como recessão, inflação crônica e elevada, alto índice de desemprego, aumento da miséria e do número de miseráveis, queda do PIB e da renda per *capita*, define uma situação de empobrecimento da nação. A penúria atual do Estado brasileiro remete a uma situação na qual propugnar apenas por mais verbas para a educação é tarefa insuficiente e incompleta. Pecaremos por inocência se não considerarmos junto à luta por mais verbas, outras reivindicações. Em termos mais imediato, devem ser reconsideradas as fontes e os fluxos de financiamento para a educação mas, sobretudo pode ser melhorado o uso que está sendo dado aos atuais recursos. O mau uso desses tem sido devido, principalmente, à desorganização e à ineficiência dos sistemas de ensino.

O mau uso dos recursos, a desorganização e a ineficiência dos órgãos públicos não se restringem à área da educação mas, conforme mostra diariamente a imprensa, se espalham por todos os setores onde o Estado está presente: executivo, legislativo, judiciário.

Referindo apenas à área da educação, parece-me que uma tarefa política da mesma importância que a da garantia de verbas reside na proposição de formas para aumentar a eficiência agregada na administração dos recursos existentes.

Se necessitamos questionar alguns dos critérios de eficiência que têm sido dirigidos às questões pedagógicas, não podemos desconsiderar a busca dessa eficiência nas questões administrativas da educação. Se as verbas são insuficientes (e mesmo que não o fossem), há que se distinguir

com clareza os setores para os quais é possível conter recursos (por exemplo, diminuindo a burocracia e a burocratização, optando pela descentralização financeiro-administrativa, entre outras medidas), daqueles para os quais, ao contrário, é urgente aumentá-los como é o caso, certamente, do salário dos professores. A construção do sucesso escolar passa por redefinições de metas e por reformas administrativas profundas no Sistema Nacional de Ensino.

Condições Relativas aos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais

A desorganização e ineficiência do ensino mostra-se não só nas decisões políticas do âmbito federal como também em nível dos estados e municípios.

Uma das perversas conseqüências da excessiva centralização e do controle político-administrativo, financeiro e pedagógico sobre as escolas é a freqüente mudança dos planos ou projetos pedagógicos em andamento. É por demais reconhecida a importância da variável tempo na efetivação de mudanças educacionais produtivas, tornando as amiúdes trocas administrativas impeditivas de adequadas implantação e avaliação de planos e projetos promissores. Uma descentralização criteriosa, passível de ser exercida em muitos estados, municípios e mesmo escolas, prenuncia, por si mesma, melhores caminhos em busca do sucesso escolar.

Além das mudanças nos projetos pedagógicos em andamento de uma rede de ensino devido às trocas administrativas, as interferências devido às exigências de controle burocrático ou de "organização" administrativa também têm prejudicado o trabalho escolar. Exemplo disso são determinadas sistemáticas de remoção de professores e certas práticas de capacitação em serviço, disruptivas do processo de ensino em desenvolvimento nas escolas.

Estudos têm mostrado uma incompatibilidade entre o procedimento burocrático das administrações centrais e as necessidades das escolas e, mais estritamente, as das aulas. Essa desarmonia fica evidente acompanhando-se os depoimentos e, principalmente, as práticas desenvolvidas pelos diretores de escola. O tempo desses profissionais tem sido dispendido em grande parte no cumprimento das tarefas burocráticas de controle do sistema. Ao mesmo tempo, as pesquisas têm

mostrado, quão estimulante é para os professores o envolvimento do diretor nas questões pedagógicas. Diminuir a burocracia, descentralizar os controles e livrar os diretores das tarefas estritamente burocráticas, entre elas o controle da vida funcional dos professores e funcionários, são tarefas prementes. As propaladas e mesmo iniciadas políticas para a informatização da escola poderiam ter nessas tarefas sua prioridade.

No que se refere às redes de ensino, há ainda que salientar a importância das decisões a respeito da *carreira dos profissionais da educação*. Algumas definições desse tipo estão dependentes de leis gerais, como a Lei de Diretrizes e Bases. Contudo, no âmbito dos estados e dos municípios há muito o que fazer nesse sentido. Aliás, já temos exemplos a relatar de decisões tomadas em alguns estados e municípios, tendentes a compatibilizar os interesses dos profissionais e a obrigação inalienável da escola em atender e ensinar com qualidade os alunos. Elas precisam, contudo, ser melhoradas e multiplicadas. Entre essas tarefas está a de solucionar uma das causas objetivas do fracasso escolar: a intensa rotatividade dos professores, especialmente nas primeiras séries e nas escolas localizadas nas periferias urbanas. A reflexão e a discussão entre os envolvidos poderá levar, em relação à escola pública, a proposições produtivas de estancamento dos altos índices de rotatividade dos professores e diretores.

Se há ainda muito a decidir sobre a equação interesses corporativos na carreira docente e atendimento adequado aos alunos, especialmente os de baixa renda, muito já se sabe sobre a natureza dessa equação. Algumas formulações nesse sentido estão presentes na proposta de LDB em tramitação no Congresso Nacional.

Há que se ter claro, todavia, a grande distância entre leis, proposições e ações efetivas. As análises a respeito de mudanças educacionais, sejam as relacionadas à carreira, sejam as de cunho pedagógico, mostram que boas idéias podem acabar desastrosamente se mal implementadas. Na introdução de mudanças, a consideração para com os reais executores das ações é fundamental. Não basta que as propostas sejam promissoras; elas precisam ser assim entendidas por aqueles que as estarão implementando. Um exemplo nesse sentido foi o da implantação do "ciclo básico" no Estado de São Paulo. A proposta tinha e tem uma boa sustentação em termos científico, político e pedagógico; contudo, a forma

como ela foi recebida pelos professores provavelmente seja um dos motivos pelos quais os resultados não tenham sido tão evidentemente positivos numa primeira avaliação (Barreto e Alves, 1987).

A questão mais fundamental no âmbito das redes de ensino, provavelmente seja a relativa ao salário dos profissionais da educação. Esta questão imbrica com aquela das verbas para a educação mas possui suas especificidades. Afinal, nas verbas para educação têm sido incluídos desde gastos com a merenda escolar e construções escolares até com a segurança e asfaltamento das ruas em frente às escolas. Os executivos de toda ordem têm preferido gastar a verba, sempre escassa, não nos salários ou mesmo nas capacitações em serviço dos professores, mas naqueles aspectos mais visíveis, muitas vezes até em projetos megalômanos, para deles tirarem rapidamente dividendos políticos.

Quanto à importância do salário na construção do sucesso escolar, esta, além de ser uma questão óbvia, já foi definida, há mais de uma década, como uma área onde a *inocência* não mais tem lugar (Goldberg, 1976).

Com todas essas análises hoje disponíveis no imaginário social, vemos que muitas indicações para sair do estado de fracasso e iniciar a construção do sucesso escolar estão dadas. Não será por inocência que nesse fracasso se permaneça. A construção do sucesso depende sobretudo de vontade política. Esta, sabemos, é encontrada nos governantes bem intencionados mas também pode neles ser suscitada através de apelos sociais. Daí a importância do exercício da pressão por parte dos interessados em que uma boa educação seja oferecida às crianças brasileiras.

Dialetizando a Questão dos Determinismos ou Determinismos Versus Práticas Criativas

Incontestavelmente, uma escola traz as marcas da cultura e das condições sócio-econômicas pelas quais passa o país num determinado momento de sua história. Estudos de cunho etnográfico, que penetram na vida cotidiana escolar, têm claramente identificado essas marcas: a falta de recursos físicos e materiais nas escolas, os traços da desmotivação de

alguns professores e do sacrifício a que muitos são submetidos devido aos baixos salários que recebem. A pauperização da profissão pode ser percebida até na aparência das professoras.

Mas esses estudos mostram, também, que as marcas da história geral do país podem tomar diferentes matizes conforme a história particular de cada escola. Ambos os tipos de história — a geral e a particular — determinam o que temos chamado de condições objetivas na construção, seja do fracasso, seja do sucesso da escola.

Exemplificando as afirmações acima, remeto-me a um estudo que realizei, investigando a história de quatro escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, desde sua fundação (duas em 1964, em bairros já constituídos e duas em 1976, na periferia) até 1980 (Penin, 1989).

Conforme sua localização e as características dos alunos que majoritariamente atendiam, as escolas aumentavam ou diminuam suas matrículas de modo que umas tiveram que implantar quatro turnos e superlotar as salas de aula (as duas da periferia); e outras puderam não só diminuir o número de turnos e manter uma pré-escola como, no caso de uma delas, ocupar os espaços e tempos ociosos, com aumento das horas-aula diárias e oferecimento de aulas de reforço. Sem outras informações sobre as escolas, só essas diferenças possibilitam prenunciar resultados escolares indicadores de forma "objetiva" do fracasso ou do sucesso, conforme o caso.

Outra informação desse estudo revelou que diferenças entre as escolas relativas ao uso do tempo e dos espaços e à própria natureza das atividades desenvolvidas — por exemplo, o aumento de hora-aula no período normal e a introdução de aulas de reforço, fora do período — não eram definidas fora da escola (pela instituição), mas ali criadas pela ação de determinados agentes da escola. De fato, a diminuição das matrículas (ocasionada, entre outros, por fatores de ordem sócio-econômico-cultural, acarretando a saída dos alunos das camadas médias para as escolas particulares, nos anos 70) poderia ter tido como consequência apenas o aumento da ociosidade dos espaços e tempos. Todavia, as características dos profissionais presentes — ou seja, os recursos humanos existentes — eram de tal sorte que conduziram a história da escola numa direção mais promissora de sucesso.

Vale perguntar: Que características apresentam esses profissionais? Não seriam elas apenas de cunho idiossincrático? É certo que essas características estarão sempre presentes; porém, ousa afirmar que elas ultrapassam os aspectos particulares, apresentando caráter mais objetivo. Na escola em questão, os profissionais do ensino básico, professoras e diretora, estavam ali há muitos anos. Esse tempo de convivência permitiu a construção de uma história comum e o aparecimento de compromissos mútuos, não só entre os integrantes da escola, como desses com os pais dos alunos. Condições como essas, prenunciam sucesso escolar, da mesma forma que condições opostas, como a excessiva rotatividade de professores e diretor, encontradas em grande parte das nossas escolas públicas, principalmente as situadas nas periferias urbanas, prevêm maior possibilidade de construção do fracasso.

As tendências que emergem de evidências como as acima relatadas sugerem a importância de as políticas de âmbito estadual e municipal, que têm como objetivo a construção do sucesso escolar, considerarem com cuidado as definições sobre a quantidade do tempo e o seu uso nas escolas, assim como a questão do estímulo para a permanência dos educadores numa mesma escola por muitos anos, especialmente naquelas onde os desafios pedagógicos são declaradamente maiores.

Condições Subjetivas do Fracasso/Sucesso Escolar

A divisão da discussão a respeito do fracasso/sucesso escolar em condições objetivas e subjetivas teve a intenção de indicar que com relação às primeiras, os caminhos para buscar a superação do fracasso demandam prioritariamente medidas e ações de cunho político-administrativo ou político-sindical e no caso das segundas, as alterações para o alcance do sucesso solicitam fundamentalmente a disposição dos sujeitos envolvidos em enfrentar crenças e valores estabelecidos, sejam no imaginário social, sejam nas suas próprias representações sobre o processo educativo.

Por condições subjetivas estamos nos referindo àquelas vividas pelos sujeitos no interior de uma escola, especialmente os diretores, os coordenadores e os professores. São as ações desses sujeitos — que

apesar da visibilidade pedagógica sempre trarão a marca política — que darão a forma final a um processo que atravessa determinações de toda ordem.

Mesmo considerando que são as ações dos sujeitos e não as suas representações que definem o processo educativo, entendemos que essas orientam suas ações. Além disso, é através das representações que os professores e demais educadores discutem o processo educativo e suas próprias práticas. As representações dos sujeitos, formadas na confluência do imaginário social ou do "concebido" ao qual têm acesso e sua própria vivência, interpretam tanto a prática quanto a vivência, podendo intervir em ambos (Goldberg, 1976).

Por isso apresenta-se como importante o estudo das representações dos diversos agentes pedagógicos. Todos eles e, de modo especial os professores, necessitam trazer à tona as representações que mantêm sobre os aspectos e os componentes do processo educativo, incluindo o conhecimento das representações dos alunos e de seus pais sobre tal processo. Somente essa análise poderá identificar quais concepções e ações docentes estão interferindo no desempenho dos alunos, sem esquecer a influência da organização escolar orientada por essas concepções.

A análise das representações dos sujeitos que vivem um determinado processo educativo, identificando as características das concepções presentes e da vivência, possibilita ainda a compreensão das manipulações e das determinações a que a vida cotidiana escolar está sujeita.

A burocratização dos diferentes sistemas educacionais, bem conhecida e descrita em vários estudos, aliada a outras determinações sobre a divisão de tempos e tarefas impostas ao ensino e à aprendizagem pela própria escola, definem uma vida cotidiana tão fragmentada e repetitiva, possibilitando-nos qualificá-la não apenas como um "cotidiano", mas como uma "cotidianidade". Essas conceituações eu as adoto de Lefebvre, para quem, sendo a vida cotidiana um nível de realidade ou da "totalidade" (assim como também são níveis, o psicológico ou o econômico), o *cotidiano* refere-se à uma vida cotidiana marcada pelas características presentes no

mundo moderno, onde o trabalho e a própria cultura passam por fragmentações sucessivas. Já a *cotidianidade* remete a uma vida cotidiana caracterizada pela exarcebação da modernidade, ou modernismo, sendo o cotidiano objeto de programação, comandada pelo marketing e pela publicidade, fortalecendo o fragmentário e o homogêneo dessa vida cotidiana(Lefebvre, 1981).

Nossa crença básica é a de que a vida cotidiana escolar, apesar de excessivamente programada, ou seja, apesar de ser alvo de determinações as mais diferentes, ela é também o nascedouro de mudanças sociais. Todavia, acreditamos que o poder da vida cotidiana na orientação de transformações sociais depende da conquista da sua situação de *cotidianidade* pelos sujeitos que a vivenciam e, sobretudo da vontade desses sujeitos em transformá-la.

Com esse objetivo é que temos conduzido nossos estudos sobre as representações dos diversos agentes pedagógicos, qual seja, identificar aquelas que permitem explorar possíveis transformações da escola no sentido de construção do seu sucesso e aquelas que insistem sobre seu fracasso.

Em relação às condições subjetivas do sucesso/fracasso escolar, a questão da *inocência* deve ser tratada de forma diferente à que discutíamos quanto às objetivas. No nível das decisões político-administrativas, se as tendências já estão presentes no campo do conhecimento, a não observância das mesmas revela da parte dos administradores ou falta de vontade política, caso as conheçam e não as considerem, ou incompetência, caso a elas não tenham tido acesso.. No caso das condições subjetivas, relativas às ações pedagógico-políticas e às representações dos sujeitos, as maneiras de trabalhar as inconsistências que as análises vão revelando são, necessariamente, de outra ordem. Apelos generalizados à vontade política ou à competência parecem ser de pouca força para levar os educadores a analisarem criticamente as possíveis consequências em atos das representações que mantêm ou para fazer com que examinem as relações entre "práticas/representações/resultados escolares". Mais forte do que apelos de proveniência externa parece ser a vontade dos professores na busca da sua própria satisfação no trabalho, em relação a qual o sucesso do aluno tem sido o fator primordialmente indicado (Penin, 1983 e 1985).

Deverão originar-se de iniciativas diferentes as discussões na escola a respeito das possíveis "inconsistências", reveladas pelas pesquisas, relativas às ações e às representações dos professores. A oportunidade e a forma como essas discussões ocorrerão serão melhor definidas pelos sujeitos envolvidos. A previsão não irá além de algumas pré-condições para essas discussões.

Entre as pré-condições para a ocorrência de discussões profícuas, uma é a de que essas se proponham resolver problemas ou colocados ou aceitos pelos participantes. Outra, que as discussões tenham por base dados e análises: dados objetivos da escolarização dos alunos e análises dos resultados de pesquisas a respeito das práticas e das representações dos diferentes agentes pedagógicos, *vis-à-vis* os resultados de sucesso ou fracasso escolar que produzem. Por último, que a vivência dos participantes seja considerada na discussão tanto quanto as análises(concepções) formuladas em outro espaço, em geral o da pesquisa. Sendo as representações dos sujeitos formadas entre o vivido e o concebido é importante que a análise lide com ambos, confrontando-os com as ações presentes na relação professor/alunos/saberes escolares e com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Reflexões desse tipo é que possibilitarão sujeitos individuais tomarem consciência de concepções ultrapassadas, de sua força em suas representações ou em suas ações e, dessa forma, ultrapassarem estados de "inocência", atingindo outro plano de compreensão do processo educativo.

Tendo em vista a contribuição da pesquisa na agenda de discussão daqueles que têm como perspectiva a obtenção do sucesso escolar, apresentarei, a seguir, algumas questões suscitadas pelas investigações que realizei sobre as representações dos professores, diretores e pais de alunos.

Fracasso ou Sucesso Escolar: um Fenômeno/Várias Representações

As representações dos fenômenos fracasso e sucesso escolar, assim como outros, variam conforme o lugar e as condições específicas nas quais o sujeito vive a escola. Muitos estudos têm mostrado diferenças nas representações dos sujeitos, dependentes do lugar que ocupam na escala

social ou na função profissional (por exemplo, a diferença das representações relativas a professores e pais de alunos, ou professores e diretores). O que o estudo que desenvolvi pode acrescentar, além disso, foi, por um lado, algumas especificidades nas atribuições dos sujeitos a respeito de fenômenos relacionados em suas representações e, por outro, variações nas suas representações dependentes do lugar que ocupavam no seio das diferenciações internas de uma mesma função (por exemplo, professora de nível I versus nível III; efetivos versus contratados; mais antigos na escola ou na profissão versus mais recentes etc).

Analogamente ao que vários estudos já registraram sobre o fenômeno "fracasso escolar dos alunos pobres", as causas mais apontadas pelas professoras em nossa investigação foram as extra-escolares; e pelos diretores e pais de alunos, as intra-escolares. A causa extra-escolar mais indicada pelas professoras foi a família do aluno, em especial suas características culturais atribuídas à situação de pobreza e suas consequências (desorganização, não incentivo ao estudo do filho etc). A causa intra-escolar mais aventada pelos diretores e pais de alunos foi a professora.

A indicação da professora como causa do fracasso escolar dos alunos teve, entretanto, motivos e atribuições diferentes conforme se considerassem as representações dos diretores ou as dos pais de alunos. Os primeiros, apontaram o despreparo das professoras para ensinar e atribuíam tal fato sobretudo a fatores institucionais e políticos (más condições de trabalho e baixo salário). Já os pais de alunos culpavam a professora pelo fracasso dos alunos a partir de dados mais visíveis, como rotatividade excessiva e abstenções constantes. As atribuições a esses fatores eram diferenciadas, também. A rotatividade excessiva de docentes durante o ano (o problema mais colocado) foi imputada pelos pais de alunos de modo vago à escola; já as abstenções constantes das professoras eram vistas por eles como falta de interesse das mesmas.

A análise dos fatores mencionados pelos pais dos alunos das escolas de periferia e as atribuições causais que estabeleciam sobre esses fatores mostrou que sua maior preocupação não era ainda a qualidade do ensino ministrado (como no caso dos diretores), mas a garantia do "momento" do ensino; ou seja, os pais "desejavam" que seus filhos tivessem aula,

independentemente da sua qualidade. Alguns pais de alunos das escolas da periferia que apontaram a necessidade de melhoria da qualidade de ensino, possuíam condições econômicas menos precárias e alguma escolarização.

Um avanço no significado das representações dos diversos sujeitos sobre o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos foi melhor observado ao se analisar o posicionamento daqueles em relação às "formas de melhorar o rendimento escolar dos alunos". Sobre essa questão, as professoras indicaram como "solução" principal o apoio e a assessoria dos pais às tarefas dos filhos. Já os pais de alunos, diante da mesma questão, apresentaram respostas diferentes conforme seu grau de escolarização. Os pais que tinham vivenciado a escola, tendiam a aceitar a tarefa que esta historicamente vem lhes cobrando e cumpriam com a mesma. Parece que esses pais, por terem vivido eles próprios uma situação semelhante, aceitavam o que entendiam ser condição básica para seus filhos aprenderem. Assim, ou assumiam pessoalmente o assessoramento pedagógico dos filhos ou pagavam professora particular para esse fim (apesar do rombo financeiro que isto significava para eles). Já os pais analfabetos não entendiam como sua a tarefa de assessoramento aos deveres escolares dos filhos e cobravam da escola e apenas dela a aprendizagem escolar dos mesmos. Em suas representações, o papel que cabia aos pais era tão somente matricular os filhos na escola.

A cobrança dirigida à escola como a entidade que tem o dever do assessoramento às tarefas das crianças também foi proferida por outro tipo de pai; o escolarizado, com algum nível de militância política (em nível da associação de bairro, no caso). Esse argumentava que era exclusivamente da escola a tarefa de ensinar as crianças com sucesso.

A análise comparativa entre as diversas formas de se representar o fracasso escolar e a função da escola e a dos pais de alunos na escolarização das crianças revela, por um lado, contradições nas representações de alguns docentes e, de outro, o conflito que essas inconsistências podem trazer para os mesmos.

Entendendo o conceito de representação como mediação entre o vivido e o concebido, verificamos que a incoerência nas representações das

professoras, assim como seus conflitos, afloravam quando algumas concepções por elas mantidas chocavam-se com elementos presentes em sua vivência. Por um lado, vimos que era comum, nas representações das professoras, atribuir o mau aproveitamento escolar dos alunos a fatores externos à escola. Arrisco afirmar que o ideário "reprodutivista", divulgado com vigor nas décadas 70/80, nos cursos de formação e formação em serviço, ofereceu-lhes um eixo de explicação do fenômeno, que facilitou jogarem para fora da escola, ou seja, na situação sócio-econômica ou na família do aluno a causa do seu não aproveitamento escolar.

Por outro lado, o anseio dessas professoras para que os pais dos alunos lhes ajudassem na sua tarefa de obter sucesso no ensino (um sentimento experimentado na sua vivência diária), chocava-se com a concepção que mantinham sobre o fracasso escolar dos alunos, apoiada no ideário reprodutivista. Assim, cobravam dos pais o que, em consonância com esse ideário, eles não podiam dar.

O conflito foi melhor percebido nas representações das professoras que trabalhavam em escolas que recebiam majoritariamente alunos pobres, ou nas daquelas que lecionavam nas escolas centrais, mas que tinham alunos pobres em suas salas. Quando instadas a se pronunciar sobre a contradição que manifestavam, as professoras, no nível do discurso, afirmavam perceber a situação de falta de tempo ou inexistência de condições pessoais de os pais (analfabetos) assessorarem seus filhos. No entanto, deixavam antever uma experiência pessoal tal que lhes impedia de aceitar a falta desse assessoramento. Este se lhes apresentava como fundamental para atingirem seu objetivo de ensinar com sucesso.

Conflitos como esse podem ser enfrentados equacionando-se em nível racional as dificuldades experienciadas. As professoras não haviam refletido ainda sobre as razões históricas (e ideológicas) das representações sociais a que estavam expostas. Era necessário que percebessem o seu entendimento do ensino como precisando tanto da assessoria dos pais para serem bem sucedidas, porque historicamente, no atendimento a alunos provenientes das camadas médias, sempre foi assim. Apesar de há muito tempo a família ter entregue à escola a responsabilidade pela escolarização dos seus filhos, no meio das camadas médias brasileiras, diferentemente do da classe trabalhadora, os pais têm mantido uma

participação muito grande nessa tarefa (cf. Lovisolo, 1987 e Ariés, 1978). À época da investigação, assim como ainda hoje, a realidade da escola básica está povoada por um grande número de alunos cujos pais são analfabetos ou sem tempo para assessorarem os filhos.

Essa situação de contradições e conflitos demanda uma análise por parte das professoras para que, entre as soluções a serem propostas, duas possam emergir. Uma, no sentido delas próprias poderem decidir por um ensino realista e produtivo em suas salas de aula. Outra, no sentido de colocarem essas questões para o coletivo da escola e da rede de ensino, para que essa, enquanto instituição, enfrente o problema. De fato, a dimensão desse fenômeno e seu enraizamento social define-o como uma questão social. Como tal, deve receber um tratamento, não apenas no nível individual — o das professoras — mas também no institucional. Para cada uma das manifestações da realidade acima apontadas (pais com e sem possibilidade de ajudar pedagogicamente seus filhos), há necessidade da escola organizar formas alternativas de atendimento aos alunos.

Inteirar-se e discutir as diferenciações de entendimento sobre os fenômenos escolares é uma tarefa da escola e de seus participantes. Entretanto, se é desejável que essa discussão envolva os alunos e seus pais, é necessário que os profissionais da escola entendam que as mudanças de enfrentamento dos problemas têm nas ações dos agentes escolares o seu ponto central. Não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias, mas a escola pode e deve mudar as formas e condições do serviço prestado, conforme as características dos alunos.

Esses resultados mostram a importância dos agentes escolares discutirem criticamente suas representações. Por um lado, retomo aqui a necessidade da presença da vontade pessoal e da atitude de disponibilidade profissional para a deflagração de tal espaço de discussão. A inabilidade de implantação e de utilização desse espaço pode levar a situações improdutivas. Contudo, o clima propício deve ser buscado e as situações problematizadas.

Vale lembrar ainda, quanto às representações do fracasso escolar dos alunos, que os diretores pareciam ser menos incoerentes do que as professoras. Talvez, porque não lidassem tão diretamente com os alunos

— ou seja, não vivenciassem a situação de ensino e de aprendizagem nem o intenso desejo de ver suas expectativas correspondidas — é que consideravam mais adequadamente o conhecimento proveniente de orientações teóricas (do concebido). Assim, apontavam como causas do fracasso escolar a falta do preparo técnico das professoras, também este justificado por informações que o concebido lhes fornecia: baixa remuneração, má formação profissional etc.

Diferenças Sociais Versus Particularidades

A análise comparativa entre representações e práticas das professoras relativas ao ensino, sugeriu uma má compreensão na caracterização dos alunos entre *diferenças sociais* — diferenças socialmente construídas — e *particularidades* — diversidades de raiz natural, idiossincráticas, próprias das características biológicas e psicológicas do indivíduo.

No tocante às representações, verificou-se que as professoras afirmavam que, independente da percepção ou informação que tivessem sobre as diferenças nas características sócio-econômicas dos alunos, não modificavam em consideração a isso, quer o programa, quer as estratégias ou o ritmo de ensino adotado. Mais ainda, percebia-se uma preocupação e até uma ponta de orgulho mal disfarçado na afirmação de que seu ensino era o mesmo, seja lidando com alunos pertencentes às camadas médias, seja tratando com crianças pobres. Parecendo entender que essa era a atitude "moralmente mais correta", elas davam evidência de que procuravam ignorar na situação de ensino as diferenças sociais dos alunos. Identificamos nessa manifestação das professoras a presença da "ideologia liberal", orientando o pensamento no sentido de *nivelar* desde o ponto de partida todos os alunos.

Já no que tange às práticas, verificamos que o tipo de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem por algumas professoras era diferente conforme as características sócio-econômicas dos alunos majoritariamente presentes na escola. Lembro aqui a situação, já registrada, da escola que enfrentava as dificuldades dos alunos, pertencentes em sua maioria às camadas médias, organizando aulas de reforço fora do seu horário normal. Além disso, essa escola oferecia ao alunado a oportunidade de uma

nova avaliação, postergando o fechamento do ano letivo (uma espécie de "segunda época").

Estratégias como essas ou outras de caráter pedagógico não foram sequer citadas nas duas escolas de periferia como formas possíveis de atendimento aos mais lentos. Nessas, as sugestões propostas para enfrentar as dificuldades de aprendizagem apresentaram principalmente caráter assistencial (melhorar a merenda, receber assistência social) ou afetivo (dar carinho).

Essa tendência percebida nas representações das professoras apresentase como uma questão importante a ser examinada na busca da construção do sucesso escolar. O que tem parecido para algumas como atitude "politicamente correta" pode levar e de fato tem levado a práticas pedagogicamente incorretas. A não-consideração pelas condições concretas da vida dos alunos é, na verdade, um empecilho na possibilidade de ajudá-los. As reais condições dos alunos precisam ser conhecidas e aceitas para que, a partir daí, e não de uma idealização, a escola possa pensar e propor o que fazer.

A Força do Vivido nas Representações e nas Práticas das Professoras

Em relação a vários fenômenos escolares, constatamos uma tendência nas representações das professoras em considerarem enfaticamente as explicações provenientes de ideários já estabelecidos no social. Essa forte presença do concebido em suas representações foi mais identificada quando estava em questão a situação escolar dos alunos pobres. Uma hipótese que formulo sobre esses dados é a de que as professoras, em grande parte pertencentes à chamada classe média, identificavam-se com os alunos também considerados como tal. O cenário que as professoras imaginavam da vivência desses alunos, semelhante ao seu, provavelmente lhes fornecia elementos suficientes para concluir que suas dificuldades de aprendizagem poderiam ser contornadas através do empenho pedagógico. Diversamente, quando lidavam com alunos pobres, não se identificando com eles e nem os conhecendo devidamente, as informações vindas de fora, do ideário social, se firmavam com força sobre suas representações. Essa análise conduz à necessidade da escola e seus agentes envidarem o máximo de esforços para melhorar seu conhecimento sobre os alunos

sócio-economicamente desprivilegiados a partir da vivência; isto é, estar em estreita interação com eles para conhecê-los ou, ainda, considerar a vivência também como fonte de conhecimento.

A pouca informação ou reflexão sobre a vivência dos alunos pobres não impossibilitou, todavia, análises e decisões referentes aos resultados escolares dos mesmos. Encontramos situações onde a força da vivência das questões escolares foi identificada. A situação mais significativa se deu numa escola de periferia, onde os professores, diante da iminência de um índice altíssimo de reprovação na primeira série, reconsideraram seus critérios de aprovação/reprovação, alongando o período de atividades de ensino relativas à alfabetização inicial, sem fragmentar sua aprendizagem. Esta prática, que também pode ter ocorrido em outras escolas com características semelhantes, indica o nascimento de uma orientação pedagógica, que quatro anos depois, em 1984, se institucionalizou como "ciclo básico" no sistema público de ensino do Estado de São Paulo.

A situação relatada apresenta-se como um exemplo onde as características e mesmo as pressões do vivido são tão fortes que acabaram se impondo ao concebido na conformação das representações dos sujeitos e mesmo na orientação de suas práticas.

É possível que ações diferenciadas e criativas como a relatada não foram assim encaradas pelos sujeitos que as exerceram. É o que estamos atualmente analisando a partir de numa outra investigação que fizemos nessa mesma escola dez anos depois, em 1990. Deduzimos de tal possibilidade que, até para que as ações positivas sejam consideradas como tal, faz-se necessário trazê-las ao nível da reflexão. Fenômenos como esse, sendo discutidos, provavelmente ajudarão a modificar algumas representações arraigadas e improdutivas, como a manifestada pela maioria das professoras de que os fenômenos escolares são determinados exclusivamente de "cima para baixo", da instituição, do social, da "política"; e nunca a partir de suas próprias ações. O relato indica justamente o contrário, ou seja, a força do cotidiano impondo critérios de mudança ao nível institucional. Essa força das ações presentes na vida cotidiana precisa ser conhecida por aqueles que a praticam. Tal consciência favorecerá substancialmente a produção do sucesso educacional em nossas escolas.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Phillippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARRETO, Elba S., ALVES, M. Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Em Aberto**, Brasília, n.33,1987.
- BLOOM, Benjamin S. Inocência em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.16, 1976.
- GOLDBERG, N. Amélia Azevedo. Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.17, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. Critique de la vie quotidienne III: de la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien). Paris: L'Arche Éditeur, 1981.
- LOVISOLO, Hugo. Escola e família: constelação imperfeita. **Ciência Hoje**, v. 6, n. 31, 1987.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989. p.47.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 11, n. 1/2, 1985.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A satisfação/insatisfação do professor no trabalho**. São Paulo, 1993. Tese (Mestrado) - PUC-SP.

PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas?

DIAGNÓSTICO DA MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA 1ª SÉRIE DO 1º GRAU NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS*

Cecília Azevedo Lima Collares**
Maria Aparecida Affonso Moysés***

Algumas Palavras Iniciais

A atividade de pesquisa diferencia-se de outras formas de busca de saberes por basear-se em um processo de construção. Não apenas técnica, mas caminho de procura do conhecer. Este processo constitui o caminho para o acesso ao objeto de estudo, acesso à sua apreensão, pela decomposição e reconstrução dialética de sua totalidade. Processo possível pela superação do aparente, por vezes enganoso; pelo enfrentamento de enigmas a serem decifrados e de jogos de aparências e sombras, que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer. Processo que, não sendo neutro, apóia-se em pressupostos epistemológicos e teóricos. (Karel Kosik, 1969).

A concepção de conhecimento científico como produto de um processo de construção histórico e coletivo, portanto com as marcas de seu tempo e dos homens que participam desta construção — incluindo aí, com ênfase, os que viram suas idéias e teorias derrotadas — constitui o referencial epistemológico deste trabalho.

A este marco alia-se outro, relativo à visão de mundo. A concepção materialista histórica da sociedade é o referencial teórico que permeia não apenas esta pesquisa, mas as propostas de atuação profissional.

Postos os marcos, os eixos que norteiam a atividade científica, o objeto de estudo pode começar a ser vislumbrado.

* Pesquisa financiada pelo INEP e pelo FAEP/UNICAMP.

** Professora-Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP.
Departamento de Psicologia Educacional.

*** Professora-Doutora da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP,
Departamento de Pediatria.

Não surge por acaso. Decorre de pesquisas anteriores, com seus resultados e, principalmente, com suas indagações. Cada investigação, que se propõe a responder algumas perguntas, gera inúmeras outras questões. Decorre da transmissão destes conhecimentos e destas dúvidas nas salas de aula da universidade, nas escolas, nos centros de saúde.

Em diferentes tentativas de aproximação da realidade, surgiram algumas perguntas. Como a criança e a família reagem ao fracasso escolar e ao estigma? Como a escola, os professores a percebem? Qual a dimensão da patologização do desempenho escolar? Quais mecanismos a informam e a mantêm?

O projeto foi se delineando, na procura de uma práxis coerente com os pressupostos teóricos.

Tarefa nada fácil para quem nasceu, cresceu e vive em um mundo dominado pelo consenso acerca de uma percepção funcionalista da sociedade. Para quem está cercado pela ciência de matriz positivista. Para quem, insatisfeito com o conformismo e o consenso, sabendo ser outra sua concepção teórica, de mundo e de ciência, necessita de interlocutores.

Com essas preocupações e sabendo da necessidade de buscar o explicativo, em 1988 iniciou-se a parte empírica da pesquisa, entendendo o empírico como um passo inicial. O estudo tinha por objetivo aprofundar o entendimento da medicalização do processo ensino-aprendizagem, em termos quantitativos e qualitativos.

No estudo quantitativo, pretendia-se avaliar a dimensão desta medicalização, em termos de frequência de diretores e professores que atribuem o fracasso escolar a questões de saúde e quais destas questões são mais comumente responsabilizadas. A comparação dos dados do Município de Campinas com levantamentos realizados com professores de outras regiões permitiria verificar se existem diferenças quantitativas significativas.

A análise qualitativa propunha-se a identificar, a partir do discurso do professor, qual o referencial teórico que sustenta o "diagnóstico" em uma

determinada criança, assim como a origem, a fonte deste referencial, em que momento de sua vida o profissional entrou em contato com essa teoria e de que forma (cursos, leituras etc).

Pretendia-se, ainda, estudar as conseqüências psicológicas desse processo sobre a criança, as repercussões do estigma de "doente" sobre a auto-estima e autoconceito.

Esta problemática aflorou no bojo de um referencial teórico materialista-histórico dialético. Nesse momento, estava clara, para nós, a importância do coletivo/social para interpretação dos dados, assumindo que esta dimensão coletiva não representa a simples somatória de partes, mesmo que de pessoas. A importância do indivíduo, enquanto totalidade em si, também era clara. Porém, ainda se sentia falta de um protocolo de leitura para o aprofundamento das articulações entre estas duas totalidades.

Esta dificuldade se explicitava mais fortemente ao conversar com uma criança em especial. Não a criança. Não as crianças. Esta criança, o Pedro, a Mauricéia, o Reginaldo... Ao conversar com esta professora, a Dona Márcia, a Dona Rita...

Mas, o que estava mais enfatizado no projeto era o resgate da dimensão coletiva, tanto do aprender, como do não-aprender. E nesta dimensão, não encontrávamos o espaço para o Pedro, nem para a Dona Rita.

No início de 1990, os dados já coletados e ainda esperando que conseguíssemos olhá-los sob uma dupla ótica, provavelmente numa busca inconsciente de mais interlocutores, que pudessem compartilhar com nossas preocupações, fomos "apresentadas" a Agnes Heller.

E aí, enriquecido o referencial teórico, foi possível começar por enxergar o Pedro, a Ana Cristina, a Dona Gláucia, para apreender, concomitantemente, cada um em sua totalidade, no contexto da dimensão coletiva que buscávamos.

Ao compreender o vínculo indivíduo/sociedade, em uma perspectiva de totalidade e não de somatória, novas perguntas puderam ser colocadas.

Como se origina e se dissemina, tornando-se consensual, uma forma de pensar a escola e as pessoas que permite conviver, aparentemente de forma pacífica, com este fracasso, que é de cada um e é de todos?

Como pode se manter este processo de culpabilização de pessoas, seja a criança, a mãe, a professora, quando todos são vítimas e sofrem?

O que faz esta professora, que também é vítima, assumir o papel de agente acusador, quando se percebe em sua fala sua própria angústia, suas ambigüidades?

Por que a mãe, a criança, incorporam a culpa, aceitam o rótulo e o fracasso?

Como se naturaliza uma violência social contra quase todos?

Entender as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos de tempo e espaço da história, possibilita uma reflexão particularmente promissora acerca dos problemas enfrentados pelas classes subalternas em sua escolarização.

Por outro lado, compreender as necessidades que determinam a participação do indivíduo no processo de construção do saber e as finalidades que o norteiam contribui para a ampliação do conhecimento deste processo.

Neste sentido, concordamos com Agnes Heller quando afirma que "as circunstâncias determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a 'circunstância' como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a 'circunstância' é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas... quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais". (Heller, 1989, p.1)

A nosso ver, essa perspectiva, ampliada pela consideração do indivíduo enquanto totalidade e pelo respeito a seu cotidiano, configura-se como uma contribuição mais abrangente a respeito da problemática em questão. Contribuição que, se por um lado leva em conta a necessidade de contextualização dos dados, por outro afasta-se de explicações dogmáticas, ancoradas em pressupostos parciais e economicistas.

A Vida Cotidiana É Plena de Preconceitos

Com grande frequência, chegam às unidades de saúde crianças, encaminhadas pela escola, por mau rendimento escolar. Geralmente, no encaminhamento já consta o "diagnóstico", sendo os mais comuns os de desnutrição e os de distúrbios neurológicos. É comum, ainda, que contenham a solicitação de exames específicos, com destaque para o eletroencefalograma, e o motivo real do encaminhamento: a destinação oficial para as classes especiais. Na grande maioria, constata-se a normalidade da criança; nesta situação, quando as causas do não-aprender não estão centradas na criança, é frequente que a escola reaja mal ao diagnóstico, não o aceitando e encaminhando a criança a outro serviço, até que se confirme a sua opinião, previamente estabelecida.

O que faz com que uma instituição escolar não esteja interessada em saber se um aluno seu tem algum problema, mas queira, exclusivamente, que se confirme, sem qualquer contestação, um "diagnóstico" prévio, feito na própria escola, pela professora? O que faz com que o famoso e infalível tirocínio diagnóstico, que permite ao professor identificar precocemente os alunos que vão aprender e os que não vão, também lhe permita elaborar diagnósticos médicos, em sua maioria bastante complexos e controvertidos? O que é este tirocínio e o que o mantém infalível? Por outro lado, observa-se que a maioria dos médicos reforça o "tirocínio diagnóstico" das professoras, ao confirmarem seus "diagnósticos". Sabe-se da formação acrítica e inadequada dos profissionais da saúde para lidar com esse tipo de problemas; porém, quais os outros mecanismos que informam e mantêm essa sua postura? Como os profissionais da saúde enxergam sua própria prática?

Para tentar responder a questões como essas, neste trabalho nos apoiamos nos estudos de Agnes Heller sobre as características da vida cotidiana.

Uma das características fundamentais da vida cotidiana é a existência de juízos provisórios; provisórios porque se antecipam à atividade possível e independe do confronto com a realidade; nem sempre é confirmado, sendo muitas vezes refutado no infinito processo da prática. Quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta, seja através da Ciência ou mesmo por não encontrar confirmação nas experiências de vida do indivíduo, e mesmo assim se mantém inabalável, imutável, cristalizado, contra todos os argumentos da razão, não é mais um juízo provisório, mas um **preconceito**. Para Agnes Heller (1989), "o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos" (p. 43) e, se dois afetos podem nos ligar a uma concepção, opinião, convicção (a fé e a confiança), "o afeto do preconceito é a fé" (p. 47). Se toda confiança se apóia no saber, a fé está em contradição com o saber; independe e resiste sem abalos, sem conflitos, ao pensamento e à experiência. Em relação à fé, sempre existe o par de sentimentos amor/ódio, ódio dirigido não apenas àquilo em que não temos fé, mas também às pessoas que não partilham da mesma crença que nós. "A **intolerância emocional**, portanto, é uma consequência necessária da fé." (p. 49).

Além disso, "crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores", (op cit., p. 48).

É a partir destas concepções de vida cotidiana, de seu automatismo e pragmatismo e, principalmente, das noções de **preconceito** e fé que consideramos que se pode avançar na compreensão de alguns obstáculos que se antepõem à transformação do sistema escolar. Mitos que emperram a maior parte das discussões e inviabilizam propostas de mudança.

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente. As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos...

Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam

uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar.

A Patologização do Processo Ensino-Aprendizagem

Neste mar de preconceitos existentes no sistema educacional, vamos tratar aqui especificamente de um tipo bastante importante e que consiste em atribuir a características inerentes à criança sua não-alfabetização. E dentre estas características inatas ao aluno, sobressaem as biológicas, recaindo a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impediriam as crianças de aprender. A escola — entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sócio-político concreto — apresenta-se como **vítima de uma clientela inadequada**.

O processo de transformar questões sociais em biológicas, conhecido como biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos. E nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social. (Moysés e Collares, 1992; 1993)

Ao biologizar as questões sociais, atingem-se dois objetivos Complementares: isentar de responsabilidades todo o sistema social, inclusive em termos individuais e, usando a expressão de Ryan (1976), "culpabilizar a vítima". Talvez por aí se possa entender por que essa concepção de ciência e seus resultados sejam tão facilmente aceitos e disseminados pela sociedade, até mesmo pelas próprias vítimas desta ideologia apresentada como Ciência. A mesma corrente filosófica que sustenta esta corrente — **o positivismo** — é a que permeia a sociedade atual, principalmente em termos do cotidiano; daí, não há conflitos e tudo é rapidamente assimilado e transformado em senso comum.

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado **medicalização do processo ensino-aprendizagem**. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos com o processo (não mais apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão **patologização do processo ensino-aprendizagem**.

A Pesquisa e seu Contexto

O primeiro passo da pesquisa foi estabelecer contato com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, para explicar os objetivos do trabalho e sua metodologia, com o intuito de se obter autorização para desenvolvê-lo na rede municipal. A partir de critérios referentes à localização geográfica, características do bairro e da população, principalmente em termos sócio-econômicos, em um processo de escolha não aleatória, tentou-se obter uma amostra representativa da realidade da Rede Municipal de Ensino.

Posteriormente, em reunião com os diretores de escolas, foi colocado o objetivo do trabalho: o estudo das opiniões dos diretores e professores sobre as causas do mau rendimento escolar e o estudo de crianças que fossem apontadas pelos professores como portadoras de alguma doença que interferisse com a aprendizagem. Nesta reunião, foram selecionadas nove escolas. A Rede Municipal de Educação não tem nenhuma escola situada nos bairros centrais, destinando-se às crianças moradoras em bairros periféricos. Das escolas escolhidas, duas situam-se em bairros menos periféricos, embora não possam ser considerados centrais. Inicialmente localizadas na periferia, com o crescimento da cidade e conseqüente expansão horizontal, tornaram-se quase centrais. As demais escolas situam-se todas em bairros bem periféricos. A mais distante situa-se a 23 km do centro, ou, em outro referencial, em viagens de ônibus com duração de 1 a 1:30h.

As entrevistas com os diretores e professores de todas as salas de 1ª série foram realizadas na própria escola, sempre por uma dupla de

pesquisadores, seguindo um roteiro aberto pré-estabelecido, gravadas em fitas cassete (com o consentimento do entrevistado). Especificamente para os professores, foi aplicado um outro procedimento. Tendo em mãos a relação de alunos matriculados na classe, pediu-se ao professor que indicasse quais alunos considerava que não seriam aprovados e, para cada um deles, o motivo da reprovação prevista. Deve ser ressaltado que esta etapa da pesquisa desenvolveu-se durante o primeiro semestre de 1988.

De um total de nove diretores, foram entrevistados oito. As escolas selecionadas apresentavam um número variável de salas de 1ª série, em um total de 43. Deste número, apenas três professores se recusaram a ser entrevistados. Durante o segundo semestre, foram feitas as transcrições das fitas e sua avaliação por um "juiz". A partir daí, foram selecionadas as crianças que, em função dos "diagnósticos" expressos pelas professoras seriam chamadas para uma avaliação clínica. Os critérios para esta seleção foram, tentando englobar todas as "doenças" citadas, em cada categoria, escolher as crianças sobre as quais a fala da professora fosse a mais expressiva e detalhada. Foram selecionadas 80 crianças para o estudo.

Com o reinício do ano letivo em 1989, os alunos selecionados para o estudo clínico foram localizados a partir da escola, tendo sido impossível encontrar cinco crianças. Os "diagnósticos" emitidos para estas crianças não apresentavam qualquer característica especial que sugerisse um viés pela sua perda.

A consulta tinha por objetivos a recuperação da história de vida da criança, tentando identificar patologias prévias, agravos à saúde, fatores de risco, doenças atuais, agudas ou crônicas. Tentou-se, com ênfase, a comprovação ou não dos "diagnósticos" emitidos pelo professor. A vida escolar da criança, suas relações com a instituição escolar, bem como de seus familiares, foi também investigada. Um outro ponto estudado foi a maneira de reagir aos "diagnósticos" e ao problema da não-aprendizagem, tanto por parte da criança como da família.

Com o objetivo de apreender as formas de pensamento dos profissionais da saúde, uma vez que são determinantes do tipo de consulta, de avaliação e, em decorrência, do perfil de diagnósticos, entrevistaram-se alguns profissionais que atuam em serviços da Rede Municipal de Saúde. Foram entrevistados oito pediatras que atendiam em centros de saúde do município, selecionados a partir da localização geográfica das unidades de saúde. Entrevistaram-se, ainda, quatro pediatras inscritos em disciplinas do curso de Pós-Graduação em Pediatria da UNICAMP. As entrevistas foram realizadas também com cinco psicólogas e duas fonoaudiólogas. A sistemática da entrevista foi semelhante à descrita para diretores e professores, com roteiro bastante semelhante, suprimindo-se/alterando-se apenas o que se fizesse necessário pela própria profissão. A ênfase era sobre a formação geral; sobre a formação específica para os problemas de saúde da criança em idade escolar; formação sobre o processo de aprendizagem e suas relações com o desenvolvimento; opiniões sobre a relação causal entre saúde e aprendizagem.

Para permitir um certo grau de generalização, foi estudado também um outro material, referente a um número maior de profissionais, porém com menor grau de profundidade. Este material refere-se a pré-testes aplicados no início de cursos destinados a profissionais de Educação e de Saúde. Estes cursos referiam-se às "Relações entre Educação e Saúde na Instituição Escolar" e tinham por objetivo a discussão da patologização do processo ensino-aprendizagem. Este curso, mais ampliado e aprofundado, também é ministrado aos alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP; também nesta situação foi aplicado o pré-teste, logo no primeiro dia de aula, antes da apresentação do plano de curso.

Este material corresponde a cursos ministrados através do convênio Secretaria Estadual de Educação/CENP/UNICAMP a partir de 1985, nas seguintes cidades: Campinas, Registro, Itariri, Avaré e Jaboticabal, com 174 participantes. Engloba também pré-testes de cursos ministrados através de outros convênios em Porto Alegre e Aracaju, com 82 participantes. E inclui, ainda, os pré-testes dos alunos de Pedagogia da UNICAMP de 1984 a 1992, com 226 alunos. Portanto, este material refere-se às opiniões expressas por 482 pessoas, profissionais ou futuros profissionais.

Por Que as Crianças não Aprendem?

O discurso de diretores e professores foi analisado com o objetivo de identificar quais fatores consideram importantes na determinação do aprender ou não-aprender. Esta identificação foi feita a partir das respostas a questões genéricas sobre causas do fracasso escolar e ainda tomando por base suas falas ao apontarem quais alunos em sua sala de aula não seriam aprovados e as causas respectivas.

Esta análise é feita inicialmente em cinco categorias fundamentais: 1) causas centradas na criança; 2) causas centradas na família; 3) causas centradas no professor; 4) causas centradas na escola; 5) causas centradas no sistema escolar.

A desproporção entre os números é gritante. Para todas as diretoras e professoras o fracasso escolar é motivado por questões referentes à criança e à sua família. Não existem dúvidas, não existem opiniões divergentes. Trata-se de uma certeza absoluta.

Entretanto, quando perguntadas sobre fatores internos à instituição escolar, a unanimidade existe apenas quando diretores referem-se a problemas centrados na figura do professor. Já as professoras não compartilham deste consenso, apenas 35% concordam que a causa pode estar no professor.

Chama a atenção os baixos índices relativos a problemas na escola (naquela escola especificamente): 7,5% dos professores e, aí, como seria previsível, os diretores não identificam possíveis causas de fracasso escolar. Mesmo em relação ao sistema educacional, a crítica é bem pequena e apenas 37,5% dos diretores e 22,5% dos professores se referem a causas nele localizadas.

Deve-se fazer aqui uma ressalva. Enquanto as referências a causas centradas na criança e na família claramente explicitam relações causais, ao se reportarem a problemas na esfera da instituição escolar (seja professor, escola ou sistema), os discursos referem-se mais a reclamações sobre suas condições de trabalho do que a explicações causais.

Um ponto fundamental é o fato de que, embora 35% das professoras apontem problemas do professor como causa de mau rendimento escolar, ao se pedir que listassem as crianças que seriam reprovadas e o respectivo motivo, não foi apontado nenhum aluno por problema de ordem pedagógica. Em todos, as causas eram localizadas na criança e/ou na família. Em outras palavras, se, enquanto discurso, apenas 35% admitem problemas na instituição escolar, no cotidiano da sala de aula a possibilidade de problemas pedagógicos nem sequer se coloca. Deve ser ressaltado que, além da fala sobre seus próprios alunos, a todas foi perguntado se já havia tido contato com algum aluno que tivesse sido reprovado e em quem identificasse um problema de má alfabetização. A esta questão todas responderam negativamente.

Neste texto, apresentamos apenas uma síntese, quase uma listagem das categorias molares e moleculares encontradas no discurso dos entrevistados. Seria impossível tentar reproduzir, neste espaço, a discussão de cada categoria, como é feita no relatório final da pesquisa. Daí, a opção por apresentar o elenco de temas discutidos, sem tentar sintetizar cada um.

Quando as Crianças São as Culpadas...

Eu não acredito nessa situação por problemas pedagógicos, mas sim por causas associadas a doenças, a problemas emocionais. Eu acho que a criança, pela vivacidade, bagagem que ela traria se vivesse num ambiente bom, ela conseguiria superar as falhas do professor e conseguiria aprender, (p.31)

A categoria molar "causas centradas na criança" foi decomposta em outras categorias, moleculares, para fins de análise. Estas categorias são apresentadas em separado apenas com o intuito de aprofundar o estudo sobre o que pensam estes profissionais. Esta ressalva é importante pois, na verdade, as falas percorrem várias — às vezes, todas — categorias ao mesmo tempo. Causas distintas imbricam-se em uma mesma criança. Referenciais teóricos distintos, até contraditórios, convivem pacificamente em uma mesma frase de uma professora... As teorias se sucedem, uma recobre a outra, sem modificar o pensamento real... Ou melhor, vernizes

de teorias se sucedem, uma camada de verniz recobre a camada anterior, apenas dando uma aparência mais "moderna" ao mesmo antigo preconceito...

Das falas, apreendem-se algumas questões fundamentais no que concerne à formação e reciclagem dos profissionais de Educação. Cursos compactados, voltados a uma aplicação rápida das novas teorias; o imediatismo e a ingenuidade de pretender vencer um grave problema estrutural como o fracasso escolar através de medidas emergenciais; a transformação de teorias científicas em soluções mágicas, em redenção para a escola pública brasileira; a transformação de um problema político-pedagógico em mera questão de método... De tudo isso, decorrem cursos de reciclagem mais voltados à resolução imediata dos problemas do que à melhoria do nível de conhecimentos na área pedagógica. Na maioria das vezes, nesses cursos o objetivo não é permitir ao professor o contato e o domínio de novas teorias científicas, mas o domínio do "método" correspondente à teoria. E surgem, assim, sem que os próprios autores nomeados saibam, o "método Montessori", o "método Piaget", o "método da Emília Ferrero"...

Ao transformar teorias em simples métodos, nega-se ao professor a possibilidade de, pelo conhecimento e entendimento de uma teoria, modificar efetivamente sua prática pedagógica. Enquanto "métodos", todos são iguais.

Retornando às categorias utilizadas para análise da categoria maior "causas centradas na criança", elas foram estabelecidas a partir dos pressupostos teóricos deste trabalho. Após a coleta dos dados, um estudo piloto sobre uma amostra das entrevistas mostrou que esta categorização era adequada aos requisitos da pesquisa.

A seguir, apresenta-se um quadro com as categorias estabelecidas e os resultados da análise das entrevistas de diretores e professores.

A quase unanimidade de opiniões em todas as categorias é impressionante! Da mesma forma, impressiona a quantidade de problemas, pretensamente inerentes à criança, que interferem com — ou mesmo impossibilitam — a aprendizagem.

OPINIÕES DE DIRETORES E PROFESSORES SOBRE FRACASSO ESCOLAR CAUSAS CENTRADAS NA CRIANÇA

Causas do Fracasso Escolar	Diretoras		Professoras	
	Nº	%	Nº	%
Biológico	8	100	40	100
Desnutrição	8	100	40	100
Neurológico	5	62,5	37	92,5
Dist. Aprendiz.	3	37,5	28	70
Deficiência Mental	2	25	19	47,5
Outra Doença	3	37,5	21	52,5
Imaturidade	2	25	31	77,5
Emocional	6	75	37	92,5
Motivação	7	87,5	35	87,5
Prontidão				
Prontidão e/ou Pré-escola	4	50	31	77,5
Prontidão	3	37,5	28	70
Pré-escola	3	37,5	17	42,5
Criança Fica Sozinha	6	75	26	65
Outra Causa	2	25	19	47,5

Entre os 19 profissionais de saúde, a opinião também é unânime: todos se referem a causas centradas na criança; além disso, para eles, os problemas de saúde são a causa mais importante do fracasso escolar. Segundo Donnangelo e Pereira (1976, p.33), um dos aspectos da medicalização da sociedade é a extensão da prática médica. E afirma:

No que se designa aqui por extensão da prática médica há que destacar pelo menos dois sentidos que devem merecer atenção: em primeiro lugar, a ampliação quantitativa dos serviços e a incorporação crescente das populações ao cuidado médico e, como segundo aspecto, a extensão do campo da normatividade da medicina por referência às representações ou concepções de saúde e dos meios para se obtê-la, bem como às condições gerais de vida. Ambos os aspectos manifestam-se quer através do cuidado médico individual, quer através das chamadas "ações coletivas" em saúde, tais como medidas de saneamento do meio, esquemas de imunizações, programas de educação para a saúde, entre outros.

A atuação medicalizante da Medicina consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ou, mais precisamente, no conjunto de juízos provisórios e preconceitos que regem a vida cotidiana. E a extensão (e a intensidade) em que esse processo ocorre pode ser apreendida pela incorporação do discurso médico, não importa se científico ou preconceituoso, pela população.

Para praticamente todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira, problemas de saúde constituem uma barreira para a aprendizagem e, logicamente, uma das principais causas de fracasso escolar. Inclusive para os profissionais da Educação...

Para os profissionais da Saúde e da Educação, a doença impede a aprendizagem. Porém, que tipo de doença, em que gravidade? Aparentemente, estas questões não se colocam. Estar doente, não importa a gravidade (ou sua ausência) nem a época da vida em que se esteve doente, nem o tempo (tanto faz se aguda ou crônica, se dura dias ou a vida toda) é um estado absoluto. A doença, nesse imaginário, não admite modulações.

O processo Saúde/Doença é transformado em Saúde Total ou Doença Total. Perde sua relação de determinação com as condições de vida, com a inserção do grupo familiar nos estratos sociais, nos meios de produção. Torna-se anistórico.

Uma tal concepção de saúde e doença, que prioriza ao extremo o aspecto biológico, que foca sua atenção quase que exclusivamente no indivíduo, tanto em termos de determinantes como de soluções, avançando no máximo até a família, realmente não pode admitir condicionantes. Afinal, uma hemácia será sempre uma hemácia, independente da região geográfica e da classe social...

Nesta pesquisa, todos os professores e diretores consideram que a presença de doenças prejudica a aprendizagem. Da mesma forma, todos os médicos, psicólogos e fonoaudiólogos afirmam que a saúde é fundamental para a aprendizagem.

A disseminação desse pensamento pode ser comprovada pela análise

dos pré-testes. O estudo deste material permite um certo grau de generalização ou, se se preferir, permite avaliar até que ponto as opiniões emitidas nas entrevistas são, por qualquer circunstância, restritas ao grupo em estudo, ou são generalizadas. Disseminadas. E o que se verifica é que essa forma de pensar é muito freqüente. Quase consensual.

À pergunta "Como você percebe na sua prática docente a relação entre os problemas de saúde e o rendimento escolar de seus alunos?" não há muita variação de opiniões.

Entre os 226 alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP incluídos na amostra, 202 (89,38%) afirmam, sem dúvidas ou hesitações, que ser/estar doente constitui fator limitante para a aprendizagem. Dos 256 profissionais de Educação e de Saúde que fizeram os cursos da CENP, 87,89% também respondem que criança doente não aprende.

Uma ressalva importante deve ser feita em relação à aparente discrepância de resultados entre esta população e a amostra da pesquisa em Campinas. A análise do pré-teste refere-se apenas à opinião emitida em resposta a uma única pergunta, com um índice de positividade que por si só já é eloqüente. Os dados referentes à amostra de nove escolas de Campinas resultam de um método diferente de coletar opiniões, uma vez que decorre da análise de entrevistas com duração média de duas horas. Não se trata, portanto, de resposta a uma única pergunta mas de uma possibilidade de aprofundamento dos pensamentos/opiniões das diretoras e professoras. Provavelmente, alguns dos que à primeira pergunta responderam negativamente, se confrontados com a possibilidade de discorrer sobre suas convicções a respeito das causas do fracasso escolar, acabariam por incluir problemas de saúde.

Reforçando esta análise, um outro dado é importante: o que se faz com a criança que não aprende? Quando solicitadas a falar sobre as providências adotadas pela escola frente às crianças que não aprendem, sete diretores colocaram como uma das primeiras ações o encaminhamento a serviços de saúde. Assim, das oito entrevistadas, 87,5% recorrem a serviços de saúde como forma de enfrentamento do fracasso escolar. Na entrevista das 40 professoras, todas afirmam encaminhar rotineiramente crianças para consultas na rede de saúde, pública ou privada.

A inversão das relações de causa-efeito, mascarando os determinantes mais importantes dos problemas sociais, criando uma forma de pensar consensual na sociedade e impedindo a análise correta da questão e a busca de soluções é discutida por Hakim e Solimano (1989). Na mesma linha de raciocínio, deve-se analisar o simplismo de transformar correlações em relações causais. Aliás, correlações totalmente previsíveis. A quem pode surpreender as condições precárias de higiene na população que vive nas periferias? A mesma população que é subempregada, mora em barracos, tem problemas de alimentação, de saúde, de acesso à educação e a todos os bens materiais e culturais da sociedade etc... Qual o direito de se buscarem relações causais nas manifestações de uma mesma política social, omitindo a determinação de todas elas pelo modelo de desenvolvimento político e social?

Quando as Famílias São as Culpadas...

A partir das entrevistas, uma segunda categoria molar para as causas do fracasso escolar foi "causas centradas na família".

Todos os diretores e professores acreditam que problemas referentes exclusivamente à família impedem, ou pelo menos dificultam, o processo de aprendizado escolar.

Esta categoria compreende algumas divisões, sempre baseadas nas opiniões emitidas por diretores e professores. O quadro completo desta categoria é apresentado a seguir, com a distribuição das opiniões de diretores e professores.

Também aqui, em relação à categoria "família", apresenta-se apenas a listagem das categorias moleculares, sem se discutir aprofundadamente cada uma.

A imagem que diretores e professores têm em mente ao se referirem às famílias de seus alunos revela, acima de tudo, seu aprisionamento a uma concepção idealizada de família. A família que aparentam ter como padrão é abstrata, fruto de construções ideológicas das quais nem têm consciência.

De modo geral, revelam seu desconhecimento sobre a vida concreta das pessoas com as quais lidam, direta ou indiretamente. Emitem opiniões que, de regra, não se confirmam.

Quando existe algum conhecimento, este não costuma ser usado como elemento individualizador da criança, isto é, com o intuito de compreendê-la como sujeito único e completo, com suas particularidades, necessidades e desejos. Enxergar a criança como indivíduo é respeitá-la, passo essencial para estabelecer a relação bi-unívoca de ensinar e aprender. Com muita frequência, este conhecimento alimenta os preconceitos do professor em relação à criança e sua família, alicerçando estigmas pré-existentes.

OPINIÕES DE DIRETORES E PROFESSORES SOBRE FRACASSO ESCOLAR
CAUSAS CENTRADAS NA FAMÍLIA

Causa	Diretores		Professores	
	Nº	%	Nº	%
Família	8	100	40	100
Família Desestruturada	6	75	27	67,5
Pais Separados	1	12,5	14	35
Alcoolismo	2	25	13	32,5
Desemprego	1	12,5	11	27,5
Prostituição	1	12,5	1	2,5
Família Não Colabora	8	100	40	100
Mãe Trabalha Fora	5	62,5	20	50
Pais Analfabetos	4	50	22	55
Irresponsabilidade	6	75	40	100
Pobreza	6	75	34	85
Migração	1	12,5	8	20

Ignorando que os padrões aceitos de família variaram em cada momento histórico da humanidade, segundo interesses políticos, sociais, econômicos, e que a família constitui, tal como é, com todos seus vícios e virtudes, e principalmente com sua heterogeneidade, o elemento de sustentação da

sociedade tal como a conhecemos hoje, continua-se a pensar em termos de um padrão de "família normal". Ignorar as origens e transformações da família, crer em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes no sistema social.

Em uma sociedade que prega a igualdade entre os homens e que se funda na desigualdade, crer em mitos e preconceitos que coloquem nas pessoas a responsabilidade por sua desigualdade é essencial para a manutenção desse sistema. Agnes Heller (1989) afirma que, ao longo da história da humanidade, nenhuma classe construiu tantos preconceitos como a burguesia. Porque, se até então, os sistemas sociais assumiam e até se baseavam na desigualdade entre os homens, com a classe burguesa inicia-se um sistema que se baseia formalmente na igualdade, porém produz inevitavelmente a desigualdade.

Construída uma norma ideológica, à qual nenhuma família concreta se adapta, esta passa a ser base para a forma de pensar consensual das pessoas, em um momento determinado.

Os que não se adequam à norma, por usufruírem de valores diferentes, ou talvez pela ausência de bens materiais, de herança (base da família tal como a conhecemos hoje, como bem apontam Ariés, 1978 e Donzelot, 1980), ou, simplesmente por viverem um padrão distinto de família, passam a ser considerados, rotulados, como "desajustados". E a família se torna "desequilibrada", perniciosa para a sociedade, sem afeto, sem qualidades... Quase agrupamentos sub-humanos.

Famílias desestruturadas geram crianças desajustadas. Revoltadas. Agressivas. Como se poderia pretender que aprendessem? A saúde psíquica é essencial para aprender, não é o que dizem médicos e psicólogos? Só não esclarecem o que é saúde psíquica. O campo da normalidade/anormalidade fica aberto para as conveniências do momento, as de cada um. Ao invés de diagnósticos — etapa final de um processo de investigação e raciocínio — rótulos. Visto através do prisma da anormalidade, o comportamento das famílias provoca, linearmente, a não-aprendizagem.

Em síntese, esta é a criança que frequenta a escola pública na periferia, esta é sua família:

Eu não sei porque eles não aprendem, eu não sei se é por causa que as crianças são muito pobres, essas crianças, eu não sei... eles são muito carentes, o pai bebe, a mãe não trabalha, são judiados... carente em tudo, afetivo, tem criança que se a gente deixar, fica beijando, abraçando o dia inteiro, eu acho que tem falta de carinho, falta de tudo... eles são pobres, sim, mas eu acho que falta um pouco de estímulo... da professora, do próprio aluno, da família... porque tem mãe que coloca o filho na escola e não está nem aí, e eu tenho mães que nem conheço este ano ainda. (p.21)

Quando os Professores São os Culpados...

O professor tem alguma parcela de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem de seus alunos? É responsável, mesmo que parcialmente, pelo desempenho da escola, por seu fracasso como instituição?

Pela primeira vez, nesta pesquisa, aparece uma clara divergência entre diretores e professores.

Oito diretores (100%) apontam o professor como uma das causas do fracasso escolar. Apenas 14 professores (35%) têm a mesma opinião.

A diferença não é apenas quantitativa; mais que isto, o teor das opiniões é muito diverso, o que justifica que sejam apresentadas em separado.

Todos os diretores consideram que a figura do professor é responsável pelo mau desempenho escolar de seus alunos. O tom das falas não pode ser considerado como decorrente de uma visão crítica da escola e de seus elementos; colocam o professor não exatamente como responsável, ou co-responsável, mas como culpado. São falas acusatórias, que revelam a absoluta falta de identidade entre o diretor e o professor, o que é estranho, se se considerar que o diretor é, por lei, um professor.

Para os diretores, os professores são incompetentes, desinteressados, mal formados etc... Existe, aqui, o mesmo processo de individualização de um problema coletivo. A criança é a culpada. A família é a culpada. Agora, o professor é o culpado. Em um raciocínio fundado na individualização do

coletivo, sobram incoerências. Como podem todos serem culpados, individualmente? Se todos têm culpas, o problema torna-se, conceitualmente, coletivo.

Porém, para ser realmente apreendido em sua dimensão coletiva, o professor teria que ser visto como um elemento de uma instituição social, de forma que esta dimensão abrangesse, obrigatoriamente, a instituição. Se não for assim, não se resgata o caráter coletivo do aprender/não-aprender.

Não é o que acontece. O professor é apontado como culpado enquanto indivíduo, responsável por seus atos e erros; descontextualizado de sua inserção profissional e institucional.

Não se está questionando a procedência das falhas apontadas. Não se pretende estabelecer juízos de valor. Ao contrário, o que se pretende mostrar é como todas as opiniões transcritas durante toda a pesquisa, independente do assunto, constituem, exatamente, juízos de valor.

Crianças que, em um momento são incapazes, imaturas, deficientes, em outro são apresentadas como normais, vítimas da ineficiência do professor. A todo momento, todas as falas, de diretores e professores, se assemelham a libelos acusatórios; para aumentar sua veemência, sacrifica-se a coerência interna do discurso. Sem nem perceber o que se faz, pois apenas se reproduz um discurso calcado em uma ideologia mantida por preconceitos.

O discurso é o mesmo. Se se retirarem os termos "criança", "família" e "professor", será impossível distinguir quem é o acusado do momento. Os defeitos que se atribuiu à família, agora são detectados no professor, quase sem diferenças.

Além disto, os diretores não se sentem responsáveis pelas escolas que dirigem. Afastados da direção pedagógica, afogam-se na burocracia que deveria ser tarefa de outro profissional, na secretaria. Mas, não se queixam...O discurso é genérico, abstrato, imobilizante. Instados a discorrer mais claramente sobre a questão pedagógica, todos se esquivam.

E o que pensam os professores?

Em contraste com o quase consenso dos professores ao discorrerem sobre as causas do não-aprender, localizadas na criança e na família, quando se trata de enxergar sua própria prática, apenas 14 (35%) falam sobre o professor como elemento importante no processo. Alguns, poucos, até em um tom acusatório, bastante semelhante ao de diretores.

Em quase todas as falas, o que se percebe é que mais do que atribuir a responsabilidade do não-aprender ao professor, existem descrições, reais ou imaginárias, sobre suas condições de trabalho. No momento de falar sobre seu papel no processo ensino-aprendizagem, o professor apresentou suas queixas, sobre a formação, o salário, a falta de materiais. Nada disto é irreal. Tudo contribui, efetivamente, para o fracasso escolar. Mas, mesmo aí, só se prende a questões menores, secundárias. Jamais aprofunda sua análise.

Não é objetivo desta pesquisa localizar a causa do fracasso sobre a figura do professor. Porém, é impossível não comparar o tom autocomplacente, ao falar de si mesmo, com o discurso acusador frente à criança e sua família. Até mesmo ao querer se defender, ele o faz culpando a criança e a família:

A moda agora é culpar o professor pelo fracasso dos alunos. É um tal de "o professor não desenvolve", "o professor não se envolve com os alunos"... Mas, o que a gente pode fazer se eles não aprendem? (p.34)

E por fim, o fundamental: nenhum professor indicou uma só criança que seria ou já tinha sido reprovada por problema de ordem pedagógica. Para todas as crianças com retenção predestinada, foram citadas causas centradas na criança e na família.

Daí, também esta seção poderia ter outro título: **Quando os Professores não São os Culpados...**

De como o Sistema Escolar não É Responsável

Apenas três diretores (37,5%) atribuem falhas ao sistema educacional. Três professores (7,5%) detectam problemas no funcionamento da escola

em que estão trabalhando e nove (22,5%) apontam distorções no sistema educacional.

São as taxas mais baixas encontradas em toda a pesquisa.

Além disto, não se pode exatamente dizer que estes diretores e professores atribuem o fracasso escolar ao sistema educacional. Na verdade, queixam-se de dificuldades, entraves para trabalhar. Falam de detalhes...

Detalhes que transformam em preciosismo querer distinguir o que se dirige à escola e o que se dirige ao sistema. Por isto, esta diferenciação não será mantida neste relato.

Registram a falta de retaguarda, que deveria ser suprida pelas orientadoras pedagógicas (OP) e pelas assistentes técnicas pedagógicas (ATP). Queixam-se do número de alunos por sala de aula. Falta material na escola... A participação de pais e alunos é causa de desvalorização do professor. E daí, leva ao fracasso. Escola e pais adversários... Reclamam-se das universidades, que usam a escola como laboratórios...

E o "sistema"? Ninguém o acusa de nada?

Poucos se referem ao sistema educacional, porém não para criticar sua estrutura, sua forma de organização, ou como fonte produtora do fracasso escolar. Falam do sistema, para acusar sua "cúpula". Em uma concepção maniqueísta, em que o "sistema" aparece como um bloco sólido, coeso, uniforme. Sem brechas, sem contradições. Vindo não se sabe bem de onde, representado por "eles".

Em toda esta pesquisa, em que oito diretores e 40 professores discorreram livremente sobre as causas do fracasso escolar, surge um componente que, embora estrutural, foi o grande poupado pelos entrevistados: o sistema escolar.

Alguns até negam explicitamente uma possível responsabilidade.

Não, o problema não é da escola. Você vê aqui, pelo prédio, não temos muitas condições, mas isso acho que não leva, por mais

humilde que seja, não leva a esse tipo de coisa.

E as relações da criança na sala de aula, na escola, você acha que podem levar à evasão, ou à reprovação? Não! (p.29)

Como entender o pensamento de profissionais da educação que isentam de qualquer responsabilidade a instituição escolar, atribuindo os indicadores, altíssimos e imutáveis, da não-aprendizagem, a fatores externos à escola?

Monique Vial (1985) responde, de forma tão clara, que o melhor é dar a voz a ela:

De maneira geral, atemo-nos a uma abordagem unívoca e retrospectiva do fracasso escolar. Procedemos como se as dificuldades ou as perturbações, postas em evidência no momento desse fracasso, necessariamente já existissem anteriormente. Negligenciamos totalmente a possibilidade de aparecerem, no decorrer do desenvolvimento, perturbações reacionais a uma situação dada (particularmente, pode-se pensar que a entrada na escola e as condições em que se efetuam as primeiras aprendizagens escolares podem ser fontes de perturbações). Se a criança está doente, é apenas nela que devemos buscar as causas de seu fracasso; a escola e, mais além, a sociedade, não são responsáveis. Invocamos, no máximo, quando a preocupação é a realidade pedagógica, as relações entre as crianças e o professor e o funcionamento do "grupo-classe" ou ainda, mais tradicionalmente, o papel dos métodos utilizados nas diferentes aprendizagens ou as condições de trabalho dos professores e a 'miséria' da escola pública. A explicação pedagógica, quando se prende a isso, não toca o sistema e deixa de lado o próprio fundo do problema. (p. 15, grifos nossos)

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico.

O que deveria ser objeto de reflexão e mudança—o processo pedagógico—fica mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar e tratar singularizados.

Localizar o fracasso, o problema, o "mal" na criança significa perpetuar a situação, pela culpabilização da vítima. (Ryan, 1976)

Por outro lado, leva à estigmatização de crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua auto-estima, seu autoconceito e Aí, sim, reduzem-se suas chances de aprender.

O Estigma: o Preconceito Visto pelo outro Lado

A partir das entrevistas dos professores, selecionaram-se as crianças que deveriam passar por uma avaliação clínica, a ser realizada em um Centro de Saúde. Das 75, 67 compareceram à consulta no horário estabelecido no comunicado aos pais. Oito pais entraram em contato, por telefone, conforme solicitado no comunicado, pedindo a marcação de um outro horário, com o comparecimento de todos no novo horário. Assim, das 75 crianças, todas compareceram à consulta, contrariando as freqüentes afirmações sobre o descaso e ignorância dos pais em relação à saúde dos filhos. Algumas vieram acompanhadas por pai e mãe, que referiam a importância da consulta e sua preocupação com o mau rendimento escolar de seu filho.

A consulta tinha uma ênfase especial, além dos dados habituais da anamnese médica, na recuperação da história de vida da criança; de sua história de desenvolvimento neuro-psico-motor e cognitivo; da história de relações da criança e da família com a instituição escolar; de expectativas e opiniões sobre o desempenho escolar; das repercussões do fracasso escolar. Além disto, destacaram-se os caminhos que a criança já havia percorrido no Sistema de Saúde, pelo problema do mau rendimento escolar, com procedimentos, diagnósticos, tratamentos e resultados.

Durante a consulta, ouvia-se especificamente a criança e não somente a mãe. Após estabelecer uma boa relação, solicitava-se à criança que desenhasse o que quisesse; depois, que desenhasse como se enxergava e como gostaria de ser, sempre pedindo que "explicasse" seus desenhos. Era feita ainda uma avaliação de seu grau de alfabetização, pedindo-lhe que fizesse cópias, escrevesse ditados, lesse algumas palavras, fizesse contas aritméticas.

Em relação à avaliação de desenvolvimento, trabalhou-se com o que a criança sabe fazer e não com a falta, com o que não sabe. A partir de suas atividades rotineiras, preferencialmente as ligadas a brincadeiras, ao lúdico, deduzia-se o significado de cada uma destas atividades em termos de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança sabe fazer pipa, ela tem uma boa coordenação visomotora.

Esta forma de avaliação tem o sentido inverso dos testes padronizados, em que uma atividade previamente estabelecida é a única forma aceita para avaliar uma determinada capacidade. Ao invés de a criança ter que fazer o que o avaliador sabe avaliar, é o avaliador que tem que enfrentar o desafio de transformar em avaliação o que a criança sabe e gosta de fazer. A objetividade de um teste não é maior do que a forma proposta, pois a subjetividade se coloca, não pelo instrumento, mas pelo pesquisador enquanto homem, ser social.

Deve ser enfatizado que a opção por avaliar uma criança através de instrumentos padronizados em outra classe social ou através de uma proposta que considere os valores de seu grupo não é neutra, nem técnica. É uma opção que reflete o referencial teórico do pesquisador.

O contato com as crianças constituiu-se no momento privilegiado para apreender, concretamente, a totalidade de cada ser humano.

Até então, conversando com profissionais da Educação e da Saúde, embora a totalidade de cada um existisse no referencial teórico prévio, a dimensão coletiva predominava no cenário. Percebia-se no discurso de cada um o reflexo do consenso ideologicamente construído. Ao mesmo tempo, podia-se apreender como o discurso decorrente de um consenso social se constitui em sustentação deste mesmo consenso. Consenso que, imobilizante, legitima a manutenção de estruturas sociais. Um consenso alicerçado sobre preconceitos, contra todos os referenciais teóricos. Contra todas as evidências colocadas pela própria vida.

O papel desempenhado por cada um, evitando os conflitos que se impõem ao se olhar a realidade, delineava-se, teoricamente, ao se trabalharem os dados das entrevistas. Cada entrevista analisada, era como a confirmação de que "crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos,

porque confirma nossas ações anteriores". (Heller, 1989, p. 48)

A importância do preconceito como categoria de pensamento na vida cotidiana, ao legitimar as desigualdades em um sistema que se baseia em uma pretensa igualdade e como proteção contra os conflitos, era tão evidente que se tornou o fio condutor da análise.

Porém, era nítido que ainda não se havia atingido a totalidade de cada homem.

Somente no momento da pesquisa em que se trabalhou com as crianças, em que se olhou o preconceito pelo outro lado, a vida estigmatizada, é que se pôde apreender a dimensão de totalidade de cada uma.

Provavelmente, porque até então, com professores, médicos, psicólogos, se estava analisando, predominantemente, uma parte de suas vidas, a parte profissional. Havia espaço para falar de outros aspectos da vida de cada um, lógico; porém a ênfase na vida na escola era tão grande que quase só se falou disto. E com fragmentos da vida, não se recompõe a totalidade.

Um outro ponto merece ser destacado. Nas entrevistas, embora se falasse sobre crianças concretas, elas não estavam ali. Generalizadas, tornavam-se quase abstratas. Falava-se sobre 559 crianças, sobre cada uma delas, sem que elas se individualizassem.

Apenas a partir do momento em que elas tiveram voz, tornaram-se, uma a uma, crianças concretas. Cada uma apreendida como um ser humano total, que integra o coletivo sem dele ser apenas uma parte.

O contato com o preconceito, não mais apenas como categoria de pensamento, mas com o sofrer o preconceito, com o viver o estigma, permite uma aproximação das articulações entre as dimensões coletiva/ social e individual.

No decorrer de cada uma das 75 consultas, foi se construindo a percepção de se estar enfrentando a expressão individual do coletivo. Cada criança estigmatizada representa, em sua totalidade, a manifestação da dimensão

social. Mas, não manifestação linear, direta. A expressão do coletivo é transformada, modulada, pelas especificidades de cada uma. Em cada criança se descobre sempre algo novo; embora as categorias molares se repitam, cada uma é ela mesma, apenas ela, única, total.

Por outro lado, o coletivo é socialmente construído. Transforma-se, a cada vez que se exprime em distintas particularidades.

A criança incorpora/resiste ao estigma em toda a sua vida, não apenas em fragmentos, como vida na escola... Ao se mostrar assim, ela nos permitiu o acesso à sua totalidade. E à sua dor...

A dor pela expropriação violenta de sua normalidade. Tão intensa, que nos invade. E, de repente, nos sentimos culpadas. Arquetipicamente, culpadas. Ao mesmo tempo, querendo retirar, de cada uma, seu sofrer.

Entre as 75 crianças estudadas, 71 não apresentam uma doença, orgânica ou emocional, que possa comprometer seu aprendizado. Têm problemas de saúde, de vida, que não as distinguem do perfil de morbidade de sua idade.

As quatro crianças restantes merecem uma discussão à parte. Após a avaliação, persistiam dúvidas em relação a três: apresentavam uma incorporação tão forte do estigma de doente, que não se conseguiu descartar, com certeza, se não haveria associado algum grau de retardo de desenvolvimento. Necessitam, de todo modo, de um atendimento especializado, para o diagnóstico e posterior tratamento psicológico.

A quarta criança tem dificuldades de relacionamento importantes, com uma postura corporal tão rígida, que a faz se movimentar "em bloco", muito tensa e com vários medos. É assim desde antes de entrar na escola. Sua relação com o mundo pode interferir com sua aprendizagem, pois está interferindo com toda sua vida. É uma criança que precisa de um tratamento especializado. Não pelo não-aprender. Precisa de ajuda para viver com menos sofrimento... A partir daí, com uma abordagem geral, até poderá acontecer uma melhora na escola. Mas, o inverso, tratar especificamente seu problema escolar, com grande chance, não representará nada para ela.

Para estas quatro crianças, que realmente precisam de uma atenção especializada, não existem vagas nos Serviços de Saúde. As crianças normais, que só não aprendem na escola, têm sido priorizadas. As agendas estão lotadas por meses, as filas para diagnóstico são enormes. E para tratamento, nem se fazem mais previsões quanto ao tempo de espera.

Mas, e as outras 71 crianças? Porque sobre os problemas apresentados pelas quatro destacadas, muito já se discutiu. As outras, por que não aprendem? Têm algum problema?

Entre as 71 crianças, não se encontrou nenhuma que apresentasse indícios de comprometimento de desenvolvimento neuro-psico-motor, ou de desenvolvimento cognitivo.

Elas exibem um grau de desenvolvimento compatível com o que se convencionou chamar de "normalidade"; muitas vezes, é até superior a esse padrão. Apenas o expressam de acordo com os valores do meio social em que se inserem. Uma expressão que não é reconhecida. Não tem valor. Não está inscrita nos instrumentos de avaliação, nos testes de inteligência e de profundidade.

A história da escolarização de todas é traumática, com a estigmatização sendo imposta logo no início. Aí, começa a peregrinação pelo sistema de saúde. Encaminhamentos, consultas, exames,... Um processo repetido inúmeras vezes, em busca de um médico, um exame, até que se tenha o "diagnóstico". Até que se acalme o conflito provocado por um aluno que não aprende. Um processo avalizado, incentivado pelos profissionais da saúde.

A história da escolarização de cada criança, geralmente, repete a história de seus pais, de seus irmãos mais velhos.

E elas sofrem, incorporam a incapacidade, a doença. Consideram-se pouco ou nada inteligentes porque não sabem ler. Têm medo de serem internadas, pois acreditam que para aprender a ler e escrever precisam ser hospitalizadas. Mas, não é uma doença?

Expropriadas de sua normalidade, bloqueiam-se. E só mostram que sabem ler e escrever quando se conquista sua confiança. Na escola, não. Afinal,

não foi lá que lhe disseram que não sabem? Aliás, muitas só percebem que sabem porque, em uma situação distinta, sem as tensões habituais, quase brincando, leram! Na consulta... E se assustam ao se verem lendo. Choram quando descobrem que sabem.

Crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes. Até o momento em que, aí sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem. Muitas das 71 crianças já precisariam de um tratamento psicológico, para que reconquistem sua normalidade, da qual foram privadas.

Crianças precocemente expropriadas de sua infância, assumindo a vida de adultos, com uma lucidez, uma crítica à vida e à escola, superior à de qualquer adulto entrevistado neste estudo. E consideradas "imaturas"... Na maioria, predomina a introjeção do rótulo, do estigma. Outras, brigam bravamente, resistem. Até aprendem, contra tudo e contra todos. Lutam, com um vigor exuberante. Aí, são "agressivas"...

Crianças sofridas. Fisicamente, assumem uma postura fletida. Curvam-se, dobram a coluna, como se carregassem sobre os ombros um peso enorme. O peso do não-aprender. O peso do estigma. O peso da inserção social.

É Preciso Transformar o Cotidiano Escolar

Para uma instituição social que difunde os mitos da igualdade de oportunidades para todos e da ascensão social-via escola, esse tipo de preconceito é fundamental para que o excluído socialmente se considere o responsável por seu "fracasso" e continue a crer e difundir que todos somos iguais. Retomando Agnes Heller,

A maioria dos preconceitos, embora nem todos, são produtos das classes dominantes....a classe burguesa produz preconceitos em muito maior medida que todas as classes sociais conhecidas até hoje. Isso não é apenas consequência de suas maiores possibilidades técnicas, mas também de seus esforços ideológicos hegemônicos: a classe burguesa aspira a Universalizar sua ideologia....tornou-se-lhe absolutamente necessário o preconceito no mundo da igualdade

e da liberdade formais, precisamente porque agora passavam a existir essas noções formais." (1989, p.54)

A universalização da ideologia burguesa pode ser concretamente observada quando a professora se torna, inconscientemente, seu agente imediato, excluindo, marginalizando, estigmatizando uma criança cujo único defeito é pertencer a um estrato social marginalizado *a priori*. A escola legítima e justifica essa exclusão. E, ironicamente, na maior parte dos casos, a diferença social entre o aluno e a professora é mínima, senão inexistente. Sem se dar conta, a professora legítima sua própria exclusão social.

O cotidiano escolar é o espaço onde se concretiza a produção do fracasso escolar (Patto, 1989). Somente através de rupturas nessa muralha de preconceitos, será possível construir uma escola politicamente comprometida com a classe trabalhadora. É fundamental que se invista cada vez mais na formação do professor, permitindo-lhe apropriar-se de novos conhecimentos científicos, novas teorias educacionais. Porém, se esse investimento não tiver como uma de suas premissas interferir no cotidiano escolar, romper preconceitos como os citados, ocorrerá o que temos comprovado em nossa pesquisa: teorias são transformadas ao serem incorporadas ao pensamento cotidiano não modificado, de tal forma que se desfiguram, perdem sua identidade, são reduzidas a técnicas, métodos, que só se diferenciam dos anteriores pelo nome. E a causa de as crianças continuarem não se alfabetizando será sempre porque são doentes, suas famílias não se interessam... Enfim, a escola continuará "vítima de uma clientela inadequada". E continuarão existindo milhares de crianças com a mesma história de Reginaldo...de Sílvio... de Leandro...

Ser capaz de se elevar à esfera do humano-genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infundáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história.

Se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, **sujeitos da história**, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção. Na direção de construir o sucesso na escola.

Referências Bibliográficas

- ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- COLLARES, C.A.L, MOYSÉS, M.A.A. Educação, saúde e a formação da cidadania na escola. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.32, p.73, 1989.
- DONNANGELO, M.C.F. e PEREIRA, L **Saúde e sociedade**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- HAKIM, P., SOLIMANO, G. Nutrição e desenvolvimento nacional: estabelecendo a conexão, In: VALENTE, Flávio (Org.). **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. São Paulo: Cortez, 1986.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MOYSÉS, MAA., COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, 1992.
- MOYSÉS, MAA., COLLARES, C.A.L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. **Idéias**, São Paulo, 1993. No prelo.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA. Queiroz, 1990.
- RYAN, W. **Blaming the victim**. New York: Vintage Books, 1976.
- VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar, In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS SÓCIO-PEDAGÓGICAS

Marli E. D. A. André*

Introdução

No presente trabalho procuro discutir como os estudos do tipo etnográfico, que focalizam situações do cotidiano escolar - podem contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica. Tomando por base dados de três pesquisas realizadas em escolas do 1º grau, pretendo mostrar que esses estudos constituem importante fonte de reflexão sobre a prática escolar, ponto de partida para seu entendimento, para o equacionamento de seus principais problemas e para um encaminhamento de alternativas visando sua reconstrução.

Tento traçar, na primeira parte do trabalho, o caminho de aproximação da Educação com a Etnografia. Os estudos sobre a sala de aula e as pesquisas sobre avaliação curricular parecem estar na raiz dessa aproximação. Aponto algumas obras e autores que tiveram papel marcante nessa trajetória e destaco eventos e instituições que favoreceram tal aproximação.

Em seguida defendo o ponto de vista de que se deve fazer um esforço para construir teóricamente a categoria "cotidiano escolar", pois vários estudos referem-se ao cotidiano escolar como mero local de coleta de dados, sem muita preocupação com seu significado mais profundo. Argumento que são freqüentes, na área de Educação, trabalhos que focalizam situações da realidade escolar cotidiana limitando-se à descrição de seus aspectos mais superficiais e aparentes sem chegar a uma análise dos múltiplos fatores não visíveis que as determinam. Constatamos que são raros os trabalhos que recorrem aos conceitos de "vida cotidiana", "cotidianidade", "cotidiano" discutidos por autores como Heller, Kosik, Lefevre, sendo mais raros ainda aqueles que tentam relacionar tais conceitos com a "vida escolar cotidiana".

*Professora da Faculdade de Educação da USP

Na terceira parte do trabalho ensaio algumas alternativas para se avançar no sentido da construção da categoria "cotidiano escolar". Tomando como exemplos três pesquisas realizadas em escolas do 1º grau, analiso-as criticamente, revendo seu enfoque teórico-metodológico, mostrando suas principais contribuições e seus maiores problemas.

Finalmente menciono algumas questões comumente apontadas nos debates e na literatura educacional sobre os estudos que focalizam práticas pedagógicas bem sucedidas.

A Trajetória da Abordagem Etnográfica na Pesquisa sobre a Escola

O interesse dos educadores pela Etnografia torna-se muito evidente no final dos anos 70 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular.

Até o início dos 70, a pesquisa de sala de aula utilizava basicamente esquemas de observação que visavam registrar comportamentos de professores e alunos numa situação de interação. Por isso mesmo esses trabalhos se tornaram conhecidos como "análises de interação". Tendo como fundamento os princípios da psicologia comportamental, eles serviram não-somente para estudar as relações professor-aluno em sala de aula mas também para desenvolver habilidades de ensino ou medir a eficiência de programas de treinamento de docentes.

Os instrumentos de observação usados nessas pesquisas foram reunidos numa publicação composta de mais de 10 volumes, intitulada **Mirrors for Behavior** (Simon e Boyer, 1968 e 1970) que apresenta uma descrição detalhada de 79 instrumentos.

Uma análise crítica desse tipo de investigação aparece no livro **Explorations in Classroom Observation**, organizado por Michel Stubbs e Sara Delamont, cuja publicação ocorreu em 1976. Esse livro constitui um ponto importante na história do uso das abordagens etnográficas em educação - mais especificamente na pesquisa de sala de aula- seja na Europa e Estados Unidos, seja no Brasil, porque ao mesmo tempo em que faz uma crítica aos estudos de interação, sugere como alternativa a abordagem antropológica ou etnográfica.

No primeiro capítulo do livro há uma análise crítica às pesquisas de sala de aula realizadas principalmente nos Estados Unidos, na década de 60, que, segundo os autores, muito pouco contribuíram para compreender o processo de ensino aprendizagem.

As críticas se referem especialmente aos sistemas de observação que pretendem reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, nos moldes de Flanders. Esses esquemas de observação, segundo Delamont e Hamilton (1976), ignoram muitas vezes o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam; focalizam estritamente o que pode ser observado; utilizam unidades de observação derivadas de categorias pré-estabelecidas, que por sua vez orientam a análise, criando uma certa circularidade na interpretação. Além disso, ao segmentar os comportamentos em unidades mensuráveis, esses esquemas colocam limites arbitrários em algo que é contínuo. Ainda no que se refere à interpretação dos dados, há dificuldades inerentes a como lidar com a massa de dados usualmente coletada através desses sistemas. Pode-se dizer, assim, que nesse tipo de estudo há uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria - é o que acontece por exemplo ao se usar um sistema de categorias definidas a priori, que separa o cognitivo do afetivo - e uma preocupação exagerada com a objetividade, que leva a valorizar mais o número de observações que seu conteúdo.

A alternativa apresentada pelos autores, para ultrapassar os problemas encontrados nos esquemas de análise da interação é a abordagem antropológica. Segundo eles, a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever essa cultura, o pesquisador faz uso da observação participante, que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

O livro de Stubbs e Delamont foi importante, por um lado, porque apresentou de forma concisa e bem fundamentada as principais críticas aos estudos da interação e, por outro lado, porque divulgou os pressupostos da Etnografia, recomendando o uso da abordagem antropológica na pesquisa de sala de aula.

De maneira mais direta, há uma contribuição de Sara Delamont à pesquisa educacional no Brasil, uma vez que ela esteve pessoalmente na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, no final dos 70, quando foram realizados vários seminários e discussões sobre o potencial dessa abordagem para a área de educação.

Outra publicação que certamente preparou favoravelmente o terreno para a aproximação da Etnografia com a Educação foi o livro publicado por David Hamilton, David Jenkins, Cristine King, Barry MacDonald e Malcolm Parlett, intitulado *Beyond the Numbers Game* (1977). O livro resultou de um seminário realizado em 1972, em Cambridge (GB), onde foram discutidos métodos não convencionais de avaliação de currículo e foram feitas propostas para os futuros estudos na área. Um trabalho que teve grande destaque nesse encontro foi o de Parlett e Hamilton, que critica de forma contundente o paradigma vigente nas pesquisas avaliativas, sugerindo como alternativa a abordagem iluminativa, que tem fundamento no paradigma sócio-antropológico. Na proposta desses autores deve ser dada atenção especial ao contexto particular em que se desenvolvem as práticas educacionais, devem ser levadas em conta as dimensões sociais, culturais, institucionais que cercam cada programa ou situação investigada e devem ser retratados os pontos de vista divergentes dos diferentes grupos relacionados ao programa ou situação avaliada. Outros trabalhos discutidos no seminário defendem a mesma linha, havendo mesmo um manifesto final do encontro, onde os participantes expressam suas principais recomendações, que podem ser resumidas nos seguintes pontos:

- que sejam mais usados dados de observação (substituindo, quando possível, os dados de testes);
- flexibilidade no "design" para inclusão de eventos não previstos (focalização progressiva em lugar de esquema pré-definido).
- que os valores e posições do avaliador sejam revelados.

Muito embora essas idéias se dirijam mais diretamente aos trabalhos de avaliação curricular, elas tiveram um impacto grande na pesquisa educacional, tanto na Inglaterra e Escócia, América do Norte, Suécia e Austrália de onde provinham os participantes do encontro, quanto em vários outros países onde chegaram os resultados do seminário, entre os quais o Brasil.

Não há a menor dúvida de que os primeiros trabalhos publicados no Brasil sobre o uso da abordagem etnográfica em educação (ver especialmente ANDRÉ, 1978) tiveram influência dos trabalhos realizados na área de avaliação, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos. Nesse sentido não pode ser esquecido o livro de Egon Guba **Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Education** (1978), que certamente foi um marco importante na área de avaliação, inaugurando uma linha nova e muito fértil de investigação - a dos estudos "naturalísticos", baseados na abordagem antropológica ou etnográfica.

No Brasil, além da Fundação Carlos Chagas já mencionada, destacou-se também o Departamento de Educação da PUC-RJ, que foi sem dúvida pioneiro na realização e divulgação de pesquisas utilizando essa abordagem de pesquisa.

Um evento importante na socialização mais ampla dessas novas idéias foi o Seminário de Pesquisas da Região Sudeste, realizado em Belo Horizonte, em 1980, quando foi organizada uma mesa redonda sobre o tema "A Pesquisa Qualitativa e o Estudo da Escola". Nesse momento o centro de interesse amplia-se da sala de aula para a escola e da abordagem etnográfica para outras formas de investigação como, por exemplo, a pesquisa participante (Campos, 1984). As propostas apresentadas por vários pesquisadores nesse encontro, assim como os comentários da debatedora, profa. Aparecida Joly Gouveia, foram publicados nos **Cadernos de Pesquisa** nº 49 (Ludke, 1984), ampliando consideravelmente o âmbito de divulgação dessas idéias.

Outro evento marcante no debate educacional acerca das novas formas de investigação foi o seminário promovido pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - sobre pesquisa participativa, em 1983, onde surgiram muitas questões importantes, divulgadas no Em

Aberto nº 20 (1984). Neste evento esteve presente a pesquisadora Justa Ezpeleta, do Centro de Estudos Educativos, do México, que, além de fazer considerações muito polêmicas durante o encontro, publica um pouco mais tarde, junto com Elsie Rockwell, o livro **Pesquisa Participante** (1986) que é, sem dúvida, uma referência obrigatória aos que se interessam pelo uso da abordagem etnográfica no estudo da escola.

Não podemos deixar de mencionar ainda a visita do Dr. Robert Stake, do Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, da Universidade de Illinois, que esteve na UFES, na USP, na PUC-RJ, na UFRGS e na Fundação Carlos Chagas no ano de 1983, divulgando suas pesquisas e discutindo questões voltadas ao uso das abordagens qualitativas em educação.

Ao lado desse e de outros pesquisadores que ainda poderiam ser lembrados nessa nossa breve reconstituição da trajetória da Etnografia e das abordagens qualitativas na área de educação, precisam ser lembrados dois nomes: Luiz Pereira e Aparecida Joly Gouveia que fizeram uso de conhecimentos sociológicos para investigar os problemas da escola e da educação. Seus trabalhos são considerados "clássicos" e sem dúvida tiveram e têm ainda bastante influência na pesquisa em educação.

No final dos anos 80 há um número considerável de dissertações, teses e relatórios de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil que mencionam as abordagens qualitativas. A cada ano novos trabalhos vão surgindo, tornando agora a produção mais consistente e deixando também mais evidente os problemas e desafios que ainda devemos enfrentar. Vamos discutir apenas alguns deles.

Da Necessidade de Construir a Categoria "Cotidiano Escolar"

Muitos estudos e pesquisas produzidos na área de educação, nos últimos dez anos se auto classificam como "qualitativos" e não raro como etnográficos. O que se verifica, no entanto, é que a grande maioria envolve dados de campo, sistematizados em forma de descrições que acrescentam muito pouco ao que se sabe ou conhece ao nível do senso

comum. É a empiria pela empiria. O autor parece satisfazer-se com o fato de coletar uma grande quantidade de dados e parece "esperar" que esses dados por si produzam alguma teoria. Mas é evidente que sem um referencial de apoio que oriente o processo de reconstrução desses dados não há avanço teórico - fica-se na constatação do óbvio, na mesmice, na reprodução do senso comum.

O que acontece nesses casos é uma supervalorização dos procedimentos de coleta de dados em detrimento de uma opção metodológica, uma vez que os estudos se limitam a apresentar esses dados na forma em que se manifestam, sem um questionamento mais profundo de suas raízes, de seu significado naquele momento histórico, de seus condicionantes e implicações. Falta nos mesmos um suporte teórico que oriente o processo de construção do objeto de estudo, sendo bastante comum a apresentação de um referencial teórico no início do trabalho que tem muito pouco a ver com o trabalho de campo e as análises realizadas.

Essa confusão entre procedimento etnográfico e método de investigação acaba por limitar sobremaneira as contribuições dessas pesquisas em termos de geração de novos conhecimentos. A própria qualidade do trabalho fica comprometida, pois como não há muita clareza sobre a importância do referencial teórico e de seu papel no processo de coleta e análise dos dados, seus resultados acabam ficando na constatação do óbvio. Há constantemente uma questão no ar: O que tal estudo acrescentou ao que já se sabia?

Assim como acontece com a etnografia que, ao ser apropriada pela área de educação, passa por um certo reducionismo, perdendo seu sentido metodológico de "descrição densa da cultura de um grupo" (Geertz, 1973), para se tornar um mero procedimento de coleta e descrição de dados, também o conceito de cotidiano escolar tem sido usado nas pesquisas educacionais num sentido muito estrito - lugar da coleta de dados. Ora, essa concepção limitada tem produzido trabalhos no cotidiano da escola, mas não sobre o cotidiano da escola. Muito pouco esforço tem sido feito em termos de construir a categoria "cotidiano escolar". Continuamos, ainda, sem muita clareza sobre o que constitui a vida escolar cotidiana, sobre as suas especificidades e sobre a dinâmica de relações entre essa e outras esferas da vida em sociedade.

É urgente que se construa teoricamente a categoria cotidiano escolar, pois sem ela corre-se o risco ou de tomar as propostas de autores como Heller, Lefèvre, Kosik, que falam do cotidiano em geral e tentar aplicá-las diretamente, de forma dedutiva, na análise da escola; ou então, por falta de um questionamento profundo das categorias que emergem da vida escolar diária, tomar o concreto empírico como sendo o concreto real. Investigar as especificidades do cotidiano da escola é tarefa das mais urgentes. Precisamos tentar responder a questões como: O que caracteriza a vida escolar cotidiana? Que elementos são específicos da instituição escolar, isto é, só aparecem na escola? Como esses elementos específicos se articulam - ou não - com outras esferas da vida cotidiana?

Pensando no caminho a ser seguido para que se efetive tal construção, consideramos que os pesquisadores precisam, antes de tudo, estar atentos para não limitar a descrição do que se passa no dia-a-dia escolar à sua manifestação primeira, ao concreto aparente. Precisam, em vez disso, tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e principalmente suas vinculações aos objetivos sócio-políticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico. Para proceder a essa crítica o pesquisador vai ter que se apoiar num referencial teórico que o oriente na escolha inicial das categorias de análise e posteriormente na sua reconstrução em face das características específicas do objeto de estudo. Além disso, é preciso que ele mantenha essa atitude crítica ao longo do trabalho de pesquisa e mesmo ao final dele, questionando o valor e a pertinência de suas análises e pressupostos, identificando seus limites e buscando medidas concretas de superá-las.

Reverendo Estudos sobre as Práticas Escolares do 1º Grau

Vou retomar aqui três pesquisas desenvolvidas em escolas do 1º grau, apontando seus objetivos, o enfoque teórico-metodológico utilizado e os problemas encontrados. Tentarei mostrar que, ao fazer a revisão crítica das mesmas, foram se tornando evidentes algumas dimensões que devem se privilegiadas na abordagem das situações do cotidiano escolar.

Em 1983, realizamos uma pesquisa sobre as práticas de alfabetização de

20 professoras da rede pública da cidade do Rio de Janeiro (Kramer e André, 1984). O que buscávamos e o que aprendemos com esse estudo?

Pretendíamos, em termos gerais, conhecer o trabalho desenvolvido por professoras que estavam tendo sucesso na alfabetização de crianças da escola pública, apesar dos limites de suas condições de trabalho e formação. Em termos mais específicos tentávamos investigar: (1) como a professora lidava com a problemática da disciplina na sala de aula; (2) se e como eram aproveitadas as experiências e vivências culturais das crianças; e (3) quais os critérios da professora para considerar seus alunos alfabetizados. Para a coleta de dados utilizamos basicamente a observação das aulas, tendo como alvo as práticas de trabalho da professora.

As conclusões do estudo apontaram, em primeiro lugar, uma inter-relação dos elementos que caracterizam a prática pedagógica. Verificamos que não era possível, por exemplo, estudar a questão da disciplina de modo isolado, pois essa aparecia intimamente associada ao modo de lidar com o conteúdo e às manifestações afetivas da professora, levando, em consequência, a um interesse e a uma vibração dos alunos por aprender. Esses aspectos: conteúdo, disciplina, afeto, aprendizagem também aparecem associados ao compromisso da professora com o ensinar.

Essa foi uma lição bastante importante que aprendemos com o estudo das práticas de alfabetização: a quase impossibilidade de considerar de forma isolada, os elementos que compõe o fazer pedagógico. Essa constatação permite, como contrapartida, destacar uma das contribuições da pesquisa do tipo etnográfico, qual seja a de investigar a prática escolar na sua totalidade e complexidade.

Uma outra conclusão da pesquisa foi a diversidade existente entre as professoras consideradas bem sucedidas. Por um lado, havia aquelas que mais se aproximavam ao tipo "tradicional", seguindo de perto a cartilha, obedecendo a uma seqüência de atividades bastante rígida e interagindo com as crianças de forma mais autoritária. Por outro lado, havia professoras que desenvolviam atividades bem criativas e estimulavam a participação e a imaginação das crianças. Havia ainda outras que combinavam uma forma mais "convencional" de atuação com situações

de estímulo à inventividade e à participação. Concluímos, naquela ocasião, que não existia um modelo único de professora bem sucedida, mas não tínhamos elementos para analisar mais a fundo o motivo de encontrarmos práticas tão heterogêneas.

Como havíamos centrado nossa observação nas professoras, deixamos de examinar se e em que medida essa variação se relacionava ao tipo de contexto institucional em que elas atuavam. Verificamos apenas que algumas tinham um apoio pedagógico e administrativo bastante definido e outras não tinham qualquer suporte. Verificamos também que algumas escolas possuíam uma proposta pedagógica e outras não. Faltou, portanto, uma análise da relação entre o contexto pedagógico e as práticas específicas das professoras.

Essa foi, pois, a outra lição que aprendemos: que a investigação da prática docente não deve se esgotar no espaço da sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas.

Tentando superar algumas das limitações identificadas no estudo sobre as professoras alfabetizadoras, a próxima pesquisa focalizou o trabalho docente realizado em uma escola localizada em uma favela do Rio de Janeiro (André e Mediano, 1986).

O objetivo geral da pesquisa era verificar o tipo de prática pedagógica que interfere de forma positiva no desempenho escolar das crianças das camadas populares. Com isso pretendíamos fornecer elementos que pudessem servir de base para programas de intervenção no primeiro segmento do 1º grau.

A coleta de dados se desenvolveu durante o ano letivo de 1984, envolvendo observações de seis turmas das quatro primeiras séries do 1º grau. Foram feitas também observações da entrada e saída dos alunos, do recreio, da sala dos professores e de vários tipos de reuniões pedagógicas, de conselhos de classe, de reuniões de pais e de festas escolares. Além das observações, foram feitas entrevistas com as seis professoras, com a diretora, com a assistente de direção, com a supervisora e a merendeira da escola, com três ex-diretores, dois ex-professores e com pais

pertencentes à diretoria da Associação de Moradores da favela. Houve ainda entrevistas coletivas com os alunos das turmas observadas.

Pode-se perceber, pela descrição das técnicas de coleta de dados, que havia uma tentativa de ampliar, de forma substantiva, a análise da prática escolar, em comparação com a pesquisa anterior. Procuramos explorar mais intensamente a dimensão institucional, recuperando a história da escola; tentando compreender suas relações com a comunidade; investigando os mecanismos de poder e de decisão vigentes; e analisando as relações entre a estrutura do trabalho escolar e as práticas de sala de aula.

Ampliamos também o âmbito de estudo da dimensão instrucional, incorporando uma análise das representações das professoras sobre a sua própria prática assim como sobre a escola e o aluno. Acrescentamos a isso as informações obtidas nas entrevistas feitas com os pais e com os alunos, onde pudemos verificar a visão e a importância atribuída à escola.

Os resultados da pesquisa mostraram haver uma diferença muito grande entre as séries iniciais (1ª e 2ª) e finais (3ª e 4ª) quanto à organização das crianças na sala, às formas de ensinar, à rotina de trabalho e à relação professor-aluno. Examinando com cuidado essas diferenças, nós as associamos à existência, na escola, de um projeto pedagógico, fundamentado na perspectiva de Paulo Freire, que vinha sendo implementado nas 1ª e 2ª séries, com acompanhamento da supervisora da escola e que seria posteriormente estendido às demais séries. Esse projeto envolvia um trabalho coletivo dos professores, coordenado pela supervisora, implicando em reuniões semanais para discussão, análise e revisão das práticas de sala de aula, assim como para planejamento de atividades comuns, troca de materiais e avaliação dos resultados de aprendizagem.

Outra conclusão da pesquisa foi a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade. Verificamos que havia uma abertura para a participação dos pais em atividades escolares assim como na discussão de questões pedagógicas. Havia também um grande interesse da direção em discutir questões de interesse da comunidade através do contato freqüente com a Associação de Moradores da favela.

Finalmente, os dados da pesquisa reforçaram dois achados do estudo anterior: um referente à disciplina e outro referente ao entusiasmo das crianças pela aprendizagem. Observamos haver uma preocupação generalizada, por parte de professores e técnicos com a disciplina, tanto a nível da escola como um todo quanto em sala de aula. Isso ficava evidente na movimentação das crianças na entrada e saída das aulas, no recreio e na merenda, onde dominava um clima de ordem, limpeza e de aparente harmonia entre adultos e crianças. Esse clima de organização parecia afetar positivamente o ensino e a aprendizagem em sala de aula, onde os problemas de indisciplina eram raríssimos e onde se notava uma grande disposição das crianças por aprender.

As razões desse ambiente propício ao trabalho escolar parecem estar relacionadas à existência do projeto pedagógico, que definia claramente os fins a alcançar com a escolarização e estabelecia as estratégias para sua concretização. Ao lado disso, havia uma supervisora competente que, além de criar as condições necessárias à implementação desse projeto, contando com todo o apoio da direção, colocava-se a serviço dos professores, discutindo com eles suas dificuldades e buscando soluções para uma atuação efetiva junto às crianças das camadas populares.

A participação ativa dos alunos nas aulas, assim como seu interesse e envolvimento nas atividades, vem apenas demonstrar que o aluno da escola pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns. O que parece ser necessário é o que disse a supervisora: "que descobramos formas de trabalhar com eles".

Uma das lições que tiramos dessa pesquisa é o efeito que uma proposta mais abrangente pode ter na qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Muito relacionada a essa, mas destacando-se dela pela sua relevância, é a contribuição que uma supervisora comprometida com os problemas da sala de aula e com as necessidades dos alunos pode oferecer no sentido da construção de uma prática docente efetiva.

Adicionando-se a essas, podemos destacar a contribuição que a pesquisa do tipo etnográfico pode trazer para um entendimento das interações entre o dentro e o fora da sala de aula. Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer

diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos na escola.

Tentando rever criticamente as contribuições e limites dessa pesquisa, podemos dizer que o ganho, em relação à anterior foi a realização de uma análise mais articulada das dimensões que compõem o dia-a-dia da escola. A principal limitação foi uma certa dificuldade de explicar teoricamente alguns momentos de descontinuidade e de ruptura observados na dinâmica de trocas e de relações que constitui a vida escolar.

Com o propósito de superar essa dificuldade, centramos o nosso próximo estudo na análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar, preocupando-nos mais atentamente com os movimentos de dominação-resistência que nele estão presentes.

Tínhamos agora uma clareza maior sobre o referencial teórico que orientaria nossa coleta e análise dos dados.

Escolhemos uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro para nosso locus de investigação. Coletamos os dados durante o ano letivo de 1986, através de observações sistemáticas das atividades da escola. Estivemos presente também, três vezes por semana, em duas turmas de 4ª série. A essas informações juntaram-se dados de entrevistas e de contatos informais com o pessoal técnico da escola, com pais, com as professoras das turmas observadas e com seus alunos (André et AL, 1987).

Como se pode notar, nessa breve descrição dos métodos de coleta, as diferenças em relação ao estudo anterior foram mínimas. A mudança fundamental ocorreu no enfoque teórico escolhido, que nos levou a estudar mais profundamente as categorias de dominação - resistência e nos orientou na definição de uma perspectiva dialética de análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar.

Seria impossível retomar aqui todas as considerações que esse enfoque nos possibilitou, seja do "clima" institucional, seja da relação pedagógica de sala de aula ou da interrelação de ambos. Poderíamos rever aqui

muitas situações do cotidiano escolar onde o confronto social está presente, onde encontros e desencontros se explicitam, onde aproximações e rejeições se manifestam, onde comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona. Não há, porém, tempo nem espaço para tanto.

Limitar-me-ei, assim, a pontuar algumas contribuições que a pesquisa do tipo etnográfico pode oferecer quando se utiliza uma perspectiva dialética para análise das relações sociais que se expressam no cotidiano escolar.

O estudo possibilitou afirmar a complexidade da prática educativa. Qualquer análise da escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento; e muito menos a atitude e decisão isolada de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia se ligam de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tomar limitada, incompleta.

Houve, por outro lado, a possibilidade de recompor o movimento que configura as relações sociais que se constroem no cotidiano da prática escolar. Só a partir do momento em que o instrumental teórico, que fundamenta a inserção na realidade social, oferece elementos para se compreender a realidade como algo dialético e não como algo positivo, é possível se chegar um pouco mais perto do confronto, que caracteriza todas as esferas da prática humana e, no caso específico, a esfera da educação escolar.

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos, quando entram na escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da "verdade" pedagógica.

Concluindo essa revisão de estudos voltados para as situações específicas do cotidiano da escola de 1º grau, podemos afirmar que eles oferecem uma contribuição significativa ao desvelamento da prática docente. Usando enfoques teóricos bem definidos e uma abordagem metodológica que leva em conta as dimensões instrucional-organizacional e socio-política na análise da prática escolar, eles permitem uma compreensão mais profunda do fazer pedagógico, ultrapassando interpretações do senso comum e sugerindo caminhos para seu redimensionamento.

Algumas Questões nos Estudos sobre as Práticas Pedagógicas Bem Sucedidas

Porque reconhecemos o potencial das pesquisas sobre as práticas pedagógicas bem-sucedidas no movimento atual que busca repensar e reconstruir a escola de 1º grau, não podemos deixar de mencionar alguns de seus pontos críticos.

Tanto na literatura quanto nos debates científicos encontramos indagações do seguinte tipo: Qual o critério para escolha dos bem-sucedidos? Como decidir quem são os professores, as escolas ou as práticas bem-sucedidas? Analisando as pesquisas verificamos que alguns pesquisadores recorrem à indicação de supervisores, diretores ou de técnicos das Delegacias de Ensino (Coelho, 1989); outros consultam os alunos (Cunha, 1988) ou se valem do índice de aprovação do professor (Kramer e André, 1984); e outros ainda combinam essas várias formas (André e Mediano, 1986; Libâneo, 1984).

As críticas feitas aos critérios utilizados dizem respeito à possibilidade de legitimação, por parte do pesquisador, de escolhas que se baseiam em modelos de competência muito questionáveis ou mesmo em preferências pessoais ao se aceitar, por exemplo, a indicação de diretores ou de técnicos da Secretaria de Educação ou ainda dos alunos. Mesmo no caso em que a definição dos alfabetizadores bem-sucedidos foi o índice de aprovação do ano anterior, podem-se levantar questões sobre os critérios de avaliação do professor ou sobre o que ele considera um aluno alfabetizado.

Além de combinar diferentes critérios, uma das maneiras de superar essas dificuldades é não considerar os critérios adotados como definitivos, mas submetê-los a críticas no desenrolar do trabalho, isto é, transformá-los em questões a serem perseguidas pela pesquisa.

É também desejável que as análises das práticas bem-sucedidas não se orientem por uma visão dicotômica do tipo bons e maus professores, mas que deixem emergir as diferenças, os matizes, as gradações dentro do grupo estudado, já que tanto na pesquisa de Kramer e André (1984) quanto na de Guarnieri (1990) ficou evidente que não se pode falar num modelo único de competência, mas em graus de competência.

Outra crítica também feita a esse tipo de pesquisa diz respeito ao próprio conceito do pesquisador sobre o que seja um bom professor. A pergunta chave é a seguinte: Ele é bem-sucedido em que e para quem? (Dias Da Silva, 1992)

A ela se poderia responder, dizendo que, ao optar por uma abordagem qualitativa, o pesquisador deve ter muito claro que deve justificar suas escolhas, fundamentar suas opções, explicitar seus pontos de vista. Além disso, dentro dessa linha de pesquisa admite-se que não existe uma única e exclusiva forma de interpretação do real. É fundamental, portanto, que o pesquisador revele os argumentos e os fundamentos que o levaram a definir o professor competente, o que permitirá ao leitor um juízo sobre sua validade.

Outra crítica que aparece quando se discutem as práticas bem-sucedidas é sobre um risco possível de isentar os órgãos públicos de sua responsabilidade em assegurar condições condignas de trabalho ao professor, quando se mostra que mesmo em condições as mais adversas alguns professores conseguem relizar um bom trabalho. Isso talvez pudesse reforçar uma atitude de falta de compromisso do Estado com as questões da educação.

De fato, se as análises e interpretações dos dados dessas pesquisas não forem além do âmbito de valorização do esforço individual do docente, pode-se oferecer aos órgãos públicos um argumento de que o sucesso ou o fracasso escolar dependem exclusivamente da vontade do professor.

No entanto, se os pesquisadores se comprometerem a investigar a fundo os fatores relacionados ao sucesso escolar, trazendo-os à tona, estamos certos de que enfatizarão o papel essencial do Estado e dos responsáveis pela implementação das políticas educacionais na concretização do sucesso.

Pode-se, finalmente, criticar a metodologia usualmente empregada nessas pesquisas, que muitas vezes se limitam a descrever as práticas dos docentes, seja através da observação direta das situações de sala de aula, seja através dos seus próprios depoimentos. Deixam assim de ser respondidas indagações fundamentais sobre os determinantes e processos que levam esses docentes a desenvolver um trabalho diferenciado dos seus pares, o que requer, por exemplo, o uso da metodologia de história de vida e uma análise muito mais global e aprofundada da problemática. Isso nos parece que pode ser resolvido na medida em que se tiver maior clareza de que não é a coleta de dados que define o método, mas sim uma base teórica consistente.

O que se poderia ainda dizer sobre as pesquisas que analisam as práticas bem-sucedidas é que elas podem oferecer importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente e reconstruir o ensino de 1º grau. O que esses estudos têm mostrado é que existe um saber que vai sendo construído pelos professores a partir das situações concretas que eles encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas - seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica.

Aproximar-se, portanto, desse saber, explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade pode revelar pistas sobre como formar professores ou como propor práticas alternativas que estão "dando certo" na difícil situação do ensino brasileiro, hoje.

Outra razão que nos motiva a investigar a prática de bons professores é o deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso. Consideramos que as mazelas da escola brasileira vêm sendo bastante

exploradas, mas pouco se tem dito sobre aquilo que vem dando certo, sobre o que vem sendo tentado e os êxitos que vem sendo obtidos. Por que não voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos?

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem etnográfica - uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n.27, p.9-12, out./dez. 1978.
- ANDRÉ, M.E.D.A. et al. **Dominação e resistência no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: PUC:CNPq:INEP, 1987. Relatório de Pesquisa.
- ANDRÉ, M.E.D.A., MEDIANO, Z.D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n.73, p.6-11, nov./dez. 1986.
- CAMPOS, M.M.M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p.63-66, maio 1984.
- COELHO, M.I.L.S. **Alfabetização: um estudo de caso**: experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado) — UNICAMP.
- CUNHA, M.I. **A prática pedagógica do bom professor**: influências na sua educação. Campinas, 1988. Tese (Doutorado) — UNICAMP.
- DELAMONT, S., HAMILTON, D. Classroom research: a critique and a new approach, In: STUBBS, M., DELAMONT, S.(Eds.). **Explorations in classroom observation**. London: John Wiley, 1976.
- EM ABERTO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.6, maio 1984.
- DIAS DA SILVA, M.H.G.F. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas 5ª séries. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) — FEUSP.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

GUARNIERI, M.R. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar**. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) — UFSCar.

GUBA, E. **Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation**. Los Angeles: University of California, 1978. (CSE monograph series in evaluation, 8).

HAMILTON, D. et al. (Eds.). **Beyond the numbers game**. London: Macmillan, 1977.

KRAMER, S., ANDRÉ, M.E.D.A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.151, p.523-537, set./dez. 1984.

LIBÂNEO, J.C. **A prática pedagógica da escola pública**. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.

LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p.43-44, 1984.

SIMON, A., BOYER, G.E.(Eds.). **Mirrors for behavior: research for better schools**. Philadelphia: [s.n.], 1968-1970.

O CARÁTER POLÍTICO E ADMINISTRATIVO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA ESCOLA PÚBLICA

Vitor Henrique Paro*

Uma das grandes virtudes das pesquisas que se fazem sobre o cotidiano das escolas públicas, em particular das de ensino fundamental, parece referir-se à possibilidade de se conhecer mais de perto a forma como os determinantes estruturais do sistema social mais amplo se manifestam na situação escolar. Tratando-se de pesquisas de natureza qualitativa, que se configuram, em geral, como estudos de caso, pelos quais se examina uma realidade singular e única, essas investigações apresentam, não obstante, importantes elementos que podem concorrer para elucidar os determinantes imediatos da realidade de nossas escolas. Apesar da singularidade dos fatos e relações que são observados no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema.

Refletir sobre o caráter político e/ou administrativo das práticas que se dão no dia-a-dia da escola pode soar bastante pretensioso já que implica ter sob objeto de análise praticamente tudo o que se dá na unidade escolar. Não é esta, porém, minha intenção, na medida em que procurarei restringir-me apenas a alguns aspectos que considero relevantes e que parecem estratégicos para o início de uma discussão sobre o tema. Talvez, com isso, se possam produzir subsídios teóricos que contribuam para a importante tarefa de desvelar as relações que se estabelecem entre determinantes estruturais e imediatos da realidade cotidiana da escola pública.

Ao examinar o tema, estarei me referindo à pesquisa de campo sobre o cotidiano da escola pública realizada na Escola "Celso Helvens", unidade do sistema estadual paulista, instalada em bairro de periferia urbana com

população de baixa renda, localizado na Zona Oeste do Município de São Paulo (Paro, 1991). O estudo teve por fim analisar os obstáculos e potencialidades que se apresentam à participação da população usuária na gestão da escola pública, tendo o trabalho de campo se realizado de junho de 1989 a abril de 1990.

Para efeito de organização da discussão, começarei por abordar as práticas escolares separadamente, primeiro em seu caráter administrativo, depois em sua configuração política, para, finalmente, tecer algumas considerações a respeito do relacionamento entre ambas essas dimensões.

Os Componentes Administrativos das Práticas Escolares

Tomando a escola como o local onde se busca, de forma sistemática e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido e entendendo a administração em seu sentido mais geral e abstrato de "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 1986, p. 18), consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola. Trata-se, portanto, de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia-a-dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e recursos adequados aos fins e orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio. (Paro, 1986, p. 19-20)

Sem pretender esgotar o universo das múltiplas atividades possíveis no interior da escola, podemos dispô-las em dois grupos: o das atividades-meio e o das atividades-fim.

As **atividades-meio** são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades Complementares e de assistência ao escolar.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹ Os nomes da Escola e das pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

Para efeito legal, a direção de escola no sistema estadual paulista "é o núcleo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar" (São Paulo, 1977, Art. 5²) e é composta pelo diretor, pelo assistente de diretor e pelo conselho de escola. Como se percebe, em termos formais, à direção não apenas parece serem reservadas atividades que dizem respeito adequadamente a sua função de coordenação do esforço humano coletivo na busca dos objetivos da instituição, mas também é conferido um mecanismo de natureza coletiva que hipoteticamente lhe possibilitaria o exercício da coordenação de forma moderna e democrática. A observação do cotidiano da escola, todavia, desmente completamente essa aparência formal.

Em primeiro lugar, raramente se encontra em pleno funcionamento o conselho de escola nas unidades da rede estadual paulista. Na Escola "Celso Helvens" o conselho não tem praticamente nenhuma atuação significativa na direção da escola. Seus membros são pouco representativos, já que, no dizer da diretora, têm de ser "laçados" entre aqueles que se dispõem a participar, especialmente no que se refere aos pais de alunos. As reuniões são muito esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo na escola. A fraquíssima presença do conselho de escola na rede estadual paulista tem muito a ver com sua função política, à qual voltaremos mais adiante.

Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor — e ao assistente de diretor, seu coadjuvante no comando da escola. Mas estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço do pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos. Concorrem para isso, em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades. Diante desse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes.

Assim, diretor e assistente de diretor obrigam-se a gastar boa parte de seu

tempo intervindo junto aos órgãos superiores do sistema para conseguirem os minguados recursos, ao mesmo tempo em que se obrigam a realizar eles mesmos tarefas que nada têm a ver com a coordenação do esforço humano coletivo, como as próprias atividades Complementares e as de assistência ao escolar. As primeiras, relacionadas às funções de zeladoria, vigilância e atendimento de alunos, apesar de sua importância como atividades-meio, são exercidas de modo insatisfatório, especialmente devido à escassez de pessoal, como serventes, inspetores de alunos, zelador e guardas. Por seu turno, com a assistência médica e odontológica, apesar de previstas legalmente, constituindo mera ficção no sistema público de ensino, as atividades de assistência ao escolar acabam se restringindo ao fornecimento da merenda, este também realizado de forma precária devido à escassez de pessoal e de recursos.

As atividades de secretaria também se ressentem das mesmas dificuldades relativas à escassez de recursos e de pessoal, mas estão expostas ainda a outro problema que também atinge seriamente as funções de direção já que não apenas os funcionários da secretaria, mas especialmente o diretor e o assistente de diretor se vêem na contingência de aplicar em sua solução a maior parte de seu tempo de trabalho. Trata-se do excesso de exigências da Delegacia de Ensino e dos órgãos superiores do sistema de ensino no que se refere à prestação de contas e de informações por parte da escola, através de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e um sem número de outros mecanismos formais e burocráticos que sobrecarregam de serviço o pessoal da secretaria e a direção que, muitas vezes, não sabe sequer como agir diante das ordens contraditórias vindas dos órgãos superiores. Dona Célia, diretora aposentada de escola pública e moradora do bairro onde se localiza a "Celso Helvens", diz que "a burocracia é tão grande que o diretor acaba perdido no meio da parte burocrática". Por sua vez, a própria supervisora de ensino que atende à Escola reconhece: "Nós vamos morrer afogados debaixo de tanta papelada. "Afirma que as determinações se sucedem umas contrariando as outras, e ao diretor acaba não restando tempo para tratar dos problemas da escola. O mais grave da situação é que, sobre ser inconveniente pelo montante de esforço que absorve, esse controle das instâncias superiores parece mostrar-se também completamente inútil em termos de aferição dos resultados do trabalho escolar, já que a fiscalização exercida não está apta a detectar a falta de correspondência entre o declarado e o

efetivamente realizado na escola, deixando, com isso, de consistir em elemento de avaliação e acompanhamento da eficiência da escola em atingir objetivos educacionais. A esse respeito, perguntada se haveria algum meio de as instâncias superiores detectarem o caso hipotético de uma escola que falhasse completamente no pedagógico, mas aprovasse sempre os alunos, de modo que eles saíssem no final da 8ª série totalmente analfabetos, a diretora da "Celso Helvens" responde: "Só se houver (...) reclamação dos pais... e ainda maciça".

As **atividades-fim** da escola referem-se, obviamente, a tudo o que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluir-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, à medida em que estes também lidam diretamente com o pedagógico. Mas estes serviços são muito pouco generalizados na maioria dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Na Escola "Celso Helvens" eles simplesmente não existem, o que parece refletir bem aquilo que acontece no conjunto do sistema, uma vez que, nas aproximadamente 6 mil unidades escolares de 1º e 2º graus da rede pública estadual paulista, o número de coordenadores pedagógicos não deve ultrapassar muito o de uma centena e o de orientador educacional deve ser muito próximo de zero, já que era de apenas 11 em julho de 1990, e tudo indica que esse número tenha diminuído.

Com relação às tarefas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas predominantemente na sala de aula, o cotidiano observado na Escola "Celso Helvens" confirma de forma dramática a flagrante ineficiência da escola pública brasileira, retratada nos altos índices de reprovação e evasão e examinada criticamente por estudos sobre o cotidiano da escola, entre os quais se destaca o de Maria Helena Souza Patto. (Patto, 1990)

A propósito, pode parecer impróprio tratar as práticas de ensino-aprendizagem como práticas permeadas pela ação administrativa. Mas isso apenas se nos limitarmos à concepção do senso comum que, expressão da ideologia dominante em nossa sociedade, identifica administração apenas com o controle e a supervisão do trabalho alheio. O conceito de administração que estou adotando pretende dar conta do real

de forma mais precisa, tomando a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem. Dessa forma, entra no rol das preocupações da administração, na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Por conseguinte, é objeto de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do esforço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados.

A partir dessa perspectiva, não é difícil constatar o quanto as atividades que se realizam no interior das salas de aula das escolas públicas se distanciam de um processo de trabalho levado a efeito de acordo com princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Em termos muito simples, o processo não se dá de forma administrativamente válida para o fim social educativo porque as ações desenvolvidas bem como a natureza, o montante e a forma de utilizar os recursos não convergem para o alcance do efeito considerado útil em termos educacionais, ou seja, a apropriação pelos educandos do saber historicamente produzido.

Não parece ser o caso aqui de se traçar a anatomia do processo de ineficiência da escola pública brasileira; mas, em se tratando de considerações administrativas sobre esse processo, não é possível ignorar o *non-sens* das práticas (eufemisticamente chamadas de) educativas que se dão em nossas salas de aula. Para ficar apenas em dois aspectos que bem expressam a gravidade da situação, podem-se mencionar as questões da forma de ensinar e do desempenho do corpo docente.

Com relação ao primeiro ponto, é difícil, para quem observa o dia-a-dia da prática pedagógica escolar, admitir que se exercite aí qualquer método, no sentido mais rigoroso de um conjunto de procedimentos conscientemente organizados e intencionalmente orientados para a realização de uma prática significativa de ensino na escola pública. O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação "bancária" já há várias décadas denunciada e criticada por Paulo Freire (Freire, 1975).

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais,

econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso reflete-se em seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando. Seu comportamento, em geral, denuncia sua falta de perspectiva de solução para o problema da escola que se expressa numa inconsciência a respeito dos próprios fins que poderiam estar norteando uma educação emancipadora das camadas populares. Na pesquisa realizada na Escola "Celso Helvens" pôde-se observar nitidamente o acentuado alheamento dos professores com respeito a um objetivo educacional para as camadas trabalhadoras que fosse realizável pela escola pública. Na concepção dos professores, a única função imaginável como apropriada para a escola pública ainda parece ser a que ela exercia há várias décadas atrás, quando preparava os filhos das camadas altas e médias para ingressarem na universidade. Hoje, em virtude da descrença em buscar esse objetivo — quer pela situação precária da escola pública, quer pela condição de "carência" com que é tida a população que ela atende — a prática dos professores e da escola em geral parece orientar-se por objetivo nenhum.

Com isto, não é de estranhar-se que a atividade escolar se configure como uma prática burocratizada (Sánchez Vázquez, 1977) em que os meios e os processos perdem seu propósito de mediação para a consecução de fins sociais, erigindo-se em fins em si mesmos. Por isso, é muito difícil encontrar-se, no cotidiano da escola pública, atividades permeadas por princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Como garantir a busca racional de fins, se as pessoas diretamente encarregadas do processo de alcançá-los sequer têm visão de suas dimensões?

A Dimensão Política das Práticas Escolares

Estando a prática política necessariamente ligada à disputa pelo poder na sociedade (Cf. Bobbio et al., 1989, p. 954-962) sua presença no cotidiano

da escola pública tem a ver, portanto, com os interesses antagônicos aí em jogo. Se temos como fim da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, esta já é uma posição política na medida em que visa dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que potencializarão sua luta pelo poder que se encontra concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade. Mas, se o compromisso é com as classes subalternas, trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam. Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político. Trata-se, portanto, de viabilizar o controle democrático do Estado, no sentido de levá-lo a atender aos interesses das camadas majoritárias da população.

Nesta linha de raciocínio, a relevância do estudo das práticas políticas no cotidiano da escola pública se refere diretamente ao exame das condições que aí se apresentam para o exercício dessas práticas, ou seja, das práticas de participação da população na tomada de decisões na escola. A esse respeito, podemos identificar, internos à própria instituição escolar, quatro grandes condicionantes imediatos dessa prática política (Cf. Paro, 1991; 1992): os condicionantes materiais, os institucionais, os ideológicos e os político-sociais.

Os **condicionantes materiais** dizem respeito às condições de trabalho e de desenvolvimento das atividades escolares de modo geral. Embora se possa afirmar que, às vezes, a precariedade das condições existentes em determinado meio ou instituição pode até ser motivo de unificação das vontades das pessoas que, a partir da insatisfação gerada, passam a lutar por sua transformação, não parece freqüente tal ocorrência no sistema público de educação. Assim, o que parece acontecer com maior freqüência é que, na medida em que as condições de trabalho são inadequadas, o esforço despendido para superar os problemas decorrentes compete com os esforços que professores, direção e pessoal da escola em geral poderiam estar empregando no planejamento e implementação de práticas cooperativas e de participação na escola. Por sua vez, a falta de horários

e a não disponibilidade de locais para reuniões e outros eventos inerentes a atividades coletivas também inibem as práticas de participação.

Quanto aos **condicionantes institucionais**, ressalta, inicialmente, sua importância na determinação das práticas políticas que se estabelecem ou podem se estabelecer na escola, já que eles se referem tanto à maneira como se estrutura, na unidade escolar, a distribuição de poder e autoridade quanto aos mecanismos formais que regulam a participação dos indivíduos nas tomadas de decisão na escola. Com relação à estrutura formal da escola pública, o que se observa é a prevalência de uma organização que privilegia "relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas". (Paro, 1992, p. 44) No topo dessa hierarquia, encontra-se o diretor como responsável último pela observância da Lei e da Ordem, exercendo, por isso, independentemente de sua vontade, o papel de preposto do Estado diante da escola e da comunidade. Nesse contexto, de pouco adianta estar previsto, como no sistema público estadual paulista, um conselho de escola, mesmo com atribuições deliberativas, se a função política deste é extremamente minimizada pela determinação de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho. Por isso, na consideração dos determinantes institucionais da participação política na escola é preciso estar consciente de que, mesmo os mecanismos formais com vistas à participação política dos vários grupos e pessoas na vida da escola — processos democráticos de escolha do diretor, colegiados com participação de alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmio estudantil etc. — precisam ser previstos em sua articulação com uma estrutura (administrativa e política) de escola que não labore na direção da negação desses mecanismos.

Os **condicionantes ideológicos** imediatos das práticas políticas na escola referem-se a todas as crenças e concepções sedimentadas na personalidade de cada pessoa e que movem seus atos e comportamentos em sua relação com os outros. Assim, se estamos preocupados com a participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e de agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a ação autônoma dos usuários. Os dados de observações e entrevistas realizadas no interior da Escola "Celso Helvens"

atestam a maneira negativa como a comunidade é, em geral, vista pelos que aí atuam. Do Plano Escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e "bagunceiros". Essa visão negativa a respeito dos pais e alunos, que parece estar disseminada em nossas escolas públicas de modo geral, é de extrema relevância já que ela acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está "aturando" as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada "não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize" (Paro, 1992, p. 45). Diante dessa visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo.

Finalmente, os **condicionantes político-sociais** dizem respeito à diversidade de interesses imediatos dos grupos em relação no interior da escola. Embora se possa dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições" (Paro, 1992,

p. 42), esses interesses mais amplos não se manifestam imediatamente na consciência das pessoas. Em seu dia-a-dia, na luta pela sobrevivência, o que sobressaem são os interesses pessoais mais imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Enquanto preocupação com a prática política, parece não haver dúvida de que esses conflitos precisam ser resolvidos para que os vários segmentos possam juntar forças na luta por objetivos comuns. A esse respeito, não deixa de ser bastante preocupante a forma como a teoria educacional tem deixado de levar na devida conta a existência desses conflitos de interesses e a necessidade de sua explicitação. Não obstante, não é difícil de admitir que tais conflitos só serão superados na medida em que forem conhecidos, reconhecidos e levados às últimas conseqüências por uma prática política transparente de reconhecimento das diferenças e de respeito às individualidades. Parece que, somente a partir disso, se poderá fazer com que os interesses particularistas, tão freqüentemente escamoteados no dia-a-dia escolar, sejam promovidos, de sua condição de obstáculo à realização dos objetivos pedagógicos, a ponto de partida para a luta por objetivos coletivos relacionados à melhoria do ensino e ao estabelecimento de relações democráticas no cotidiano escolar.

Práticas Políticas e Administrativas

O exame do modo como se configuram as múltiplas relações sociais que têm lugar no cotidiano da escola e seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica, quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública. Esta conclusão emerge, em primeiro lugar, da constatação de que a educação, enquanto apropriação do saber, constitui já objeto da prática política na medida em que potencializa os grupos sociais que a ela têm acesso a se colocarem em posição menos desvantajosa diante dos grupos que lhe são antagônicos. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos (políticos) antecede, e certamente condicionará, o processo de atingi-los (atividade administrativa). Além disso, a prática administrativa só se faz sobre um mínimo de condições, propiciadas pela disponibilidade dos recursos e que, na atual situação do ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro. Mais uma vez, então, a prática política precisa anteceder a atividade administrativa,

alimentando a luta pela conquista das condições objetivas que possibilitarão a realização do processo administrativo.

Mas esta precedência lógica da prática política não deve servir de pretexto para ignorarmos a importância determinante também da atividade administrativa. Como já afirmamos, estabelecido o objetivo educativo, é pela atividade administrativa enquanto prática mediadora que se consegue alcançá-lo. A prática administrativa toma o fim como um dado, por isso ela precisa ser complementada, subsidiada, pela atividade política. Mas, estabelecido o objetivo, só a partir da racionalidade na utilização dos recursos, objeto da prática administrativa, é possível alcançá-los de forma efetiva. Afinal, a própria busca do poder político, enquanto objetivo que se põe, é algo que precisa ser convenientemente administrado.

O que se precisa, na verdade, quando se visa ao aparelhamento da escola pública para a busca efetiva de objetivos educativos comprometidos com os interesses das camadas trabalhadoras, é buscar a integração das práticas políticas com as atividades administrativas, procurando tirar proveito do caráter político e administrativo das práticas que se dão no cotidiano da escola. A esse respeito, dois pontos de extrema importância parecem impor-se como conjuntos de medidas que reclamam por urgente implementação.

O primeiro deles reporta-se a medidas mais de configuração política, mas que não deixa de apresentar seu caráter também administrativo. Estou falando de providências que dizem respeito à instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que **aí têm** presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem essa participação: processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmio estudantil, associação de pais, professores e funcionários como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à vida da escola. Na falta desses mecanismos de pressão e controle político do Estado, a escola pública só poderá ser o que ela é hoje: uma mistificação, uma negação do direito à educação.

O segundo conjunto de medidas está estreitamente ligado ao primeiro, embora se possa dizer que suas características sejam mais propriamente administrativas do que políticas. Trata-se da instalação de um efetivo processo de avaliação da escola pública fundamental. Apesar de estar, em geral, totalmente ausente da rede de ensino público, sua importância e necessidade parecem tão óbvias quanto dizer-se que não há processo administrativo consistente, separado de um efetivo processo de avaliação dos resultados. Como administrar com êxito, como atingir objetivos com segurança, sem ter elementos que possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos? Na escola pública nada disso existe, o que garante, de fato, que ela jamais atinja os objetivos proclamados. Afora o controle essencialmente burocrático, exercido pelos órgãos superiores do sistema, cuja total inutilidade em termos de promoção da qualidade do ensino já mencionei anteriormente, o único processo de avaliação de que se tem notícia, em geral, nas escolas públicas refere-se à avaliação do rendimento dos alunos. Mas este, pelo que se conhece, consiste muito mais numa anti-avaliação já que, por meio de uma avaliação punitiva — que tem muito de desforra do professor pelas condições de trabalho a que ele é submetido — procura responsabilizar o aluno pelo fracasso na aprendizagem, evitando que a escola avalie seu próprio trabalho e reconheça o quanto este é ineficiente. E a ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência da avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas, como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?

Por isso, a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para a população deve levar obrigatoriamente a se priorizarem formas eficazes de proceder à avaliação do processo escolar. Os conselhos de classe, por exemplo, não podem continuar sendo instâncias meramente burocráticas, onde se procura apenas justificar o baixo rendimento do

aluno colocando a culpa em fatores externos à escola. É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem, não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e de pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses. É óbvio que não se trata já de atividade estritamente administrativa, mas da própria ligação entre o administrativo e o político, com o primeiro procurando viabilizar o segundo e este servindo de fundamento para a realização daquele.

Referências Bibliográficas

- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. 3.ed. Brasília: UnB, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. **Idéias**, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Participação popular na gestão da escola pública**. São Paulo, 1991. Tese (Livre-Docência) - FEUSP.
- PATTO, Maria Helena Souza. **À produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SÃO PAULO (estado). **Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.

FRACASSO-SUCESSO: O PESO DA CULTURA ESCOLAR E DO ORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Miguel G. Arroyo*

Falar em fracasso escolar não resulta atraente para os educadores. É como rever um velho seriado. Mudar de discurso e falar em sucesso escolar resolverá o problema? Temos de reconhecer que o tema vem sendo recolocado nas preocupações dos profissionais da educação.

O ardor cívico do início dos anos 80 nos empolgou com temas mais atraentes: a construção da cidadania crítica e participante. Reformar currículos, transmitir conteúdos críticos foi a empolgação do momento. Mas os sonhos cívicos não foram acompanhados pelo desenvolvimento econômico e social. Os anos 80 passaram como uma década perdida. A marginalidade, a pobreza e a miséria estão aí afetando os setores populares, os trabalhadores, a infância e a adolescência de nossas escolas.

Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Os educadores não poderíamos ser diferentes. Retomamos velhos seriados tão atuais: as desiguais oportunidades sócio-culturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. O fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou. As motivações para tanta sensibilidade são diversas, desde o medo aos conflitos sociais, à violência dos meninos de rua, até aos velhos ideais de uma escola igualitária, passando pela redução de custos na administração de reprovados-repetentes.

O tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social com toda premência. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como

se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter objetivo, anterior, do fracasso, como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-me um dos aspectos mais preocupantes. Por que o pensamento educacional brasileiro tem tantas dificuldades em ultrapassar essas velhas concepções?

O Fracasso-Sucesso Escolar - Velhos Problemas, Novos Olhares

Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Nas últimas décadas se instalou no ensino privado sobretudo, mas não exclusivamente uma indústria da reprovação. Colégio e professor que pretendam manter seu *status* no mercado têm de ser exigentes, preservar o alto nível, eliminar os medíocres, selecionar os "cobras" e assim valorizar sua disciplina, sua área e seu prestígio. Sem dúvida, que esse não é o tipo de fracasso que vem preocupando por décadas os educadores e administradores do ensino público popular.

Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excluyente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação.

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

continua como instituição seletiva e excludente. A escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irreversível do direito a uma experiência sócio-cultural formadora.

Apontamos para a segunda hipótese que norteia nossa análise do fracasso-sucesso escolar: a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contra-cultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas.

O que estamos sugerindo é colocar as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional. Destacamos que estes não constituem apenas o palco onde acontecem os processos pedagógicos. Sugerimos que as análises e as propostas sejam mais enfáticas com o peso que as próprias estruturas escolares têm no fracasso-sucesso escolar. Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos.

Nesta direção julgamos que poderiam ser priorizadas pesquisas que esclarecessem questões como estas: o fracasso escolar não é um produto de nossa organização escolar? Um produto inclusive deliberado? Em que medida determina a estrutura escolar brasileira o rendimento acadêmico

do aluno? Que aspectos dessa estrutura produzem o fracasso? A história do fracasso não guarda uma estreita relação com a história das disciplinas escolares e com a história da seriação? Que aspectos da estrutura devem ser alterados se se pretende democratizar o direito à educação básica?

É curiosamente triste constatar que o pensamento educacional brasileiro, até o mais progressista, não dá o devido destaque a esses componentes materiais, estruturais do processo educativo. Preferiu centrar-se durante décadas nas capacidades dos discentes, no preparo dos docentes, nos conteúdos transmitidos e nos métodos de transmissão. É curiosamente triste porque, em contextos onde esses componentes materiais poderiam ser menos determinantes, eles têm sido tratados como a centralidade que merecem. Referimo-nos às reformas educacionais dos sistemas escolares dos países onde o fracasso escolar é bem menos gritante do que entre nós. Nas três últimas décadas, passou-se de uma atribuição do fracasso à diversidade dos alunos e das famílias, e às diferenças na cultura, para a diversidade das escolas, sua cultura e sua organização.

Podemos lembrar os massivos programas de intervenção educacional aplicados desde os anos setenta em diversos países, nas propostas de educação compensatória. Da ênfase inicial nas diferenças de "educabilidade" das minorias, nas diferenças de Q.I., na renovação de métodos, passou-se à ênfase nas condições e características do sistema educacional. As análises foram abandonando os níveis individuais e se voltaram para o estudo dos determinantes situacionais, psicossociais e organizativos do rendimento escolar.

A década de sessenta representou um momento político particularmente sensível às desiguais oportunidades sócio- culturais da infância pobre e das minorias. Nos Estados Unidos essas preocupações produziram o famoso **Informe Coleman** que surpreendeu ao constatar, em ampla pesquisa, que os recursos educacionais exerciam escassa influência sobre o rendimento se comparados com as diferenças devidas às condições socioculturais das famílias e dos alunos. Se acrescentamos o peso dado na época às diferenças de inteligência e às capacidades individuais, o fracasso escolar estava legitimado. A cultura do fracasso saía reforçada e a legitimação do caráter excludente da escola e de sua cultura saía inocentados. A escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia.

Entretanto, as décadas de setenta e oitenta foram uma reação a essas teses, reafirmando o sentido mais comum de que a escola condiciona o rendimento escolar; e este não pode ser atribuído às dificuldades socioculturais e intelectuais dos educandos. A escola voltou a ser julgada como réu, culpada, responsável pelos produtos do fracasso ou sucesso escolar.

A reação foi além da volta ao senso comum, ao reconhecer a responsabilidade da escola. As pesquisas e as análises questionaram que fatores do processo escolar têm maior peso nesses produtos. Os tradicionais fatores, o conteúdo transmitido, o transmissor e os métodos de transmissão perderam seu *status* de determinantes únicos e centrais. Novas dimensões do processo escolar passaram a ser destacadas: a cultura escolar e a organização dos sistemas de ensino.

Da ênfase nos tradicionais recursos passou-se à ênfase na cultura e nos processos organizativos. Aprofundemos um pouco cada um destes destaques.

O Peso da Cultura Escolar

Uma visão excessivamente mecânica do resultado da escola nos levou a superestimar a abordagem processo-produto. O processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção: o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar.

Estas análises vêm sendo criticadas por esquecer que a escola é uma instituição sociocultural. Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está perpassada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos

socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural. Frente à ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída-produto, as imagens de cores sociocultural teriam maior poder de compreensão e explicação dos resultados escolares. Se a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar.

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperado. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição.

Essa cultura materializada termina por se impor à cultura individual, ao menos interage conflitivamente e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e sucesso, tanto nos professores quanto nos alunos. Essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente.

Não apenas os alunos, professores, técnicos, gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura.

É curioso constatar que profissionais e teóricos, igualitários, partidos e frentes populares no governo, adaptam-se à velha cultura seletiva e antidemocrática da escola. As taxas de reprovação e os mecanismos que as produzem não foram alterados significativamente nestas gestões. O fracasso continua sendo diagnosticado e atacado nas tradicionais análises de processo-produto, entradas-saídas. Nossa visão-ação progressista

continua enfatizando as conexões do fracasso escolar com determinantes estruturais, condições sociais dos alunos e dos mestres, condições de trabalho das escolas. Realidades que nos perseguem e que se agravaram desde a década dos oitenta com a recessão, o desemprego, a miséria, os baixos salários dos professores, a degradação moral e cultural da sociedade... Como ignorar o peso dessas realidades no processo educativo e cultural de que a escola participa? Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente.

Seria necessário pesquisar com maior atenção os componentes de nossa cultura escolar, especialmente aqueles que mais condicionam o fracasso-sucesso dos setores populares.

Alguns pontos têm sido destacados em vários estudos. Por exemplo, os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo "normal" de aprendizagem. Chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... Chegam à escola **reprováveis**. Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Outras pesquisas têm mostrado que a cultura do fracasso se alimenta da própria condição dos setores populares, ou dos preconceitos em relação ao papel social previsto para essa infância e adolescência: para ser pedreiro, faxineiro, vaqueiro, empregada doméstica... é mais do que suficiente - nem sequer necessário o domínio de habilidades elementaríssimas de leitura, escuta e cálculo; para que ocupá-los na escola e ocupar tempos, espaços, material didático, além das primeiríssimas séries?

Outras pesquisas têm enfatizado como esses preconceitos e estigmas terminam sendo interiorizados pelos alunos e passam a ser componentes de sua auto-imagem e de suas posturas frente ao próprio rendimento.

Escola - Instituição Excludente

As chamadas de atenção sobre a cultura do estigma e da exclusão das camadas populares e seus efeitos sobre o rendimento escolar não são novas. As pesquisas que poderiam trazer maior novidade seriam aquelas que aprofundassem a compreensão das formas sutis em que essa cultura do estigma se materializa na instituição escolar e impregna todas suas práticas. Por exemplo, as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas "condições" etc. A proposta, hoje tão freqüente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada.

Esta poderia ser uma das áreas objeto de pesquisa e análise: como a cultura do fracasso e da exclusão está incrustada na organização seriada e disciplinar de nosso sistema escolar.

Vejamos, como exemplo, como a estrutura disciplinar - em que se recorta o direito de todo cidadão à educação e à cultura termina negando esse direito, excluindo desse direito a maioria de nossas crianças e adolescentes. Essa estrutura disciplinar é em si excludente.

A pedagogia, a didática e a teoria do currículo tentam justificar a estrutura disciplinar e seriada no suposto de que as disciplinas escolares são condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente. Os recortes e as diferenças entre uma e outra se justificam pela necessidade de simplificar e, na infância, até vulgarizar esses saberes que nessa idade não podem ser transmitidos em estado puro, nem em sua globalidade. As disciplinas escolares seriam a expressão metodológica e didática da arte de preparar o alimento do saber adaptado ao paladar e ao aparelho intelectual de cada idade mental. Se cada disciplina e cada série é um conjunto de saberes e métodos cujo domínio garantiria a cada cidadão o direito ao conjunto do saber total, e se

entre elas há uma complementaridade e precedência, tem de haver uma permanente avaliação da capacidade de cada educando de apreender esses saberes e essas disciplinas. O domínio insuficiente de um desses recortes disciplinares e seriados impossibilita e exclui da possibilidade de prosseguir no direito ao saber socialmente produzido. Justifica-se a reprovação e a repetência ou retenção-negação do direito ao saber e à cultura em nome da concepção disciplinar e seriada da vulgarização-facilitação pedagógica do direito ao saber total.

Entretanto, se nosso olhar se volta não tanto para essas justificativas pedagógicas mas para a história das disciplinas escolares, podemos encontrar que o termo "disciplina escolar" é novo, não ultrapassa este século. Ele aparece num momento em que se dá uma mudança bastante radical na educação básica e na natureza da formação: o momento da crise dos estudos clássicos e da pedagogia clássica. Em vez da ênfase no domínio dos conhecimentos, dos valores e da cultura, a ênfase vai sendo posta na disciplina intelectual, na ginástica da mente, na capacidade metódica, regrada de raciocinar e de formar as mentes pelo e para o exercício intelectual.

A proposta de educação básica ou de formação de todas as capacidades do ser humano, cognitiva, volitiva, artística, tecnológica, presente nos Ilustrados e no Classicismo pedagógico, vai ficando distante. As disciplinas escolares, que passam a ser a espinha dorsal da educação escolar, vão sendo reduzidas a uma simples rubrica para classificar materiais de ensino, à margem de qualquer referência à formação total, nem sequer à formação intelectual. Inclusive, sem referência ao saber socialmente produzido e acumulado, a ser socializado a todo cidadão.

Com o termo disciplina escolar, os conteúdos do ensino são concebidos como entidades *sui generis*. Entidades escolares independentes, até certo ponto, de qualquer realidade sociocultural estranha à escola. Os conteúdos obedecem a uma organização e a uma economia própria, a uma lógica e a exigências que se justificam por si mesmas, pela lógica da história de cada disciplina. Os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina.

O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso-escolar.

Neste sentido, podemos afirmar que o sucesso ou fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino. Além de uma provocação, é uma hipótese séria a ser testada. A Psicopedagogia nos diz que qualquer mente normal seria capaz de apreender tudo que se ensina na escola básica. Mas também é verdade que na hora de definir uma norma de progressão em cada disciplina e série, a escola teve de apelar para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, das culturas, e definir níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais apenas uma percentagem de alunos terminava se adaptando. O resto será considerado como fracassado. Por mera coincidência, esse resto, de 40% ou mais na passagem da 1ª. à 2ª. série e de 80% ou mais até a 5ª. série, serão filhos do povo comum. Como duvidar que a história do fracasso escolar guarda estreita relação com a história do sistema seriado e disciplinar? Como achar forte a afirmação de que o fracasso escolar vem sendo produzido deliberadamente pelo sistema de ensino?

Se tivéssemos a paciência de levantar as respostas erradas pelas quais os alunos são reprovados e excluídos do direito à educação básica, seria difícil estabelecer uma conexão mais séria entre esses domínios e o saber socialmente produzido a ser socializado aos filhos do povo. Esses saberes miúdos não dominados, e que justificam a exclusão-reprovação, não passam de uma criação histórica da própria escola, pela e para a escola, por e para cada recorte disciplinar.

Os especialistas em matemática, ciências naturais e sociais, ou em linguagem estão comprovando em suas pesquisas o abismo que existe entre o saber socialmente produzido e o saber ensinado. É sobre o domínio deste que os alunos são julgados, reprovados e excluídos do saber social. O pressuposto de que a escola é um agente de transmissão dos conhecimentos elaborados fora dela, não está sendo comprovado por pesquisas mais exigentes.

Conhecemos um pouco sobre a história das idéias pedagógicas, sobre a história das políticas públicas de educação. Conhecemos muito pouco sobre a história das instituições escolares e menos, ainda, sobre a história das disciplinas escolares, sem a qual a história do ensino é incompreensível, uma vez que elas se constituíram no último século, no esqueleto, na grade, no tecido da experiência escolar.

Como exemplo, lembremos que a gramática escolar, a matemática escolar, a física escolar... não fazem parte - à exceção de alguns conceitos mais globais - da cultura do homem culto moderno. Nós não dominamos, não precisamos dominar uma grande percentagem de "saberes" sobre os quais nossos filhos são avaliados, e até são reprovados, nas cinco "disciplinas" que têm de suportar cada dia, por 200 dias anuais, por oito anos de suposta educação básica. As crianças de 9 a 15 anos são cobradas do domínio de conceitos que foram criados pela e para a escola: verbos transitivos e intransitivos, atributos simples e complexos; proposições incidentais, explicativas ou determinativas; objeto direto ou indireto; palavras oxítonas ou proparoxítonas, etc, etc. Conceitos descartáveis que nós, cidadãos adultos, não precisamos para o exercício de nossa cidadania, mas que continuam servindo para disciplinar as mentes e para excluir 80% dos cidadãos comuns do direito a uma experiência educativa e cultural rica, para a qual tem apenas o escasso tempo de formação que a sociedade lhes permite.

Os conteúdos exigidos para não perder o direito ao saber social não obedecem a qualquer lógica sociocultural, mas unicamente à lógica de cada disciplina; e como estas não perderam o sentido do termo usado quando foram introduzidas, - "disciplina, ginástica, mental", - os filhos do povo comum são excluídos por não conseguirem superar a seqüência dessa ginástica mental.

A cultura da exclusão se instalou na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso. A nova Lei de Diretrizes e Bases pouco avançou nesta direção. Perdemos uma oportunidade para mexer nessa ossatura. O pensamento educacional progressista tinha outras preocupações, aquelas que o empolgaram no ardor cívico do início dos anos oitenta: formar cidadãos conscientes e politécnicos. Esquecemos

que 80% são expulsos dessa escola sem completar as quatro primeiras séries, por causa de sua estrutura seriada e disciplinar. A ossatura excludente ficou intocada. Até reforçada com o alargamento da pirâmide disciplinar e seriada da Educação Básica, que incluirá o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Note-se que não se manteve o termo educação fundamental e média e sim ensino. O direito à educação básica continua entendido como ensino com todas as conotações disciplinares seriadas, escalonadas, avaliativas e seletivas que esse conceito foi adquirido ao longo deste século. O termo educação foi mantido apenas para Educação Infantil e Educação Superior.

Novo Ordenamento para a Educação Básica

Chegamos a uma terceira hipótese presente na nossa análise: o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem.

Em outros termos, a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação. Seria necessário pesquisar por onde caminharam as Leis de Educação de outros países. Parece-nos que uma das tendências é retomar a ênfase no direito à educação básica e do direito a não sacrificá-la a ritmos diferenciados de avanço no processo de ensino-aprendizagem. Esta linha redefine as ênfases na avaliação-reprovação-repetência e avança além da velha cultura da exclusão.

Os termos sistema de educação ou de ensino deixam de ser uma questão semântica para ser uma questão política, que expressam os conflitos em torno do conteúdo dado ao direito à educação básica.

Os movimentos sociais com sua ênfase nos direitos humanos, direito à cultura, à dignidade e à formação como valores em si, vêm pressionando para que o tempo de escola perca as conotações excessivamente adestradoras e sejam um tempo mais humano de formação mais pluridimensional e de vivências mais plenas. A velha escola primária do aprendizado de habilidades elementares de leitura, escrita, cálculo foi se

aproximando da educação média que tinha na formação humanista e cultural de uma minoria seu objetivo. Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços destacam cada vez mais a formação e a vivência sociocultural. Os ciclos de formação da infância e da adolescência caminharam de processos e recortes disciplinares, adestradores, rígidos e seqüenciados para processos e recortes mais flexíveis, menos disciplinares, mais formativos. Amplia-se a função da velha instrução elementar; conseqüentemente redefinem-se os velhos critérios do que seja aprovável-reprovável, do que seja fracasso-sucesso no direito à educação básica universal de todo ser humano.

Essa ênfase na escola enquanto experiência sociocultural, formadora, recoloca como central a relação entre a formação e as disciplinas e os tradicionais processos de avaliação. Como conseguem essas disciplinas e esses processos materializar a formação que se busca? Que eficácia e que limites impõem a um projeto de formação básica? Enfatizada a função formadora da escola ou o direito à educação básica, as próprias disciplinas, sua gênese e função passam a ser avaliadas, aprovadas ou reprovadas em função do direito à formação. A retomada da velha função da escola - educar - leva a que a velha função docente - ensinar -, seja avaliada enquanto um dos componentes dessa função educativa mais ampla. Fora desta ou contra esta, a função docente perde seu sentido. Os conteúdos disciplinares, os domínios requeridos, a aprovação-reprovação só adquirem sentido enquanto materializam um percurso formador diferenciado em função da idade e da vivência sociocultural.

Toda transmissão cultural de uma geração a outra recorre a processos que se diferenciam em função da idade daqueles que são educados. A formação das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos sempre foi considerada como ciclos diferentes. Entre um ciclo e outro há peculiaridades que definem conteúdos, processos, experiências e vivências culturais. Cada ciclo seria adequado a cada idade de formação na medida em que seja uma combinação íntima de conteúdos culturais e de vivências de formação intelectual, volitiva, artística, física, politécnica. Nesta concepção do direito à educação sacrificar essa adequação entre idade de formação, conteúdos culturais e vivências por causa do não domínio "adequado" de determinadas habilidades desta ou daquela disciplina resulta um contra-senso. Em outros termos, o tradicional critério para aprovação-

reprovação, avanço-retenção que era o domínio de conteúdos predefinidos por disciplina e série, perde qualquer sentido próprio e não passa de uma pedagógica maquiagem da cultura da exclusão. O direito maior a uma vivência sociocultural adequada a cada idade-ciclo de formação se impõe como critério mais justo igualitário.

Permito-me trazer à consideração a recente Reforma do Sistema Educativo Espanhol. Merecem atenção a ênfase dada à qualidade da educação básica e o destaque dado à remoção de obstáculos ligados à própria ordenação do sistema educativo... "A modificação estrutural se converte em um dos fins da reforma educativa e em condição essencial para a melhoria dos níveis de qualidade da instituição escolar..." (Libro Blanco para la Reforma Educativa, p. 97).

Os clássicos níveis de educação infantil, primária, secundária, foram estruturados em ciclos definidos por identidades de idade de formação, conhecimentos, experiências, valores, significados culturais, intercomunicação e integração. Critérios que facilitam uma experiência formadora, social e cultural dos educandos concebidos como sujeitos ativos (id. p. 112). Essa experiência formadora será buscada na concepção global do processo educativo em cada ciclo e não poderá ser negada ou discriminada "por razões de sexo, raça, capacidade ou origem social" (id. p. 95). É importante notar o destaque à discriminação por razões de capacidade.

Nesta perspectiva, a Reforma do Sistema prevê que: "o aluno continuará em seu próprio grupo de um ano a outro, dentro do mesmo ciclo. Quando um aluno não obtenha os resultados satisfatórios ao final do ciclo, poderá discutir-se a conveniência de sua permanência no mesmo ciclo por mais um ano. Esta permanência, ao termo de um ciclo, deverá ser considerada excepcional e de modo algum uma prática escolar habitual. Será aplicado o princípio de que nenhum aluno deve repetir mais de duas vezes ao longo de toda a educação obrigatória, primária e secundária. Estes mesmos critérios deverão inspirar a passagem dos alunos da Educação Primária à Secundária.

A decisão acerca da permanência no mesmo ciclo durante um ano adicional será adotada mediante um procedimento participativo e justificado, com

intervenção das diversas pessoas implicadas na educação do aluno e com garantias para este e para sua família. Será necessário, portanto, ter em conta a opinião do professorado, tutores e inspetores, e contar com o assessoramento da equipe psicopedagógica do setor. Esta decisão, ainda, deverá ir acompanhada de medidas propriamente pedagógicas, individualizadas: apoio geral, reforço em certas áreas, adaptações curriculares. Em todo caso, é aconselhável que os critérios gerais para decidir sobre a permanência de alunos por um ano adicional em um ciclo sejam debatidos e aprovados no colegiado" (idem, p. 114).

Parece-me que é por aí que as reformas mais recentes de vários países tentam retomar a centralidade da formação e da experiência cultural,

adequada a cada ciclo de idade. Uma concepção bem mais rica e democrática do direito de todo cidadão à educação básica. Direito que não pode ser impedido de seguir seu percurso normal. A reprovação e a repetência a que são condenadas nossas crianças, sem o menor escrúpulo, passam a ser tratadas com seriedade, como um caso excepcional julgado coletivamente e nunca deixado à mercê do elitismo e da rigidez de cada escola, cada especialista ou cada mestre.

Sem dúvida, reformas nessa direção vão além da nossa nova LDB, refletem e materializam uma nova cultura do direito à educação. A cultura democrática conquistada lentamente pela diversidade dos movimentos sociais.

**A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA
(A Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991)***

Mario Sergio Cortella **

"Quando a gente diz: 'a luta continua', significa que não dá para parar. O problema que a provoca está aí presente. É possível e normal um desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.

A expressão 'a luta continua' sublinha a continuidade histórica. Quando estamos na luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular.

A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir mundo.

Paulo Freire
Julho, 1991

Princípio Norteador: Por uma Escola Pública Popular e Democrática

A Prefeitura do Município de São Paulo é responsável por 10 milhões de habitantes, cifra que aumenta ao ritmo de cerca de 200.000 habitantes por ano. Cerca de um terço da população do município se encontra em situação crítica de pobreza, o que significa depender vitalmente dos serviços públicos para a sua sobrevivência e inserção social.

* Este texto é resultante de excertos retirados de um Balanço Geral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Projeção Trienal publicado em dezembro de 1992 pela sua equipe dirigente no período 1989-1992.

** Doutorando em Educação, professor do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC/SP. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo em 1991-1992.

Os problemas estruturais herdados pela Administração que assumiu em 1989 foram imensos: déficit de um milhão de habitações, marginalizando um milhão de pessoas em favelas e três milhões em cortiços; mancha urbana de 1.500 quilômetros quadrados, dos quais 950 impermeabilizados, criando uma gigantesca bacia de captação de águas pluviais; décadas de insuficientes investimentos em infra-estrutura, necessitando ser recuperada; uma cidade inundada por 4 milhões de veículos, resultado da crônica falta de investimentos nos transportes públicos, com sérias conseqüências em termos de poluição e de perda de qualidade de vida; 12.000 toneladas de lixo doméstico, recolhidos diariamente etc.

Não há soluções milagrosas para este tipo de problemas: eles exigem, durante várias gestões, a continuidade de esforços rumo à democratização, descentralização e modernização administrativa, bem como significativos investimentos sociais e de infra-estrutura.

Na área de Educação as carências não foram menores.

A situação da escola pública municipal de São Paulo expressava, apesar da resistência de muitos educadores e escolas, uma política que não houvera priorizado em anos anteriores (com rara exceção) as áreas sociais como condição de melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania da população paulistana.

Em consonância com uma realidade nacional dramática no que se refere à educação, fruto das políticas educacionais dos últimos 30 anos no país, a escola municipal se apresentava como desaguadouro de políticas centralizadas, cujos princípios não levavam em conta as potencialidades de elaboração e criação de cada escola e condenavam a maioria dos educadores e educandos a repetirem um ritual inerte na sala de aula.

O processo educacional tinha como marcas, de forma geral: a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não-incorporação da experiência social e

cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo.

O quadro por nós encontrado não poderia, evidentemente, ser revertido totalmente em quatro anos, uma vez que a Administração contou apenas com recursos orçamentários próprios. Quase nada foi conseguido em termos de recursos federais (por volta de 0,1 % de nosso orçamento para educação durante toda a gestão) e nada no âmbito estadual.

A gravidade da situação não impediu, contudo, que o governo municipal enfrentasse os vários problemas concomitantemente. Em educação não se pode tratar de forma isolada questões como o salário dos educadores, reforma de prédios, orientação pedagógica ou gestão da escola. É preciso que todos esses aspectos da vida educacional — que se inter-relacionam na escola e no sistema — mereçam ações sistemáticas e simultâneas, processo tanto mais necessário em função do legado encontrado em 1989.

Trabalhamos naqueles quatro anos para concretizar uma escola onde a participação é entendida como imprescindível à formação do sujeito social e a relação de parceria entre escola e comunidade é considerada fundamental. Empenhamos-nos em construir uma escola onde o educador seja sujeito de sua ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos, capaz de compreender sua comunidade e os processos de transformação de sua sociedade.

Com base nos três princípios que orientaram a nossa proposta político-pedagógica — **participação, descentralização e autonomia** — avançamos na transformação da escola pública, cuja concretização aponta para prática avançadas de difícil, mas não impossível, realização.

As propostas fixadas e os resultados obtidos significaram uma alternativa concreta ao descaso com o qual a educação pública no município de São Paulo vinha sendo tratada. Essas propostas visavam construir uma educação pública popular, democrática e de qualidade; os resultados indicaram que **uma escola pública de qualidade não é só necessária, é, também, possível.**

Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

Diretrizes Fundamentais: Processo e Resultados

O trabalho desenvolvido na educação municipal da cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992 foi pautado por quatro diretrizes fundamentais que, como tal, transformaram-se em prioridades: **democratização da gestão, democratização do acesso, nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos.**

A Democratização da Gestão

Com o objetivo de estimular a participação popular nas decisões da política educacional, investiu-se na democratização das relações de poder na sala de aula, na participação da comunidade escolar no conselho da escola com caráter deliberativo e na elaboração coletiva do orçamento educacional, tendo por base os planos elaborados nas escolas, pelos representantes de pais, alunos, professores e funcionários reunidos paritariamente nos conselhos.

Durante os quatro anos, os Núcleos de Ação Educativa (NAE)¹ incentivaram o envolvimento de toda a comunidade, através dos conselhos de escolas, na elaboração, acompanhamento e avaliação do plano escolar. Com isso, maiores foram as chances de que a escola aumentasse sua eficiência e melhorasse sua qualidade.

Ao conselho — e não mais ao diretor, isoladamente — competiu tomar as medidas necessárias para que a escola desempenhasse as funções que justificavam a sua existência, ou seja: atender a demanda por educação, desenvolver um processo de ensino/aprendizagem através do qual os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos necessários à vida em sociedade e, finalmente, prestar conta de suas ações à comunidade e à administração. Em outras palavras, coube ao conselho tomar decisões e deflagrar ações objetivando a consecução das quatro prioridades antes apontadas.

¹ Até 1988, a rede Municipal de Ensino contava com delegacias de ensino, com função basicamente inspetora e supervisora; a partir de 1989 foram substituídas por 10 NAE's que passaram a funcionar como pólos regionais de ação pedagógica, orientação e apoio às escolas.

Aos poucos, os pais, alunos, professores e funcionários da rede municipal foram se apropriando das informações básicas sobre os conselhos e começaram a participar mais ativamente de seu funcionamento (consignado em lei municipal):

- . entre março e abril de cada ano, em todas as unidades escolares, há eleição para renovar o conselho de escola;

- . o conselho é o responsável pela direção da escola e pelas decisões que são tomadas; por isso, elabora, acompanha e avalia o plano escolar;

- . o conselho é formado por representantes eleitos de pais, alunos de 1º ano do ciclo intermediário (antiga 4ª série do 1º grau) em diante, serventes escolares e vigias, pessoal da secretaria escolar, professores, especialistas em educação. O diretor da escola é o único membro nato do conselho;

- . qualquer membro efetivo do conselho pode ser eleito o seu presidente; sendo um aluno, deve ter mais de 18 anos;

- . o conselho tem entre 16 e 40 membros (dependendo do tamanho da escola) e é paritário na representação dos segmentos;

- . o conselho reúne-se, ordinariamente, uma vez por mês; essas reuniões estão previstas no cronograma que faz parte do plano escolar e nelas se delibera, inclusive, sobre a aplicação de recursos financeiros;

- . o tempo de duração de uma gestão do conselho é de .1 ano.

De 1989 a 1992 as decisões dos conselhos foram registradas nos planos escolares e estes estiveram na base da elaboração do Plano Geral e Orçamentário da Secretaria Municipal da Educação (SME). Das prioridades definidas coletivamente e indicadas nos planos é que foram confeccionados os planos regionais (correspondentes a cada um dos 10 Núcleos de Ação Educativa).

Participaram do processo de montagem dos planos regionais representantes de todos os conselhos de escola, agrupados em 10 Conselhos Regionais de Conselhos de Escola (CRECE); dos planos

regionais originou-se, a cada ano, o plano orçamentário da SME e, assim, as comunidades puderam acompanhar sua tramitação na Câmara Municipal dos Vereadores.

A partir de 1989 os encontros de conselhos, os grupos de formação de pais (organizados em cada NAE para formação permanente) e as reuniões dos CRECE's favoreceram a entrada cada vez maior dos pais nas escolas. Do I Encontro de Pais realizado em 1991 para o II Encontro ocorrido em 1992, verificou-se um salto qualitativo tanto no que se refere ao envolvimento dos pais quanto na organização e encaminhamento coletivo dos trabalhos. Se, no I Encontro, as resoluções apontavam genericamente para a necessidade de novos encontros, já no II Encontro foram encaminhadas ações que concretizavam a proposta de defesa da escola pública de qualidade, com a presença contínua de pais junto ao Legislativo Municipal e, desde janeiro de 1993, com a fundação do Fórum Municipal de Educação (organismo da sociedade civil que acompanha cotidianamente a atuação do Executivo na área educacional).

A Democratização do Acesso

Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652. Foi difícil obter, naquelas circunstâncias, uma caracterização geral da situação da rede de ensino. Depois de muitas pesquisas, conseguimos estabelecer que, em janeiro de 1989, a rede municipal de ensino contava com 650 escolas. Destas, 639 funcionavam em prédios da Prefeitura, dos quais 60% necessitavam de algum tipo de intervenção física mais ampla, isto é, reformas e, em muitos casos, de substituições (por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interditado 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento). As outras 11 escolas ocupavam espaços alternativos cedidos pela comunidade, como: salões paroquiais ou de sociedades de amigos de bairro e até mesmo casas alugadas.

A impossibilidade de se indicar com precisão a quantidade de escolas advinha, principalmente, da não coincidência entre o número de prédios e o número de escolas; a Administração anterior havia se utilizado do

artifício de criar mais de uma escola no mesmo prédio, desdobrando as turmas e diversificando o tipo de atendimento, com aumento do número de alunos por classe. Além disso, havia 14 escolas criadas por decreto cujos prédios não estavam concluídos, alguns dos quais com obras paralisadas.

Nossa primeira providência em relação à rede física foi mapear as condições físicas de todas as escolas, através de um levantamento realizado diretamente junto às unidades escolares. Ademais, introduzimos o conceito e a expressão "intervenções na rede física" para denominar o seguinte conjunto de procedimentos; reformas, construções e manutenção. Isto tornou possível quantificar de forma globalizada todas essas ações, o que até então era inviável.

Passamos também a considerar "reformas" as intervenções que demandam elaboração e reelaboração de projetos de engenharia e arquitetura. O atendimento destinado a resolver problemas imediatos dos prédios, antes também consignado como "reforma", foi caracterizado como "manutenção".

Estabelecemos articulação com os órgãos responsáveis pelas construções, reformas etc..., de tal forma que estes passaram a agir levando em conta esta dimensão política. Por outro lado, foram indicadas pessoas junto aos Núcleos de Ação Educativa no nível regional para rastrear os problemas relativos a estes processos em cada área. Essas pessoas, os assessores de prédios, indicavam as prioridades de intervenções e canalizavam as solicitações da comunidade, o que tornou possível compor um plano comum, contemplando as especificidades de cada região.

Outro aspecto dessa orientação é que as observações e sugestões da comunidade relativas à inadequação dos prédios às necessidades em curso foram sendo ouvidas e consideradas. Um exemplo: grande parte das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) contava apenas com quatro salas de aula e dois espaços para administração, obrigando os alunos a terem aulas no pátio, em esquema de rodízio; em muitas não havia espaço para cozinha e refeitório, entre outros problemas. Os novos projetos de construção e reforma de EMEI's incorporaram imediatamente essas necessidades.

Embora as expectativas de intervenções na rede física tenham ficado aquém do necessário para a cidade, os dados que indicamos a seguir

revelam que, em função dos limites orçamentários colocados, houve importante melhoria nas condições estruturais.

Vejamos uma síntese das intervenções na rede física, até dezembro de 1992;

a) Construções

- . 70 construções de prédios escolares (sendo 12 substituições de prédios de madeirite e 47 prédios novos), além de 3 quadras poliesportivas. Do total de 70 prédios, 16 foram construídos via convênio com o Estado em permuta de terrenos municipais;

- . 20 construções de prédios de prédios escolares, além de uma quadra poliesportiva encontravam-se em andamento;

- . 3 construções de prédios novos estavam em licitação imediata e 32 novas construções consignadas no orçamento para 1993.

b) Reformas Completas

- . 189 reformas concluídas, sendo 18 com ampliação;

- . 40 reformas em andamento, sendo 21 com ampliação;

- . 10 reformas em licitação e 25 contempladas no orçamento de 1993.

Essas 259 obras concluídas (afora as 60 em andamento) permitiram uma expressiva ampliação da oferta de vagas, principalmente no ensino fundamental (regular e supletivo), constitucionalmente obrigatório.

Na Educação Infantil decidimos investir menos e, também, diminuir o número de alunos por classe, aumentando a qualidade do atendimento. A oferta de vagas nas EMEI's ocorreu da seguinte maneira; em 1989, 108.721 vagas; em 1990, 118.649 vagas; em 1991, 184.803 vagas e em 1992, 200.704 vagas.

No ensino fundamental (regular e supletivo) é que mais se fez sentir o esforço para democratizar o acesso à escola. Em 1988 havia um total de 443.344 alunos nessa modalidade;

concluímos 1992 com 592.660, isto é, com quase 150.000 vagas a mais.

A expansão da oferta verificada nessa modalidade de ensino durante a Gestão Luiza Erundina justifica-se, além das construções e reformas, pelos seguintes motivos:

a) investimento na abertura de classes e vagas no período noturno, aproveitando-se a estrutura já existente;

b) transferência para a SME do Ensino Fundamental Supletivo I (primeiras quatro séries do regular) que estavam, nos governos anteriores, sob a responsabilidade da Secretaria de Bem-Estar Social, com aumento de 60% das vagas até 1992;

c) opção política de diminuir progressivamente os investimentos no ensino supletivo de 2º grau (responsabilidade do Governo Estadual) de forma a crescer vagas no ensino fundamental.

Uma outra modalidade que passou por expansão foi a educação especial; iniciamos a gestão atendendo diretamente a 589 alunos e concluímos com um total de 1.044.

No conjunto das modalidades de ensino oferecidas pela Rede Municipal de São Paulo, os números globais atestam os investimentos que foram concretizados para se incrementar a democratização do acesso à escola. Se tomarmos a gestão 1986/1988 como termo de comparação, veremos que em 1988 havia 651.313 alunos atendidos e, em 1992, 796.551 atendimentos.

Devemos, também, considerar a importância de uma política de manutenção continuada dos prédios e seu abastecimento. Logo em 1989, efetivamos a transferência de uma oficina de manutenção da Secretaria de Serviços e Obras para a SME; essa oficina foi alocada na Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) e totalmente aparelhada, passando a ter condições de oferecer atendimento mais ágil e eficiente. Os gastos com essa manutenção cotidiana cresceram 164% em relação a 1988 e as escolas foram abastecidas com material permanente e de consumo em níveis 635% e 329% superiores aos de 1988, respectivamente nas EMPG's e EMEI's.

Apesar de todas as ações desenvolvidas no sentido de ampliar as vagas no ensino fundamental e educação infantil (259 grandes obras e 704 intervenções de manutenção média), o número de crianças e jovens que ainda não são atendidos por nenhuma das redes de ensino na cidade de São Paulo é preocupante: por volta de 340.000 no fundamental e 440.000 na infantil, sendo que 2/3 da responsabilidade no fundamental são do Governo Estadual.

São necessárias ações coordenadas das três esferas de Governo, sustentadas por uma ampla mobilização em defesa da escola pública, para que os investimentos em educação sejam priorizados, resgatando-se uma dívida histórica com a cidadania.

A Nova Qualidade de Ensino

A melhoria qualitativa do trabalho desenvolvido ao final de 1992, pelas quase 700 escolas municipais de São Paulo foi buscada a partir de três grandes eixos: **Movimento de Reorientação Curricular, interdisciplinaridade e Formação Permanente**, apoiados nos princípios de garantia da autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos, na participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e, por fim, pela descentralização das ações de planejamento e formação.

O quadro de referência teórico-metodológico norteador da política pedagógica privilegiou a valorização da relação teoria/prática, a introdução da interdisciplinaridade, a concepção da relação dialógica para a qual o resgate da realidade social e cultural dos educandos é indispensável e o desenvolvimento das programações das escolas a partir do estudo da realidade local.

O Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente dos educadores envolveu o coletivo das unidades escolares e a comunidade em um trabalho de reflexão conjunta, desde a problematização da realidade até a elaboração de propostas pedagógicas.

. Reorientação Curricular e Interdisciplinaridade

A "problematização da escola", realizada pelos educadores, foi um indicador importante para todas as ações da SME em relação à qualidade de ensino. O texto que sintetizou a problematização chegou às escolas ao final de 1989 e foi subsídio para o planejamento do ano de 1990, sendo objeto de discussão e análise pelas equipes escolares.

A "visão dos educandos" sobre a escola também foi consolidada em um documento distribuído a todas as unidades, mostrando pontos fundamentais que ultrapassaram de muito o "gostar ou não gostar" da escola; essa perspectiva levantada junto aos educandos acenou para aspectos significativos da relação "escola/trabalho" ou "escola/vida", fazendo com que as equipes escolares refletissem sobre as práticas existentes.

A necessidade de novas ações — refazer o currículo, privilegiar a formação dos educadores, elaborar documentos de registro e fundamentação — surgiu em decorrência do trabalho de problematização.

Dentre estas ações vale destacar a atuação das escolas na linha da elaboração de projetos pedagógicos próprios, concretizando o princípio da autonomia das unidades; ao final de 1992 contávamos com 1.563 projetos próprios, elaborados a partir da análise das realidades locais.

Destaca-se, também, o projeto "Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade", gestado como decorrência da problematização mencionada e que deu ênfase ao estudo da realidade local, à busca de superação da fragmentação entre as disciplinas e à identificação de temas geradores. Ademais, houve a execução de projetos pedagógicos próprios para o ensino noturno organizados por 70 escolas.

A problematização levantou também a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacentes ao trabalho das diferentes disciplinas; os documentos resultantes daí foram discutidos com todos os educadores da rede municipal e, após análise crítica, passaram a subsidiar as escolas ao nível de planejamento ou aprofundamento.

Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

. Formação dos Educadores

O Programa de Formação Permanente — outra face do Movimento de Reorientação Curricular — foi pautado pelo princípio da ação/reflexão/ação. Os educadores partiram da discussão de sua própria prática, expressando seus pressupostos teóricos, aprofundando fundamentos e reconstruindo a prática na perspectiva de uma educação transformadora.

Esse programa foi concretizado através de múltiplas modalidades de formação permanente: seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos, assessorias das universidades (USP, UNICAMP, UNESP, PUCSP) em diferentes áreas do conhecimento e trabalho coletivo nas escolas. No entanto, a modalidade privilegiada foram os Grupos de Formação Permanente; esses grupos foram organizados nas escolas, NAE's ou Centrais, com assessoria e presença das universidades, em todas as áreas. A participação dos educadores foi voluntária e a periodicidade variou sempre entre semanal, quinzenal e mensal.

Os grupos de formação ofereciam ao educador momentos de troca, nos quais foi valorizado enquanto ser social, afetivo e cognitivo, resgatando-se, assim, sua identidade pessoal e profissional, ao mesmo tempo em que lhe foi oferecida a oportunidade de encontrar-se no grupo e fora dele.

Os temas que emergiram da discussão dos momentos de troca foram estudados na perspectiva da construção coletiva do conhecimento, buscando-se a socialização do heterogêneo, seu confronto e a possibilidade de romper com posturas cristalizadas.

Os instrumentos metodológicos utilizados no grupos de formação foram observação, registro, reflexão, síntese e elaboração de planos e a parceria com as universidades resultou em mudanças significativas de postura de ambas as partes, inclusive com a produção conjunta de novas metodologias e material didático.

Até meados de 1992 (antes da promulgação do Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, sobre o qual depois discorreremos, apontando as novas condições de trabalho criadas), a participação voluntária dos educadores no grupos de formação deu-se na seguinte proporção: diretores

(68%), coordenadores pedagógicos (98%), professores de educação infantil (22%), professores do fundamental regular (48%), professores de suplência (38%) e encarregados de sala de leitura (84%). A menor presença de professores nos grupos deveu-se, fundamentalmente, à composição de sua jornada de trabalho que, naquele momento, ainda não contava com uma jornada de tempo integral, com horas para trabalho coletivo.

. Projetos Especiais

Das reflexões das escolas surgiram propostas que, devido à sua dimensão, foram incorporadas pela Administração e viabilizadas para o conjunto da rede; também, muitas propostas da equipe dirigente foram assumidas pelas unidades escolares, resultando nos seguintes projetos:

. Atendimento aos professores de 5ª série: com o objetivo de propiciar a reflexão sobre a problemática da passagem das antigas 4ª para 5ª séries, buscando propostas de intervenção e redução dos índices de retenção. Envolveu 1.813 professores de 346 escolas e conseguiu baixar a reprovação de 31,24% em 1988 para 16,2% em 1991. A partir de 1992, com a introdução do 1º grau em ciclos, com o novo Regimento Comum, ocorreu modificações mais substantivas.

. Gênese (informática educacional): criação de um laboratório com 15 microcomputadores e duas impressoras em 50 escolas (45 delas na periferia), envolvendo 30.000 alunos e 2.000 professores, com a finalidade de permitir o acesso crítico ao conhecimento e aos recursos da informática para o processo ensino/aprendizagem. Até 1991 eram utilizados por alunos da 5ª série em diante; em 1992 algumas escolas introduziram os computadores também para a alfabetização.

. Atendimento aos portadores de necessidades especiais: com o objetivo de integrar efetivamente o portador de deficiência (motora, visual, audio-comunicação, mental) na rede comum, superando a dicotomia entre comum e especial, foram criados 18 Centros Municipais de Apoio e Projetos (CAP's) em unidades escolares; cada NAE possuía uma equipe regional formada por profissionais das secretarias municipais de Educação, de Saúde e de Bem-Estar Social. Além disso, a SME já contava com cinco

Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos (EMEDA's) e atendia, por intermédio de convênios com entidades especializadas, centenas de alunos.

. Prevenção à AIDS: desenvolvida nas escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Organizações Não-Governamentais, fez todo um trabalho de prevenção à doença e combate à discriminação do portador do HIV nas escolas municipais, estendendo sua consultoria inclusive à rede estadual e particular; permitiu, entre outras coisas, a matrícula e assimilação de crianças e jovens portadores do vírus nas unidades escolares municipais, em função do trabalho com mais de 400 escolas e a formação de 2.000 multiplicadores (entre as equipes docentes, administrativas e operacionais das escolas).

. Orientação sexual: organizado de forma optativa tanto para o aluno quanto para a escola, procurou oferecer aos alunos a oportunidade de discutir emoções e valores, estabelecendo idéias próprias sobre a vida sexual; as atividades envolviam, para cada escola optante, um curso inicial de 16 horas, palestras de aprofundamento (14 horas), 3 horas/aula semanais de supervisão com os educadores e 1 hora/aula semanal para encontros com alunos. Todas essas atividades ocorriam fora do horário regular dos professores e alunos.

. Pela vida, não à violência: com o propósito de fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi organizado um grupo nuclear que desenvolvia ações junto às escolas, comunidades e seu "entorno"; articulado com os conselhos tutelares, o grupo nuclear era composto por educadores, advogados, psicólogos, assistentes sociais, clérigos, sociólogos e educadores de rua, somados a entidades da sociedade civil como a Pastoral do Menor, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Casa Eliane de Gramont, Conselho de Cidadania da Praça da Sé, Movimento Negro e Centro Acadêmico XI de Agosto (Direito/USP).

. RAP/discriminação racial: utilizando o rithm and Poetry (RAP), com sua música e linguagem próprias que passam ao largo da cultura oficial ou televisiva e são um forte componente de expressão na periferia da cidade, foi encaminhado um trabalho interdisciplinar de discussão de questões do cotidiano como preconceito, moradia, violência, saúde, educação etc.

. Valorização Profissional dos Educadores

Uma nova qualidade de ensino não se constrói sem verbas e sem um forte investimento em pessoal; assim, os recursos destinados ao pagamento de pessoal foram elevados em 40% em relação ao período 1986/1988. Ademais, os educadores conquistaram o direito à profissionalização, através da promulgação do Estatuto do Magistério, não existente antes na cidade.

Após mais de dois anos de elaboração, discussão com as entidades sindicais e busca de condições econômicas mais favoráveis, o Projeto de Lei para o estatuto foi para a Câmara Municipal dos Vereadores ao final de 1991; a partir daí foram realizadas 112 rodadas de negociação envolvendo sindicatos, vereadores e executivo municipal, possibilitando sua aprovação em junho de 1992 pela totalidade dos membros da Câmara, de todos os partidos.

A implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal permite a continuidade dos projetos de Formação Permanente, de Reorientação Curricular e do Trabalho Coletivo na Escola em bases muito mais avançadas. Por isso, o estatuto assegura; piso salarial profissional que não pode ser menor do que a média real dos últimos doze meses (data-base 1º de maio), corrigidos mês a mês por índice oficial de inflação; jornada de tempo integral (30 horas), sendo 20 em sala de aula e 10 dedicadas ao trabalho coletivo, preparação de aulas, correção de atividades etc, com remuneração dobrada em relação à jornada de tempo parcial (20 horas); garantia de estabilidade no emprego para professores ocupantes de cargos docentes não-concursados que estivessem em exercício e tivessem cinco anos ininterruptos até a data de promulgação da atual Constituição Federal; criação do cargo concursado de Professor Adjunto que substituirá o Titular quando de suas licenças, afastamento e faltas, em todos os componentes curriculares, de modo a garantir a continuidade do processo pedagógico; adicional noturno de 30% a partir da 19:00 horas; gratificação de difícil acesso de 30% nas áreas intermediárias e de 50% nas periféricas (assim, um educador que trabalhe à noite na periferia tem um acréscimo de 80% no seu salário) etc.

. Novo Regimento Comum das Escolas Municipais

De 1989 a 1991 estivemos criando condições estruturais mais amplas

para uma alteração profunda no ensino fundamental no que se refere à sua organização curricular; embora já tivéssemos convicções prévias quanto à necessidade de romper com a seriação estanque no 1º grau, não queríamos implantar uma mudança que fosse feita sem uma recuperação das escolas, um trabalho forte com as comunidades, a valorização profissional dos educadores e sua formação permanente.

Por isso, criadas as condições satisfatórias (ainda não ótimas, que só vieram com o Estatuto do Magistério), submetemos o novo Regimento à aprovação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que o fez, provisoriamente, em dezembro de 1991 e, definitivamente, em julho de 1992. Assim, iniciamos o ano letivo de 1992 com a nova estrutura.

O novo Regimento, apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propôs uma organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental.

A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompe com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não buscava diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão pois, se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-los, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão).

Dessa forma, a partir de 1992, o ensino fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente).

Educação de Jovens e Adultos

São Paulo, o maior centro urbano produtor de riquezas do país, conta com um número estimado de 1 milhão de analfabetos e 2,5 milhões de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

Em 1989, quando assumiu a SME, o educador Paulo Freire², duas propostas começaram a se efetivar: transferir (como já foi mencionado) o Programa de Educação de Adultos (EDA) da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social para a SME e organizar uma parceria com os movimentos populares de modo a estruturar um trabalho de alfabetização de jovens e adultos que fosse além de uma mera "campanha".

Da primeira proposta desenvolveu-se, a partir da rede regular de escolas, o EDA que, em 1989, já na SME, iniciou um processo de formação especial para o magistério dirigido àqueles monitores que, ao se transferirem da SEBES (muitos oriundos do antigo Mobral), não tinham habilitação específica. Também, com a expansão de mais 60% de novas vagas para suplência (indicadas anteriormente, quando abordamos a Democratização do Acesso), foi necessário investir fortemente em um Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Noturno. E, a partir de 1990, desencadeamos uma frente do funcionalismo para a formação de servidores públicos sem o 1º grau de diferentes Secretarias, atendendo a mais de 2.000 servidores na Saúde, Cultura, Bem-Estar Social, Administrações Regionais, Companhia Municipal de Transportes Coletivos e Serviço Funerário (com salas de alfabetização no interior de oito cemitérios públicos da cidade). No EDA, ao final de 1992, estavam sendo atendidos quase 100.000 cidadãos.

Da segunda proposta (parceria com movimentos populares) surgiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), mantido através de convênios entre os movimentos populares organizados e a SME. Cada movimento que se dispôs a atuar nesse projeto teve que organizar núcleos

de alfabetização em equipamentos da sociedade civil (salões, garagens, sedes de associações, igrejas etc) e selecionar seus monitores (que devem pertencer à comunidade e estarem comprometidos com as lutas que lá se desenvolvem); os monitores foram sendo capacitados através de cursos de formação promovidos pela SME (que também, pelo convênio, destinava recursos financeiros para o pagamento de despesas de água, luz, instalação, material pedagógico, pessoal). Dentre os monitores foram escolhidos supervisores que organizavam o trabalho e as reuniões semanais com os monitores e assessores técnicos da SME para formação permanente. Foi constituído um Fórum/MOVA, composto por representantes dos Movimentos e da SME para garantir a lisura, democracia e transparência do projeto, procurando preservar a autonomia, especificidade e independência política dos parceiros. O MOVA, em dezembro de 1991, contava com 1.000 núcleos pela cidade e atendia a 20.000 alfabetizando, em convênios com mais de 80 entidades.

É evidente que ainda se está longe de solucionar a questão do analfabetismo e da reduzida escolarização em nossa cidade; no entanto, ambos os programas (EDA e MOVA) indicam uma grande possibilidade, desde que haja, de fato, integração entre os três níveis de Governo e maior envolvimento da sociedade civil.

A Reconstrução da Escola Pública de Qualidade É Possível

Estamos certos de que o processo aqui descrito não esteve isento de equívocos, mas acreditamos que eles não podem ser tomados isoladamente pois se situam nos marcos de uma política que busca a valorização da educação pública. Tal processo jamais seria desenvolvido sem a parceria e a contribuição de cada um dos 45.000 (36.000 docentes e 9.000 operacionais/administrativos) participantes que, junto com as comunidades de nossos quase 800.000 educandos, acreditaram nessa reconstrução.

Ao lembrarmos um pouco da história daqueles quatro anos, temos a convicção de que não serão alguns *slogans* ociosos, apresentados de forma mágica e paternalista, que transformarão a dura realidade de nosso povo. O processo de transformação das condições de vida e cidadania em São

² Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo entre 1º de janeiro de 1989 e 27 de maio de 1991; nesse período, o autor deste texto era seu Chefe de Gabinete ("secretário adjunto").

Paulo e em todo o país exige vontade política, seriedade e um projeto que inclua, como um de seus eixos norteadores, o poder de interferência e decisão da população.

Dividir o poder de pensar, elaborar e decidir requer sistematicamente a socialização de informações e a capacidade de conviver e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia. Isto só não acontece

quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades próprias de qualquer processo que tenha a participação como pressuposto.

A solução e a transformação dependem da vontade, das propostas, da honestidade e da competência dos governantes, mas também do quanto a sociedade, a partir de sua auto-organização, toma nas próprias mãos o seu destino.

A UNIVERSIDADE E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Silke Weber*

Introdução

Tem sido freqüente, nos últimos anos, a crítica à desvinculação que existiria entre a instância universitária e a sociedade brasileira. Nos anos 70, tal crítica se voltava para o tipo e a qualidade da formação promovidos pelas instituições universitárias, que não corresponderiam às exigências do mercado de trabalho. Inúmeros estudos e textos foram, então, produzidos com o objetivo de demonstrar o acerto de tal postura e propor mudanças na oferta de cursos de graduação ou nos conteúdos e métodos de ensino e de formação (Assis, 1972; Fernandes, 1971), como também para "demonstrar o equívoco da concepção que une educação e desenvolvimento, mostrando que esta é importante para transformar o mercado de trabalho e a sociedade". (Costa e Weber, 1977, p. 47)

Na década de 80, essa crítica se vincula com a luta mais ampla em favor da democracia, sendo cada vez mais requerido das universidades, a sua participação efetiva na construção da cidadania (Vieira, 1990). Ela ocorre no período em que, concomitantemente, ao aprofundamento do debate acerca do lugar da educação formal na sociedade brasileira, pondo a descoberto o caráter contraditório de que é revestida — aparelho ideológico de Estado e instância de conscientização das possibilidades e transformação da sociedade capitalista—, se desenrolavam políticas educacionais, cujas diretrizes foram definidas ao longo das campanhas eleitorais que, nos níveis estadual (Rodrigues, 1985; Weber, 1991) e municipal (Mello, 1986), marcaram a difícil retomada no país, da via democrática (Cunha, 1991).

Universidade e Sociedade

A cobrança à instância universitária, reforçada especialmente pelos meios de comunicação de massa, se bem que revele a sua importância na sociedade, tende a obscurecer a especificidade da ação universitária e a

omitir a sua contribuição para o esclarecimento, encaminhamento ou solução de problemas nodais do país, muitos dos quais por ela revelados.

De fato, a adoção generalizada de postura imediatista, que demanda resposta pronta aos inúmeros problemas sociais da atualidade, além de reduzir as relações da instância universitária com a sociedade a uma relação estímulo-resposta, tem restringido a sua área de atuação à difusão de conhecimentos e à formação de profissionais.

Deixa-se, desse modo, de destacar e avaliar a realização dos outros objetivos que também lhe são inerentes e cujo resultado, em determinadas sociedades, nem sempre é visível a curto prazo, às vezes sequer localizável, de forma clara. Trata-se dos objetivos propulsores da própria atividade universitária, cujo traço principal constitui a crítica ao que se conhece e à própria realidade, em suas diferentes dimensões, ou seja, a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de tecnologias e o enriquecimento cultural (Touraine, 1972). Quanto à importância deste último aspecto, bastaria lembrar o crescimento e a diversificação do mercado editorial, a multiplicação de congressos, seminários, encontros, a incorporação de linguagem, interpretações, conceitos científicos e acadêmicos na vida cotidiana, observados no país, nos últimos vinte anos, malgrado crises de toda sorte.

No tocante à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento de tecnologias, tem sido demonstrado que é, sobretudo nas universidades públicas, apesar de todas as dificuldades de ordem política, financeira, material, administrativa, que professores com titulação pós-graduada, trabalhando em regime de dedicação exclusiva, têm constituído reconhecidos grupos de pesquisa básica e aplicada (Figueiredo e Sobral, 1991; Schwartzman, 1985; Schwartzman e Castro, 1987). Os mais notáveis advém, até por razões históricas do próprio desenvolvimento científico no Brasil e no mundo ocidental, das áreas de ciências exatas e da natureza e das engenharias. Não é possível, entretanto, deixar de fazer menção à contribuição dos pesquisadores das diferentes disciplinas integrando as áreas das ciências humanas e sociais, para a compreensão da própria sociedade brasileira, nos seus mais diversos aspectos, que se fez mais intensa a partir dos anos 70, marco da institucionalização da pós-graduação. Um desses aspectos tem sido, certamente, o educacional, tanto sob o

* Professora do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

ângulo dos determinantes estruturais, analisado segundo vertentes várias (Freitag, 1977; Nagle, 1974; Paiva, 1973; Romanelli, 1978) como sob a perspectiva de explorar as contradições específicas da sociedade capitalista (Cury, 1986; Saviani, 1986), considerando-se, freqüentemente, o que ocorre nos diversos níveis de ensino como mediações que explicitam a complexidade das relações que envolvem instâncias escolares e sociedade brasileira. Como exemplos recentes, selecionados pelo impacto que têm causado no debate, podem ser citados estudos formulados segundo orientações teóricas as mais diversas, sobre: visões do professor (N. Mello, 1982; Penin, 1989; Sá Barreto, 1975; M. Melo, 1991); o lugar do trabalho na escola (Frigotto, 1984; Kuenzer, 1985; Salm, 1980); distorções no ensino da matemática (Carraher e Schliemann, 1983 a, b; Carraher, Carraher e Schliemann, 1988) e no da leitura (Carraher, 1985; Freitag, 1984; Grossi, 1986; Rego, 1986, 1988); educação popular (Campos, 1985; Sposito, 1982, 1989; Paiva, 1986).

Também a instância universitária, no sentido estrito e em sentido lato — ensino de terceiro grau — têm sido objeto de estudo, seja sob a ótica de sua relação com a sociedade (Canuto, 1987; Cunha, 1975, 1980, 1983, 1988; Fernandes, 1975; B. Martins, 1981, 1988, 1991; Oliven, 1990; Vieira, 1982, 1990), seja na sua dinâmica interna (Belloni, 1985, 1988; Fávero, 1986; Figueiredo e Sobral, 1991; Graciani, 1982; Schwartzman, 1985; Schwartzman e Castro, 1987; Rocha Neto, 1991).

O presente texto pretende se inserir nessa vasta discussão, tematizando a contribuição das instituições universitárias no enfrentamento das questões que têm sido formuladas em relação ao ensino fundamental, percebido, contemporaneamente, como instância de formação e exercício de cidadania. Isto será feito a partir da apresentação das diferentes formas como as instituições universitárias de Pernambuco, especialmente, as públicas, se associaram ao esforço de construção da qualidade da escola pública, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação, no período do Governo Arraes — 1987-1990.

Debate Social e Acadêmico e Política Educacional

Do mesmo modo que outros Estados da federação, Pernambuco, em

1987, organizou a sua política educacional em torno das diretrizes formuladas, simultaneamente, como decorrência do avanço da luta social em favor da democracia e do debate acadêmico e social a respeito da educação. Assim, as diretrizes: universalização da educação básica com qualidade, dignificação do trabalho do educador e democratização da gestão educacional orientaram o processo de formulação do Plano Estadual de Educação — 1988-1991.

O Plano foi elaborado ao longo de um amplo processo de discussão, envolvendo segmentos educacionais, municipais, entidades da sociedade civil, representantes da sociedade política, que tinha como objetivo definir prioridades e programas capazes de materializar as diretrizes de governo formuladas no período eleitoral. Para tanto, foi criado um canal permanente de comunicação, os fóruns itinerantes de educação, através dos quais procurava-se "ampliar o espaço de interferência dos diversos setores sociais na formulação, na condução e na avaliação da política educacional do Estado" (PEE, p. 19).

As sugestões iniciais e a consolidação das propostas para o Plano Estadual de Educação — 1988-1991, foram explicitadas e confrontadas, no decorrer das 17 sessões do I e do II Fórum Itinerante de Educação realizadas, nas sedes dos Departamentos Regionais de Educação (DERE), respectivamente, nos meses de maio e junho e em novembro e dezembro de 1987. Este rico processo de construção coletiva, em que se contrapunham diagnósticos, informações, conhecimentos, interesses, anseios, projetos político-sociais, ao mesmo tempo em que favorecia a elaboração progressiva de referências comuns para o tratamento da questão educacional, suscitava a busca de fundamentos para os argumentos defendidos pelas diferentes forças sociais em presença.

E nessa procura, um número cada vez maior de indivíduos e grupos, não apenas se expôs ao que vinha sendo produzido, nos últimos anos, no mundo acadêmico, sobre educação brasileira, e o questionou, mas também aprofundou a compreensão acerca de temas e problemas necessariamente aí envolvidos. Assim, ao lado de debates cada vez mais profundos, a respeito das diferentes concepções de democracia, estado, governo, das relações entre sociedade civil e sociedade política, esclarecia-se o lugar da educação formal na história da sociedade brasileira.

Esta discussão foi tornando claro que o quadro atual da educação do país e de Pernambuco constitui produto da própria forma como, historicamente, a educação obrigatória tem sido encarada e tratada pelos representantes dos grupos sociais, cujos interesses, no passado próximo, prevaleceram na correlação de forças, e pela influência que aí conseguiram exercer outros segmentos sociais, inclusive o universitário.

Descobre-se, também, a contraditória relação entre universidade e sociedade, que alterna ou combina a participação efetiva na luta pela generalização do ensino fundamental e, mais recentemente, pela garantia de padrão de qualidade, e o suporte à intervenção estatal extremamente centralizada na área educacional, tal como ocorreu no período caracterizado pelo autoritarismo.

Percebe-se, assim, que a ação da instância universitária, dadas até às suas próprias características de "serviços públicos intelectuais" (Gramsci, 1968), tem sido marcada pelas demandas sociais, sejam elas favoráveis, ou não, à construção da democracia. Essa peculiaridade explicaria, inclusive, porque durante décadas, consistente com a perspectiva técnico-burocrática, que orientava a ação governamental na área da educação, nas diversas esferas, se tivesse privilegiado a formulação de projetos específicos a se desenvolverem, seletivamente, e de forma localizada. Era o momento em que se pressupunha ser o efeito de demonstração, por si mesmo, suscitador de novas experiências capazes de alterar a situação educacional reconhecidamente insatisfatória, sem se atentar para os resultados paralisadores, quando não perversos, gestados nesse mesmo processo, e que se traduziam no prestígio, poder e até "riqueza" obtidos por aqueles que participavam de projetos que pretendiam modificar atividades pedagógicas rotineiras.

Até que ponto esta mesma postura não estaria retornando, na atualidade, nas propostas das diferentes esferas de governo de conceder autonomia à escola de primeiro e segundo graus, mediante a instituição de prêmios de produtividade, por exemplo?

Este, no entanto, não poderia ser o caminho a seguir por um Governo que reconhecia a educação fundamental como instância de formação e exercício **de** cidadania e todas as escolas da rede pública — estadual e municipal — como o *locus* desse processo.

Novas Relações entre Educação Pública e Universidade

Este reconhecimento exigia outras formas de intervenção governamental, que assegurassem a construção coletiva do caráter unitário da educação básica. A ação do governo, entendido este último como instância temporal de direção de um projeto político inserido na luta mais ampla pela superação da exploração e da dominação, teria que propiciar tanto a compreensão dos elementos presentes na definição de suas prioridades, como sinalizar para a melhoria da qualidade da escola pública.

Isto requeria, portanto, que a relação da instância universitária com os demais níveis de ensino superasse a perspectiva de generalização dos resultados positivos de experiências específicas, e passasse a ter como horizonte a construção da qualidade do ensino na rede escolar pública, como um todo.

Esta perspectiva, se bem que alargasse as possibilidades de atuação dos diferentes Departamentos das quatro universidades existentes no Estado: Universidade Federal de Pernambuco(UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a então Fundação do Ensino Superior de Pernambuco (FESP), hoje Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), por outro lado, impunha certos limites dado o compromisso do Governo de avançar no resgate da dívida social de assegurar o acesso à educação básica com qualidade.

Desse modo, a ação governamental centrava-se na prioridade de, efetivamente, alfabetizar as crianças matriculadas nas séries iniciais das escolas públicas de primeiro grau, para a qual era alocada a maior parte dos poucos recursos destinados à área educacional pelo governo federal (Antunes, 1991), inclusive para dotar todas as salas de aula da pré-escola, 1ª e 2ª séries com o material didático indispensável e com livros infantis.

Para tanto, era necessário, simultaneamente, formar pessoal competente nas questões de alfabetização de crianças, promover a capacitação em serviço do enorme contingente de professores atuando nas séries iniciais do primeiro grau, propor formas de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica desenvolvida nas escolas, incentivar o intercâmbio e

sistematização de experiências em curso, caminhar na perspectiva da profissionalização do docente, formular políticas de ensino e de suporte à ação educativa compatíveis com o estado da arte das diversas áreas, melhorar as condições materiais e financeiras do trabalho docente, influenciar na formação de novos professores de primeiro grau, articular atividades alfabetizadoras realizadas pela escola pública e por movimentos populares com crianças, jovens e adultos.

A formação de pessoal competente nas questões de alfabetização teve no Mestrado em Psicologia, da UFPE, o apoio importante. Professores e alunos do curso, atuais docentes do Departamento de Psicologia, da mesma Universidade e integrantes do Grupo de Estudos e Orientação Psicopedagógica(GEOP), desde inícios da década de 80, vinham se dedicando a questões relativas ao ensino da leitura e da matemática, nas séries iniciais do primeiro grau e tentando influir no ensino ministrado em escolas públicas mediante o projeto Aprender Pensando. Foi-lhes, então, solicitada, em 1987, a realização de um Curso de Especialização em Psicologia Escolar, em tempo integral, dirigido a professores e técnicos atuando na área de alfabetização, a serem recrutados em toda a rede estadual, mediante processo de seleção.

O formato do curso, requerendo além da exposição a bibliografia atualizada, a observação sistemática da prática pedagógica desenvolvida nas classes de alfabetização das escolas públicas, objeto das monografias de conclusão, permitiu a constituição paulatina de uma equipe de especialistas, cuja contribuição nas sucessivas oportunidades de capacitação em serviço continua a merecer atenção.

O mesmo pode ser dito dos professores que naquele mesmo ano iniciaram cursos de Especialização em Alfabetização e em Língua Portuguesa, ministrados sob a responsabilidade do Departamento de Letras, e Especialização em Matemática, sob a coordenação do Laboratório de Ensino de Matemática da UFPE, cuja atuação ao lado daqueles anteriormente mencionados constituiu o embrião do que foi denominado mais adiante de equipes de ensino. Tais equipes, cujos integrantes foram recrutados através de processo de seleção interna, congregavam especialistas nas diversas disciplinas e/ou conteúdos, tinham como tarefa simultânea e obrigatória o ensino de uma disciplina e a coordenação

(organização e realização) de processos periódicos de capacitação em serviço de professores.

Vale dizer que a capacitação em serviço, cujo objetivo principal consistia na reflexão crítica da prática pedagógica em curso, na troca de experiência, na busca conjunta ou não de novas formas de ensino, assessorada por especialistas das diferentes instituições universitárias, não apenas mudou qualitativamente o teor do debate educacional realizado em Pernambuco, como também suscitou novos problemas de pesquisa e estimulou a proposição de experiências pedagógicas inovadoras dentro da rede estadual e, freqüentemente, também na rede municipal, como resultado do esforço de articulação dessas esferas de poder na condução da política educacional.

No âmbito desse processo, que transformara as classes de pré-escola em ambiente alfabetizador, melhoraram os índices de alfabetização nas séries iniciais, chegando a competência de leitura e escrita, avaliada a partir da produção do aluno, a caracterizar cerca de 80% dos alunos matriculados na 1ª série (Miranda, 1991) quando anteriormente isto só ocorria com 50% deles. É verdade que tal mudança não se traduziu em diminuição das taxas de repetência, de um lado, porque os critérios de avaliação tradicionais continuavam a obter crédito dos professores, que não se sentiam seguros para avaliar o próprio processo de alfabetização. De outro lado, porque não haviam mudado as condições sócio-econômicas do Estado, que continuam a expulsar alunos da escola, antes do final do ano escolar. Assinale-se, ainda, a descrença na capacidade de a escola pública formar aluno que revela potencial, o que conduz muitos pais a transferirem para escolas privadas os filhos que se alfabetizaram na 1ª série (Weber, 1991).

A formação de especialistas mediante cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento nas diferentes disciplinas, o acompanhamento do processo de capacitação em serviço, a avaliação do processo de alfabetização consistiram assim, importantes tarefas a serem desincumbidas pelas diversas universidades existentes em Recife, na construção da qualidade da educação pública. Tal tarefa, executada segundo as possibilidades institucionais específicas, envolveu além dos grupos já citados, as áreas de Geografia, História, Inglês, Educação de Adultos, Ciências, da UFPE; Formação do Magistério, Pré-Escolar, Creche, da

da FESP; diferentes disciplinas relacionadas ao ensino agrícola e de ciências, da UFRPE; Educação Especial, da UNICAP.

As áreas de Física, Química, Biologia, Educação Artística, Educação Física marcaram presença nas oportunidades de capacitação, bem como da seleção dos conteúdos dos programas dos concursos públicos realizados no período. A área de Serviço Social, por sua vez, deu prosseguimento ao esforço de encontrar formas ativas de vincular escola e comunidade.

A contribuição das universidades locais, entretanto, não se restringiu ao aperfeiçoamento formal e em serviço do corpo docente, ao acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, da formulação e implantação de políticas específicas de ensino e de suporte às atividades educacionais e da reformulação de currículo, ao provimento de estagiários para substituição temporária de professores licenciados ou que se aposentaram. A cooperação das instituições universitárias com o esforço para melhorar a qualidade do ensino público extrapolou as áreas básicas, tradicionalmente vinculadas à ação educativa, passando a atrair, também, docentes atuando em áreas técnicas e na área de saúde.

Com efeito, a concepção de qualidade do ensino como se situando em um contexto multifacetado, envolvendo sociedade, governo, escola, comunidade, no qual ações de natureza explicitamente pedagógicas implicavam, necessariamente, interferência nas demais dimensões, ampliou o espaço de atuação da instância universitária.

A ênfase dada à melhoria das condições de trabalho, percebidas como incluindo, além da remuneração e profissionalização docente, o material didático-pedagógico indispensável, a recuperação física das escolas, pôs em pauta a questão do vandalismo escolar (Loureiro, 1989) bem como a da adequação do mobiliário escolar utilizado pelas escolas.

O estudo das condições pós-ocupação dos prédios escolares começou, então, a ser desenvolvido por docentes do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, transformando-se o Relatório daí decorrente em referência obrigatória para a elaboração de novos projetos arquitetônicos bem como de reforma de escolas, além de constituir uma nova linha de pesquisa do mencionado Departamento.

Por outra parte, a destruição freqüente do mobiliário escolar suscitou a avaliação dos equipamentos até então utilizados, do ponto de vista da clientela escolar e da estrutura industrial local. O Laboratório de Desenvolvimento de Produtos da UFPE, junto com professores e alunos da rede estadual, desenvolveu um projeto de padrão de mobiliário escolar, no qual se inclui o de conjunto escolar, com mesa regulável, passível de ser fabricado por pequenas empresas e cuja manutenção pode ser realizada por cada escola. Na perspectiva de atualizar o ensino e de produzir material didático estimulante, há a assinalar a contribuição dada pela área tecnológica, em especial, os Departamentos de Engenharia Mecânica e de Cartografia.

Os problemas relacionados com a alimentação também passaram a ser tematizados, conjuntamente, integrando Secretaria Estadual de Saúde e membros do Departamento de Nutrição da UFPE. Além disso, grupo de docentes deste Departamento elaborou livro didático sobre alimentos, que certamente tem tido impacto positivo na vivência do currículo escolar.

Uma outra área de estudos que reuniu docentes da área de saúde e também docentes das áreas de Ciências Sociais e de Psicologia foi a de Educação Sexual mediante a instituição de seminários periódicos, congregando alunos e professores das redes públicas de ensino.

Além da participação ativa do programa EDUCOM e, em seguida, de docentes do Departamento de Informática da UFPE e da UNICAP, na formação de professores, acompanhamento da formulação e implantação de Núcleos de Informática em escolas, assinale-se o esboço de cooperação com o Departamento de Comunicação Social da UFPE, na implantação e implementação pioneira do programa Vídeo Escolar em todas as escolas da rede estadual oferecendo curso de formação para o Magistério.

Também o Departamento de Biblioteconomia da UFPE passou a se preocupar de forma sistemática com a construção da qualidade da educação básica, inserindo-se na discussão sobre a organização e gestão das precárias bibliotecas escolares existentes e patrocinando, junto com o então INL, a oferta de oportunidade de aperfeiçoamento para professores da rede estadual, responsáveis por bibliotecas escolares.

Por outro lado, como resultado do debate social e acadêmico, disciplinas alijadas do currículo escolar pelo regime militar — Filosofia e Sociologia — foram reintroduzidas no 2º grau, sendo o concurso público promovido segundo diretrizes traçadas em conjunto com os respectivos Departamentos das diferentes universidades.

Vários outros exemplos de trabalho conjunto — instância estadual de educação e instituições universitárias — e dos desdobramentos que têm produzido, seja nas temáticas de pesquisa, seja no formato da formação oferecida, seja no desenvolvimento de tecnologias, poderiam ser ainda arrolados. Entretanto, parece também importante mencionar que esse profícuo relacionamento não se fez sem conflitos, alguns dos quais oriundos da dificuldade quase cultural de se seguirem prioridades acordadas.

Um dos conflitos provavelmente mais ricos foi aquele que permeou a tentativa de resgatar a dimensão pedagógica da atividade de supervisão, acompanhando o teor do debate social sobre a formação do educador, mediante a institucionalização do educador de apoio. Mobilizações diversas foram realizadas, também pelas instituições universitárias, movidas pelo temor de perderem a clientela ou pela descrença na possibilidade de redefinição profissional do supervisor escolar.

Este debate, é bem verdade, propiciou não apenas a socialização dos questionamentos formulados em nível nacional sobre a formação do educador, mas também suscitou o comprometimento progressivo dos Departamentos de Pedagogia e também das Faculdades de Formação de Professores com o processo de construção da escola pública.

O temor da perda da clientela e do redesenho institucional daí decorrente também ocorreu em universidades oferecendo licenciaturas em Economia Doméstica e em Educação Moral e Cívica. Malgrado concordância com a proposta de privilegiar, no currículo escolar de 5ª a 8ª séries, a aprendizagem de conteúdos básicos, com ênfase em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Língua Estrangeira, a implementação da reorientação curricular foi considerada distorção a ser imediatamente corrigida.

Neste caso, como no anteriormente citado, a ampliação do debate, envolvendo, também, estudantes universitários, favoreceu tomadas de

posição, por ambas as partes, que reforçavam as linhas gerais do debate social e acadêmico em curso.

Finalizando...

Os exemplos aqui trazidos do compromisso de instituições universitárias com a construção da qualidade da educação pública, tendo como referência a gestão educacional de um governo estadual recente, mostram quão fecunda é essa via que ultrapassa, de muito, a reciclagem e o aperfeiçoamento docente e a eventual prestação de assessoria e de serviços.

Trata-se, certamente, de um caminho eivado de tensões e de conflitos, inclusive, porque no caso em epígrafe não havia qualquer vantagem pecuniária adicional para os docentes que se dispunham a introduzir, na sua carga horária, atividades relacionadas à melhoria da educação pública. Mas, por outra parte, o conhecimento recíproco da dinâmica e dos problemas das respectivas instituições coloca em outro patamar o compromisso da instância universitária com a construção da qualidade da escola pública, desencadeado freqüentemente por docentes e raramente pela via departamental.

Assim, talvez menos do que propor programas específicos, tanto o Ministério da Educação como as Secretarias de Educação, em nível estadual e municipal, ao esclarecerem que há espaço para um trabalho em cooperação — educação pública-universidades —, favorecerão o desenvolvimento de propostas inovadoras, as quais, por não estarem diretamente vinculadas a um projeto político particular mas a projetos acadêmicos de docentes ou das próprias instituições universitárias, podem se tornar estáveis.

Parece, pois, que a cooperação da esfera federal, das instâncias estaduais e municipais da educação e das universidades, a partir de diretrizes de política educacional e não de programas específicos, constitui um caminho promissor porque, ao ampliar o debate e alargar o número de parceiros, consolida posições há tantas décadas defendidas pelos mais diversos representantes da sociedade civil organizada, aí incluídas as sociedades

científicas, bem como entidades de natureza profissional ligadas à educação.

Entretanto, avanços efetivos no processo de construção da qualidade do ensino público somente ocorrerão quando os demais setores da sociedade civil efetivamente interferirem na política educacional, participando de sua formulação, acompanhando a sua gestão, fiscalizando a sua execução.

Qualquer uma dessas etapas requer informações e conhecimentos sistematizados, cuja produção e crítica se realizam, principalmente, nas instâncias universitárias. Assim, as universidades constituem não somente referência necessária para alimentar o debate, fundamentar propostas, formular medidas de avaliação, mas também e, sobretudo, a instância crítica que fornece às diferentes esferas em presença elementos que permitam compreender a complexidade envolvida no processo e definir reorientações e redirecionamentos possíveis em cada conjuntura.

E certo que a sua implementação, às vezes até o seu encaminhamento, dependem, essencialmente, da natureza da correlação de forças sociais em confronto que, ao lado dos condicionamentos sócio-econômicos, fornecem a moldura do quadro em que se desenham as relações universidade-qualidade da escola pública.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ana Maria. A propósito do financiamento da educação pública. In: WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania: caminho do governo Arraes — 1987-1990**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 119-142.

ASSIS, Maria de. **Mercado de trabalho em São Paulo**. São Paulo: Ed. Nacional: IPE, 1972.

BARRETO, Elba Sá. Professora de periferia: soluções simples para problemas complexos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 14, p.92-105, 1975.

BELLONI, Isaura. **Considerações acerca da gestão da universidade**. Brasília, 1988. mimeo. Apresentado no Seminário da FLACSO)

BELLONI, Isaura. **A "crise" na educação superior brasileira: autonomia, democratização e funções sociais — onde estamos?** [S.l.: s.n.], 1985. Apresentado na IX Reunião Anual ANPOCS.

CARRAHER, Terezinha N., SCHLIEMANN, Analúcia. Fracasso escolar: questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.3-19, 1983a.

CARRAHER, Terezinha N., SCHLIEMANN, Analúcia. A adição e a subtração na escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.64, n.148, p.234-242, 1983b.

CARRAHER, Terezinha N., SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo, Cortez, 1988.

CARRAHER, Terezinha N. Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n.1, p.269-285, 1985.

CAMPOS, Maria M. Escola e participação popular, In: MADEIRA, Felícia, MELLO, Guiomar N. de (Coords.). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 81-104.

CANUTO, Vera R. **Políticos e educadores: a organização do ensino superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

COSTA, Lia, WEBER, Silke. Universidade e desenvolvimento: novas considerações sobre a velha ilusão. **Comunicações PIMES**, n.18, p.1-58, 1977.

CUNHA, Luis A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez: EDUFF: FLACSO, 1991.

CUNHA, Luis A. Expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate & Crítica**, n.5, p.27-58, maio 1975.

- CUNHA, Luis A. **A universidade têmica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CUNHA, Luis A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, Luis A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CURY, Carlos J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **A autonomia e gestão**: o cerco à universidade. Rio de Janeiro, 1986. mimeo. Apresentado na IX Reunião da ANPED.
- FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento, In: HAMBURGER, Ernesto W. (Coord.). **Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 1971. p.115-148
- FIGUEIREDO, Vilma, SOBRAL, Fernanda. A pesquisa nas universidades brasileiras, In: VELLOSO, Jacques (Org.). **Universidade pública, política, desempenho, perspectivas**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 56-76.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 1977.
- FREITAG, Barbara. **Sociedade e consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GRACIANI, Maria Estella. **O ensino superior no Brasil**: a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.
- GROSSI, Ester P. Alfabetização em classe popular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.55, p.85-87, nov. 1985.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KUENZER, Acácia. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.
- LOUREIRO, Cláudia, GONÇALVES, Gilson. **Avaliação pós-ocupação de edificações escolares na Região metropolitana do Recife (RMR)**. Recife:UFPE/Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 1989.
- MARTINS, Carlos B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.
- MARTINS, Carlos B. (Org.). **Ensino superior**: transformação e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1988, p.11-48: o novo ensino superior privado no Brasil: 1964-1980.
- MARTINS, Carlos B. O público e o privado na educação superior brasileira dos anos 80. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.25, p.63-74, 1991.
- MELO, Márcia M. **A pedagogia sociocrítica e a prática docente**. Recife, 1990. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, UFPE.
- MELLO, Guiomar N. de. **Magistério do 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MIRANDA, Elisabete M.et al. **Avaliação de uma nova proposta curricular**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1991.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974.
- OLIVEN, Anabela. **A paroquialização do ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PAIVA, Vanilda P. (Org.). **Dilemas e perspectivas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- PENIN, Sonia T. S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação** - 1988-1991. Recife: Inojosa, 1988.
- REGO, Lúcia Browne. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. D.E.L.T.A., v.2, n.2, p.165-180, 1986.
- REGO, Lúcia Browne. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização, In: CARRAHER, Terezinha N. **Aprender pensando**: contribuições para a educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 31-50.
- ROCHA NETO, Ivan. A universidade pública, a formação de quadros e o país. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **Universidade pública**: política, desempenho, perspectivas. Campinas: Papirus, 1991, p. 77-108.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1985.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.
- SCHWARTZMAN, Simon. Desempenho das instituições de pesquisa: ponto para as universidades. **Revista Brasileira de Tecnologia**, v.16, n.2, mar. 1985.
- SCHWARTZMAN, Simon, CASTRO, Cláudio M. Pesquisa universitária em questão. São Paulo: Icone:UNICAMP:CNPq, 1987.
- SPOSITO, Marília. **Escola pública, movimentos sociais, educação popular**. São Paulo: CEDI, 1989.
- SPOSITO, Marília. **Expansão do ensino, política popular, movimentos sociais**. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) - FE, USP.
- TOURAINÉ, Allain. **Université en France et aux États Unis**. Paris: PUF, 1972.
- VIEIRA, Sofia L. **Universidade federal nos anos 80**: o jogo da política educacional. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) - PUC-SP.
- WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania**: caminhos do governo Arraes - (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.

EM ABERTO: Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

A ETNOGRAFIA DA ESCOLA ¹

Bernard Charlot²

O texto a seguir é uma nota sintética de leitura, redigida no interesse da equipe de pesquisa Education Socialization et Collectivités Locales (E.S.C.O.L) da Universidade de Paris VIII, equipe pela qual sou responsável. Esta equipe investiga as relações com o saber e as redes de ação educativa numa zona de educação prioritária (a Z.E.P dos Francs-Moisins em Saint-Denis).

Por que me pareceu interessante redigir esta nota? Os trabalhos sobre as relações entre fracasso escolar e origem social têm sido conduzidos na França, numa perspectiva macro-educativa derivada da sociologia funcionalista e que tem procurado pôr em evidência "a reprodução" e as deficiências sócio-culturais. Entretanto, se a "reprodução" entendida como correlação estatística entre êxito escolar e origem social, é inegável, os processos pelos quais se produz essa reprodução, as mediações entre origem social e êxito ou fracasso escolar permanecem muito pouco conhecidas. Nossa pesquisa sobre a relação social com o saber tem por ambição, precisamente, explorar essas mediações. Estou também interessado em uma perspectiva etnográfica sobre educação, que coloque os problemas em termos micro-sociais e reencontre, por sua vez, a questão da articulação entre micro e macro-social. Meu interesse pela etnografia da escola, além disso, tem suas raízes num questionamento "neo-marxista" mais global sobre o papel dos atores, das micro-situações e da historicidade da constituição do social.

¹ Trabalho publicado sob o título "L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques", no nº 18 da revista Pratiques de Formation (ANALYSES), editada pelo Serviço de Formação Permanente da Universidade de Paris VIII, em dezembro de 1989, p.87-106, traduzido por Rogério Cordova (UnB).

² Bernard Charlot é professor da Universidade de Paris VIII, onde, à época em que redigiu esta nota era coordenador da equipe de pesquisa sobre Escolarização, Socialização e Comunidades Locais (ESCOL). No Brasil tem traduzido o livro A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação; tradução de Ruth Rissin Josef. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

I - Análise de Interação e Observação Antropológica

Referências:

- Stubbs (Michel) e Delamont (Sara) (Ed).. **Explorations in Classroom Observation**. John Wiley and sons; London, 1976. Ver particularmente, nesse livro, os artigos seguintes:
 - . Delamont (Sara) e Hamilton (David): "Classroom research: a critique and a new approach" (resumido no texto a seguir);
 - . Delamont (Sara): "Beyond Flander's fields: the relationship of subject matter and individuality to classroom Style";
 - . Walker (Rob) e Adelman (Clem): "Strawberries"
- Delamond (Sara) e Hamilton (David): "Revisiting classroom research: a continuous cautionary tale", in Delamont (Sara) (ed): **Readings on interaction in the classroom**. London: Methuen, 1984.

Durante muito tempo a sala de aula foi uma caixa preta para os pesquisadores, simples suporte para uma pesquisa "input-output" ou para testes psicométricos. Considerava-se que aquilo que se passava dentro da sala de aula dependia da vida no meio externo, não se investigava como o mestre ensinava realmente e como o aluno realmente aprendia. Consequência: professores permanecem indiferentes, até mesmo hostis, à pesquisa em educação.

"Basically, classroom research aims to study the process that take place within the classroom black box" (Delamont et Hamilton,1976).

Nos Estados Unidos da América a pesquisa sobre sala de aula tem sido realizada desde os anos sessenta. Mas ela não provoca revolução na compreensão da sala-de-aula. Este fracasso se deve ao fato de que privilegiaram um tipo de observação em detrimento de outros: a análise de interação (observação por meio de grades de comportamento cujas rubricas são pré-elaboradas - B.C.) O autor de preferência aqui é Flanders - **Analysing teaching behavior**, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts,1970. Essa análise repousa sobre uma concepção behaviorista: o sistema de observação reduz a vida corrente da sala de aula a pequenas unidades, que podem ser codificadas, colocadas em tabelas, quantificadas.

Crítica da "análise de interação" conforme Delamont e Hamilton:

- Os dados coletados são separados do seu contexto social, temporal e histórico;
- Interessa-se apenas pelas condutas observáveis, "abertas", sem levar em conta as diferentes intenções por detrás das condutas; "no attempt to discover the actor's actual or self-perceived intention";
- Focalização sobre aquilo que pode ser categorizado ou medido;
- Focalização sobre pequenas unidades de conduta, mais que sobre conceitos globais; potencial limitado para ir além dessas pequenas unidades;
- Utilização de "categorias pré-especificadas", o que pode tornar as explicações tautológicas;
- Fronteiras arbitrárias para um fenômeno que, em realidade, é contínuo; o que torna presente o risco de criar uma distorção (biais) inicial;
- As grades de observações podem mostrar diferentes perfis de mestres, mas não podem jamais explicar porque os mestres diferem dessa maneira, questão que está, por definição, além da capacidade do método;
- Walker e Adelman notam que essas grades consideram o papel dos mestres como central dentro da classe e não consideram a variedade dos comportamentos dos alunos no interior da classe e entre classes. Elas supõem, ademais, um contexto onde o mestre fala e os alunos escutam, fato que corresponde mal à realidade da sala de aula;
- "Exclusão dos dados considerados subjetivos, em benefício de uma objetividade superficial";
- Distinção rígida entre observador e observado, mantendo uma rígida distância; nada de levar em conta a conduta da criança em relação ao observador;
- Por desejo de objetividade, a análise de interação se vê freqüentemente

obrigada a estudar um grande número de classes, consideradas como amostra representativa. Assim, perturbações locais significativas, efeitos não habituais, atípicos, não são estudados em detalhes, embora possam apresentar uma significação.

Essa análise de interação dominou a pesquisa americana durante dez anos e ameaça hoje (1976) ser adotada na Inglaterra sem maiores críticas. Entretanto, existe uma outra tradição americana de pesquisa sobre a sala de aula, menos conhecida: a observação antropológica.

A Observação Antropológica

A observação antropológica se desenvolve à margem da corrente dominante de pesquisa em educação e se enraíza na antropologia social, na psiquiatria e na observação participante em pesquisa sociológica (na tradição de Malinowski, Thomas e Walker, mais que na de Watson, Skinner e Sales).

Para descrevê-la, basta retomar as críticas dirigidas à análise de interação:

- dados não sistemáticos e abertos, susceptíveis de serem enriquecidos pelo próprio processo de observação ("unsystematic and open-ended"); encoraja o desenvolvimento de novas categorias; não utiliza categorias pré-especificadas e imutáveis; as categorias e os conceitos emergem durante a pesquisa;
- aceita o cenário complexo que é encontrado e toma a totalidade como dado de base;
- fundamenta-se na observação participante; recorre a pessoas que considera como "informantes" mais que "sujeitos";
- realiza estudos em profundidade de um pequeno número de classes, sem pretender que essas classes sejam representativas de uma amostragem mais ampla;
- utiliza uma série de técnicas "antropológicas": observação participante, anotações de campo, registros, entrevistas em profundidade. A idéia

central é a de que a natureza do problema deve determinar a escolha do método.

Mais ainda:

- o interesse pela sala de aula não deve fazer esquecer o contexto educacional e social mais amplo;
- o desenvolvimento de técnicas audio-visuais de registro das situações não deve se substituir à presença física, na classe, de um observador independente.

Em resumo (B.C): a análise de interação e a observação antropológica (participante) têm em comum a focalização sobre a sala de aula enquanto tal, sendo que a primeira se fundamenta numa epistemologia e numa metodologia behavioristas, enquanto a segunda se centra sobre aquilo que "faz sentido" (to make sense) na classe e, em consequência, aplica uma metodologia "aberta", dando importância às intenções dos atores e à singularidade (temporalidade) das situações.

II - As Idéias Básicas da Antropologia da Escola

Referência:

- Delamont, (Sara), **Interaction in the classroom**, London, Methuen, 1983, (2ª ed; 1 ed. em 1976).

O quadro de análise é derivado do interacionismo simbólico (Mead). Principais referências: Mead (Georges H.), **Mind, Self and Society**, University of Chicago Press, 1934; Blumer (H.), **Symbolic Interactionism**. Prentice Hall, 1969.

Teses centrais de Mead:

- Todos os seres humanos têm um "eu" (self), são reflexivos, "auto-interagentes" (self-interacting). Nós pensamos aquilo que nós fazemos, e aquilo que nós pensamos é um elemento crucial do nosso modo de agir. Esse "eu" não é uma estrutura enrijecida, mas um processo dinâmico, sempre em mudanças;

- Há dois tipos de interação entre os seres humanos: simbólicas e não simbólicas. Uma grande parte da interação humana é simbólica, o que quer dizer que ela inclui a interpretação. Quando as pessoas interagem, elas interpretam constantemente seus próprios atos e os dos outros, reagem, interpretam de novo, e assim sucessivamente. Nos atos sociais, os indivíduos agem em conjunto, compartilham a construção daquilo que está acontecendo, construindo uma definição da situação.

Citação de S. Delamont (p.29):

"Este livro utiliza as perspectivas de pesquisa do interacionismo simbólico para estudar a sala de aula. A problemática repousa sobre a idéia básica segundo a qual os modelos cambiantes da vida da classe ("the changing patterns of classroom life") são construídos socialmente no decurso do tempo e estão constantemente sujeitos a negociações e renegociações".

Referência:

- Woods (Peter). **The Divided School**. Routledge and Kegan Paul, London, 1979.

O quadro geral de interpretação dos fenômenos escolares é o interacionismo simbólico:

- Os seres humanos agem em relação às coisas com base nas significações ("of the meanings") que as coisas têm para eles. Os homens habitam um mundo natural, mas também um mundo social, onde a existência de símbolos, como a linguagem, os torna capazes de dar sentido aos objetos. Essa atribuição de sentidos, essa interpretação, é o que os especifica como seres humanos e sociais. Os interacionistas, em consequência, se centram ("focus on") sobre o mundo das significações subjetivas ("subjective meanings") e dos símbolos através dos quais elas são produzidas e representadas;
- Essa atribuição de sentido aos objetos através dos símbolos, é um processo contínuo. A ação não é uma simples consequência de atributos psicológicos (tendências, atitudes, personalidades), não é também uma simples consequência de fatores externos como as estruturas e os papéis

sociais, mas resulta de um contínuo processo de atribuição de significado, que está sempre emergindo, num estado de fluxo e sujeito a mudança ("results from a continuous process of meaning attribution which is always emerging in a state of flux and subject to change");

- Esse processo tem lugar num contexto social. Cada indivíduo alinha suas ações considerando as dos demais. Ele o faz colocando-se no lugar do outro, interpretando as respostas do outro. Ele deve levar em conta as impressões que os outros têm dele, mas também (deve) tentar influenciar a definição da situação que os outros constroem. Isto implica a idéia de "representação do eu" (desenvolvida por Goffman - B.C.) e aquela de "negociação" (idéia central na obra de P. Woods e de muitos etnógrafos ingleses - B.C.).

Citação de Woods (p.2):

"A abordagem sociológica sobre a qual repousa este trabalho provém do interacionismo simbólico. Este se centra sobre a maneira pela qual as pessoas constroem o mundo social, tentam continuamente dar sentido ao mundo ("to make sense of the world"), atribuem significações e interpretações aos acontecimentos, e utilizam símbolos para os representarem. Ele enfatiza as construções pessoais, subjetivas, dos acontecimentos pelos mestres e pelos alunos, mais do que as afirmações dos sociólogos sobre tais eventos, e atribui a primeira importância ao processo de atribuição de sentido e de definição de situação ("and elevates the process of meaning-assignation and situation-defining to prime importance").

Outras referências:

- Woods (Peter) e Hammersley (Martin) (ed). **School experience: Explorations in the Sociology of education**. New York: Saint Martin Press, 1977.

"Uma base fundamental do trabalho neste livro é a idéia de que as ações não podem ser compreendidas e explicadas sem estudar as razões da ação, mesmo se essas razões devem, por sua vez, ser explicadas por fatores não acessíveis à consciência dos atores".

"Essas 'novas sociologias' compartilham uma característica central: um interesse pela maneira pela qual os atores constroem o mundo social através da interpretação e da ação". "Mead sustenta que os seres humanos agem em relação às coisas na base dos significados que as coisas têm para eles" (act towards things on the basis of the basis of the meanings the things have for them). "A Etnometodologia, portanto, vai se referir aos estudos dos métodos que as pessoas usam para atribuir sentido ao mundo ou, mais geralmente, para ordenar seu mundo". ("Ethnomethodology therefore was to refer to the study of the methods people use to make sense of the world, or, more generally, to order they world".).

"To make sense of the world" ("atribuir sentido ao mundo"): é uma expressão central entre todos os etnógrafos da escola (B.C.).

- Furlong (Viv), "Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowlwdge", in Stubbs e Delamont (1976, op. cit.).

Este autor propõe uma definição ao mesmo tempo precisa e operacional da noção de interação:

"Por interação eu entendo situações nas quais os indivíduos chegam a uma "definição da situação" a partir de uma avaliação da ação apropriada, extraídas de um mesmo senso comum. Isto é, eles "vêm" o que acontece de uma mesma maneira e chegam a um acordo sobre quais são as maneiras apropriadas de se comportar nas circunstâncias. O que não significa que todos os que estão em interação devam se comportar da mesma maneira, mas tão simplesmente que eles se comportam de uma maneira que possa ser interpretada pelos outros como mostrando 'definições da situação' similares. E os alunos igualmente não necessitam dizer uns aos outros como eles estão vendo as coisas, uma vez que suas ações o dirão simbolicamente para toda a classe".

III - Diferenças e Filiações das Problemáticas

Referência principal:

- Hammersley (Martin) e Woods (Peter) (ed.), **Life in School: the Sociology of pupil culture**. Open University Press, 1987 (2 ed.; 1 ed. 1984).

Diversos textos fazem referência, implicitamente, a uma história da antropologia da escola na Grã-Bretanha depois do final dos anos 60 e o início dos anos 70. O livro de Hammersley e Woods explicita essa história.

1. A problemática de Hargreaves, Ball e Lacey

Referência:

- Hargreaves (David). **Social relations in a Secondary School**. London: Routledge an Keegan Paul, 1967;

- Lacey (Colin). **Hightown Grammar: the School as a Social System**. Manchester: Manchester University Press, 1970;

- Ball (Stephen). **Beachside Comprehensive**. Cambridge University Press, 1980.

A idéia central é que o processo escolar de encaminhamento para diferentes tipos de ensino ("streaming") e de formação das turmas nos diferentes níveis ("banding") produz uma polarização cultural dos alunos que afeta o seu desempenho. Esse processo produz uma polarização de atitudes dos alunos com relação aos valores da escola. Alguns adotam uma cultura conformista, "pró-escola", enquanto outros constroem uma cultura da rejeição.

Essa interpretação reconhece a influência da base social subjacente, influência que se manifesta através da reação dos alunos à organização institucional da escola, aos dispositivos de orientação, às exigências da escola, ao seu nível de sucesso. Essa reação não é em si mesma, um efeito puramente objetivo. Ela se constrói através do sentido que os alunos atribuem à sua situação na escola.

Dois artigos de **Life in School** permitem, na impossibilidade de ler os livros de base, melhor compreender essa tese. Um deles é escrito por C. Lacey: "Differentiation and subcultural polarisation"; o outro é de S. Ball: "Banding, identity and experience".

A origem social e a inteligência não explicam tudo. Elas operam através do sistema de relações sociais dentro da sala de aula, por mecanismos que não são completamente determinados por fatores externos, mecanismos de diferenciação e de polarização que engendrarão subculturas "pro" ou "anti-escola". "Por diferenciação, escreve Lacey, eu entendo a separação e a classificação dos alunos segundo um conjunto de múltiplos critérios que constitui o sistema de valores normativos e acadêmicos da escola básica ("grammar school").

A diferenciação é definida, aqui, como largamente veiculada pelos docentes no curso de suas tarefas normais. A **polarização**, por outro lado, é produzida no interior do grupo de alunos, em parte como resultado da diferenciação, mas influenciada por fatores externos e com uma autonomia própria. É um processo de formação de uma subcultura na qual, à cultura normativa que domina a escola, se opõe uma cultura alternativa que eu denomino a cultura do "anti-grupo". O conteúdo da cultura do anti-grupo será, é bem evidente, muito influenciado pela escola e pela sua situação social" (folk music, subcultura delinquente, etc.)(P.11). Notamos que a diferenciação se opera segundo critérios de hierarquização, simultaneamente acadêmicos e de conduta. O anti-grupo não se desenvolve no primeiro ano (escolar), mas começa a emergir no segundo, e se desenvolve no terceiro e no quarto (o que é lógico desde que ele é efeito das práticas escolares de diferenciação - B.C.).

S. Ball desenvolve as mesmas teses - e precisa que aquilo que um professor conhece dos alunos decorre do dispositivo organizacional da escola ("banding" e "streaming"). Ele se refere explicitamente a Hargreaves e Lacey, os quais cita. A **diferenciação** é a "separação e a classificação (ranking) dos alunos pelo professor"; ela se opera segundo uma escala acadêmica e uma escala de conduta. Desde o segundo ano, os docentes têm expectativas bem estabelecidas e bem diferentes em relação aos alunos (notar-se-á que se trata de um forma de teoria da "rotulação" (labelling), isto é, de uma etiquetagem - B.C.). Os alunos são "categorizados". Intervém, então, um segundo mecanismo, a **polarização**, "formação de grupos subculturais". A mudança do modelo de conduta do grupo 2 (o mais baixo - B.C.) no curso dos dois primeiros anos pode ser interpretada como emergência de uma subcultura anti-escola, um desafio em relação à cultura escolar normativa. Tendo os alunos desse grupo um

baixo estatuto ("statut") escolar, não é do seu interesse manter seu empenho (investimento) em relação aos valores da escola. A emergência dessa subcultura anti-escola representa o ajustamento desses alunos ao problema do estatuto com o qual são confrontados. Os alunos estabelecem novas normas, novos critérios de estatuto ("statut"), os quais valorizam as características que eles possuem, o tipo de conduta de que eles são capazes. Interagindo mais freqüentemente entre si, aqueles que compartilham a mesma posição dentro da classe desenvolvem suas próprias normas, valores, cultura, uma conformidade necessária para possuir um estatuto dentro do anti-grupo.

Essas teses, embora insistam sobre o fator institucional, repousam sobre a idéia de que os alunos atribuem significação à escola ("make sense of school"), e reagem à escola em função dessa significação. Pode-se, portanto, legitimamente, integrá-las dentro da corrente etnográfica (da qual Hargreaves, por sua vez é um dos fundadores na Grã-Bretanha) (B.C.).

2. A abordagem etnográfica macro-educativa : Willis

A abordagem etnográfica em termos de sub-cultura, de cultura anti-escolar, de cultura de resistência, oferece, em Hargreaves, Lacey e Ball, uma análise do que ocorre **dentro** da escola (diferenciação e polarização). Outros autores desenvolveram por outra parte, uma problemática da cultura de resistência anti-escolar que se enraíza no próprio meio social. O autor de referência, aqui, é Willis. Não obstante, o livro **Life in School** cita igualmente autores de inspiração marxista que, distanciando-se das teorias da reprodução, adotam esse tipo de enfoque (infelizmente as referências aqui são muito alusivas).

O livro fundamental de Willis (P.) é **Learning to Labour**, Saxon House, 1977. **Life in School** apresenta um artigo de Willis ("Elements of a culture") que retoma suas principais teses.

Face aos "alunos conformados às regras da escola" ("school conformist pupils"), que eles denominam de "ear-holes" ("babacas"), os alunos não-conformistas (lads) ("espertos") se consideram superiores e mais

experimentados, porém de uma maneira diferente e mais anti-social: bebida, tumulto, sexo, modo de vestir, cigarro, etc... Face ao enfado, eles procuram a "excitação"; desafiar a lei, beber, roubar, vandalizar. A violência é sua forma principal de ascendência sobre os conformistas; a violência que pára o tempo e as crises e submerge plenamente no presente, essa violência que se exprime de modo todo particular, à noite, nas ruas e nos bailes. Essa contra-cultura se cria na escola, menos, entretanto, como uma resposta ao fracasso escolar, (contrariamente às teses anteriormente mencionadas), do que como o desenvolvimento de uma cultura de classe existente no seu ambiente ("the working class culture"), desenvolvimento estimulado pelas pretensões à autoridade exprimidas pelos docentes e inaceitáveis para os "lads".

3 . As críticas à abordagem em termos de subcultura

Esta abordagem tem sido objeto, na corrente inglesa de etnografia da escola, de vários tipos de crítica (por autores que, de sua parte, se criticam entre si).

a) O interacionismo radical (B.C.)

Ele se exprime através de Viv Furlong (o artigo publicado por Stubbs e Delamont é retomado integralmente em **Life in School**). Furlong se manifesta contra a idéia de que o aluno sofreria constrangimentos e pressões externas por parte de um grupo possuidor de normas, valores e subcultura próprios. Esse modelo, segundo Furlong, se ressent de três tipos de objeções.

Primeiramente, as interações "não acontecem" nos grupos de amigos: elas "são construídas" pelos "indivíduos". Quem interage com quem pode mudar a cada minuto, segundo um grande número de circunstâncias. A interação dos alunos numa sala de aula não incluirá, necessariamente, todos os amigos ao mesmo tempo, e incluirá, freqüentemente, alunos que absolutamente não são amigos. O comportamento dos alunos muda ao longo das situações, em curtos espaços de tempo. ele não é determinado por qualquer grupo, mas é um contínuo ajustamento a uma cena social cambiante. Essa extrema variabilidade da situação, apreendida como um

fluxo sem estrutura permanente, impede de pensar, evidentemente, em termos de subcultura (B.C.). Para Furlong, a verdadeira questão é "como os alunos 'atribuem sentido' à escola?", questão se põe em "quadros de interação", isto é, em situações de interação em constante mudança. Essa primeira crítica é a crítica de fundo, à qual as demais não fazem senão acrescentar nuances.

Em segundo lugar, é falso que as normas e os valores apresentem uma consistência. "There is no consistent culture for a group of friends". Não há nem grupo consistente, nem cultura consistente para um grupo. A variedade dos comportamentos dentro da sala de aula é demasiado grande para ser descrita em termos de cultura consistente. "Norms and values relate to specific definitions of the situation and to typical interaction sets, rather than to a particular group of friends". (Normas e valores estão relacionados a definições específicas da situação e quadros típicos de interação, mais do que a um grupo particular de amigos).

Em terceiro lugar, Furlong recusa o modelo segundo o qual o indivíduo é controlado por uma pressão que lhe é exterior, oriunda dos membros do grupo ao qual ele pertence. É necessário, portanto, estudar a maneira pela qual a interação se constrói e a maneira segundo a qual os alunos a vivem... A situação de interação (confira a definição proposta anteriormente por Furlong) deve ser estudada em termos de definição da situação, definição compartilhada por alguns alunos (porém, não sempre os mesmos) e que provoca certas condutas (mas não em todos); aqueles, porém que compartilham a mesma definição da situação "compreendem", sem que exista necessidade de palavras, essa conduta..

Para resumir a tese de Furlong (como o fazem Hammersley e Turner em "**Conformist Pupils?**" - **Life in School** -) pode-se dizer que ele insiste sobre a enorme variabilidade contextual da conduta de um mesmo aluno, o que exclui a idéia de uma subcultura consistente. Ele insiste numa definição da situação que permite compreender a conduta (deles). Essa conduta varia em diferentes contextos, em particular em função da avaliação que os alunos fazem dos docentes como rígidos (stricts) ou não (softs), eficazes ou ineficazes. Hammersley e Turner criticam em Furlong, primeiramente, o fato de isolar completamente a situação escolar e, em segundo lugar, o propor um modelo que não permite explicar porque o

aluno às vezes se junta a uma ação de indisciplina ("disruptive action") e às vezes não. Estão, entretanto, de acordo com Furlong, quanto a partir das ações dos alunos "in relation to moment-to-moment Changes in their situation" (em relação com as mudanças incessantes e pontuais de sua situação). Consideram, porém, ser necessário investigar como essas ações se estruturam dentro dos quadros ("frames"). O professor constitui quadros ("frames") que especificam a conduta que ele espera por parte dos alunos; algumas concernem qualquer situação escolar, outras apenas algumas ocasiões, outras ainda são muito específicas. Os alunos, por sua vez, constroem, eles também, quadros ("frames"). Ademais, o aluno pode atribuir sentido a sua ação a partir de sua própria identidade e de sua biografia ("the pupil may also make sense of his or her action in terms of a conception of own identity and biography"). Mas também aí se pode observar uma grande variabilidade, seja quanto à desejabilidade dos objetivos enquanto tais, seja quanto à situações.

b) O contexto social (B.C.)

O artigo de Hammersley e Turner, que acabo de citar, mostra uma tentativa de integrar o social de outra maneira. (Este artigo, com efeito, não invoca o social em termos de sub-cultura, mas de biografia e de identidade. O que interessa particularmente para a problemática da E.S.C.O.L.)

Outros artigos mostram um enfoque do mesmo tipo. Assim, sempre em **Life in School**, o de M. Fuller, intitulado "Black girls in comprehensive School of London". Fuller utiliza a idéia de subcultura, mas a trabalha a partir de noções que destacam a **identidade e a biografia**. Segundo ele, a idéia de subcultura não é suficiente para compreender o comportamento escolar das meninas negras (das Antilhas anglófonas). É preciso levar também em conta a situação, na sociedade, dos negros e das mulheres. Essas mocinhas das Índias Ocidentais são muito conscientes de suas raízes étnicas e se aceitam positivamente como negras. Mas elas são também conscientes de serem discriminadas como mulheres dentro de sua própria comunidade e, por essa razão, querem permanecer na Grã-Bretanha. Ficam furiosas com o fato de que o futuro lhes seja fechado, ao mesmo tempo, como negras e como mulheres. Mas, contrariamente aos meninos, elas desenvolvem uma subcultura que não é a da apatia e do

desespero, nem uma rejeição automática dos brancos e do outro sexo. Devido ao fato de que seu futuro está na Grã-Bretanha, elas procuram um modo de viver com os brancos (*modus vivendi*) sem, que, entretanto, estejam prontas a sacrificar sua identidade de negras, que elas vivem positivamente. Isto se traduz na sua atitude face à escola. Elas têm, na escola, estratégias para tentar administrar sua vida presente e futura. A aquisição de qualificações acadêmicas entra nessas estratégias de controle do seu futuro, além de ser afirmação pública de alguma coisa que elas conhecem, mas que não é reconhecida: seu próprio valor e sua igualdade com os meninos. Essas meninas são também "pró-educação", sem, todavia, serem "pró-escola". Elas criticam a escola como enfadonha e infantilizante e não suportam suas rotinas cotidianas. Não obstante, a escola conserva um pertinência enquanto lugar de um sucesso acadêmico. Elas trabalham também conscientemente, embora aparentando não o fazer, da mesma forma como não concedem nenhum valor aos outros aspectos da personagem do bom aluno. Evitam os conflitos abertos com os docentes, mas os exasperam, frequentemente, e não procuram ter uma boa reputação junto a eles. Uma vez que os exames são anônimos, a qualidade do seu trabalho diz mais para elas do que a opinião do professor. Este exemplo, segundo Fuller, põe em dúvida a idéia de aluno conformista, tal como expressa por Hargreaves (1967) e por Willis (1977). Este artigo de Fuller, além do seu interesse próprio (eu penso notadamente no caso das "beurettes", (jovens filhas de imigrantes arabs), mostra como a idéia de subcultura pode, a um só tempo, integrar uma análise mais fina da identidade e dos projetos dos alunos, e se articular com os comportamentos escolares observáveis.

Um outro artigo interessante, que me parece fundamentado na mesma abordagem que a de Fuller, é o artigo de John Furlong, "Black resistance in the liberal comprehensive", in S. Delamont (ed.), *Readings on interaction in the classroom*, London, Methuen, 1984. J. Furlong mostra que, contrariamente às teses de Willis, a posição dos jovens negros (homens) é ambígua (não consciente) em relação à escola. Ao mesmo tempo eles rejeitam a escola e a autoridade que ela pretende impor (o que é contrário à sua ideologia central da virilidade), mas mantêm aspirações acadêmicas relativamente elevadas, pois seria também contra a virilidade tornar-se um lixeiro. De outra parte, a escola é para eles o espaço social de sua vida em grupo: eles chegam atrasados, faltam às aulas, mas estão lá, nos corredores

e sobretudo nos banheiros, onde eles constroem e experimentando a sua identidade, notadamente através de interações verbais intensas (do tipo daquelas descritas por Labov. B.C.)

"To maintain their sense of dignity they had to work hard in class and flout the rules of the school and develop a reputation as a man". (Para manter o seu senso de dignidade eles tinham que trabalhar duro na sala de aula, desconsiderar as regras da escola e desenvolver uma reputação como um homem).

"Their rejection of school could therefore never be complete because they were always tied to a recognition of his importance". (A rejeição da escola por parte deles, por isso, nunca poderia ser completa, porque eles estavam sempre vinculados ao reconhecimento da importância dela).

c) Refinar o modelo

Tendo a idéia de subcultura e a distinção entre alunos 'conformistas' e 'não conformistas' enfrentado dificuldades, algumas pessoas tentaram refinar o modelo.

Hammersley e Turner, no artigo já citado (**Life in School**) criticam a idéia de aluno conformista. De uma parte, a própria categoria e sua definição ("conformar-se à definição escolar do papel do aluno") são demasiado simplistas. De outra parte, não há um conjunto simples de valores veiculados pela escola, pelos professores e pela classe média, mas uma segmentação, bem como existem valores oficiais e valores subterrâneos (velados). Enfim, há ambivalência entre os alunos: uma grande parte da conformidade à escola é motivada por objetivos instrumentais (concursos, emprego), mais do que por respeito aos valores escolares propriamente ditos. "Em outros termos, a conformidade pode ser uma estratégia calculada, mais do que o simples produto de uma socialização bem sucedida dentro das normas e dos valores escolares". "O esquema 'pró/anti' não exprime, de maneira adequada, a estrutura (patterning) complexa das perspectivas dos alunos". Este esquema, de fato, se fundamenta nas pesquisas sobre delinquentes. Muitos autores sublinham que a abordagem etnográfica da

educação se desenvolveu a partir de pesquisas sobre a delinquência, a marginalidade, os alunos rejeitados pela escola. (Este fato, talvez, tenha introduzido vieses conceituais, de sorte que não se tenha dado bastante atenção às classes "normais", funcionando em condições "normais", com alunos "normais". (B.C.). Hammersley e Turner evocam o esquema alternativo proposto por Peter Woods, a partir de um esquema inicial de Merton, mas não param aí, e propõem sua própria abordagem em termos de quadros de estruturação ("frames") (como mencionado acima).

Woods propõe, efetivamente, um modelo elaborado do esquema **conformista/não-conformista** (sobre o qual, vale lembrar, repousa a idéia de subcultura pró/anti-escola, tanto para Lacey quanto para Willis). Ele o propõe em **The Divided School** (1979). E chega às categorias seguintes: conformidade (sub-dividida em hiperconformidade, identificação, ritualismo e oportunismo, com subdivisão dessas mesmas sub-categorias); retraimento; colonização (indiferença quanto aos fins, ambivalência quanto aos meios; o aluno se esforça para sobreviver na escola, com uma certa cumplicidade dos docentes; é a forma de adaptação mais difundida na escola); intransigência (indiferença aos fins, rejeição dos meios; são os alunos mais ameaçadores para a instituição); rebelião (rejeição dos fins e dos meios, com substituição por outros objetivos e meios; tal é o caso das moças que não pensam senão em ser cabelereiras; um acerto com tais alunos é possível). Essa classificação não é destituída de interesse (ainda que o esquema não desperte em mim um entusiasmo excessivo (B.C.)). Entretanto, esta proposta deixa de lado, a meu ver, o problema central: a articulação das determinações externas e das determinações internas sobre a conduta na escola (tanto em termos de aprendizagem quanto em termos gerais.).

IV - Temas e Modos de Abordagem Dominantes nas Publicações Britânicas

Os principais representantes dessas obras, frequentemente coletivas, especialmente Sara Delamont e Peter Woods, (que, pelo menos do ponto de vista editorial, estão no centro do movimento), têm tido o cuidado de lembrar que o método etnográfico não exclui a utilização, em paralelo, de outros métodos. Entre os quais se incluem os quantitativos. Além disso,

(lembram) que o estudo em **sala de aula, das situações, do sentido**, não deve fazer esquecer que essa sala de aula ou essa escola estão incluídos num contexto social mais amplo. Peter Woods, em **The Divided School**, se refere mesmo explicitamente a Max Weber (que ele realmente usa, uma vez que a burocracia está no fundamento das múltiplas divisões da escola analisadas ao longo do livro), bem como se refere a Marx (cuja utilidade, no caso, eu me pergunto qual tenha sido...). Ele chega a propor um quadro geral que permite ligar os níveis macro e micro, levando em conta a variação das situações (às vezes utilizando Bernstein ou até mesmo Cicourel). Confesso, entretanto, não estar nada convencido por essa tentativa que me parece originar-se antes de um ecletismo que de uma superação-síntese no sentido hegeliano. Por outra parte, conforme vimos, certos autores tentam realmente articular o social e o sentido escolar: esse é o problema de fundo da discussão sobre a noção de subcultura.

Eu diria, muito à vontade, que as teorias acima mencionadas podem se ordenar em torno de dois pólos, que delimitam o campo da etnografia escolar. O primeiro pólo é representado por Willis: uma etnografia centrada no meio social do aluno, mesmo se ela leva em conta o papel da escola na cristalização de uma subcultura entre os jovens da classe trabalhadora. (Mas se trata, realmente, de uma **etnografia**, diferentemente do que ocorre com as teorias francesas ou americanas da reprodução). O segundo pólo é representado pelo artigo de 1976 de Viv Furlong: uma **etnografia do cotidiano** da sala de aula, em sua infinita variabilidade, etnografia que isola completamente o escolar do social. Eu diria, igualmente, que quaisquer que sejam as suas afirmações de princípio, as etnografias britânicas da escola, de modo particular Peter Woods, estão realmente muito próximas do segundo pólo. Eles estudam, de fato, e às vezes explicitamente, a sala de aula como um campo onde os atores definem a situação, negociam suas relações, executam estratégias (aí incluídas as de sobrevivência). A sala de aula é um campo social, não na medida em que ela está articulada ao social, mas na medida em que o social (de fato reduzido ao institucional) se fabrica através das ações e interações dos atores (no sentido que eles lhes atribuem).

Os títulos dos capítulos, dos artigos, ou os temas abordados põem suficientemente em evidência essa abordagem dominante.

Assim o livro de Sara Delamont, **Interaction in the classroom**, publicado em 1976 e reeditado em 1983, livro que se pode considerar como fundador, apresenta a seguinte estrutura: Capítulo 1 e início do capítulo 2: a problemática. Final do capítulo 2: montando o cena (setting the scene). Capítulo 3: os protagonistas: o professor. Capítulo 4: os protagonistas: os alunos. Capítulo 5: "A batalha começa: estratégias para a sala de aula". Uma cena sobre a qual se exercita uma batalha entre os protagonistas (o professor e os alunos). Trata-se de um campo fechado onde se confrontam estratégias e onde a situação é definida através de ações e interações, onde o imperativo de "atribuir sentido" ("to make sense") (imperativo a meu ver essencial) é de fato tratado como "atribuir sentido à escola dentro da escola" ("faire sens de l'école dans l'école"). Não se leva aí, realmente, em conta (salvo exceções, como vimos nos casos de Fuller ou John Furlong) o sentido da escola dentro de um projeto mais amplo de vida, na construção de uma identidade social e profissional, dentro de uma trajetória, de uma biografia, tendo como referência as práticas de vida, os discursos, os espaços, o tempo, etc, fora da escola.

Certos temas retornam de maneira permanente nas diferentes publicações:

- a negociação;
- a estratégia;
- a percepção do outro protagonista (dos alunos pelo professor, e, sobretudo, do professor pelos alunos).

Os estudos sobre esses temas são, não obstante, interessantes, como condição, entretanto, de que se aceite o primeiro postulado: "a cena é dada, façamos entrarem os atores e olhemos como eles constituem o social através de suas interações e do sentido que eles constroem". Ocorre que a gente tem frequentemente, durante a leitura, o sentimento de que se poderia ir mais longe ao considerar que alunos e professores chegam à escola como portadores de sentido, de expectativas, de aspirações, de projeções quanto ao futuro. E a gente tem o sentimento de que, ao se fechar sobre essa problemática, a gente pode ajudar os mestres e eventualmente os alunos, a sobreviverem, mas nada mais; e, sobretudo, nada de reatribuir um sentido verdadeiro ao fato mesmo de ir à escola, de entrar nessa cena.

Citemos, entretanto, alguns estudos interessantes dentro desse quadro limitado:

- a arte e a maneira de fazer "gozações" (to muck about);
- a arte e a maneira de testar (to suss out) o professor, recolhendo características de seu comportamento desde os primeiros encontros, características que, como entrada em cena e esboço do social, interessam particularmente a esses pesquisadores, a justo título, pelo menos dentro da perspectiva escolhida);
- a arte e a maneira de humilhar (show up) os alunos, ("rebaixar-lhes o topete");
- como os professores ("incluídos aí os liberais") são levados, pelos próprios alunos, a se auto-imporem uma personagem de mestre tradicional, rígido; com maior frequência o que os alunos esperam de um bom professor (a definição da situação que eles impõem ao mestre);
- como gracejar ("to have a laugh") na sala de aula para os alunos, na sala dos professores para os colegas, particularmente às custas da administração; as funções complexas do humor nas estratégias docentes;
- as verdadeiras funções do silêncio dentro da sala de aula; menos condição de trabalho que afirmação implícita de que "eu", o professor, sou capaz de controlar minha classe (é afirmação apenas da intenção, pois que, do lado de fora, o barulho que sai da sala de aula é o único indicador do domínio ou não da classe pelo professor);
- como, para muitos alunos em dificuldades escolares, especialmente alunos dos meios populares, "learning is working" (aprender equivale a trabalhar). "Realizar o trabalho proposto pelo professor era sempre o mais importante na aprendizagem; nova compreensão, se ocorria alguma, era um prêmio adicional". ("Doing the 'work' set by the teacher was always of prime importance in learning; new understanding, if it occurred, was an added bonus") (Viv Furlong, in Woods e Hammersley, **School experience**).

Dois temas me interessam particularmente:

. O da **linguagem**: como a linguagem do professor funciona como metalinguagem que serve para controlar tudo, ao mesmo tempo em que funciona como linguagem expressiva. Estudo fino da seqüência de base: o professor propõe uma questão, o aluno responde, o professor avalia a resposta (com freqüência indiretamente). Como o principal trabalho do aluno consiste em decifrar os sinais que o professor inclui em suas perguntas a fim de que os alunos saibam onde encontrar as respostas.

Referências:

Stubbs (Michael). **Language, school and classrooms**. London, Methuen, 1983 (2 ed., 1976). Ainda em Stubbs (M), "Keeping in Touch: some functions of teacher talk", in Stubbs (M) e Delamot(S.) (ed.) **Explorations in classroom observation**, John Wilwy and Sons, London, 1976. Finalmente, Hammersley (Martyn), "School learning: the cultural resources required by pupils to answer a teachers question", in Woods (P) e Hammersley (M.) (ed.) **School Experience: Exploration in the Sociology of education**. New York, Saint Martin's Press, 1977.

. As **estratégias de sobrevivência** (entre os alunos, mas também entre os professores): Há um "currículo oculto" da sobrevivência: primeiramente, sobreviver; a seguir, se possível, ensinar qualquer coisa aos alunos. Sobreviver pela dominação, pela negociação com os alunos, pela "confraternização", pelo ritual e pela rotina; pela retórica, ou seja, elevando o moral pela desvalorização dos alunos ("despreparados" - B. C.); pela crítica à administração e pelo humor.

Referências:

Woods, **The Divided School**, e Woods, "Teaching for Survival in Woods e Hammersley, **School Experience** já mencionados. Com relação ao **plano metodológico**, o essencial se encontra no livro de Peter Woods, **Inside School: Ethnography in educational research**, London, Routledge and Keegan Paul, 1986. Citamos também, referente ao problema da

formação dos professores, Woods (Peter) e Pollard (Andrew) (ed.), **Sociology and Teaching, a new Challenge for the Sociology of Education**, London, Croom Helm, 1988. Este livro contém dois artigos interessantes no plano metodológico: John Quicke, "Using structured life histories to teach the Sociology and social psychology of education: an evaluation"; e Robert C. Burgess, "Examining classroom practices using diaries and diary interviews".

V - A Abordagem Etnográfica nos Estados Unidos (USA)

Referência:

- Spindler (George) (ed.) **Doing the ethnography of schooling**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

O livro "editado" por George Spindler faz aparecerem diferenças notáveis com relação à corrente britânica dominante. Embora, tal como entre os britânicos, o conceito de base seja aquele de "interação", o livro de Spindler se apóia sobre os conceitos de **comunidade** e de **transmissão cultural**, "In the anthropologist view, schooling is cultural transmission. Schooling exist, in this view, to recruit new members into the Community (usually its own offspring) and maintain the cultural system". ("Na perspectiva da antropologia, escolarização é transmissão cultural. A escolarização existe, desde este ponto de vista, para recrutar novos membros para a comunidade (usualmente sua própria descendência/prole) e manter o sistema cultural").

Esta concepção de escola, precisa Spindler, não é a da maioria dos americanos que, ao contrário, consideram a escola como um instrumento de mudança (change) e de progresso ("improvement"). A idéia é retomada em vários artigos do livro. Assim, Kathleen Wilcox escreve: "The conception of school as primary **transmitters** of culture is very different from the conception common in United States of schools as **reformers** of culture.

Há, portanto, uma diferença importante entre o enfoque britânico e o do livro de Spindler e que parece ser dominante nos Estados Unidos. O

primeiro, pensa em termos de interação; o segundo, de comunidade. Certamente não se deveria subestimar essa diferença. É verdade que certos americanos, como o canadense Erving Goffman ou os etnometodólogos, também refletem em termos de interação e de interpretação, e a noção de comunidade, por sua vez, não é estranha aos britânicos, pois está subjacente à noção de cultura. Entretanto, os britânicos buscam relatar a constituição de subculturas a partir da frequência das interações, enquanto a corrente americana dominante usa o conceito de comunidade como inicial e, contrariamente àqueles, pensa as interações a partir do conceito de comunidade. A diferença, portanto, é real. De um lado, uma análise em termos de interação-face-a-face ("face-to-face-interaction"); de outro, uma análise em termos de transmissão cultural. De uma parte, uma análise centrada na escola, na sala de aula, nos protagonistas, nas negociações, nas estratégias. De outra, uma análise centrada em "como o contexto cultural e a base social são projetados no processo educacional, determinando-o de fato" ("how the cultural context and Community background are projected into, in fact determine, the educational process") (H. Varenne).

Qualquer que seja o conceito de base - **interação ou comunidade** - a observação participante está no âmago do enfoque metodológico: trata-se de compreender "a partir do interior" o que determina a conduta. A ênfase, entretanto, ainda desta vez, é um pouco diferente entre britânicos e americanos. Para os primeiros, o essencial é compreender o que faz sentido para o ator ("to make sense of the world") e a ênfase é colocada sobre o processo de definição e de interpretação da situação. Para os segundos, trata-se de respeitar a regra básica de toda pesquisa etnográfica: compreender os valores culturais específicos de uma comunidade "indígena" ("nativa"), sem nela projetar as suas próprias (do pesquisador), e, pois, imergir longamente nesta comunidade. Desde então, a problemática do sentido passa por uma problemática do "familiar" e do "estranho". Para o etnógrafo que estuda uma comunidade indígena, a tarefa primeira é tornar familiar aquilo que lhe é estranho ("to make the strange familiar"). Mas a situação é completamente outra a partir do momento em que a comunidade estudada é aquela à qual pertence o próprio etnógrafo: o problema para ele, então, passa a ser o de fazer estranho o que lhe era familiar ("to make the familiar strange"). Como explica Spindler, ele permanecia na sala de aula durante dias, indagando-se o que havia ali a

observar, até que ele começa a ver os mestres e os alunos como "indígenas" envolvidos nos seus ritos, em interações, em conflitos culturais, etc... O processo etnográfico conduz, então, do "familiar" para o "estranho" e, outra vez, ao "familiar", ("from familiar to strange and back to familiar"). A diferença de abordagem ilustra, parece, a diferença de origem e de formação dos próprios pesquisadores. Os britânicos são preponderantemente docentes, ex-docentes, universitários muito voltados para os problemas da sala de aula (notadamente através de sua atividade na Open University de Londres). Já os americanos - não só os que escrevem no livro de Spindler, mas outros também, como é o caso de John Ogbu - são antropólogos de formação, são etnógrafos especializados nos problemas da escola.

A diferença de enfoque se exprime, também, na escolha dos temas de investigação. Os britânicos estudam a sala de aula no seu cotidiano, com seus processos de negociação, as estratégias dos parceiros ("partenaires"), etc... Os americanos, centrados sobre a transmissão cultural, se interessam, de modo muito particular pelo currículo oculto ("hidden curriculum"). Conforme G. Spindler: "Com efeito, a importância dos aspectos mascarados, não intencionais, não explicitados, tem sido a pedra de toque ("corner-stone") das posições teóricas que emergiram durante este período de formação da antropologia da educação". Os americanos realizam, igualmente, estudos comparativos dos processos de transmissão cultural: comparação do ensino a um jovem indiano por um mestre indiano e por um mestre não indiano; comparação dos modos de transmissão dos valores culturais a crianças de classe "baixa" e de classe "alta".

Essa diferença de enfoque se exprime, igualmente, de maneira talvez ainda mais significativa, no momento em que britânicos e americanos abordam os mesmos temas.

Primeiro exemplo: **a linguagem**. Vimos como Stubbs ou Hammersley colocam esse problema em termos de estratégias de arguição na sala de aula. No livro de Spindler, Shirley Brice Heath retoma essa perspectiva, mas a estende à análise das situações de comunicação na comunidade. E escreve que enquanto os professores, de entre eles e com seus próprios alunos, instituem a criança como parceiro legítimo de uma conversação, os adultos dos meios populares negros não consideram a criança como parceiro verbal antes que ela seja uma fonte real de informação; esperam

da criança, não que ela lhes responda verbalmente, senão que faça o que lhe foi pedido; falam à criança antes que **com ela**.

Segundo exemplo: a "**resistência à mudança**" entre professores. Vimos que Peter Woods interpreta essa estratégia em termos de **sobrevivência**. G. Spindler vê aí a consequência da função de transmissão e de conservação cultural da escola: "A resistência à mudança nas instituições educativas é monumental, não simplesmente porque os educadores sejam conservadores ou, sobretudo, sem poder; mas porque as escolas têm por função transmitir a cultura e existem no contexto de uma comunidade".

É suficiente andar um passo a mais para reencontrar, no próprio seio da corrente etnográfica, a problemática da **reprodução**. No livro de Spindler esse passo é dado explicitamente por Kathleen Wilcox, que não se pode considerar como marginal, uma vez que não apenas apresenta um capítulo sobre suas próprias pesquisas, mas ainda redige o capítulo de síntese sobre a etnografia da educação. K. Wilcox articula diretamente suas pesquisas sobre as conclusões de S. Bowles e de Gintis, os representantes americanos da teoria da reprodução sob a forma marxista (**Shooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976). Ela mostra, por uma pesquisa etnográfica, como as crianças pertencentes a classes sociais diferentes são socializadas com base em modelos diferentes, que as preparam para ocupar lugares diferentes na hierarquia do trabalho: a etnografia confirma e corrobora aqui as teses macro-educativas sobre reprodução. Não se trata de uma escorregadela ("glissement") no problema, mas de uma posição explícita de K. Wilcox, a qual extrai as últimas consequências de uma tese essencial na etnografia americana da educação.

"Os etnógrafos têm, muito frequentemente, elaborado sua concepção de escola a partir do conceito de transmissão cultural (...) Esse tipo de análise deriva da tradição estrutural-funcionalista no pensamento das ciências sociais".

A abordagem etnográfica, que pode aparecer como uma **teoria do ator, do sentido, da interação, da interpretação da situação**, se torna, na versão proposta por K. Wilcox e endossada por Spindler, em razão das teorias macro-educativas centradas **na estrutura, na função, no sistema**

e nos agentes, uma abordagem que põe a preeminência do macro-educativo sobre o micro-educativo e que se filia explicitamente ao estrutural-funcionalismo. (Eu não estou seguro de que a sociologia da educação ganhe com essa redução. Que a abordagem etnográfica confirme, por outras vias, as teses macro-educativas sobre a reprodução, me parece de um interesse limitado. A meu juízo, a contribuição verdadeira da etnografia da educação está em outra parte: ela põe em evidência a situação por trás do sistema, a interação por detrás da estrutura, o sentido por detrás da função, o ator por detrás do agente ou 'diante de', ou 'através de' ou 'suporte de' ou 'realidade de' - segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado e, dessa maneira, introduz a exigência de um trabalho sobre articulação do micro com o macro-educativo e, mais além, do micro com o macro-social(B.C)).

Certas posições britânicas, como a de Viv Furlong, por exemplo, se fecham no micro-social. A posição americana, tal como levada a suas últimas consequências por Kathleen Wilcox, tende a reduzir o micro-social a um reflexo do macro-social. Nem uma via nem outra me parecem avançar em direção a uma melhor compreensão da articulação do micro e do macro, essa melhor compreensão que E.S.C.O.L tenta construir em sua pesquisa sobre a relação social com o saber ("le rapport social au savoir").

G. Spindler parece consciente do problema no momento em que escreve que "as crianças de todas as idades elaboram suas próprias construções da realidade. Sua conduta não é apenas uma forma juvenil das normas ou dos modelos dos adultos". A própria K. Wilcox convida a uma superação de suas posições teóricas quando elogia, em John Ogbu, uma problemática mais "ecológica" que "estrutural-funcionalista", bem como uma concepção dinâmica e histórica do processo social e das interações interpessoais.

As teses de John Ogbu, antropólogo de origem nigeriana que trabalha nos EE.UU. - portanto, dentro de uma sociedade para ele "indígena" - são efetivamente interessantes. Ele as desenvolve em **The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood** (New York: Academic Press, 1974) e em **Minority education and caste: the american system in cross-cultural perspective**. (New York: Academic Press, 1978).

Esses livros mereciam, por si sós, uma resenha. Eu sublinharei, aqui, simplesmente as idéias essenciais.

A gente, explica Ogbu, quer entender o fracasso escolar, das crianças americanas pertencentes às minorias étnicas, apontando suas deficiências ("handicaps") socio-culturais ("cultural deprivation") e, de uma maneira mais geral, culpando seu "meio" ("Background/environnement"). Os estudos etnográficos de Ogbu, num bairro densamente povoado de negros e de americanos-mexicanos (na Califórnia) conduzem a conclusões diferentes. Contrariamente ao que afirmam as teses sobre as deficiências ("handicaps"), os pais e as crianças das minorias étnicas atribuem ("attachent") uma grande importância à escola, enquanto permite ter acesso a um bom ofício ("métier") e a uma melhor situação social. Além disso, as crianças dessas minorias, quando se esforçam ("travaillent dur"), são bem sucedidas na escola. O problema fundamental não é, pois, saber por que as crianças não são bem sucedidas na escola (manifestando suas "deficiências"), mas "por que elas não trabalham suficientemente na escola uma vez que, elas mesmas e seus pais, atribuem grande importância ao êxito escolar?". O deslocamento da problemática, pode-se ver, é radical!

Ogbu responde a essa questão: essas crianças, pertencentes a minorias historicamente subordinadas (o que não é o caso dos asiáticos), também aprenderam, através de seus pais, que é possível ter êxito na escola sem que, todavia, numa sociedade racista, se obtenha a recompensa sob

forma de um bom trabalho e de uma boa situação social. A falta de trabalho e de espírito de competição das crianças das minorias étnicas é, assim, uma "adaptação às chances limitadas de se beneficiarem de sua educação". Essa adaptação ao fracasso escolar ("school failure adaptation") é reforçada pelo comportamento da classe média e dos docentes, que interpretam a vida das classes populares em termos de "deficiências", impõem a essas classes uma relação de padrões a clientes ("de patrons a clients"), e, dessa forma, lhes negam toda autonomia e todo discurso legítimo no campo educacional. O fracasso das crianças das minorias étnicas "não é, portanto, um fenômeno individual, mas uma adaptação coletiva, que se transmite de uma geração a outra".

O fracasso escolar é uma adaptação coletiva a uma relação social de subordinação no campo educativo, dentro do mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Essa adaptação é coletiva, mas se realiza através de condutas individuais (e ela não é, portanto, fatal **para o indivíduo**, mesmo se a solução coletiva do problema supõe uma reestruturação das relações sociais -(B.C.)). Essas teses de Ogbu são, para nós, uma pista a seguir, pois que a E.S.C.O.L trabalha sobre a **relação social com o saber** em uma **zona de educação prioritária**.

Tradução do Professor Rogério Andrade Córdova - UNB/FE/PAD e doutorando em Educação (Filosofia e História) na PUC/SP.

FREITAS, Luiz Carlos de (pesquisador responsável). **Avaliando a avaliação escolar: relatório final de pesquisa.** Campinas: FE/UNICAMP, convênio INEP 09/91, 1992.

Freitas relata a realização de investigação destinada a examinar a situação da avaliação escolar na literatura (avaliação do estado da arte) e na prática da sala de aula (concepções e prática do professor). Para o alcance deste objetivo, o autor e sua equipe de consultores e auxiliares de pesquisa conduziram três estudos simultâneos. O Estudo 1 examinou o estado da arte em matéria de avaliação escolar, no ensino de 1º grau, na forma como se encontra nos vários veículos de comunicação escrita (periódicos, teses, *papers* não publicados, anais de congressos e encontros e livros). O Estudo 2 colheu as concepções e práticas de avaliação predominantes entre professores de uma região do Estado de São Paulo. O Estudo 3 teve como objetivo fazer caracterização inicial das práticas de avaliação no interior de uma sala de aula de 1ª série do ensino de 1º grau e verificar até que ponto a introdução do vídeo, como recurso para obtenção de dados, alterou ou não o fenômeno estudado.

Para a realização do Estudo 1, três critérios nortearam a seleção de 451 trabalhos sobre avaliação escolar: produção a partir de 1980, quando concepções educacionais mais avançadas passaram a contribuir para uma compreensão mais ampla da avaliação escolar; consideração de descritores da abrangência do estudo; e abrangência das fontes.

Este estudo encontra-se, ainda, em desenvolvimento. Contudo, resultados preliminares são apontados: 1) a produção é constante e elevada, à exceção dos anos 90 a 92, possivelmente pelo fato de o estudo estar em andamento ou, ainda, pelo fato de os trabalhos mais recentes estarem em processo de divulgação; 2) o principal veículo de publicação dos trabalhos da área são os periódicos, seguidos pelas dissertações de mestrado; 3) os estudos realizados são de cunho mais geral do que relacionados a um determinado nível de escolaridade; 4) os estudos relativos às primeiras e quartas séries do ensino de 1º grau constituem minoria.

O relatório indica como resultado mais importante deste estudo a constituição da base de dados informatizada sobre avaliação, responsável

pela localização dos 451 trabalhos. Futuramente, esta base integrará o acervo da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de modo que a ela tenha acesso qualquer pesquisador do país ou do exterior. O relatório apresenta a configuração atual desta base.

Os dados disponíveis no Estudo 1 apontam para a necessidade de se conduzirem pesquisas sobre a avaliação nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

O Estudo 2 foi desenvolvido por meio da aplicação de um questionário a uma amostra de 3.896 professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau de 487 escolas de 16 Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo. Foram devolvidos 3.200 questionários. É relatada, com detalhes, toda a metodologia usada. O questionário fez as seguintes solicitações: tipo de avaliação usado; destinação da avaliação; tipo de interesse, concepções, preocupações e necessidades; características das avaliações estruturadas, elaboradas pelo professor. O pesquisador teve o cuidado de balancear série e disciplina. Ao receber o questionário, o respondente já tinha indicação da série e disciplina de referência. Os resultados deste estudo referem-se, por enquanto, apenas a escolas da Delegacia de Ensino de Sumaré, escolhida, aleatoriamente, para testar a sistemática de análise dos dados. Dentre os achados da pesquisa, dois merecem destaque. O primeiro refere-se às categorias mais utilizadas pelos professores para dar sua compreensão de avaliação, descrever sua prática de avaliação e indicar a finalidade da avaliação; tendo sido, respectivamente, o conteúdo, as provas escritas e a identificação de pontos fortes/fracos, marcando fortemente o lado "instrucional" da avaliação. Como também aparece a categoria "participação e interesse" que, segundo a interpretação do pesquisador, envolve questões de natureza "disciplinar" associadas à avaliação, as duas dimensões da avaliação instrucional e disciplinar ficam claramente apontadas neste estudo. Outro achado diz respeito à caracterização do processo de avaliação. Os dados revelam uma grande improvisação com a avaliação, conclui Freitas.

É importante ressaltar que, ao final do processamento, está prevista a realização de uma reunião com equipes de profissionais da rede de ensino, para envolvê-los na interpretação dos resultados.

Para a realização do Estudo 3, durante um ano letivo o pesquisador realizou observação convencional (anotando os eventos com lápis e papel) e observação com uso de vídeo em uma sala de aula de uma escola localizada num bairro pobre da periferia de Campinas. Ele narra todos os cuidados de que se cercou para o uso do vídeo em seu trabalho.

Na análise dos dados, as gravações e relatórios foram submetidos a exame para se extraírem os "episódios" de avaliação. A equipe optou por trabalhar com "episódios explícitos" de avaliação, isto é, consideraram-se os momentos em que o professor fez avaliação pública de um aluno ou da classe como um todo. A avaliação implícita no próprio método de ensino freqüente nesse nível de ensino não foi considerada. Esta distinção feita pelo autor permite evidenciar a amplitude do campo da avaliação para além da avaliação instrucional ou formal, abrangendo a avaliação do comportamento e a de valores e atitudes.

A categorização foi extraída dos episódios e não imposta a eles de fora. Da análise dos episódios emergiram as seguintes

categorias: 1) professor incentiva aluno; 2) professor pune aluno; 3) professor atua sobre valores do aluno; 4) aluno pune aluno; 5) aluno incentiva aluno. A configuração da avaliação em sala de aula, na série estudada, apresentou-se da seguinte forma:

- 1) punições freqüentes realizadas pelo professor;
- 2) avaliação freqüente dos valores assumidos pelos alunos;
- 3) punições freqüentes formuladas pelos próprios alunos;
- 4) incentivos, proporcionalmente menores, dados pelo professor ao aluno;
- 5) raros incentivos dados pelos alunos a outros colegas.

O relatório apresenta a transcrição de alguns episódios que demonstram como, numa primeira série, a avaliação se mistura com o processo instrucional, sendo difícil estabelecer uma separação. O autor afirma que na série observada, a avaliação é um processo contínuo, que permeia a própria ação instrucional.

Com base nos achados da pesquisa, Freitas afirma ser conflitivo o ambiente da sala de aula, onde os processos de avaliação instrucional, disciplinar e de valores exercem papel central. Este conflito assenta-se sobre relações de poder, que são sustentadas, na sala de aula, pela avaliação; e na escola, pela organização global do trabalho escolar o projeto político-pedagógico implícito ou explícito.

Quanto à utilização do vídeo como recurso para obtenção de dados, concluiu-se que a interferência não foi maior do que aquela já introduzida pela presença do pesquisador na sala. As categorias extraídas dos dados revelaram que elas não variam em função da introdução do vídeo.

Os dois estudos em desenvolvimento e o terceiro, já concluído, de autoria de Freitas e sua equipe, se revestem de grande relevância. A base de dados informatizada sobre avaliação será a primeira a ser instalada e a ser utilizada em âmbito nacional e internacional. Esta iniciativa facilitará a difusão de estudos sobre avaliação escolar. Os Estudos 2 e 3 contribuem para o alargamento da compreensão da avaliação escolar. Ao captar "episódios explícitos" de avaliação, o Estudo 3 apresenta uma face ainda pouco explorada do fenômeno, que são as práticas avaliativas que medem o desempenho do aluno em relação ao currículo oculto. O autor deixa claro o seu interesse em compreender o "tripé avaliativo" constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e de valores/atitudes (dentro ou fora da sala de aula). É importante ressaltar o entendimento de avaliação escolar que tem norteados estes e outros trabalhos de Freitas: conjunto dos mecanismos de eliminação/manutenção dos alunos na escola. Com este entendimento, o Estudo 3 tem o propósito de contribuir para o esclarecimento do conteúdo da categoria "avaliação escolar", procurando retirá-la do estado "dormente" em que se encontra nos "Manuais de Didática", ao lado de outras "categorias", todas imersas em um formalismo vazio, afirma o pesquisador.

Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Faculdades Integradas da Católica de Brasília

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Cotidiano e escola**: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). 8.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 195p.

Introdução

Para avaliar o significado e a importância da obra de Sonia Penin é preciso, antes de tudo, situá-la no contexto da crise e dos problemas da pesquisa sócio-educacional e, depois, descrever e interpretar o caminho teórico, empírico e prático, escolhido pela pesquisadora para enfrentar as questões colocadas pela crise e construir o conhecimento sobre as causas do alto índice de repetência e evasão escolar dos alunos e seus desdobramentos.

O Colapso das Teorias e dos Paradigmas Racionalistas

No Brasil, na década de 70 e, em especial, na de 80, os grandes sistemas racionalistas de pesquisa passaram por questionamentos radicais, no que se refere à sua capacidade de apreender e interpretar a realidade social complexa, dinâmica e multifacetada. A ciência, alicerce dos modelos racionalistas, entendida como a única via legítima para chegar ao conhecimento, passa também pelo crivo da crítica radical. A crise resulta de inúmeras causas, entre elas, indubitavelmente, as profundas transformações da realidade e a evolução do conhecimento na área das ciências sociais e educacionais, sob forte influência das idéias de teóricos como Gramsci, Kosik, Lukács, Agnes Heller, Elcie Rockwell e Justa Ezpeleta. Esses autores introduziram novos referenciais para lidar com a realidade social e histórica, estimulando o aparecimento de múltiplas e novas tendências e perspectivas. As dicotomias entre ciências sociais e naturais, parte e todo, subjetividade e objetividade, conhecimento científico e senso comum, história e cotidiano passam a ser encaradas como partes indissociáveis. A certeza e a segurança foram substituídas pela perplexidade e "insegurança epistemológica" como bem pontuou Boaventura Santos.

A nova situação que se configura na pesquisa educacional exige esforço teórico em direção à integração das ciências parcelares (Sociologia,

Psicologia, História, Antropologia etc). Do pesquisador exige-se, ainda, postura flexível, não-dogmática e de tolerância à ambiguidade. Nos relatos de pesquisa, expressões como "sim e não", "é isto, aquilo e outra, coisa" são incorporadas no vocabulário para dar conta da dinâmica e do movimento permanente da vida e dos fenômenos sociais. Expressões impensáveis nos paradigmas cientificistas. A função de desvelar e elucidar, acrescenta-se a de buscar o potencial transformador da realidade pesquisada. Conhecer para transformar passa a fazer parte do mesmo *continuum*. Pesquisa e política, teoria e prática não se separam. Diferentemente do esquema cientificista de pesquisa, o rigor e a objetividade serão resguardados à medida em que as concepções, os processos e as condições do contexto são claramente explicitadas.

Para as novas perspectivas emergentes com vistas à superação dos limites identificados nos paradigmas tradicionais ficou o difícil exercício de reconceptualização de conceitos; a reconciliação das dicotomias; a recuperação do homem real (de carne e osso, ao mesmo tempo, individual e coletivo, espectador e ator, sujeito e objeto, partícipe do processo de construção social), e a elaboração de novos referenciais para abordagem e construção do conhecimento sobre fenômenos e a realidade social. Se, de um lado, as novas perspectivas teóricas e metodológicas são indicadoras de um caminho fecundo para a pesquisa social e educacional, nada está pronto e tudo está para se fazer.

E neste cenário que a obra de Sonia Penin se coloca como uma das formas novas de fazer pesquisa em educação.

A Construção do Conhecimento numa Perspectiva Microglobalizadora. Antropologia Dialética do Tipo Exploratório

Com o objetivo de perseguir a natureza e a gênese do processo educativo que se desenvolve no cotidiano escolar e identificar pistas para sua transformação, Penin analisa e interpreta os dados do cotidiano de quatro escolas públicas de 1º grau. Concebe-as como resultantes da interação dialética entre as determinações sócio-histórico-institucionais, as condições específicas e ações de pessoas e grupos que nelas atuam. Segundo a autora, através dessa interação conflituosa ou não, revelam-se as

dimensões do cotidiano (micro), da história e sociedade (macro), e as faces burocrática e informal, sendo necessário capturar e construir o conhecimento da realidade de cada escola, articular de forma orgânica e significativa as diferentes dimensões e faces reveladas.

Crenças básicas orientaram e movimentaram a busca da pesquisadora: 1) "o cotidiano reflete a totalidade social": a história da sociedade e a história particular de cada escola se interpenetram e se explicam mutuamente; 2) "as práticas cotidianas não apenas refletem a história mas antecipam-na também"; e 3) cada escola é obra única, singular, aberta, inacabada, produto da criação dos homens e de cada homem em particular, datado e localizado.

Do pensamento de Lefebvre a autora toma o conceito de vida cotidiana como nível ou escala e via de acesso à realidade social; e os conceitos de cotidianidade e cotidiano como categoria de análise. A cotidianidade como cotidiano programado substitui o real pelas representações, signos e símbolos veiculados pela mídia, num processo de metamorfose. A escola não escapou ao processo de modernização. O Estado programa e naturaliza o repetitivo, o idêntico, o redundante e o burocrático. O cotidiano é tomado como produto histórico mais próximo de nós, o mais acessível à nossa compreensão, diferentemente do senso comum que o define como um amontoado caótico de eventos, fatos e acontecimentos. Na análise da vida cotidiana se busca o fio condutor para conhecer o conjunto da sociedade. O cotidiano, como categoria teórica, revela-se como instrumento para abordar e rastrear empiricamente o real e como forma de mediação entre o particular e o universal, o local e o global. O cotidiano refere-se à vida cotidiana marcada pelas fragmentações que caracterizam o mundo moderno.

Em auxílio às crenças e corroborando as teses de Lefebvre, Agnes Heller afirma que: "Não há teoria da sociedade que consiga dispensar a vida e

o pensamento cotidianos... pois a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico... é a verdadeira essência da substância social. Ela é o fermento secreto da história onde ocorre a revolução invisível, tramada por todos os homens, no processo da evolução social e humana".

Para a leitura das quatro escolas, tomadas como obra, Penin traça o contexto da sociedade brasileira de 1964 a 1980 (momento da análise), utilizando os indicadores: desenvolvimento econômico; processo de urbanização e a educação no país e na cidade de São Paulo. Para cada obra-escola, caracteriza o contexto social (a escola e sua história), o aluno (origem-destino, rendimento escolar); pais de alunos (condições sócio-econômico-culturais e escolares); a situação e o momento institucional (condições básicas de funcionamento da escola, recursos do sistema e da escola); e, finalmente, o ritmo e a organização do trabalho escolar que, segundo sua análise, revela o combate entre a cotidianidade e sua superação. Na busca das práticas e processos reforçadores ou superadores da cotidianidade, utiliza os fatores identificados por Lefebvre como aqueles que implantam e reforçam a cotidianidade e aqueles que se opõem a ela. De um lado, a fragmentação, hierarquização e desigualdade, de outro lado, a unidade, a igualdade e o direito à diferença.

Além da contribuição que os conhecimentos reveladores da realidade escolar e das causas dos altos índices de retenção e evasão resultantes da investigação, há que se ressaltar importância do caminho metodológico (teórico e empírico) percorrido pela pesquisadora na abordagem da realidade social, educacional e escolar.

Nobuko Kawashita
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

LÜDKE, Menga, MEDIANO, Zélia (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.

Aos poucos, a bibliografia brasileira sobre avaliação vai sendo enriquecida com estudos e pesquisas elaborados a partir da observação direta do cotidiano escolar. Este é o caso da pesquisa conduzida na cidade do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Menga Ludke e Zélia Mediano, pesquisadoras bem conceituadas na comunidade acadêmica nacional, em três escolas públicas de 1º grau, freqüentadas por alunos de nível sócio-econômico baixo (crianças de favelas e crianças "filhas de porteiros e empregadas domésticas" que convivem com filhos de "patrões"). O estudo revela novas dimensões do fenômeno da repetência escolar que, não se pode negar, constitui um dos maiores desafios da política de educação básica.

A questão da repetência no ensino fundamental, cuja denúncia tem se ampliado nos últimos anos, representa o obstáculo mais difícil na busca de uma pedagogia da qualidade. A persistência dessa doença transformou a escola de 1º grau numa fábrica de fracasso e analfabetismo. É nesta perspectiva que a pesquisa coordenada pelas autoras já mencionadas e editada pela Papirus, na coleção Magistério, configura-se como uma contribuição atual e competente para o delineamento de políticas pedagógicas capazes de proporcionar às crianças uma trajetória escolar sem rupturas.

Partindo de um enfoque sociológico e usando um paradigma naturalista, as autoras se propuseram a "acompanhar e analisar o processo de avaliação tal como se desenvolve dentro da escola básica de 1ª a 4ª série". Conseguiram desvendar aspectos importantes do funcionamento de uma instituição escolar, notadamente os que se relacionam à emergência no Brasil de uma nova consciência do papel da escola e do professor. Neste sentido, o depoimento de uma diretora é ilustrativo.

nesta escola há uma taxa muito baixa de reprovação. Provavelmente devido ao tipo de trabalho que se procura desenvolver com as professoras, fazendo com que se sintam à vontade, que tenham gosto de ensinar naquela turma, que tenham um mínimo de

satisfação. A professora que trabalha contrariada não pode fazer um bom trabalho, (p. 40)

A pesquisa de Menga Ludke e Zélia Mediano, feita com a colaboração de Iliana A. Paulo, Maria Inês de Souza, Maria Lutgarda Mata e Tania Dauster, revela outros aspectos importantes em relação à seriação, repetência, recuperação, organização do trabalho pedagógico e ao problema da homogeneidade *versus* heterogeneidade, fatores que estão sendo revistos à luz de uma pedagogia de inspiração construtivista. Conforme argumentam as autoras, "se conseguirmos ir incorporando, com maior amplitude, uma abordagem construtivista na escola, seriação, repetência e recuperação — deixarão de existir" (p.47).

As escolas pesquisadas não chegam a ter uma proposta pedagógica explícita. São professoras que, individualmente ou em grupo, começam a desvendar um novo horizonte pedagógico. Neste contexto, a liderança do diretor e a presença de equipes pedagógicas de apoio são de suma importância.

Todavia, advertem as autoras, a adoção do enfoque construtivista "na prática do dia-a-dia do professor exige muito estudo, muita reflexão, muito tempo para pensar nas aulas, nos exercícios, nas necessidades diversificadas dos grupos de alunos" (p.56). E isto não será possível "enquanto a educação não for uma prioridade de nossos governos, enquanto não se respeitar a categoria do magistério, quer com um salário digno, quer com respeito ao seu trabalho" (p.56).

O dado positivo encontrado nas escolas pesquisadas — a emergência do enfoque construtivista —, ao lado de uma visão tradicional de currículo e avaliação, não significa que se possa concluir apressadamente que esteja havendo uma reversão de expectativas. A avaliação numa perspectiva construtivista é complexa, exigindo, em sua aplicação, professores capacitados.

Isto mostra que a valorização do magistério, especialmente a profissionalização, a formação e a capacitação e ambiente técnico-pedagógico adequado representam condições básicas para a retomada da qualidade na educação fundamental. Criar condições para que o profes-

sor possa atuar "como profissional, como membro de uma comunidade específica, com plena consciência de seus deveres, mas também de seus direitos e amadurecendo para ocupar o lugar que lhe cabe entre outras categorias profissionais" (p.141) constitui uma das diretrizes mais importantes da política educacional de que o Brasil necessita.

Por último, ao privilegiar uma abordagem metodológica qualitativa, o estudo mostra que a heterogeneidade e a complexidade do cotidiano

escolar tornam mais efetivas metodologias de pesquisas abertas, capazes de investigar o âmago da questão.

Célio da Cunha
Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC)
e Universidade de Brasília (UnB)

SOARES, Magda Becker, KRAMER, Sônia, LÜDKE, Menga et al. **Escola básica**. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992. (Coletânea CBE)

A coletânea de textos publicados sob o título **Escola Básica** surgiu de quatro simpósios e três mesas redondas ocorridas na 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na USP em 1991, cujo tema central foi a Política Nacional de Educação.

Trata-se de textos agrupados em torno de sete temas assim distribuídos:

- 1) Diagnóstico do atendimento escola básica: posições;
- 2) Escolarização básica: em busca da qualidade;
- 3) Escola, currículo e construção do conhecimento;
- 4) Formação de professores e qualidade do ensino;
- 5) A condição do professor no Brasil, hoje;
- 6) Avaliação escolar e
- 7) Meios de comunicação e educação.

Integrante do grupo que desenvolveu a temática número 1, Alceu Ferraro, ao apresentar o tema **Atendimento Escolar Básico: Problemas de Diagnóstico**, propõe-se a desenvolvê-lo mediante a abordagem de três questões: a primeira trata da questão conceitual, a segunda, do diagnóstico e da política e a terceira é a do acesso à escola.

O texto de Sérgio da Costa Ribeiro **A Escola Brasileira do Professor Raimundo** apresenta de modo caricatural uma comparação entre o programa televisivo de nome semelhante e algumas práticas desenvolvidas na escola brasileira de 1º grau.

Para o autor, este quadro demonstra o caráter preceptor da escola e a consequência desta cultura pedagógica resulta do não compromisso dos professores com o aprendizado e a promoção de seus alunos, materializando-se, na prática da repetência que, além de altíssima, ocorre de diversas formas na escola brasileira, tais como: forma de coleta dos dados pelo MEC e na subseriação da 1ª série.

No último texto da temática 1, **Escola Primária: Trajetórias e Determinantes da Evasão Escolar e da Escolha da Escola Pública ou da Escola Privada**, Paulo de Tarso Afonso de André faz uma análise focalizando a escola primária e as preferências da sua clientela legal, adotando como ponto de observação aquele do planejador, formulador de política ou provedor de serviços.

O texto em **Busca da Qualidade em Alfabetização: Em Busca ... de Quê?** de Magda B. Soares abre o conjunto de textos que compõem a segunda temática do livro, apresentando como ponto de partida para discussão, em torno da qualidade da alfabetização, a necessidade da reflexão em torno deste objeto cuja configuração não está definida com suficiente clareza.

Para a autora, essa discussão deixa claro a ausência do ponto essencial, fundamental, a respeito da qualidade da alfabetização no Brasil, qual seja, a prévia identificação das propriedades, atributos e condições que determinam a sua natureza.

No texto seguinte de Ana Maria B. Smolka, intitulado, **Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola** é abordada a problemática do modernismo em dizer-se construtivista sem conhecer o seu significado, o que reduz as práticas educativas nas escolas a meras caricaturas metodológicas de programas derivados dessa teoria.

Discutir de forma nova o contexto social que dá o pano de fundo da escolarização, tendo em vista as indefinições e questionamentos de posições relativas aos conceitos de ensino e de escolarização, é o que sugere Zilma de Moraes Ramos de Oliveira ao discorrer sobre o tema **Rediscutindo a Natureza do Ensino**.

Os enfoques epistemológicos (idealistas ou positivistas) com os quais a questão tem sido abordada leva a que a natureza do ensino tenha sido pensada superficialmente, influenciando, desse modo, na formação dos professores. Considera a autora que o quadro sócio-político atual está a exigir novas posições teórico-metodológicas na Pedagogia, apontando neste sentido, sua posição em relação às implicações educacionais de teorias sócio-interacionistas como esforço para um pensar dialético sobre o tema.

Sônia Kramer finaliza a temática 2, enfocando a questão **Escolarização Básica e a Busca da Qualidade**: uma tentativa de síntese, retomando os textos apresentados.

Após o exercício de síntese dos trabalhos das três autoras citadas, Kramer posiciona-se sobre a melhoria da qualidade da escola básica, considerando que ela passa sempre por dentro dos sistemas que existem, com suas precariedades, dificuldades e insuficiências, que ela precisa ser vista na totalidade da vida cultural e na diversidade das culturas em que está inserida, assim como precisa estar articulada no âmbito de uma política educacional.

Ao desenvolver o tema **Escola, Currículo e a Construção do Conhecimento**, Antônio Flávio Barbosa Moreira inaugura a temática 3 desta publicação, tendo como objetivo refletir sobre como pode ser desenvolvido, em uma perspectiva crítica, o processo de construção do conhecimento nas instituições escolares, a partir do exame de concepções contrastantes de currículos. Para isto se, utiliza da proposta de Michael Young, precursor do movimento da Nova Sociologia da Educação iniciado na Inglaterra nos anos 70.

Terezinha Fróes Burnham inicia sua exposição **Vazio de Significado Político-epistemológico na Escola Pública**, lembrando que este vazio provoca profundas implicações na formação de mentalidades das gerações que têm nessa escola sua única opção educacional.

O conceito de penetração é tomado como ponto de partida para discutir o vazio da escola pública, o que significa enfrentar a questão do papel político-epistemológico da escola na formação de mentalidades dos cidadãos de uma sociedade.

O trabalho apresentado por Cecília Braslavsky **Profesor de Secundaria: de la Profesionalización a la Devaluación** representa uma síntese das contribuições de linhas de pesquisa desenvolvidas pela área de educação e sociedade do Programa Argentino da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

A equipe centrou esforços no nível médio do sistema educativo argentino, procurando responder algumas questões relativas ao modelo de formação

e desempenho de docentes e suas relações com as condições de trabalho dos docentes.

Luís Carlos de Freitas inicia sua exposição **Conseguiremos Escapar do Neotecnicismo?** propondo-se a analisar por que forças políticas antagônicas convergem seus interesses em defesa da qualidade de ensino e da formação de professores.

O novo patamar tecnológico e as novas organizações criadas para o processo de trabalho no interior da produção capitalista, determinam novas exigências de formação para o trabalhador, originando-se, possivelmente, a partir daí, as preocupações neoliberais com a "qualidade do ensino" e com a formação do professor. Desse modo, assiste-se ao surgimento do neotecnicismo, desgarrando a escola de seus determinantes sociais, delineando-se um novo caminho, qual seja: treinar e controlar o desempenho do professor em novas roupagens, cujo foco central parece ser a avaliação.

O autor também se propõe debater a questão da base nacional de estudos na formação do profissional de educação, entendendo-a como um conjunto de diretrizes curriculares que demarcam o núcleo essencial desta formação. Sua importância reside na necessidade da articulação em torno das diretrizes gerais das três instâncias de formação do educador: a escola normal, as licenciaturas específicas e a licenciatura de pedagogia.

No desenvolvimento da quinta temática da publicação, as conclusões de uma investigação realizada por uma equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, são apresentadas por Ozir Tesser no texto **A Formação da Professora "Leiga" no Ceará**.

Os traços principais destes professores, que no Estado representam cerca de 23.700 profissionais, foram retratados em linhas gerais pelos autores da pesquisa. Trata-se de uma categoria a quem é negada a identidade profissional, o salário mínimo devido por Jeí, portadora de deficiências importantes no exercício, além de ser marcada pela subjugação ao poder local. Após delinear esses traços, os pesquisadores realizaram uma análise de dois programas de capacitação a que são submetidos os professores, verificando que, embora de valor desigual, apresentavam

características comuns, quais sejam: tecnicismo, fragmentação dos saberes, visão positivista do conhecimento e concepção behaviorista do ensino aprendizagem.

Maria Luisa M. Xavier em **A Condição do Professor no Brasil, Hoje: o Caso do Rio Grande do Sul** esboça, num primeiro momento, a tentativa de análise da situação do magistério no referido Estado. Finaliza sua intervenção referindo-se à insatisfatória relação entre as agências formadoras e as necessidades da sociedade, especialmente da pré-escola ao 2º grau, questionando também a desatualização do professor, o tipo de formação a que está submetido e a identidade das agências formadoras.

Ao desenvolver o tema **A Condição do Professor no Brasil de Hoje: um Estudo em São Paulo**, Maria Luisa dos Santos Ribeiro destaca, como requisito para o entendimento da questão, a precariedade das condições econômicas do Brasil de hoje e a implantação da política de natureza privatista-recessiva.

A análise da situação do professor no Brasil de hoje não pode ser feita isoladamente da história da educação brasileira, é o que afirma Ana Rosa Brito Gomes ao fazer sua intervenção através do texto **Condições do Professor no Brasil: Trajetória da Categoria**.

A autora traça um breve histórico dos primórdios da organização escolar no Brasil, desde a Colônia até os dias atuais, apontando questões que

permeiam essa trajetória, como elitismo, a influência da Igreja, dominação ideológica etc.

A partir da visualização da avaliação como uma vasta rede, envolvendo inteiramente a escola e todos os seus personagens Menga Ludke lança **Um Olhar Sociológico sobre a Avaliação Escolar**, propondo-se a analisar o processo de avaliação dentro da escola de 1º grau, na tentativa de avançar além dos estudos de cunho técnico.

Neste sentido, a autora, apoiando-se em estudos voltados para a análise sociológica da avaliação escolar, apresenta resultados de pesquisa de abordagem etnográfica realizada em três escolas de 1ª a 4ª séries da rede municipal do Rio de Janeiro.

No Brasil, a televisão funciona como "escola paralela" e muitas vezes representa a única escola para uma população de jovens de várias idades e classes sociais, é o que afirma Mª Luiza Belloni ao fechar o livro com o texto **Formação do Telespectador: Missão Urgente da Escola**.

A autora considera a educação para a mídia uma nova e fundamental tarefa que somente a escola pode teórica e praticamente conceber e executar.

Carmenísia Jacobina Aires Gomes
Universidade de Brasília (UnB)

BIBLIOGRAFIA

LIVROS:

- ABRAMOWICZ, Mere et al. A melhoria do ensino nas 1^{as}. séries: enfrentando o desafio. São Paulo: EPU:EDUC, 1987.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O cotidiano da escola normal e a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos: relatório de pesquisa. São Paulo: FEUSP:PUC:CNPq, 1989.
- ANDRÉ, M.E.D.A. et al. Dominação e resistência no cotidiano escolar: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: PUC: CNPq: INEP, 1987.
- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARONOWITZ, Stanley. The trap of environmentalism. In: DALE, Roger et al.(Eds.). Schooling and capitalism : a sociological reader. London: Routledge & Kegan Paul:Open University Press, 1976.
- BASAGLIA, F. O Homem no Pelourinho. Educação e Sociedade, São Paulo,1986.
- BOURDIEU, Pierre. The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In: DALE, Roger et al.(Eds.). Schooling and capitalism : a sociological reader. London: Routledge & Kegan Paul:Open University Press, 1976.
- BOWLES, Samuel. Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In: DALE, Roger et al.(Eds.). Schooling and capitalism: a sociological reader. London: Routledge & Kegan Paul: Open University Press, 1976.
- BRASIL. MEC. Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação: 1991-1995. Brasília, 1990.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. Escola e participação popular. In: MADEIRA, Felícia Reicher, MELLO, Guiomar Namó de. (Coords.). Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985. p.81-114.
- CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COLES, G. The learning mystique: a critical look at "Learning Disabilities". New York: Pantheon Books, 1987.
- COLLARES, C.A.L Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. Idéias, n.1,p.24, 1989.
- CRESAS. Depuis 1981,l'école pour tout? Zones d'Education Prioritaires. Paris: L'Harmattan:INRP, 1985.
- COSTA, J.F. Ordem médica e norma familiar. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- DANTAS, Jovelina Brazil. Desnutrição e aprendizagem. São Paulo: Ática, 1981.
- DONNANGELO, M.C.F., PEREIRA, L Saúde e sociedade. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- DONZELOT, J. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FARIA, Lia. CIEPs construção coletiva da educação, In: SAVIANI, Demerval, TEDESCO, Juan Carlos, GANDINI, Raquel Pereira Chainho et al. Estado e educação. Campinas: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. p.257-265.
- FOUCAULT, M. O nascimento da clínica. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

- GUERRA, V.N.A. A violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GUILHON DE ALBUQUERQUE, J.A. Metáforas da desordem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HAKIM, P., SOLIMANO, G. Nutrição e desenvolvimento nacional: estabelecendo a conexão, In: VALENTE, F. (Org.). Fome e desnutrição: determinantes sociais. São Paulo: Cortez, 1986.
- HELLER, A. O cotidiano e a História. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- JOHNSON, Richard. Notes on the schooling of the English working class, 1780-1850. In: DALE, Roger et al.(Eds.). Schooling and capitalism: a sociological reader. London: Routledge & Kegan Paul: Open University Press, 1976.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LEAL, Antonio. Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização. 7.ed. Rio de Janeiro: Kizuma, [198-].
- MARTELL, George. The politics of reading and writing. In: DALE, Roger et al.(Eds.). Schooling and capitalism: a sociological reader. London: Routledge & Kegan Paul: Open University Press, 1976.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magisterio de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- MORAIS, Gizela Santana (Org.). Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau. São Paulo: Cortez, 1980.
- MOYSÉS, MAA., SUCUPIRA, A.C.S.L Dificuldades escolares, In: MARCONDES, E. (Coord.). Pediatria em consultório. São Paulo: Sarvier, 1988.
- MUNARI, Helena Coharik Chamlian. Um estudo sobre o fracasso escolar nas primeiras séries de 1º grau numa comunidade da periferia de São Paulo, In: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3. Atas. São Paulo:[s.n.],1985. v.2
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sujeito e cotidiano. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NUTRITION: the nervous system and behavior. [S.l.]: OPAS, 1972. (OPAS, 251).
- NUTRICIÓN, desarrollo y comportamiento social. [S.l.]: OPAS, 1973. (OPAS, 259).
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. São Paulo, 1993. mimeo.
- PATTO, Maria Helena Souza. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- PATTO, Maria Helena Souza (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: TA. Queiroz, 1981.
- PATTO, M.H.S. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Cotidiano e escola : a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A desvantagem do aluno pobre na construção de sua identidade social de sua socialização na escola, In: SCHIBE, Karl E. (Org.). Identidade: prismas. São Paulo: PUC, 1984.
- PERALVA, Angelina Teixeira. Discutindo o fracasso escolar na França e no Brasil. In: SEMINÁRIO REGIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA

- DE EDUCAÇÃO COMPARADA - REGIÃO SUDESTE. Anais. São Paulo: [s.n.], 1987.
- PESSANHA, Eurize Caldas, PONOVIKH, Jorge Vancho, SILVA, Débora Catarina. Alfabetização: submissão e resistência nas classes de alfabetização de uma escola pública de Corumbá - MS. Corumbá: UFMS: INEP, 1989. 34p.
- PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz: EDUSP, 1984.
- PHILLIPPE, Ariès. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RODRIGUES, Arakcy Martins. Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo. São Paulo: Símbolo, 1978.
- ROSS, D.M., ROSS, S.A. Hyperactivity: research, theory and action. New York: Wiley-Interscience, 1976.
- RYAN, W. Blaming the victim. New York: Vintage Books, 1976.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico: uma proposta de reformulação da escola de 1º grau. São Paulo, 1984. 23p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A organização escolar e o ciclo básico. São Paulo, 1984. 10p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Discutindo problemas de alfabetização. São Paulo, 1984. 10p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A integração social da criança na escola e a alfabetização. São Paulo, 1984. 23p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Avaliação do aluno no ciclo básico. São Paulo, 1984. 10p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos de educação e realidade brasileira: a educação, a constituinte e o projeto da escola democrática. São Paulo, 1985. 15p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Revendo a escola pública de 1º grau. São Paulo, 1985. 15p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Revendo a proposta de alfabetização. São Paulo, 1985. 93p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos de educação e a realidade brasileira: a difícil tarefa de repensar e reconstruir a escola pública. São Paulo, 1985. 12p.
- SÃO PAULO (estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos de educação e realidade brasileira: contatos imediatos 1º grau. São Paulo, 1985. 12p.
- SILVA, Dinorá Fraga da. Contribuição da semiótica para a compreensão do conceito de fracasso escolar em alfabetização, In: SILVA, Dinorá Fraga da (Org.). Para uma política educacional da alfabetização. Campinas: Papirus, 1991. p.95-102.
- SINGER, P., CAMPOS, O., OLIVEIRA, E.M. Prevenir e curar: o controle social através dos serviços de saúde. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Antropologia, cotidiano e educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes, MIRANDA, Marília Gouveia de. Pedagogia popular: uma proposta de intervenção na escola pública. Goiânia: UCG/INEP, 1986. 94p.

VELHO, Gilberto (Org.). Desvio e divergência : uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar, In: BRANDÃO, Zaia (Org.). Democratização do ensino: meta ou mito. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARTIGOS E PERIÓDICOS:

ALVERGA, Naide Ribeiro de, MONTENEGRO, Ivoneide Dutra, MORAIS, Maria das Graças. Sobre a relação entre o desenvolvimento e a escola pública: uma reflexão. Contexto e Educação, Ijuí, v.6, n.21, p.35-42, jan./mar. 1991.

AMORIM, Marília. O acesso ao universo letrado: a educação de crianças em comunidades de baixa renda. Forum Educacional, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 82-91, jul./set. 1985.

ANAIS NESTLÉ. Nutrição e desenvolvimento cerebral. São Paulo: Nestlé, n.107, 1982.

ANDRÉ, M.E.D.A. Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.28, p.21-25, mar. 1979.

ANDRE, Marli Eliza D.A., KRAMER, Sonia. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.65, n.151, p.523-537, set./dez. 1984.

ANDRÉ, M.E.D.A., MEDIANO, Z.D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.15, n.73, p.6-11, nov./dez. 1986.

ARAÚJO, Hélio Rosa de. Da alfabetização à educação. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.16, n.78, p.72-76, set./dez. 1987.

UMA ARMA contra a repetência. Nova Escola, São Paulo, v.2, n.11, p.24-25, abr. 1987.

AVERBUCK, Lúcia M., Appel, R.B., SILVEIRA, R.M. Leitura: Fatores que interferem na compreensão de textos ao ensino de 1º grau. Educação e Seleção, São Paulo, n.6; p.71-78, jul./dez. 1982.

AZANHA, José Mário Pires. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.109-111, fev. 1985.

BARRETO, Elba S.S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.14, p.97-109, set. 1975.

BARRETO, Elba S.S. Bons e maus alunos e suas famílias vistos pela professora de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.37, p.84-89, maio 1981.

BARRETO, Elba S.S., ALVES, M.Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. Em Aberto, Brasília, v.6, n.33, p.11-16, jan./mar. 1987.

BARRETO, Elba S.S., MELLO, Guiomar Namó de, ARELARO, Lisete, CAMPOS, Maria M. Malta. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.30, p.21-40, set. 1979.

BLOOM, Benjamim S. Inocência em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.16, 1976.

Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

- BONAMIGO, Euza Maria de Resende. Primeira série do 1º grau: ponto de estrangulamento. Em Aberto, Brasília, v.6, n.33, p.17-29, jan./mar. 1987.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.40, p.54-57, fev. 1982.
- BRANDÃO, Zaia, BAETA, Ana Maria B., ROCHA, Any Dutra C. da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1ª grau no Brasil (1971-1981). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.64, n.147, p.38-69, maio/agosto 1983.
- CADERNOS DE PESQUISA. Desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.29, 1979.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.55, p.50-62, nov. 1985.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Participantes ou marginais - estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.14, p.75-86, set. 1985.
- CARDOSO, Maria Tereza Lunardini. Alfabetização: um desejo escolar. Revista de Educação AEC, Brasília, v.18, n.71, p.55-58, jan./mar. 1989.
- CARRAHER, Terezinha Nunes, SCHLIEMANN, Analucia D. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.45, p.3-19, maio 1983.
- COLLARES, C.A.L., MOYSÉS, M.A.A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! Cadernos CEDES, São Paulo, n.15, p.7, 1985.
- COLLARES, C.A.L., MOYSÉS, M.A.A. Educação, saúde e a formação da cidadania na escola. Educação e Sociedade, São Paulo, n.32, p.73, 1989.
- COLLARES, Cecília A.L., MOYSES, M.A.A., LIMA, Gerson Z. Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico? Educação e Sociedade, São Paulo, n.20, p.11-10, jan./abr. 1985.
- CONRAD, P. Situational hyperactivity: a social system approach. The Journal of School Health, n.47, p.280, 1977.
- COSTA, Nea M., SANTOS, Andreza Paladino. Em busca da maturidade. O fracasso escolar e suas bases psicológicas. Educação em Revista, n.3, p.4-7, jun. 1986.
- CRAIDY, Carmen Maria, GROSSI, E.P., FIALHO, N.R.M. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.64, n.148, p.208-216, set./dez. 1983.
- DAVIS, Cláudia, ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.74, p.71-75, ago. 1990.
- ENGERS, Maria Emília A. Considerações sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem: implicações para crianças de 1º grau. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.9, n.2, p.67-80, maio/ago. 1984.
- ENGERS, Maria Emília Amaral, GOLBERT, Clarissa Seligman, DORFMAN, Malvina Tampolski. Saúde mental e competência escolar. Educação, Porto Alegre, v.12, n.17, p.105-124, 1989.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. A construção social da escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.66, n.152, p.106-119, jan./abr. 1985.
- FÁVERO, Osmar, HORTA, José Silvério Baia, FRIGOTTO, Gandêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.83, p.5-14, nov. 1992.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.35-49, fev. 1985.

- FERREIRO, Emília. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.14, n.1, p.70-80, jan./jun. 1989.
- FERREIRO, Emília. Psicogênese e educação. AMAE Educando, Belo Horizonte, v.22, n.201, mar. 1989.
- FRANCHI, Egle Pontes. A pós alfabetização e um pouco de compreensão dos "erros" das crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p. 121-124, fev. 1985.
- FRANÇA. MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. L'ecole et les enfants d'immigres. Migrants Formation, Paris, n.58, p.1-128, sept. 1984.
- FRANÇA. MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. Des psychologues parlent des enfants et jeunes issus de l'immigration. Migrants Formation, Paris, n.60, p.1-56, mars 1985.
- FRANÇA. MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. Les enfants d'immigres et l'enseignement du Français. Migrants Formation, Paris, n.63, p.1-92, déc. 1985.
- FRANÇA. MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. Soutien et animation péris-scolaire: les associations et l'école. Migrants Formation, Paris, n.65, p.1-64, juin 1986.
- FRANCO, M.A.C. et al. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar - um estudo sobre professores do 2º grau no Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.66, n.154, p.416-431, set./dez. 1985.
- FRANCO, Maria Laura P.Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.74, p.63-67, ago. 1990.
- FRANCO, Maria Laura P.Barbosa. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.83, p.64-70, nov. 1992.
- GATTI, Bernardete A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.38, p.03-13, ago. 1981.
- GOMEZ, M.R. Minimal cerebral dysfunction (maximal neurologic confusion). Clinica Pediatrics, n.6, p.589, 1967.
- GOLDEBERG, M.Amélia Azevedo. Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.17, 1976.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. Desafio à intolerância pedagógica institucionalizada e a representação social da escola, dos filhos e da pobreza. Revista de Educação AEC, Brasília, v.15, n.62, p.24-28, out./dez. 1986.
- GROSSI, Esther Pilar. A alfabetização como apropriação de um objeto conceitual. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.6, n.3, p.29-34, set./dez. 1981.
- GROSSI, Esther Pilar. Alfabetização em classe popular. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.55, p.85-97, nov. 1985.
- HECHTMAN, L., WEISS, G., PERLMAN, T. Hyperactives as young adults: past and current substance abuse and antisocial behavior. American Journal Orthopsychiatric, n.5, p.415, 1984.
- HUGHES, M.C., GOLDMAN, B.L., SNYDER, N.F. Hyperactivity and the attention deficit disorder. American Family Physician, n.27, p.119, 1983.
- KOCH, Zenin Maria. O fracasso escolar: a competência técnica e política do educador em questão. Caderno CED, Florianópolis, v.4, n.9, p.90-123, jan./jun. 1987.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.42, p.54-62, ago. 1982.

- LATAILLE, Yves de, FLOR, Cristiane Marx, FEVORINI, Luciana Bittencour. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.78, p.27-39, ago. 1991.
- LAWTON, Denis. The changing role of the teacher: consequentes for teacher education and training. Prospects, Paris, n.1, 1987.
- LEITE, Sergio Antonio da Silva. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.25-35, fev. 1985.
- LEMONS, Claudia T.G. de. Teorias da diferença e teorias do deficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. Educação e Sociedade, São Paulo, n.20, p.75-89, jan./abr. 1985.
- LEONARDOS, Ana Cristina. O CIEP como inovação educacional. Contexto & Educação, Ijuí, v.6, n.22, p.46-64, abr./jun. 1991.
- LODI, Lúcia Helena. "Ciclo básico": análise de uma proposta alternativa para o ensino de 1º grau. Didática, São Paulo, v.25, p.45-62, 1989.
- LOVISOLO, Hugo. Escola e família - constelação imperfeita. Ciência Hoje, v.6, n.31, 1987
- MACHADO NETO, Zahidé. As meninas - sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. Ciência e Cultura, São Paulo, v.32, n.6, p.671-683, jun. 1980.
- MARQUES, Mario Osório. O mundo da vida cotidiana e a educação. Contexto & Educação, Ijuí, v.6, n.22, p.30-37, abr./jun. 1991.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Refletindo sobre a alfabetização. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, v.5, n.7, p.1520, jun. 1986
- MEDEIROS, Marilu Fontoura de. Análise do sucesso e do fracasso escolar: um estudo exploratório, com base para guiar hipóteses de pesquisa. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v.31, n.4, p.125-153, out./dez. 1979.
- MELO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.
- MILLER, J.S. Hyperactive Children: a ten-year study. Pediatrics, n.61, p.217, 1978.
- MOYSÉS, MAA. Fracasso escolar: uma questão médica? Idéias, São Paulo, n.1, p.29, 1989.
- MOYSÉS, M.A.A., LIMA, G.Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? Revista ANDE, São Paulo, n.5, p.57, 1982.
- MOYSÉS, M.A.A., COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos CEDES, Campinas, 1992.
- NOVAES, H.M.D., ZUCCOLOTTO, S.M.C. A saúde do escolar. Cadernos CEDES, São Paulo, n.15, 1985
- PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. Idéias, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.
- PENIN, Sonia T.S. A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, n.11, 1985.
- PENIN, Sonia T.S. Uma escola na periferia de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1983.
- PENIN, Sonia T.S. Proposta de articulação entre o 1º e o 2º grau. Revista ANDE, São Paulo, n.13, p.55-58, 1988.
- PENIN, Sonia T.S. A apropriação do saber: a difícil conquista - contribuição das idéias de Jean Piaget ao ensino. Caderno de Didática, São Paulo, p.3-16, 1988.
- PENIN, Sonia T.S. Estratégias de desenvolvimento de pessoal no interior da escola. Idéias, São Paulo, n.3, p.49-52, 1988.

- PENIN, Sonia T.S. Política educacional: o vigoramento a partir das práticas cotidianas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p.80-85, 1989.
- PENIN, Sonia T.S. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência na formação dos professores. Revista ANDE, São Paulo, n.19, 1992. No prelo.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. Por que tanta repetência na 1ª série? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.55, n.122, p.242-253, abr./jun. 1971.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. Instabilidade e repetência da 1ª série. Educação e Seleção, São Paulo, n.7, p.83-109, jan./jun. 1983.
- POPPOVIC, Ana Maria et al. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.7, p.5-60, jun. 1973.
- POPPOVIC, Ana Maria et al. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.30, p.51-55, set. 1979.
- POPPOVIC, Ana Maria et al. Alfabetização: um problema interdisciplinar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.36, p.71-86, fev. 1981.
- POPPOVIC, Ana Maria et al. O fracasso na alfabetização. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.6, n.3, p.13-20, set./dez. 1981.
- RAMOS, Nelcy das Neves. Perspectivas no trabalho em avaliação. AMAE Educando, Belo Horizonte, v.20, n.192, p.41-43, nov. 1987.
- REGO, Lucia L. Browne. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.66, n.152, p.5-27, jan./abr. 1985.
- RIBEIRO, Lauro Cançado et al. O papel de autoridade de professor: as bases do poder social como foco de análise da interação em sala de aula. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.65, n.149, p.70-78, jan./abr. 1984.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. 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.
- RODRIGUES, Ada Natal. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão: ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.73-77, fev. 1985.
- RUS PEREZ, José Roberto. Implementação de políticas educacionais: o caso da jornada única. Contexto & Educação, Ijuí, v.6, n.22, p.75-82, abr./jun. 1991.
- SARAIVA, Terezinha. Desculpas esfarrapadas. Jornal dos Sports, 2 abr. 1989. p.11.
- SCHECHTER, N.L. The baby and the bathwater: hyperactivity and the medicalization of child rearing. Perspectives Biological Medicine, n.25, p.406, 1982.
- SILVA, Rose N. da, DAVIS, Cláudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, n.80, p.28-40, fev. 1992.
- SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v.2, n.12, p.1-15, jan. 1983.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.19-24, fev. 1985.
- SUCUPIRA, A.C.S.L. Hiperatividade: doença ou rótulo? Cadernos CEDES, São Paulo, n.15, p.30, 1985.
- TIEPOLO, Elisiane Vitória. Ciclo Básico de Alfabetização: a construção da qualidade de ensino. Contexto & Educação, Ijuí, v.6, n.22, p.65-74, abr./jun. 1991.
- TREIN, Eunice S., DELUIZ, Neise. A pedagogia histórico-crítica: ponto e contra ponto. Contexto & Educação, Ijuí, v.5, n.20, p.89-99, out./dez. 1990.

TREIN, Eunice Schilling, NUNES, Lizete Castro Pereira. As políticas educacionais do governo Collor: uma análise crítica. Contexto & Educação, Ijuí, v.6, n.24, out./dez. 1991. p.58-73.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização - as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.115-119, fev. 1985.

WOLFF, Lawrence. Um estudo das causas de reprovação no primeiro ano das escolas primárias do Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. Educação e Realidade, Porto Alegre, n.3, p.67-105, jan. 1978.

TESES E DISSERTAÇÕES:

ADUAN, W.E. Os condicionantes socio-econômicos: um alibi para o fracasso escolar? Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado) UFRJ.

ANDRÉ, M.E.D.A. Um micro estudo do tempo instrucional e da estratégia da aprendizagem para o domínio. Rio de Janeiro, 1976. Dissertação (Mestrado) PUC-RJ.

AVANCINE, Sérgio. Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) PUC-SP.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A professora primária frente a alunos de distintas condições sociais. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) — FFLCH.USP.

CALAÇA, Celina Ferreira. Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) PUC-SP.

CAMARGO, Dair Aily Franco de. As crianças de baixo nível sócio-econômico e os métodos de alfabetização. Ribeirão Preto, 1984. Dissertação (Mestrado) — FFCL.USP.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Escola e participação popular: a luta por educação em dois bairros de São Paulo. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) — FFLCH ,USP.

CARDOSO, Maria do Carmo Paoliello. Mediação e elaboração da política educacional: limites e possibilidades de ação do administrador da educação municipal. Vitória, 1989. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFES.

CARVALHO, L.A. Germes de uma prática pedagógica "competente" com crianças de camada popular. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado) PUC/RJ.

CARVALHO, Marília Pinto de. Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) PUC-SP.

CECCIN, Ricardo Burg. Autonomia e cooperação: práxis transformadora na pré-escola: um estudo de caso na escola Floquinho Quente. Porto Alegre, 1989.292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFRGS.

COELHO, M.I.L.S. Alfabetização: um estudo de caso - experiências bem sucedidas de professores da Região de Campinas. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado) UNICAMP.

COSTA, Doris Anita Freire. Diferença não é deficiência: a patologização do fracasso escolar. Belo Horizonte, 1987. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG.

CUNHA, M.I. A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação. Campinas, 1988. Tese (Doutorado) UNICAMP.

CYPEL, Saul. Avaliação neurológica e de alguns aspectos do comportamento em crianças de 6 a 7 anos com e sem dificuldades no aprendizado. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Medicina, USP.

- ENGERS, M.E. O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes na eficácia do ensino. Porto Alegre, 1987. Tese (Doutorado) UFRGS.
- FERNANDES, Maria Terezinha Barude. professores alfabetizadores da região sul de Minas Gerais: caracterização. Belo Horizonte, 1989. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG.
- FERREIRA, Z.F. Apesar de tudo, bem sucedidas ... um estudo sobre alfabetizadoras de escolas públicas de periferia. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado) UFMG.
- GUARNIERI, M.R. O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) UFSCar.
- GUERREIRO, Maria da Conceição Rodrigues Ferreira. Treinamento de professores para adaptação do currículo escolar aos estilos cognitivos de alunos repetentes: implicações teóricas e práticas. Brasília, 1987. 266p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UnB.
- LANZA, Avani Avelar Xavier. Fracasso escolar e alfabetização: uma crítica ao período preparatório. Belo Horizonte, 1988. 244p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG.
- LELIS, Isabel Alice O. M. A formação do professor para a escola básica: • da denúncia ao anúncio de uma nova prática. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado) — PUC-RJ.
- LIBÂNEO, J.C. A prática pedagógica de professores da escola pública. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) PUC-SP.
- LOBO, Georfrávia M. Estudo sobre dificuldades de aprendizagem das crianças de 1ª série de 1º grau que entram em recuperação. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação (Mestrado) — PUC-RJ.
- MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo. O administrador escolar e o desempenho da clientela da 1ª série do 1º grau. Belo Horizonte, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG.
- MARQUES, Dirce da Glória Cusato. Causas do sucesso e fracasso escolar percebidas por alunos de segundo grau: uma análise atribucional. São Paulo, 1987.1 v. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP.
- MOYSÉS, S.M.A. Entretempos, escravidão e alfabetização. Campinas, 1992. Tese (Livre-Docência) Faculdade de Educação, UNICAMP.
- NORONHA, Olinda Maria. Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado) — IESAE, FGV.
- NOVAES, H.M.D. A Puericultura em questão. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina, USP.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Processos cognitivos em situações de vida diária: um estudo etnográfico sobre migrantes urbanos. Stanford, 1982. Tese (Doutorado) — University of Stanford.
- OLIVEIRA, Zenaide Ferreira Fernandes de. Apesar de tudo, bem sucedidas: um estudo sobre alfabetizadoras de escolas públicas de periferia. Belo Horizonte, 1989. 244p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG.
- OPPIDO, Claudete. Classes populares e o sucesso na alfabetização. São Paulo, 1988. 2v. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP.
- PARADA, Elvira M. G. Análise de uma experiência que associa linguagem oral, leitura e escrita no processo de alfabetização. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- PARO, Vitor Henrique. Participação popular na gestão da escola pública. São Paulo, 1991. Tese (Livre-Docência) FEUSP.
- PATTO, Maria Helena de Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, 1987.2v. Tese (Livre-Docência) — IP, USP.

- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1ª e 4ª séries da rede municipal de ensino de São Paulo. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Escola e cotidiano: a obra em construção. Confronto entre condições objetivas e representações de professores, diretores e pais de alunos em quatro escolas públicas de 1º grau de São Paulo. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) — FEUSP.
- POPPOVIC, Ana Maria. Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- RASCHE, Vânia Maria Moreira. The discarded Children: the creation of a class of misfits amongst the poor in Brazilian schools: a case study of first grade. Michigan, 1979. Tese (Doutorado).
- SILVA, Sheila Roberti Pereira da. A prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa: o singular plural. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) PUC-SP.
- SILVA, Teresa Roserley N. da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. Conquistando o espaço escolar: relato da história não documentada (a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico). São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) IP, USP.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de 1ª e 2ª graus. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) IP, USP.
- TERRA, Célia M. de Souza. Fatores psicológicos x fracasso escolar. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- TOLENTINO, Lúcia H. L. Sucesso escolar: grau de importância atribuído a fatores intra-escolares por diretores, supervisores e professores de escolas estaduais de 1º grau do município de Juiz de Fora. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UFRJ.
- TREZZA, Elisabeth de S. A professora de 1ª série do 1º grau - um estudo empírico sobre a auto-percepção de professores do município de São Paulo. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.