

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISTELA ROSSATO

**A VOZ DOS ALUNOS PRODUZINDO (RE)SIGNIFICAÇÕES
ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR**

PORTO ALEGRE/RS

2001

De forma muito especial, dedico esta dissertação, a todos que sempre se colocaram a disposição para que este trabalho pudesse ser concluído com êxito.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento à Deus, que é luz e energia em minha vida.

Meu agradecimento ao Universo, que sempre conspira a meu favor.

SUMÁRIO

Lista de Siglas.....	8
Lista de Ilustrações.....	10
Lista de Tabelas e Quadros.....	11
Resumo.....	13
Abstract.....	14
Introdução.....	15
I. Uma trajetória de (re)significações acerca do Fracasso Escolar	
1.1 Respingos de um interesse de pesquisa.....	22
1.2 O estranhamento e a construção diante das evidências.....	25
1.3 A produções teóricas sobre o Fracasso Escolar.....	36
1.3.1 O Fracasso Escolar nas publicações da Fundação Carlos Chagas.....	39
1.4 Modernidade, escola e fracasso escolar.....	59
1.4.1 O olhar para um passado que se faz presente.....	64
1.5 Dos processos epistemológicos.....	76
1.5.1 O Paradigma Emergente: uma possibilidade para fazermos ciência.....	80
II. A constituição e a aproximação do espaço da pesquisa	
2.1 As relações e as escolhas.....	89
2.2 Caracterização da pesquisa: Procedimentos de aproximação e compreensão.....	92
2.3 Desvelando a dinâmica da vida dos sujeitos implicados.....	98
2.4 O Programa de Adequação Idade-Série / Projeto Correção de Fluxo.....	104
2.5 A Escola Estadual Santa Terezinha: quem são e de onde vem seus alunos.....	106
2.6 “ <i>Em busca de uma vida melhor</i> ”.....	108

III. Políticas Públicas e Fracasso Escolar	
3.1 Desdobramentos de Políticas Públicas no Brasil a partir da década de 80.....	116
3.2 O Fracasso Escolar no estado do Paraná.....	134
3.3 “Recuperar o tempo perdido”.....	159
3.4 Os alunos e suas experiências de fracasso (e sucesso) escolar.....	161
3.5 Sobre o fracasso e o sucesso.....	164
3.6 O sentido da escola entretecido pelas experiências de fracasso (e sucesso) escolar.....	165
3.7 A escola que queremos para aprender	169
IV. Produzindo (Re)Significações Acerca do Fracasso Escolar	
4.1 O Projeto Correção de Fluxo: do fracasso ao sucesso.....	174
4.1.1 Por dentro dos objetivos do Projeto Correção de Fluxo.....	175
4.2 E voltamos a ter esperança na escola.....	178
4.3 Por uma escola humana e bonita.....	180
4.4 Por uma escola humana, bonita e comprometida com a aprendizagem.....	182
4.4.1 Eu também tenho pernas e braços.....	183
4.5 Por uma escola humana, bonita e comprometida com a aprendizagem dos alunos pobres	184
Considerações Finais.....	187
Lista de Referências Bibliográficas.....	191

LISTA DE SIGLAS

APM: Associação de Pais e Mestres

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES: Conselho Administrativo de Pesquisa em Educação

CBA: Ciclo Básico de Alfabetização

CEDIP: Centro de Diagnóstico Psicoeducacional

CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação
Comunitária

CF: Correção de Fluxo

CIACs: Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs: Centros Integrados de Educação Pública

CPCs: Centros de Cultura Popular

COHAPAR: Cooperativa Habitacional Paranaense

CONFENEM: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

DEPG: Departamento de Ensino de 1º Grau

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EFA-9: *Education For All-9*

EpT: Educação para Todos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituições de Ensino Superior

IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento

INEP: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e
Valorização do Magistério

FUNDEPAR: Fundação para o Desenvolvimento Educacional do Paraná

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARIPÁ: Companhia Madeireira Rio Paraná

MCP: Movimento de Cultura Popular

MEC: Ministério da Educação MEB: Movimento de Educação de Base

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEBA: Necessidades Básicas de Aprendizagem

NRE: Núcleo Regional de Educação

ONGs: Organizações Não Governamentais

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PAI-S: Programa de Adequação Idade-Série

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC: Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP: Projeto Político Pedagógico

PQE: Programa de Qualidade da Educação no Paraná

PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança

PROINF: Programa Nacional de Informática na Educação

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED: Secretaria de Estado da Educação

SIMA: Sistema de Monitoramento e Avaliação

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

UNIPAR: Universidade Paranaense

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Panorama A: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série – 1992....	140
Panorama B: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Novos Alunos em 1993.....	141
Panorama C: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Novos Alunos em 1994.....	144
Panorama D: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Novos Alunos em 1995.....	149
Panorama E: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Novos Alunos em 1996.....	150
Panorama F: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Panorama Geral em 1997.....	152
Panorama G: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Composição da Turma de Correção de Fluxo em 1998 – Escola Estadual Santa Terezinha – Palotina/PR.....	154
Panorama H: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Panorama da Turma em 1999 – Escola Estadual Santa Terezinha – Palotina/PR.....	156
Panorama I: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1 ^a Série a Partir de 1992 – Panorama da Turma em 2000 – Escola Estadual Santa Terezinha – Palotina/PR.....	158

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1: Média de Pessoas por Família em Bairros de Palotina/PR.....	109
Tabela 2: Fluxo de Habitantes no Período de 1960 a 2000 no Município de Palotina/PR.....	110
Tabela 3: Matrícula no Ensino Fundamental e Taxas de Crescimento – Brasil – 1970/1999 (em mil).....	127
Tabela 4: Ensino Fundamental – Taxa de Escolarização Bruta e Líquida – Brasil 1970/1999.....	128
Tabela 5: Ensino Fundamental – Taxa de Distorção Idade/série – Brasil – 1982/1998.....	128
Tabela 6: Ensino Fundamental – Taxas Agregadas de Transição – Brasil – 1981/1997.....	128
Tabela 7: Pessoas Analfabetas na População de 15 Anos de Idade ou Mais / Números Absolutos e Distribuição Percentual – Brasil – 1920/1998 (em mil).....	129
Tabela 8: Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 Anos ou Mais por Grupos de Idade – Brasil – 1970/1998.....	129
Tabela 9: Número Médio de Anos de Estudos por Sexo e Regiões – 1960/1996.....	130

Tabela 10: Ensino Médio – Taxas Agregadas de Transição – Brasil – 1981/1997.....	130
Tabela 11: Média de Anos de Estudo da População – Total do Paraná em 1980 – Cinco Anos e Mais.....	134
Tabela 12: Taxa de Escolarização por Série e Idade – Ensino de 1º Grau – Total do Estado do Paraná – 1986.....	135
Tabela 13: Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão do Ensino Fundamental – Total do Estado do Paraná.....	136
Tabela 14: Fluxo de Matrícula do Ensino de 1º Grau – Total do Estado do Paraná – 1977/1987.....	136

QUADROS

Quadro I: Marcos Internacionais da Educação.....	73
Quadro II: <i>Educacion Básica</i>	120
Quadro III: <i>Educacion para Todos</i>	126
Quadro IV: Estratégias de Ação – Evasão e Repetência.....	143

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é produzir (re)significações acerca do fracasso escolar desde a voz dos alunos envolvidos. Pretendeu-se uma abordagem qualitativa, através de descrições etnográficas, constituídas pelas interações e interlocuções produzidas nos encontros com os sujeitos que vivenciaram tais experiências. Esta pesquisa constituiu-se também pela utilização de registros formais da história escolar dos alunos e das políticas educacionais no estado do Paraná. Fizeram parte desta pesquisa, alunos de uma escola pública estadual, situada numa área pobre da cidade de Palotina/PR e que durante os anos de 1998, 1999 e 2000 integraram o Projeto Correção de Fluxo, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O entrecruzamento das diferentes vozes – dos alunos, dos teóricos, das políticas, da pesquisadora – conduziu a caminhos pouco percorridos: sobre fracasso escolar, não basta encontrar as causas e as soluções, é preciso intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos, é preciso intensificar a compreensão das relações que os alunos mantêm com a escola e com o conhecimento ali trabalhado, é preciso intensificar o respeito ao direito básico de educação escolar que não possibilite experiências de fracasso escolar.

Palavras-chave: fracasso escolar – sucesso escolar – ensino fundamental – políticas públicas educacionais – escola.

ABSTRACT

The objective of this research is to bring new meaning to education failure starting from the point of view of the students involved. The intention was a qualitative approach, through ethnographic descriptions, made up from the interactions and interpretations produced in the meetings with the subjects that live such experiences. This work also involves the use of students' formal school records and the educational policies of the State of Paraná (PR), Brazil. Students from a state public school, located in a poor sector of the city of Palotina/PR, took part in this research and during the years of 1998,1999,2000 integrated the Project *Correção de Fluxo* (Flux Correction), promoted by The Paraná State Secretary of Education. The lacing of the different voices – the students', the scholars', the politicians' and the researcher's – led to ways that are rarely traveled: as to school failure, it is not enough to find the causes and the solutions, it is necessary to intensify the watch on the effects of public policies in students' lives, it is necessary to intensify the comprehension of the relations that the students maintain with the school and of the knowledge therein cultivated, it is necessary to intensify the respect of the basic right to a school education that doesn't make school failure a possible experience.

key words: school failure – school success – fundamental education – educational public policies – school.

INTRODUÇÃO

Quando uma criança entra na escola, cheia de sonhos e esperanças, os pais e ela mesma não tem razões para duvidar de seu sucesso na aprendizagem. Aprendeu a andar, comunicar-se, relacionar-se com os outros, comprar leite e pão no bar da esquina, pensar, criar, fazer pequenos trabalhos, conviver com seus pares, cuidar dos irmãos menores enquanto seus pais trabalham, cuidar da casa, etc. Sendo assim, da mesma forma deverá aprender a ler, a escrever, a calcular¹.

No entanto, para surpresa de muitos, as coisas não acontecem exatamente dessa forma. “Porque não consegue aprender, o que há de errado com esse aluno?” Essa pergunta é feita pelos pais e professores todos os anos e, como resposta, surgem as mais diversas e complexas explicações, na tentativa de encontrar a solução redentora do problema. Busca-se nas mais diversas fontes prescrições de como agir e o que fazer, contudo, para que essas ações apresentem algum resultado, é necessário considerar que cada sujeito é constituído muito mais por singularidades do que por generalidades.

Ao contrário do que se esperava (aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo) não raras vezes, o aluno é interdito por outras aprendizagens: ele aprenderá as regras escolares de comportamento propostas pelo sistema educativo, respeitará a hierarquia de poder, aprenderá a norma culta da língua, entenderá que somos diferentes e por isso é natural que alguns não aprendam, aprenderá que na escola é lugar de escutar, copiar, calar e que existe uma vida dentro da escola e outra fora dela.

Quando me propus a pesquisar o fracasso escolar o fiz com o objetivo de (re)significar² minhas vivências, o fiz na expectativa de que pudesse produzir

¹ Aprendizagens mínimas exigidas que o aluno desenvolva, para ser promovido à outra série.

² No decorrer do texto optei por usar o prefixo *re*, entre parêntesis, por considerar que existe um movimento *para trás*, mas também e com a mesma intensidade, um movimento presente, que é novo.

novos olhares para a realidade vivida então – o registro constante de alunos que estavam numa mesma série por dois, três, quatro anos seguidos, chegando à suspeita de deficiência mental. As experiências escolares fracassadas somavam-se com justificativas de natureza diversa.

É possível encontrar na literatura brasileira diferentes caracterizações para o fracasso escolar. Abordá-lo exige compreendê-lo em tempos e espaços da realidade que possam caracterizá-lo sem generalizações. Penso que o fracasso escolar tem características diferentes em cada escola que imergirmos, em cada experiência que investigarmos. Para Dorneles (2000: 25), o fracasso escolar pode ser comparado ao caleidoscópio. *“Tal como o caleidoscópio, o fenômeno do fracasso escolar é multifacetado e pode ser visto de vários prismas e, conforme o ângulo, a figura que se apresenta é diferente das demais, apesar de fazer parte do mesmo todo”*.

Moro (1995: 144) destaca a forte presença da idéia de “fracasso” na cultura escolar e afirma – conforme a própria legislação – que *“espera-se o fracasso de certas crianças e por dificuldades delas próprias”* e, para solucionar o problema, também encontra-se previsto formas de que se “enquadrem” no sistema regular de ensino, como o reforço escolar, os programas de (re)adequação idade-série, etc.

Para Arroyo (2000: 34), fracasso escolar faz parte da lógica de políticas de exclusão, que permeiam as instituições sociais e políticas.

Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Freire (1994: 119-20) adjetiva fracasso escolar como um conceito ingênuo e malicioso, expressões da ideologia dominante para imputar a culpa nos educandos, sendo estes os responsáveis pelas deficiências de aprendizagem, jamais o sistema. *“É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes”*.

Falar sobre o fracasso escolar é produzir polêmica: é remeter novos olhares para a constituição da história das sociedades e suas influências na educação institucionalizada; é remeter novos olhares para uma forma de ser das

relações sociais adjetivadas pela seletividade e pela exclusão; é remeter novos olhares para os reflexos dos modelos propostos pela modernidade.

Na literatura internacional, podemos registrar os estudos de Charlot (2000: 16), que estende sérias críticas a uma certa forma de compreensão que trata o fracasso escolar como doença, contágio, evento fatal, produzindo um sentimento de que as pessoas são vítimas como a de uma peste incurável.

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desembocar, domesticar, abater. O 'fracasso escolar' não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus tências necessárias para participar de um **Lahire (1997: 19)**

Lahire (1997: 19) afirma que *“os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar (...) [pois o que ali experienciam – regras do jogo escolar, formas escolares de relação social – possui muito pouco do que trazem de sua estrutura familiar]. Quando voltam para casa, levam um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis”*.

Esta pesquisa tem por objetivo produzir elementos que possam (re)significar a compreensão do fracasso escolar. Penso que dos saberes dos alunos, produzidos em seus cotidianos escolares, podem emergir categorias que possibilitem leituras mais positivas para o tema, categorias que apontem muito mais que sua simples “superação”. Acredito encontrar na manifestação dos alunos elementos que possam contribuir para uma leitura (re)enfocada e (re)significada do fracasso escolar, que possa contribuir para a constituição de políticas públicas realmente voltadas para os sujeitos da educação. A busca dos significados produzidos pelas interações num espaço que os identifica como fracassados, pretende estar ancorado na escuta de suas manifestações. Não se trata de uma escuta demarcativa e classificatória para descobrir simplesmente o que está lá, mas o exercício de operar no campo de interações do outro, na aposta da fecundidade do encontro com este outro.

Foram sujeitos desta pesquisa, alunos de uma escola pública estadual, situada numa área pobre da cidade de Palotina/PR, onde as casas foram

construídas em “mutirão” por seus próprios moradores. Os alunos, vinte no total, durante os anos de 1998, 1999 e 2000 fizeram parte do Projeto Correção de Fluxo, parte do Programa de Adequação Idade/Série, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. No ano de 1998 os alunos concluíram até a quarta série, em 1999 realizaram o correspondente a quinta, sexta e sétima séries e em 2000 fizeram o referente a oitava série, concluindo, dessa forma, o ensino fundamental. Todos estes alunos, quando iniciaram o projeto, apresentavam dois ou mais anos de distorção entre a idade considerada “ideal” à série correspondente.

As questões de pesquisa foram formuladas a partir dos assuntos que emergiram do diálogo mantido entre alunos e pesquisadora, por meio de correspondências, entre outubro de 1999 e abril de 2000, sobre suas experiências de fracasso escolar (reprovação e evasão). A aproximação entre as experiências dos alunos com a trajetória das políticas públicas educacionais no Paraná, originou outras questões produtoras de (re)significações acerca do fracasso escolar.

No texto que segue, dividido em quatro capítulos, procurei manter em sua seqüência a mesma trajetória que percorri na busca de (re)significações acerca do fracasso escolar. As divisões e subdivisões não são apenas organizações didáticas do texto, mas também o retrato de (re)significações iniciadas antes desta pesquisa, intensificadas aqui, mas ainda não concluídas.

O primeiro capítulo apresenta uma descrição reflexiva da constituição dos entornos que delinearão o fracasso escolar como área de interesse para investigação. Os entornos de uma trajetória de preocupações com alunos que, embora inúmeros e diferenciados esforços fossem empenhados, continuavam a repetir por anos seguidos uma mesma série. Apresento aqui alguns elementos de pesquisas anteriores (Rossato, 1999a; Rossato 1999b), realizadas com professores e pais, que contribuíram para reiterar a necessidade de também estender até os alunos uma investigação que desse margem para outras (re)significações acerca do fracasso escolar.

Ainda neste capítulo, apresento o resultado de uma investigação acerca da natureza das pesquisas sobre o fracasso escolar nas décadas de 80 e 90. Para isso, faço uma amostragem das publicações da Fundação Carlos Chagas/SP de diferentes autores, onde evidencia-se, na década de 80, forte influência dos

estudos da psicologia e na década de 90 a preocupação de que tenhamos políticas públicas, em todas suas extensões, que dêem conta de reverter o quadro lamentável de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, que se estende principalmente pelos países pobres e em desenvolvimento, incluindo o Brasil.

Também apresento uma discussão acerca das relações entre modernidade e escola, ou seja, como a modernidade foi (re)significando a vida escolar e social bem como estabelecendo critérios para a produção científica e, por outro lado, que possibilidades de reversão desse quadro podem ser visualizadas, numa tentativa de colocarmo-nos a caminho de alguns rompimentos necessários na produção das formas de fazermos ciência. Anthony Giddens e Boaventura de Souza Santos, entre outros autores, contribuem na reflexão da modernidade, com seus avanços e pontos de tensão.

O capítulo II foi produzido para caracterizar a pesquisa e apresentar a aproximação com os alunos – sujeitos desta pesquisa – da Escola Estadual Santa Terezinha, localizada em Palotina/PR, num projeto de casas feitas em mutirão pelos próprios moradores. Neste capítulo apresento o espaço da pesquisa empírica, bem como a trajetória de constituição geográfico-social daquela comunidade. Busco nas idéias de Milton Santos, a sustentação à (ir)racionalidade presente nos processos de formação dos espaços rurais e urbanos. Esta discussão tem importante papel no conjunto destas reflexões, uma vez que pobreza e fracasso escolar, não raras vezes, são sinônimos de uma mesma realidade de exclusões e seletividade. Registra-se no conjunto da vida dos alunos envolvidos, uma regularidade de situações envolvendo a mobilidade dos pais de um lugar a outro e a dificuldade dos filhos em acompanhar as séries escolares.

No capítulo III apresento as reformas educacionais elaboradas a partir de macro realidades, muitas com caráter exclusivamente compensatório, que vão somando-se ano a ano sem que consigam reverter uma situação de escola que continua a reprovar e excluir seus alunos. Neste capítulo reproduzo as trajetórias dos alunos, entretecidas por políticas e programas do Brasil e do estado do Paraná. Importante observar que, nos últimos vinte anos, não faltaram iniciativas para reverter o fracasso escolar, contudo, por um lado, registra-se o problema da falta de continuidade e avaliação efetiva dos resultados e, por outro, vemos estas mesmas políticas e programas sofrerem um processo de mascaramento e distorções, seja por falta de recursos econômicos ou de formação dos recursos

humanos, seja por falta de fundamentação teórica, não alcançando, dessa forma seus objetivos.

Ainda no capítulo III, destaco a importância que o Projeto Correção de Fluxo assume na vida dos alunos envolvidos. Um projeto dessa natureza tem merecido por parte de vários setores, importantes críticas, muitas das quais também comungo. Contudo, procurei fazer uma leitura da importância que tal prática assume para os alunos que anteriormente tiveram experiências de fracasso escolar. A resposta “positiva” de um projeto dessa natureza, não deve servir para enaltecê-lo, ao contrário, deve servir para profunda reflexão sobre os efeitos nocivos das experiências de fracasso escolar e a importância que pequenas experiências de sucesso podem assumir na vida dos alunos. Procuro também sistematizar o conjunto das manifestações sobre as experiências de fracasso e sucesso escolar, sobre o sentido da escola em suas vidas, bem como sobre a idealização que têm da escola .

No capítulo final, apresento os resultados da pesquisa, buscando responder o objetivo principal deste trabalho – produzir (re)significações acerca do fracasso escolar – revelando os pontos de encontro e de tensão que pude registrar nesta trajetória de investigação. Está presente aqui o resultado do entrecimento entre a vida dos alunos, as políticas públicas, minhas experiências e leituras dos teóricos. O resultado deste encontro produziu reflexões importantes que não devem ser compreendidas como receituário, mas como possibilidade de intervenção na realidade.

Nesta pesquisa realizei um caminho singular, em que pude transitar por diferentes instâncias, ouvir pessoas, tecer (re)significações. A composição do texto apresenta muitas notas que merecem a atenção do leitor, pois possuem natureza explicativa e informativa.

Como orientação ao leitor, fica a referência de que em algumas partes do texto, a leitura pode tornar-se densa e mesmo “pesada”, como o apanhado das investigações das pesquisas sobre fracasso escolar, no capítulo I e sobre as políticas públicas educacionais no Brasil e no Paraná, no capítulo III. Contudo, optei por assim deixá-los, como forma de traduzir parte do desconforto e tensão que vivi nesta pesquisa, como forma de traduzir os caminhos que percorri na busca de (re)significações acerca do fracasso escolar. Tensão e desconforto só amenizados pela interação que mantive com os alunos. Poderia ter trilhado

caminhos diferentes e chegada às mesmas conclusões? Possivelmente sim, mas as escolhas foram estas.

I. UMA TRAJETÓRIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR

1.1 Respingos de um interesse de pesquisa

Nenhuma pesquisa surge sem que haja um interesse, um envolvimento, uma aproximação, mais do que isso, sem que o assunto em questão esteja, de alguma forma, encharcado da vida do pesquisador, mesmo que a princípio isso esteja despercebido. Tomando emprestada as palavras de Freire:

Pedaços de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vivido como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior. As vezes nós é que não percebemos o 'parentesco' entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de 'soldar' conhecimentos desligados e, ao fazê-lo iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (Freire, 1998: 19)

Nesta pesquisa, reflete-se uma trajetória de preocupações, encontros, reflexões, vivências, ausências, aprendizagens, sonhos, angústias, desencantos, esperanças, abandonos, derrotas, vitórias, enfim, uma pluralidade de situações que tecidas fazem parte destas tentativas de (re)significações, na expectativa de que possam contribuir para a reflexão acerca do fracasso escolar.

Sinto-me como se estivesse lidando com aquela velha caixa onde vamos guardando a carta de um amigo especial, o papel daquela bala em que ainda sentimos seu sabor, a foto daquela festa onde já estávamos meio "passados", uma bijuteria fora de moda que foi usada numa ocasião especial, aquele enfeite de mesa quebrado, o bilhete de um aluno que diz o quanto a professora é bonita, um único brinco porque o outro ninguém mais conseguiu encontrar, uma flor eternamente viva na memória, aquela pedra encontrada abandonada num caminho qualquer, um bilhete que não lembro mais quem escreveu, o número de

um telefone que também não sei de quem é, um vidro de perfume que foi tantas vezes companheiro, a foto daquele namorado que não faz mais parte de minha vida, o cartão daquele Natal em que toda a família esteve reunida... Momentos de uma história que foram sendo recortados, ancorados por sentimentos singulares.

Este não é um exercício nostálgico para lembrar saudosamente de tempos passados, mas o resgate de vivências que ficaram com seus significados camuflados na emoção de cada momento vivido, constituindo uma aprendizagem só percebida muito mais tarde.

Esta pesquisa tem um pouco de tudo isso. É um remexer nas memórias, não para dizer “naquele tempo que era bom”, mas o exercício de constituir pontos de encontros entre vivências aparentemente sem sentido, mas que acabaram constituindo o grande mosaico que é a vida. Para dar conta de explicar³ meus questionamentos e para que o leitor possa entender melhor minhas reflexões, descrevo algumas experiências que considero significativas nas aprendizagens que venho constituindo ao longo dos anos.

No ensino médio fiz o curso de Magistério. Em 1990 comecei atuando com turmas multisseriadas numa escola rural, numa comunidade no interior de Palotina/PR, onde residia então com minha família. Foi um grande desafio. A superação da distância entre o que havia sido estudado e a realidade encontrada, mereceria uma reflexão a parte. No segundo ano de trabalho, com turmas seriadas, atuei numa escola pública do centro da cidade inserida no programa de Ciclo Básico de Alfabetização, um “continuum” de 1ª e 2ª séries, fundamentada na perspectiva psicogenética⁴ da aprendizagem – eu só fui descobrir isso algum tempo depois, quando em 1994, ao terminar a graduação, passei a dar aulas no curso de Magistério e tive que estudar muito para isso. Nessa escola, a forma como era conduzido o trabalho com alunos que apresentavam “dificuldades” na aprendizagem, demonstrava uma cultura escolar excludente e classificatória. Ali só havia lugar para aquele aluno e professor que reproduzisse o que a escola

³ Para Maturana (1996: 600) “(...) o que se explica é sempre uma experiência que percebemos como observador e que escolhemos tratar como questão que desejamos responder com uma explicação”.

⁴ A intensificação da influência da psicologia genética na década de 80, desencadeou projetos educacionais, como o CBA, que tinham como referencial principalmente os estudos de Jean Piaget.

propunha e nenhuma prática podia ser contestada, criada ou refletida. A prática de “convidar” alunos com “problemas” de comportamento e/ou aprendizagem a procurarem outra escola era comum. Com a alegação de que numa “escola menor” o aluno poderia ser melhor atendido, os pais eram “incentivados” a tomar tais providências, contudo é válido destacar que, naquela realidade, as “escolas menores” eram – e ainda o são – as que se localizavam nos bairros mais pobres e o ensino considerado mais “fraco”. Naquele momento, eu não sabia porque tais procedimentos me incomodavam tanto, e continuei muito tempo sem saber.

Ao término da graduação em Pedagogia (UNIPAR – Umuarama/PR – 1990/1993), fui trabalhar no curso de Magistério, atuando nas disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Psicologia e Alfabetização. Foi a oportunidade de iniciar algumas (re)significações na minha própria formação como professora e de refletir sobre alguns problemas da educação.

Grupos de estudos compostos pelos professores do curso, discussões com os alunos, embasamento teórico, constantes reflexões sobre a prática pedagógica serviram para criar uma estrutura melhor dimensionada. Serviram para perceber que a formação deve ser contínua, que jamais chegaremos ao ponto máximo do saber, uma vez que o conhecimento está constantemente sendo construído e/ou reelaborado. O fato de a escola não estar preparada para trabalhar com o aluno que possui processos singulares de apropriação e elaboração do conhecimento, o exclui do direito à aprendizagem.

Na busca constante de explicações para um “incômodo” que não sabia como caracterizar, fiz especializações em Deficiência Mental e em Psicopedagogia⁵. Ao concluí-las, já como professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Guarapuava/PR, em 1996, fui convidada a fazer o curso de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional da SEED (Secretaria de Estado da Educação), com objetivo de auto-credenciamento oficial para então atender a rede pública estadual e municipal da área de abrangência do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Guarapuava/PR.

⁵ Especialização em Deficiência Mental (UNIOESTE – Toledo/PR – 1994/1995) e Especialização em Psicopedagogia (UNICENTRO – Guarapuava/PR – 1995/1996).

1.2 O estranhamento⁶ e a construção diante das evidências

Uma fila de espera que parecia não diminuir nunca. Escola ansiosa pelos resultados de uma avaliação que poderia confirmar ou não suas “suspeitas” quanto a “incapacidade” na aprendizagem de alunos seus. Famílias tão ansiosas quanto os professores, na expectativa de uma suspeita de deficiência mental num filho seu. Alunos desorientados e desestimulados a continuarem seus estudos diante de uma realidade de múltiplas repetências, que reafirmavam continuamente sua incapacidade em aprender.

Este quadro revela alguns nuances da realidade vivida por escolas, famílias e alunos, que após reprovarem anos seguidos ou não conseguirem, já em seu primeiro ano de escolaridade, acompanhar o ritmo de aprendizagem exigido à série que está matriculado, acabam concebendo a hipótese de uma deficiência mental que justifique tal situação. [Esta realidade, embora em muitos estados brasileiros tenha sofrido adaptações e mudanças, ainda caracteriza o sistema educacional do Paraná. As Classes Especiais, que funcionam dentro das escolas regulares, são o destino suposto pelos professores ao encaminharem alunos para a Avaliação Psicoeducacional.](#)

Foi como avaliadora pedagógica, após ter concluído o curso⁷ de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional da SEED (Secretaria de Estado da Educação), em 1996, que comecei a vivenciar um processo de estranhamento contínuo: 70%⁸ dos alunos avaliados – considerando os aspectos pedagógicos, intelectual, sócio-

⁶ Fonseca (1998: 14-15) define o estranhamento como o primeiro desdobramento do método etnográfico que *“não foi cunhado para acrescentar mais um tijolo no edifício das certezas acadêmicas mas antes para explorar dúvidas, desconstruir bloqueios e assim tornar inteligíveis comportamentos que, sob outros enfoques, pareceriam caóticos ou irracionais”*.

⁷ Este curso é destinado a pedagogos e psicólogos com duração de 120 horas. Tem por objetivo credenciar profissionais junto a SEED/PR. A Avaliação Diagnóstica constitui-se das seguintes áreas: Área Emocional e Área Intelectual realizadas pelo psicólogo e Área Sensorial, Área da Linguagem, Área Psicomotora e Área Pedagógica realizada pelo pedagogo. As escolas reponsabilizam-se por encaminhar os alunos para avaliação, acompanhados de uma Ficha de Referência preenchida pelo professor onde são descritos os conteúdos desenvolvidos e as dificuldades apresentadas. A “anamnese” com os pais e/ou responsáveis é imprescindível para que a avaliação seja efetivada.

⁸ Segundo informações fornecidas pelo Centro de Atendimento e Avaliação Diagnóstica, referente ao período de 1996 a 1998.

emocional e psicomotor, realizados em conjunto com um psicólogo e demais profissionais – não apresentavam o suposto “comprometimento mental” que impedia-os de aprenderem e que os tinha “depositado”⁹ a espera de uma avaliação. Sendo assim, porque estariam repetindo anos seguidos uma mesma série?

Neste novo trabalho, estava imersa no “lugar” onde todos os problemas acabavam centralizando-se. Na equipe de trabalho costumávamos comentar que quando ninguém mais sabia o que fazer, enviavam os alunos até nós. Sem dúvida alguns desses alunos realmente apresentavam comprometimentos e desajustes de ordens diversas que exigiam um atendimento especializado, contudo o contrário tornava-se mais evidente a cada dia. O trabalho nas avaliações diagnósticas revelou-me a necessidade de novas abordagens, pois o interesse que moveu-me às duas especializações, reconheço hoje, estava fundamentado numa visão psicologicista¹⁰ do aluno. O contato direto com escolas, famílias e alunos, levou-me a rever minha compreensão do fracasso escolar. As vivências do CEDIP¹¹ (Centro de Diagnóstico Psicoeducacional) por vezes me desequilibraram dos conhecimentos certos e estabilizados que pensava ter. Recordo-me de alguns fatos que foram motivos de reflexões no grupo e determinantes de muitas mudanças.

No primeiro semestre de 1997, ao convidarmos a família de um aluno que havia sido avaliado, para uma sessão de devolução dos resultados, nos surpreendeu uma mãe que chegou com um sorriso aberto – ao contrário das outras, que vinham na angústia de saber o que tinha seu filho – e antes de sentar, foi logo dizendo o quanto estava feliz e agradecida pelo que tínhamos feito por seu filho. Ficamos nos perguntando o que estaria acontecendo, pois seu filho

⁹ O termo “depositado” pode soar muito forte por tratar-se de humanos e não de objetos, porém sua referência aqui não é casual e sim uma representação do que evidencia-se: os alunos que estão à espera da avaliação, ainda mais do que antes, passam a ser desconsiderados em seu espaço escolar no que concerne a possibilidade de aprenderem.

¹⁰ Dorneles (1987) aponta a bordagem psicologicista como a mais conhecida para explicar o fracasso escolar, justificada através da existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem das crianças. Moll (1996) destaca ainda a responsabilidade atribuída ao aluno sobre seu fracasso.

¹¹ O CEDIP funciona junto à Universidade, onde atuam profissionais desta instituição e profissionais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e da Saúde, todos devidamente credenciados na SEED/PR.

apenas havia passado por várias sessões de avaliação e a princípio, não fazia sentido a relação que a mãe destacava. Conversando mais com a mãe e posteriormente com a professora, realmente aquele aluno – e outros casos registrados posteriormente – havia melhorado muito na escola depois do processo de avaliação. “Acho que é porque alguém deu atenção para ele”. Foi o que nos disse a professora, assumindo, de certo modo, como sua a “culpa” de não poder dispensar a atenção que seu aluno precisava.

Uma outra situação nos levou a refletir sobre nosso papel de avaliadoras e sobre o olhar que tínhamos das famílias dos alunos que nos eram encaminhados. Numa sessão de “anamnese”¹², espantou-nos a forma natural com que a mãe disse que o marido tinha parado de beber, “agora só bebe uma garrafa de pinga por dia” e que os quatro irmãos mais velhos daquele que estava sendo avaliado, “eles morreram por falta de *cuido*, eu não sei muito bem cuidar deles e eles vão morrendo”.

A reincidência de constatações dessa natureza e outras, nos levou a rever a compreensão da deficiência mental e do fracasso escolar. Que tipo de trabalho a escola estaria desenvolvendo com um aluno que apresenta melhoras significativas diante do simples fato de alguém tê-lo incentivado a fazer as atividades como sabia fazer e valorizado suas respostas? Como a escola estaria reagindo diante de uma história familiar como a descrita anteriormente? Porque um professor chegaria a encaminhar dezoito de seus vinte e cinco alunos para serem avaliados?

Trabalhando na Universidade desde 1996¹³, a disciplina de Metodologia da Alfabetização, aliada ao trabalho de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional ajudou-me a constituir um novo olhar, uma vez que no período de alfabetização revelam-se os primeiros indicativos da história de fracasso de muitos alunos.

¹² Entrevista feita com os pais e/ou responsáveis dos alunos visando investigar sua história de vida desde a concepção até os momento atual.

¹³ Iniciei como Professora Colaboradora no Departamento de Metodologia e Prática de Ensino, trabalhando inicialmente com Didática para as Licenciaturas e Pedagogia. Em abril de 1997 passei a fazer parte do quadro de professores desta Universidade assumindo vaga de concurso, passando a atuar com Metodologia de Ensino para o 1º grau e com Metodologia da Alfabetização.

Práticas e concepções inadequadas, relacionadas a uma “cultura do fracasso”¹⁴, acabam gerando situações de discriminação por desconsiderar-se a singularidade e as experiências que o aluno acumulou no período anterior a escola e principalmente as experiências que continua vivenciando.

Analisando os cadernos escolares que os alunos traziam no momento da avaliação, era possível perceber a forte presença de uma concepção de alfabetização que aborda a língua escrita ignorando sua função social; a escrita era vista como um código neutro em que significante e significado estão distantes. As tentativas de leitura e escrita que a criança faz desde as primeiras interpretações do mundo, diferentes em cada ambiente cultural, são pouco consideradas no processo de alfabetização, “patologizando-o”¹⁵ quando não consegue repetir ditames de métodos tradicionais que valorizam a escrita como cópia e a leitura como decifração, em detrimento dos múltiplos significados que a criança traz de sua realidade. Nestes casos, a leitura e a escrita são trabalhadas como objetos de uso exclusivo da escola.

O número de crianças na fila, a espera de uma avaliação diagnóstica, era – e ainda é – algo perturbador. Mais ainda é o fato de que, em muitos casos, após o diagnóstico¹⁶, constata-se que não existe o suposto comprometimento mental nem emocional¹⁷ que estaria impedindo sua aprendizagem, constata-se que esta criança tem plenas condições de desenvolvimento e aprendizagem. Assim sendo, porque chegaria a estar repetindo três, quatro, cinco anos a mesma série?

Durante muito tempo atribuí única e exclusivamente o problema à metodologia do professor, hoje continuo acreditando que este tem sim sua responsabilidade, mas esta responsabilidade não pode ser vista como apenas

¹⁴ Para Arroyo (1997: 12) “*existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero, classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar*”.

¹⁵ Patologia é entendida como uma área da medicina que estuda a origem, a natureza e os sintomas das doenças. Moll (1996: 5) afirma que “*(...) as explicações apresentadas para o fracasso escolar – psicologicista, biologicista e culturalista – representam um discurso de ‘patologização da pobreza’ que precisa ser superado*”.

¹⁶ Os procedimentos utilizados são, a meu ver, bastante questionáveis, principalmente no que referem-se aos testes formais (adaptados) que classificam a partir de resposta padronizadas, desconsiderando a cultura de cada aluno.

¹⁷ Considero aqui o comprometimento emocional como resultado de desestruturas gestadas fora do ambiente escolar, por ser esse o aspecto considerado na avaliação. A relação da aprendizagem com a emoção é destacada por Freire (1994) e Maturana (1998).

sua. É imperioso irmos além de meras críticas demarcativas. Uma (re)significação do fracasso escolar inicia por situá-lo num tempo e espaço históricos, envolvendo sujeitos concretos com experiências de fracasso. Entendermos as redes de significados tecidas nos campos da política e da economia, pelas relações sociais, culturais e religiosas – que formam o amálgama da vida social – é fundamental para entendermos a educação, seus limites, suas possibilidades, suas práticas seculares, seus discursos. Neste sentido, para entendermos o fracasso escolar, precisamos vislumbrar a “cultura de exclusão”¹⁸ que perpassa tanto a escola quanto as demais instituições da Modernidade.

Quando penso na caminhada que tive para poder ter alguma clareza sobre as práticas da escola, entendo melhor – entender não significa aceitar – as falas e ações dos professores. Vejo quanto é fundamental investir em formação continuada, quanto é importante uma formação humana e profissional que esteja relacionada reflexivamente à experiência de vida destes professores.

No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existência maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente (Freire, 1994: 107).

A chegada no mestrado possibilitou a continuidade das reflexões sobre o fracasso escolar que vinha desenvolvendo até então. Atendendo às solicitações dos Seminários Avançados do Programa de Pós-Graduação, dois ensaios monográficos, de modo especial, antecederam a formulação desta dissertação: “A aprendizagem escolar na voz do professor: Uma reflexão sobre o fracasso escolar” e “Fracasso escolar: Omissão da família?”

Para atender a solicitação de um Ensaio Monográfico no Seminário de “Educação Fundamental: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Jaqueline Moll, resgatei a fala dos professores, resultado de um trabalho desenvolvido com alunas do curso de Pedagogia no qual trabalhava em setembro de 1998. A partir das discussões de três textos¹⁹ com as alunas do 2º ano de Pedagogia na UNICENTRO/PR, estas manifestaram a necessidade de

¹⁸ Para Arroyo (1997: 13), “(...) a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar”.

¹⁹ Mecanismos seletivos da escola pública (Dorneles, 1987: 251-174); A escola e o analfabetismo (Moll, 1996: 34-61); Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica (Arroyo, 1997: 11-26).

ouvir a fala dos professores sobre o fracasso escolar. Foram a campo com objetivo de ouvir dos professores alfabetizadores da rede pública estadual de Guarapuava e região, porque alguns de seus alunos não conseguiam aprender na escola, apesar dos esforços pedagógicos empenhados. Respostas de quarenta professores contribuíram com elementos significativos para entender melhor a “cultura da exclusão”, do “fracasso escolar” e da “patologização da aprendizagem”. Na sequência deste capítulo encontraremos um estudo mais detalhado sobre a dimensão das pesquisas sobre o fracasso escolar, em que utilizei como referência as publicações da Fundação Carlos Chagas. Neste ponto do texto destaco apenas o que foi evidenciado na relação que os acadêmicos mantiveram com os professores.

Resultado deste encontro com os professores, destaco três aspectos importantes que caracterizam o conjunto de considerações apresentadas: um que aponta o fracasso escolar como reprodução da origem social dos pais, o segundo que atribui ao aluno algum tipo de deficiência e o terceiro que refere-se à questões políticas e pedagógicas presentes na organização do sistema educativo.

A ênfase sobre a reprodução da origem social dos pais, pode ser mais evidenciada na literatura sobre o fracasso escolar nas décadas de 60 e 70 que preocupou-se em produzir explicações sobre diferenças entre posições sociais. Charlot (2000: 24) aponta, neste sentido, dois desvios interpretativos, considerando que atribuíram a estas sociologias muito mais do que elas realmente disseram. O primeiro desvio ocorre ao afirmar-se a existência de *“uma correlação estatística entre a origem social e o sucesso escolar”*. Embora, estatisticamente possam haver correlações, corremos o risco de uma falsa interpretação ao traduzir “posição social” dos pais por “fracasso” ou “sucesso” escolar dos filhos: pais ricos, filhos com sucesso escolar; pais pobres, filhos com fracasso escolar. Isto revela uma interpretação determinista que pesquisas como as de Lahire (1997), tem demonstrado ser bem mais complexa do que a linearidade interpretativa registra.

O segundo desvio apontado por Charlot (2000: 24) refere-se ao tema “reprodução” que, pode remeter à idéia de “cópia”, como a de uma obra-prima. *“Reprodução, porém, é frequentemente interpretado como ação de reproduzir; considera-se, então, muito além do que foi efetivamente mostrado, que a posição dos pais produz a dos filhos”*.

A reprodução da origem social dos pais pelos filhos é geralmente entendida com uma facilidade muito maior do que realmente possui. Para ser igual ao pai e/ou a mãe, não basta ser filho.

Outro aspecto evidenciado na referida pesquisa são as “deficiências”. Sejam elas entendidas como socioculturais ou como cognitivas, aparecem como um indicador significativo que povoa os argumentos de situações de aprendizagens fracassadas. Deficiência, pressupõe a falta de algo, constatado efetivamente quando o aluno apresenta uma situação de fracasso.

Ao constatar-se uma ‘falta’ no fim da atividade, essa falta é projetada, retroprojetada, para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz. Ele é deficiente (Charlot, 2000: 24).

Penso que deficientes estão os conceitos e estruturas educacionais que se fecham diante de situações singulares, não padronizadas. Produziu-se um modelo único de sujeito, quando temos todas especificidades individuais. Freire (1995a: 72) aponta características da educação que precisamos.

(...) uma educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companherismo. (...) Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria.

Um terceiro aspecto que destaco, dentre as considerações dos professores entrevistados, refere-se a uma relação conturbada entre políticas públicas e formação pedagógica. Existe aqui uma tensão que abrange tanto a formação inicial – tanto em nível médio como superior – que não raras vezes é marcada por pressupostos educacionais ultrapassados, como o processo de formação continuada que, muitas vezes, não possui força suficiente para incidir na natureza do olhar dos professores sobre os alunos.

As falas dos professores revelaram uma análise engessada diante da “complexidade”²⁰ que o assunto possui, mas precisamos considerar quem é esse professor, qual sua formação inicial e que condições tem para continuar seus estudos? Quais saberes – disciplinar, curricular, de formação, de experiência, da prática social, etc – o constituem? Associam programas com promoção automática, também com determinações dos bancos internacionais às políticas nacionais? Relacionam os avanços, retrocessos e resistências, tantas vezes retratados pelas pesquisas, como parte de um trânsito que vai além dos muros da escola? Visualizam que concepção de ciência tem fundamentado as pesquisas educacionais? Possuem consciência do espaço social e cultural no qual movimentam-se? Não pretendo com esse questionamento excluir o professor de sua responsabilidade, mas pensar em outras leituras que transcendam aquela de certo e errado, de quem tem ou não razão, de quem é ou não culpado.

Quando questões sócio-econômicas, por exemplo, são consideradas a causa “verdadeira”, ou quando fatores intra-escolares, como a formação dos professores, tentam explicar integralmente o fracasso escolar, penso estarmos retirando da análise todas as relações que os alunos estabelecem com a escola e com seu entorno. O aluno deixa de ser o sujeito que vive a experiência do fracasso escolar para ser o objeto que, direta ou indiretamente o produz. Abordarmos a questão sócio-econômica, os aspectos pedagógicos, os aspectos psicológicos, envolvidos na aprendizagem desse aluno são reflexões importantes e significativas. Contudo, a natureza do olhar produzido pode ser prenhe de significados diferentes ou mesmo contraditórios. Se, por um lado a modernidade nos possibilita esta mobilidade, por outro lado, o problema emerge do diálogo interno que estes diferentes domínios – que constituem a vida humana – produzem, chegando, não raras vezes, à limitação da “pobreza classificatória”.

Decorrente da força dos argumentos apresentados pelos professores pesquisados em Guarapuava e região no ano 1997, elaborei o segundo Ensaio Monográfico, para o seminário “Ação Coletiva, Sujeitos e Educação”, coordenado

²⁰ Para Morin (1991: 17-8) *“A complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: colo o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietentes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...”*

pelo Prof. Dr. Nilton Bueno Ficher, onde desenvolvi a questão da “omissão da família”²¹, fator mais mencionado pelos professores como determinante para o fracasso escolar.

Família e aluno ideais constituem a natureza de um tipo de formação dos professores que omite questões básicas: o respeito à diversidade, a valorização de diferentes culturas, o conhecimento produzido pelo aluno nas relações de seu cotidiano, a produção de um conhecimento útil, a valorização do amor, da paz, do afeto, da solidariedade, da cooperação... Precisamos de uma formação que permita ver além do visível, que esteja despida de preconceitos, de modelos de família e de aluno ideais.

Diante da manifestação dos professores de que o motivo da não aprendizagem escolar estaria na omissão da família, tornou-se pertinente questionar que tipo de atuação a escola espera da família e como esta manifesta-se diante da escola.

A distância posta entre escola e família produz conflitos simbólicos onde a escola posiciona-se detentora do padrão de valores, crenças e conhecimentos “legítimos”. A manifestação dos professores sobre a omissão dos pais é considerada por Lahire (1994: 334.) como um mito.

Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando, as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos filhos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.²²

Entender as “lógicas das configurações familiares”, coloca-se como um desafio para nossa compreensão. Podemos inspirar-nos nas pesquisas da antropóloga Cláudia Fonseca²³, onde a circulação de crianças entre famílias é evidenciada como uma prática comum em determinados grupos, fato esse tido

²¹ Neste texto recorro às reflexões de Bernard Lahire (1997) que desenvolvendo pesquisas sobre o sucesso escolar nos meios populares conclui que a omissão da família é um mito. A “presença” da família é muito mais considerada pelos encontros externos à escola, dos pais com os professores, por circularem dentro de grupos sociais próximos, do que pela real contribuição dos pais para com seus filhos.

²² Grifo meu.

²³ FONSECA, Cláudia. Crianças em circulação. In: Ciência Hoje, v. 11, n. 66, pp. 33-38, 1990.

como inaceitável por outros, que chegam a apontá-lo como um problema desencadeador de consequências negativas na aprendizagem e desenvolvimento da criança. E o que dizer da mãe que afirmou em sua entrevista não estar muito preocupada, pois “os outros filhos foram reprovando até conseguirem passar” – é natural. O que dizer da outra, que afirmou não ter mandado o filho para a escola porque acha que “ele não tem boa memória” – fundamental para o modelo clássico de escola.

O que para maioria é entendido como um problema pode, na verdade, ser uma manifestação de adaptações criativas para a sobrevivência, desde que não olhemos para essas práticas com olhos atrelados a modelos tido como padrões.

O que dizer da manifestação, camuflada na fala dos pais, das orações, das benzedeiças, das ervas. “Cada um faz o que acha que funciona” em seu domínio pessoal na vida social, movendo as pessoas que “*não são simplesmente moldadas pelas condições estruturais. Elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas*” (Mellucci, 1994:153).

A partir dos dados levantados nas anamneses²⁴ realizadas com os pais no momento da Avaliação Diagnóstica, constata-se claramente um movimento de preocupação e interesse nas famílias entrevistadas. Um movimento tecido pelos conhecimentos, crenças e valores de cada família e seus grupos de convivência. A insegurança manifestada pelos pais analfabetos, em não saberem como poderiam ajudar seus filhos, revela uma lógica própria de preocupação.

O fato da maioria dos pais com o ensino fundamental incompleto procurarem um médico diante da dificuldade do filho, parece-me uma atitude perfeitamente adequada às “responsabilidades” e ao “saber-fazer” da família: prover condições de saúde que não interfiram no desenvolvimento do filho. Quem parece estar omitindo-se ou distorcendo sua função é a escola, que não tem dado conta de prover condições de aprendizagem.

Seriam os pais com o ensino fundamental ou médio completos, que levam seus filhos à especialistas (psicólogos, pedagogos, fonodólogos), bem vistos na

²⁴ Para ter elementos que pudessem dar mais sustentação ao envolvimento dos pais no “fracasso” dos filhos, retomei às anamneses realizadas no CEDIP, interessada em uma única pergunta: Que iniciativas tomou diante da dificuldade que o filho está apresentando na escola?

escola? Possivelmente sim, mais pela atitude “preocupante” e “atenciosa” da família do que pelos resultados obtidos.

As famílias constituem redes internas de ajuda a seus filhos e, silenciosas, sem palavras de ordem, sem grandes causas sociais, lutam, com suas armas, por um direito: educação. Educação que imaginam que poderá assegurar a seus filhos melhores condições de sobrevivência, educação que poderá fazer com que sejam melhor aceitos socialmente, educação que poderá proporcionar-lhes maior dignidade... ou não. Educação que, de modo geral, reproduz jogos de poder, educação que não lhes permite criar, educação que reforça sua inferioridade... Diante dessa educação, os pais são acusados de omitirem-se.

Estas duas inserções de pesquisa – com os professores e com os pais – que fiz, em busca de sentido para o fracasso escolar, levou-me inevitavelmente até os alunos. Sem a pretensão de achar que tenha esgotado a discussão em torno dos professores e das famílias – se é que isso poderia ser possível – cada vez mais movi-me na direção dos alunos. Professores e famílias falavam “deles” e “por eles”. Tal intenção assumiu todo sentido a partir do rastreamento sobre o fracasso escolar evidenciado pelas publicações da Fundação Carlos Chagas/SP pois, como já suspeitava, o aluno, “sujeito” de toda esta problemática aparece, muitas vezes, como “simples objeto” de investigação.

Ouvir os alunos emergiu como uma necessidade que, suplantando as palavras de ordem “dar voz aos excluídos”, coloca-se como exercício de ouvir o outro acreditando que é produtor de saberes necessários a nossa interpretação de sua condição de estar no mundo e tornar-se humano.

Discutir o fracasso escolar contemplando a voz dos alunos é elaborar “(...) *nossa própria construção das construções de outras pessoas (...)*” (Geertz, 1989:19) e isso envolve diretamente nossa responsabilidade “(...) *en darse cuenta de las consecuencias que las propias acciones tienen sobre otros seres, humanos y no humanos*” (Maturana, 1992: 203-4).

Discutir o fracasso escolar desde a voz dos alunos exige trabalhar com o obscurecido, com informações que nem sempre podem ser explicadas, com as irregularidades e variações que caracterizam a vida.

(...) há os que falam e há os que silenciam e falam por meio do silêncio. São os que foram calados, excluídos e marginalizados das tribunas da vida, obrigados a dissimular o seu dizer no gesto e na metáfora (Martins, 1991:55).

Conforme Geertz (1989: 25-6), o que escrevemos é sempre uma interpretação de segunda ou terceira mão. *“Trata-se, portanto de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ (...). [Trata-se de] construir descrições orientadas pelo ator dos envolvimento”*.

Trata-se, pois, de um lúdico e permanente ‘conversar conosco e com nossos pares’ a respeito de nossos pressupostos, nossos desejos e nossas esperanças, tendo como pano de fundo a vida de todos nós, habitantes deste planeta (Fischer, 1999: 9).

1.3 As produções teóricas sobre o fracasso escolar

Os enfoques sobre o fracasso escolar assumem, ao longo da história da educação escolarizada obrigatória, diferentes posições e argumentações. A generalização implica em julgamentos de valores em função do ideal de cada tempo: aluno ideal, família ideal, aprendizagem ideal, disciplina ideal.

O ideário pedagógico ainda nutre-se, muitas vezes, de argumentos psicológicos, sociológicos e antropológicos, gestados a mais de um século, resultado da busca de explicações que justificassem a supremacia de arianos sobre os negros, dos ricos sobre os pobres, dos homens sobre as mulheres, classificando como “anormais”, “inaptos”, “atrasados”, “desajustados”, os segundos. Uma viagem por estas três ciências – psicologia, sociologia e antropologia – encontra os embriões de teorias racistas e culturais que ainda tentam justificar o chão fértil das explicações para as causas do fracasso escolar.

A necessidade de explicações científicas que justificassem tais supremacias, tem na (ir)racionalidade moderna o alimento de que necessitam. O controle das causas explica e justifica as conseqüências, aspirando a ordem

linear da sociedade. Para Santos (2000: 79-80), as “causas” não ocorrem na mesma escala dos “efeitos”.

(...) não é possível partir do pressuposto de que o controlo das causas acarreta consigo o controlo das consequências. Pelo contrário, a falta de controlo sobre as consequências significa que as acções empreendidas como causas têm, não apenas as consequências intencionais (lineares) da acção, mas uma multiplicidade imprevisível (potencialmente infinita) de consequências. O controlo das causas, sendo absoluto, é absolutamente precário .

Patto (1990), como confluência da antropologia, da sociologia e da psicologia, destaca a produção de teorias racistas, teorias de carência cultural e teorias de aptidões individualizadas que justificam as diferenças sociais – e escolares – transformando-as em causas inerentes de fracasso. A transposição das idéias darwinistas para o ambiente social gerou uma biologização mistificadora e justificadora da exploração dos países colonialistas.

As teorias racistas, rompendo com dogmas da igreja – segundo os quais todos os homens foram criados a imagem e semelhança de Deus e também o mito da origem do homem, tendo Adão como pai comum – buscaram bases em teses sobre a relação entre clima e temperamento e em suas crenças na herança de caracteres adquiridos. Baseadas num cientificismo ingênuo e num racismo militante, tais teorias, além de justificar as conquistas de outros povos, foram também justificativa de diferenças entre classes sociais, principalmente onde a linha divisória entre classe e raça coincidiam.

Desde a psicologia, com pressupostos de “aptidões naturais hereditárias”, são reforçadas as fronteiras de raça e classe social definidas antropologicamente. Por meio de testes de inteligência, reforçam a impressão de que os melhores lugares sociais eram ocupados pelos mais aptos – e ricos. Os médicos foram os primeiros a se ocuparem com as dificuldades de aprendizagem por volta do final do século XVIII e século XIX, pautados pelo desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente em psiquiatria. Estudos em neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria foram realizados em laboratórios anexos a hospitais e hospícios.

A criação de categorias como “duro de cabeça” e “idiota” facilitaram o trânsito do conceito de “anormalidade” dos hospitais e hospícios para a escola.

As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (Patto, 1990: 41).

Da afirmação de raças e de indivíduos inferiores e/ou diferentes passou-se à afirmação de culturas inferiores e/ou diferentes. A teoria da “carência cultural” ganhou força nos anos sessenta generalizando a incompetência para a aprendizagem em pessoas pobres.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 1990: 50).

Centradas nestas três linhas de pensamento, as explicações sobre o fracasso escolar idealizaram-se socialmente, produzindo uma aparência de “problema resolvido” ou “problema dominado” para uma parte significativa da comunidade pedagógica. A pesquisa com os professores, citada anteriormente, revelou que a crença na condição social da família e na aptidão dos alunos, como justificativa totalizadora, circula livremente no campo das causas do fracasso escolar, reiterada por um longo período pela comunidade científica. Se a questão racial pareceu ter sido academicamente “superada”, é válido considerar que na realidade brasileira – e boa parte da comunidade mundial – pobreza e negritude são adjetivos ainda aproximados de uma mesma realidade.

As abordagens das pesquisas sobre o fracasso escolar tem assumido características próprias dependendo dos diferentes olhares produzidos nas Ciências Humanas. Lima (1994), faz um comparativo entre as pesquisas realizadas no Brasil e na França. Afirma que no Brasil²⁵, desde 1934, os dados estatísticos – embora precários – sobre matrícula, freqüência, evasão e repetência tem servido de base quantitativa para as produções sobre o fracasso escolar. Os dados estatísticos também tem servido de base para análises qualitativas, pressupondo que a melhoria dos números coincida com a melhoria

²⁵ Apresento a seguir um levantamento próprio sobre as publicações da Fundação Carlos Chagas/SP.

da qualidade educacional²⁶. Ainda sobre o aspecto qualitativo, esta autora destaca uma série de termos formulados – década de 80 – para caracterizar o fracasso escolar: dons e aptidões individuais, fatalidade social, mecanismo ideológico, deliberadamente programado, causas intra-escolares, etc.

Sobre as pesquisas divulgadas na França, Lima (op.cit.) destaca o trabalho de Philippe Perrenoud que estuda os processos e o funcionamento da “fabricação da excelência escolar” que podemos observar no cotidiano. Sobre as pesquisas francesas acrescento as de Bernard Lahire²⁷, que tem produzido um contra-discurso enfatizando o sucesso escolar emergente dos meios populares. Também acrescento o trabalho de Bernard Charlot²⁸, que para analisar o fracasso escolar, desenvolve pesquisas sobre a relação que os alunos mantêm com o saber.

Podemos evidenciar que, enquanto no Brasil²⁹ o fracasso escolar é entendido como uma consequência e para isso é necessário buscar suas causas – de preferência fora da escola – as pesquisas francesas acima citadas, produzem um movimento que prioriza a investigação do “processo” que produz as experiências de fracasso escolar e das “relações” que os alunos mantêm com a escola e com o saber.

1.3.1 O fracasso escolar nas publicações da Fundação Carlos Chagas

Num universo de publicações existentes sobre o fracasso escolar foram necessário fazer algumas escolhas. Optei pelo recorte de vinte anos por ser basicamente o período que estou em contato com a escola: primeiro como aluna, depois como professora. Escolhi a Fundação Carlos Chagas/SP por considerá-la uma vitrine do que é produzido em termos de políticas educacionais no Brasil, e

²⁶ Penso que este sinônimo de qualidade circule mais predominantemente entre as publicações de órgãos com ligações governamentais, como o MEC e o INEP.

²⁷ Professor de Sociologia na *Université Lyon II* e pesquisador do CNRS (Centro Nacional de Pesquisa Científica).

²⁸ Professor de Ciências da Educação na *Université Paris VIII, Saint-Denis*

²⁹ A forma de abordagem brasileira é, segundo Torres (1994), também evidenciada em outros países da América Latina.

também pelo fato do MEC recorrer constantemente a ela no auxílio a programas e avaliações educacionais.

Tomando por parâmetro, inicialmente as publicações sobre o fracasso escolar a partir da década de 80, nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, é possível observar que as pesquisas sobre o tema, através de uma análise crítica ou endossativa, direta ou indiretamente relacionam fracasso escolar como sinônimo de pobreza e/ou deficiência.

Não pretendo fazer uma discussão detalhada sobre a natureza das publicações, mas uma leitura que possa ampliar o horizonte de entendimento de idéias e práticas correntes. Para tal leitura selecionei artigos que enunciavam como descritor, fracasso escolar, evasão, repetência, reprovação, rendimento escolar, educação para crianças marginalizadas e outros temas que de alguma forma enunciassem aproximações com os citados.

É possível registrar inicialmente, que o número de publicações que discutem diretamente o assunto, é superior na década de 80 em relação às décadas anterior e posterior, destacando uma seqüência de seis artigos que discutem as contradições de pesquisas realizadas por piagetianos brasileiros e que passo a comentar.

Optei por trabalhar com estes artigos pelas lembranças da angústia vivida no início da década de 90, quando o estado do Paraná implantou a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, fundamentada na perspectiva da teoria piagetiana. Contudo, hoje penso que o conhecimento que tínhamos sobre Piaget era muito mais uma “distorção” do que uma real compreensão de seus pressupostos.

A partir da constatação da existência na literatura brasileira, constituída a partir da teoria piagetiana, de conclusões opostas a respeito das características cognitivas das crianças das classes populares, Maria Helena Souza Patto (Psicologia/USP-SP), no ano de 1984, desencadeia esta discussão com o artigo A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?³⁰

Segundo a autora os pesquisadores piagetianos não se manifestaram durante a década de 60 e 70 sobre as crianças pobres. Foi através da teoria do condicionamento operante, aplicado ao desenvolvimento verbal, que a teoria da

³⁰ Ao longo deste capítulo destaco os nomes de todos os artigos que utilizei por ter sido este o critério inicial de seleção. Se os aproximarmos teremos uma idéia básica na evolução das discussões sobre o fracasso escolar.

carência cultural começou a ganhar força. Na década de 80 é que começaram a surgir as primeiras pesquisas tendo como sujeitos crianças faveladas e/ou moradores da periferia de centros urbanos.

As divergências entre os piagetianos brasileiros são analisadas pela autora a partir dos trabalhos de Ramozzi-Chiarottino, da Universidade de São Paulo e a equipe da Universidade Federal de Pernambuco, composta por Terezinha Nunes Carraher, David Carraher e Analúcia Schliemann. Patto coloca em discussão porque diferentes pesquisadores obtêm resultados opostos com a aplicação das mesmas provas numa mesma população. Tal fato seria decorrente de diferenças reais ou interferência dos pressupostos do pesquisador estando presente, desta forma, interpretações diversas do pensamento piagetiano.

Ramozzi-Chiarottino (apud Patto, 1984a: 4), através da observação das crianças em “situações naturais de vida” (escolas, creches, ônibus, restaurantes, parques, etc) conclui que:

(...) os distúrbios da aprendizagem são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo da cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e das possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio num período crítico de zero a sete anos.

O grupo da Universidade Federal de Pernambuco também trabalha com uma “situação natural de vida” – crianças vendedoras ambulantes nas ruas de Recife – e conclui que:

(...) se a criança fracassa na aprendizagem escolar de aritmética, este insucesso não se deve a uma deficiência localizada na criança ou em seu contexto sócio-familiar mas é um fracasso da própria escola; esta tem se mostrado incapaz de avaliar as reais capacidades de seus alunos (ibid.: 8).

Muitas perguntas e reflexões acerca do fracasso escolar e poucos desdobramentos didático/pedagógicos caracterizam esse debate. Desde esta vertente, os estudiosos de Piaget poderão elucidar as discussões e prestar importantes contribuições aos educadores ansiosos por esclarecimentos em pontos de vistas tão antagônicos.

Está lançada a discussão!

O segundo artigo da série, Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate, é escrito em 1985 por Bárbara Freitag (Universidade de Brasília), posicionando-se em desacordo ao anterior por considerar a necessidade lógica de uma possível comparação. *“Seria possível imaginar que possíveis diferentes resultados se devem exatamente à características sócio-econômicas, culturais, etárias, regionais distintas entre um grupo e outro de crianças”* (Freitag, 1985: 34).

Esta autora faz uma comparação em nível teórico, metodológico e empírico apontando que *“as divergências entre os piagetianos de Recife e de São Paulo vão se nivelando, à medida que se impõe, nas duas escolas, uma fidelidade mais rigorosa ao pensamento de Piaget”* (ibid.: 43). Além deste debate a autora faz uma análise da relação psicogênese X privação cultural e a problemática do Fracasso Escolar, destacando que idealizar o pensamento da criança significa no fundo condená-la a não pensar sua realidade. Essa constatação leva a um duplo paradoxo: por um lado são exaltadas as competências lingüísticas da criança favelada e por outro a sociedade de classes é criticada sem que se atinja a real dominação da classe dominante.

Luis Carlos Cagliari (UNICAMP) dá continuidade ao debate com um título bem sugestivo – O príncipe que virou sapo – onde faz considerações sobre a alfabetização e as dificuldades de aprendizagem neste período. A linguagem é o ponto alavancador de sua discussão, considerando seu processo de constituição, a forma como a escola a trabalha e o que a escola espera da criança.

Ao concluir seu artigo enumera, de forma didática, proposições que caracterizam os elementos centrais dessa discussão:

- *“As condições materiais que não destroem a sobrevivência, não destroem nem limitam a capacidade racional do homem, simplesmente favorecem ou não a sua manifestação”* (Cagliari, 1985: 61).
- Produzido na ação e interação da criança com seu meio, *“o uso de elementos lógico-formais, matemáticos, de conceitos abstratos e universais”* (id.). aparece na criança logo que começa a falar, com uma estrutura própria de linguagem.
- *“Dificuldades de aprendizagem aparecem em função do que se tem para fazer”* (ibid.: 59). A “síndrome das dificuldades de aprendizagem escolar” surge porque as crianças são levadas a fazerem coisas na escola estranhas

ao seu mundo. Tem sua causa na prática escolar bem como na política educacional do país.

- *“Não existe língua primitiva, pobre, defeituosa, confusa, caótica ou coisa semelhante”* (ibid.:62). As chamadas crianças carentes tem uma língua com gramática portadora de regras semelhantes às regras de qualquer gramática.
- O remanejamento de alunos por causa de suas dificuldades é uma violência contra a criança.
- *“A escola da vida não é melhor nem pior do que a escola institucionalizada. São coisas diferentes. A nossa sociedade deveria reformular as duas radicalmente”* (id.).
- *“A função precípua da escola é ensinar. Na escola, ensinar é um ato coletivo, mas aprender sempre será um ato individual”*(id.). Isso somado ao fato de a escola querer ver tudo uniformizado faz com que procure respostas pseudo-científicas para explicar a incapacidade intelectual de seus alunos.
- A escola não pode perder seu objetivo. Numa sociedade injusta e desigual a escola continua sendo um fator de promoção social, tem que *“guardar os conhecimentos acumulados pela humanidade e promover o desenvolvimento tecnológico, científico, filosófico e artístico”*. (id.)
- Possivelmente uma mãe pobre sente-se orgulhosa quando seu filho entra na escola pela primeira vez *“mas talvez não se de conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro”*.(id.)

Maria Lúcia Faria Moro (UFPR) é a autora do quarto artigo da série, publicado em 1986 – A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda – no qual relaciona resultados dos estudos do Recife com estudos em Curitiba, utilizando as provas piagetianas relativas às noções de inclusão e seriação. Sustenta o argumento de que:

(...) a deficiência da criança de família de baixa renda está no ritmo de seu desenvolvimento cognitivo e não na qualidade de suas construções. Também que, exceto em casos de comprometimento físico irreversível, esse ritmo pode ser alterado e, por vezes significativamente, se favorecida a ação dos fatores do desenvolvimento (Moro, 1986: 70).

Discute três categorias pertinentes: aprendizagem escolar, fracasso escolar e a compreensão de distúrbio ou deficiência. Sobre esse último afirma que em geral é definido com referência a uma faixa etária ou idade cronológica determinada partindo do princípio de que todas apresentem ao mesmo tempo o mesmo desenvolvimento cognitivo.

Sobre o fracasso escolar, remete-nos ao fato de partirmos do princípio de que este configura-se na reprovação; reprovação apontada em geral a partir de resultados de provas de “lápiz/papel” tradicionais. Diferencia aprendizagem escolar significativa, no sentido apresentado por Piaget envolvendo experiências concretas e construção de conceitos da aprendizagem baseada no treino de respostas (lápiz/papel).

Em relação a responsabilidade institucional no fracasso escolar das crianças de famílias de baixa renda, questionamos essencialmente a natureza da aprendizagem em que a criança é julgada fracassada. (...) Julgamos que somente se a aprendizagem na escola centrar-se na compreensão do conhecimento, dos conteúdos, pela criança, é que passa a ter sentido considerar o desenvolvimento cognitivo da criança, segundo Piaget, como, ao menos, condição necessária para aquele tipo de aprendizagem. Do contrário, estaremos correndo o risco de não interpretarmos devidamente as propostas do pensador suíço. (ibid.: 71-2)

Ainda em 1986, Terezinha Nunes Carraher, David Carraher e Analúcia Schliemann (UFPE) – a mencionada equipe do Recife – entram no debate com o artigo Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate, com o objetivo de apresentar uma reflexão geral sobre seu próprio trabalho. Inicialmente fazem uma retrospectiva de reflexões anteriores, apresentando suas proposições conforme foram sendo elaboradas a partir de confrontos teórico-práticos admitindo terem interpretações divergentes em momentos anteriores.

Em vários momentos os autores destacam a provisoriade de suas conclusões, revelando uma progressiva incorporação no modelo de desenvolvimento cognitivo dos contextos cultural e histórico em que o indivíduo vive. Contudo, temos uma escola com problemas e dessa forma, os conhecimentos produzidos em pesquisas precisam fazer parte da escola hoje.

(...) criticar a escola de hoje não significa que a escola deva ser suprimida, do mesmo modo que uma crítica à sociedade de hoje não significa abandonar a idéia de convívio social. É necessário que a crítica seja feita não apenas em termos de posicionamentos ideológicos ou argumentos lógicos adotados a priori, mas da maneira mais consciente e informada possível. Isso significa modificar posições onde as evidências sugerem a necessidade dessa mudança (Carraher et al., 1986: 82).

O último artigo dessa série, Pesquisa e Contexto: Métodos de investigação e diferenças sócio-culturais, é escrito por Antonio Roazzi (Universidade de Oxford/Inglaterra) em 1987, no qual faz reflexões acerca de pesquisa e contexto experimental. Considerando que a definição de contexto experimental é feita socialmente propõe:

(...) em primeiro lugar, que as pesquisas em Psicologia devam considerar ambos, o meio social dos sujeitos objeto de estudo e o significado do contexto experimental como consequência deste ambiente. Em segundo lugar, sugere que em estudos de processos psicológicos, especialmente de grupos sociais e culturais diferentes, o pesquisador, no planejamento de seus experimentos deve dar mais ênfase (através de observações) aos fatores ambientais que caracterizam os vários grupos de sujeitos (Roazzi, 1987: 35).

Destaca a necessidade de, em Psicologia, testar as teorias com métodos de observação, experimentos em laboratório e contextos naturais a serem determinados pelo tipo de problema a ser investigado.

Penso que essa sequência de artigos apresentada, aponta a direção das discussões na década de 80. Paralelo a esta, registro a presença de outros sete artigos publicados pelos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas ainda na década de 80, ressaltando que isso abrange apenas os que trataram diretamente da questão do fracasso escolar. Cito seus nomes com uma função complementar de mapear a produção no campo:

1. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças³¹
2. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso³²
3. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças da primeira série³³
4. Fracasso escolar: uma questão social³⁴
5. Relações raciais e rendimento escolar³⁵
6. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: A produção do fracasso³⁶
7. Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso³⁷.

É fácil perceber e concluir acerca da influência da Psicologia nas publicações da década de 80³⁸. Pesquisas pautadas na aplicação de testes

³¹ SILVA, T.R. N. da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.32, p.31-44, 1980.

³² GATTI, B. A [et.al.]. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.38, p.3-13, 1981.

³³ VICTORA, C. G. [et.al.] Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças da primeira série. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.41, p.38-48, 1982.

³⁴ CARRAHER, T.N. & SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.45, p.3-19, 1983.

³⁵ ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.19-23, 1987.

³⁶ HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: A produção do fracasso. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.24-26, 1987.

³⁷ PATTO, M^a H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.65, p.72-77, 1988.

³⁸ Uma pesquisa realizada por Fortuna (1990) sobre O Pensamento Educacional Brasileiro e o Fracasso Escolar: o que dizem os artigos do Cadernos de Pesquisa – dissertação de mestrado FACED/UFRGS – vem ao encontro de algumas proposições aqui evidenciadas até o momento. A pesquisa objetivou investigar as publicações no período de 1971 a 1989: setenta e oito números totalizaram cento e dez artigos. Destes, 30% são resultados de pesquisas na década de 70 e 70% resultados de pesquisas na década de 80. A autora discute o “conteúdo dos artigos e as condições institucionais de suas produções”, sendo que o primeiro aspecto assume maior pertinência neste momento. Reforça a recorrência à Jean Piaget no que diz respeito às causas e soluções apontadas para o fracasso escolar bem como a diversidade de expressões que revestem os artigos, sendo *reprovação* a forma mais comum de referir-se; só no final da década de 70 a expressão *evasão* começa a figurar. Ainda sobre o conteúdo dos artigos, Fortuna (1990: 144) destaca a transmutação das expressões designativas do aspecto social. “(...) *vai realmente, no decorrer do período, não só valorizando as classes populares como objeto de estudo, mas propugnando a seu favor*”. A referência explícita a obra de Marx, aparece pela primeira vez só em 1979 e, em 1982, Arroyo inaugura uma época de alusão direta à luta de classes com a expressão “interesse de classe”.

psicológicos, na busca do que o aluno é capaz de fazer em situações pré-determinadas e comparativas.

Se considerarmos que a grande maioria dos professores que hoje atuam nas séries iniciais do ensino fundamental tiveram sua formação pautada por esta abordagem, não é de estranhar a forte presença de uma concepção psicologicista de fracasso escolar corrente nos dias atuais. Não estou negando os avanços e contribuições significativas da psicologia para a educação, ao contrário, foi através destes estudos³⁹ que passamos a entender melhor como os processos de aprendizagem constituem-se, apesar das distorções e conclusões precipitadas e superficiais que trouxeram conseqüências muito negativas à compreensão integral do aluno.

O tema fracasso escolar, na década de 90 assume roupagem diferenciada. Discussões sobre Avaliação e Políticas Públicas passam a fazer parte mais intensamente das discussões sobre o fracasso escolar. Na Fundação Carlos Chagas, além dos Cadernos de Pesquisa, uma nova série de publicações é desencadeada com o título geral de Estudos em Avaliação Educacional⁴⁰ que pretende divulgar textos provocativos sobre problemas técnicos e questões metodológicas, além de divulgar experiências de avaliação, para que sejam objeto de reflexão e discussão por parte da comunidade educacional.

Não é possível falar sobre a educação na década de 90, sem remeter à progressiva influência do Banco Mundial e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na implementação de políticas educacionais. A interferência internacional às medidas do MEC, que para cumprir acordos internacionais, comprometeu-se com a diminuição das alarmantes taxas de evasão e reprovação da época⁴¹, é um forte elemento para a progressiva mudança nas abordagens das pesquisas sobre o fracasso escolar na década de 90. Segundo Roca (1997: 13), para o Banco Mundial a contribuição da educação

³⁹ Conforme Moro (1995: 140), "São as próprias descobertas da Psicologia da educação e das demais ciências da educação que apontam a competência da maioria das crianças para a aprendizagem, independentemente de sua classe sócio-econômica, e desvelam a incompetência da escola em promover uma aprendizagem significativa que reconheça e aproveite aquela competência, sobretudo no caso de alunos oriundos de famílias de baixa renda".

⁴⁰ Elaborada a partir da reformulação da revista Educação e Seleção.

⁴¹ Segundo informações da FUNDEPAR, no Paraná, entre 1978 e 1986 a disparidade do rendimento entre 1ª e 2ª série do 1º grau era de 67,4% (Paraná, 1988).

é calculada pelo seu efeito na produtividade. Uma educação determinada pelo custo à economia de se produzir essa educação.

En ninguna de sus páginas el Banco nos recuerda que la educación ha de ser integral. En ninguna expone una teoría de la educación como contribución al pleno desarrollo de las personalidades. El alumno ya no es el fin; el crecimiento económico sí.

A partir de 1990, novas diretrizes políticas para as próximas décadas são elaboradas com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, na Tailândia, que é seguida por nova conferência realizada em Nova Deli, no ano de 1993, onde participaram os nove países com maior população do mundo⁴², dando continuidade ao debate. Fonseca (1995: 17) revela duas vertentes importantes no documento, relativas as suas metas como:

(...)universalização com qualidade e equidade de oportunidades para crianças, jovens e adultos. (...) a primeira diz respeito à ênfase no nível primário de ensino; a segunda enfatiza a importância da escolaridade feminina, assim como sua participação crescente no mercado de trabalho.

Retomando as publicações da Fundação Carlos Chagas, Maria Laura P. B. Franco (PUC-SP), em 1990, traz à discussão seu artigo Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional, onde destaca que a execução de novos programas de avaliação precisa estar vinculada a elaboração de outros paradigmas educacionais e que simplesmente não basta avaliar melhor para desvendar questões nodais que emperram o sistema educacional brasileiro. O conjunto das decisões tomadas não é neutro nem arbitrário, pelo contrário:

(...) traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. Maneira essa que condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e que orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula (Franco, 1990: 63).

⁴² EFA-9: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão.

Nesse sentido faz-se necessário aprofundar as análises da ação educativa, cada vez mais absorvidas pelos interesses dos bancos internacionais e dos acordos entre estes e o governo brasileiro.

Um segundo artigo publicado em 1990 é *A Avaliação da escola e a avaliação na escola* de Marli E. D. A. André (Faculdade de Educação / USP-SP). Aponta que grande parte dos estudos focalizam a avaliação sob dois aspectos: do ponto de vista de como ela ocorre ou deveria ocorrer, ou da perspectiva do julgamento do mérito dos programas, do currículo ou de uma inovação. Propõe-se a analisar como se organiza a prática pedagógica indicando seus reflexos na sala de aula. Conclui apontando transformações que julga necessárias para a prática docente.

Um terceiro artigo é publicado em 1990 sobre *Papel e função do erro na avaliação escolar*. Cláudia Davis (PUC-SP/FCC) e Yara Lúcia Espósito (CENPEC/FCC) destacam que há décadas a busca de soluções para o fracasso escolar vem ocupando grande espaço nas produções nacionais sem que modificações de vulto na forma como se configura o problema sejam observadas. Estes estudos – as autoras citam Barreto, 1979, 1984; Campos 1982; Rosemberg, 1984; Soares, 1985; Dietzsch, 1988; Davis, 1988 – apontam fatores intra e extra-escolares como explicação para o fracasso escolar.

(...) a formação precária do professorado, salários aviltantes, descaso físico com o espaço escolar, negligência com relação às condições de seu funcionamento, critérios clientelistas na indicação de cargos-chaves, pobreza material dos alunos e, em especial, a total ausência de uma política para o setor (Davis; Espósito, 1990: 71).

Sobre a questão do erro⁴³, destacam que para este ser superado e o sucesso alcançado, o professor precisa transformá-lo em algo instrutivo. Para que isso ocorra precisamos de um professor competente e parcimonioso que possa avaliar de forma precisa o processo de construção do conhecimento bem como reformular os procedimentos de ensino de modo a alcançar os objetivos da escolarização. Por fim, consideram que é necessário avaliar de forma

⁴³ Segundo a autora, se a criança erra, esse erro pode estar dentro de três alternativas: *“A criança possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal; (...) a criança errou porque a estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa; (...) a criança erra porque não possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado”* (Davis; Espósito, 1990: 74).

conseqüente para que as crianças não sejam excluídas nem passem inocuamente pela escola.

A preocupação com a repetência é discutida por Sérgio Costa Ribeiro (CNPq) em 1991, quando afirma a existência de uma Pedagogia da Repetência. Destaca que desde a década de 60, trabalhos internacionais começam a apontar a existência de erros nos trabalhos de pesquisa locais, por desconsiderarem a questão do fluxo de alunos nos sistemas educacionais. A partir de 1985 o Brasil começa a propor uma metodologia que possa determinar indicadores educacionais utilizando dados censitários. A questão da repetência é considerada como parte da própria origem da escola brasileira e, segundo o autor, atinge tanto escola pública como privada. Este autor propõe a montagem de um sistema permanente de avaliação cognitiva dando ao público instrumentos permanentes de cobrança da qualidade da escola. Dessa forma poderíamos eliminar o risco de nos tornarmos um país de Quarto Mundo.

Evasão, Repetência e Rendimento Escolar: a realidade do sistema educacional brasileiro , artigo de Heraldo Marelím Vianna (Pesquisas Educacionais-FCC), faz um apanhado de pesquisas sobre rendimento escolar de alunos do 1º grau, atendendo solicitação do MEC. Destaca que, segundo os dados, as escolas públicas de 1º grau atendem uma clientela oriunda de segmentos “menos favorecidos” da população e, em processo inicial, a migração de alunos da classe média – em fase de empobrecimento.

A problemática sócio-econômica, as deficiências no processo de alfabetização, a falta de pré-requisitos dos alunos e mais o despreparo profissional dos professores, como as pesquisas constataram, contribuem para gerar um quadro extremamente crítico na escola de 1º grau (Viana, 1991: 88).

Segundo Viana, os alunos consideram estudar e aprender obrigações penosas, estando por isso, desmotivando e afastando os professores com melhores qualificações. Como conseqüência destaca três graves problemas: *“evasão, índices alarmantes de repetência e deficiências ao longo da aprendizagem, sobretudo nas séries iniciais”* (id.). Ao longo de seu texto apresenta as diferentes razões/causas apontadas nos trabalhos pesquisados.

O ensino fundamental é apontado por Rose N. da Silva (FCC/USP-SP) e Cláudia Davis (PUC-SP/FCC), em 1992, como O nó górdio da educação brasileira. Como resultado de um balanço de 20 anos sobre o ensino fundamental nos Cadernos de Pesquisa, afirmam que cada vez se conhece melhor sua situação, porém para sermos ou não capazes de tomar medidas incisivas e definitivas, precisamos aguardar o futuro. Sobre a diversidade cultural das crianças que chegam a escola pública e o grande distanciamento entre elas e o modelo de aluno ideal afirmam que :

(...) venham de onde vierem, podem sempre aprender na escola, desde que ocorra, por parte desta, uma discriminação positiva e não estigmatizante. (...) Nossa escola fundamental trata diferencialmente sua clientela, favorecendo os já favorecidos e prejudicando os mais prejudicados (Silva; Davis, 1992: 39).

Um novo modelo de Estado e de gestão pública menos centralizado e com maior autonomia é apontado, pelas autoras, como necessário para a democratização do ensino fundamental.

Aida M. M. Silva (UFPE/PUC-PE), em 1992, discute A Escola Pública de 1º Grau – limites e possibilidades, apresentando a proposição de uma análise qualitativa da ação pedagógica da escola e do professor nas primeiras séries do 1º grau, bem como a relação com o rendimento escolar do aluno que frequenta a escola pública. Aponta como principal motivo do estudo a baixa qualidade do ensino nas escolas da zona urbana de Recife/PE (dados coletados em 1981), materializado no baixo rendimento escolar, registrado predominantemente em filhos de trabalhadores. A análise da prática pedagógica desde a atuação da escola (plano geral da escola, currículo, prática do planejamento, organização do trabalho e relação da escola com a comunidade) e atuação do professor (interação professor-aluno, disciplina, conteúdo, organização e metodologia de trabalho e avaliação) visam perceber as variáveis intra e extra-escolares que interferem e a repercussão no rendimento do aluno.

A concretização de um projeto de escola que atenda à maioria da população brasileira dependerá, pois, da organização da sociedade civil e do fortalecimento das instituições políticas, no sentido da concretização de um projeto mais democrático de sociedade. Esta é a dimensão do desafio de todo cidadão brasileiro que luta pela melhoria da escola pública (Silva, 1992: 27).

Para que este desafio seja alcançado destaca a necessidade de investimentos na universalização do ensino de qualidade, definição de políticas salariais, a democratização da gestão escolar, o desenvolvimento de programas de capacitação sistemática e permanente, o respeito à autonomia do aluno, a maximização do tempo na escola, o evidenciamento de experiências positivas da escola pública e a revisão os cursos de formação do Magistério.

Rose Neubauer da Silva (FCC/USP-SP) e Cláudia Davis (FCC/CENPEC/PUC-SP) publicam em 1993 um trabalho realizado para o Banco Mundial – É proibido repetir – no qual destacam que o Brasil há décadas tem sido um campeão em desperdício de recursos materiais e humanos na área educacional, permanecendo o problema do fracasso escolar quase inalterado desde a década de 40. Para pensarmos em reverter esse quadro *“é imperativo coibir a prática indiscriminada da reprovação, obrigando os sistemas a reverem suas rotinas e sistemáticas de trabalho”* (Silva; Davis, 1993: 6).

Sobre a promoção automática nas séries iniciais, alertam que a polêmica criada sobre o tema, pode escamotear a realidade impedindo uma análise da questão central: *“a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna, para atender aos interesses das crianças e jovens que a buscam”* (ibid.: 8).

No decorrer do artigo as autoras fazem um balanço dos resultados do Ciclo Básico implantado em São Paulo e Minas Gerais no ano de 1982. Concluem afirmando que a reprovação continua existindo na mesma intensidade, sendo apenas postergada e que a cultura da repetência também está presente nas famílias ricas e pobres.

Para ambos, ainda que vivida de modo catastrófico pela família, a repetência propicia ao aluno uma oportunidade para rever, com calma, os conteúdos não assimilados, para amadurecer psicologicamente e, sobretudo, para receber uma lição moral importante, na medida em que , sofrendo pela perda de seu grupo-classe, aprenderá a levar os estudos mais a sério (ibid.: 33).

Afirmam ainda que para avançar nessa filosofia idealista, algumas providências enérgicas são necessárias na implantação de qualquer proposta.

(...) é preciso, urgente, necessário e imperioso aliar a competência do bem ensinar à sabedoria do não reprovar. É preciso recuperarmos nossa capacidade de indignação e darmos um basta seco, forte e definitivo ao mau uso dos recursos do Estado, aos sistemas de ensino público ou privado que não ensinam, aos professores que penalizam apenas e exclusivamente os alunos por um fracasso compartilhado e que, não obstante, optam por reprovar ao invés de investir mais e mais nas crianças e jovens que se sentam em nossos bancos escolares. Isto 'é o que nos pede a escola de nossos sonhos, a escola das nossas esperanças, a escola que queremos e podemos legar ao amanhã (ibid.: 41).

Ainda em 1993, O rendimento escolar nos distintos setores da sociedade é discutido por Bernadete A. Gatti (Pesquisas Educacionais-FCC), na perspectiva de que a avaliação do rendimento escolar pouco mudou nas escolas.

(...) é feita à base de provas elaboradas sem grandes cuidados quanto aos critérios que presidem sua construção, tendo como baliza uma espécie de consenso sobre o que o aluno deve saber, consenso cuja construção não passa pela realidade do trabalho em sala de aula e dos alunos mas, sim, por alguma noção disseminada entre os professores do que é preciso saber 'para passar de ano' (Gatti, 1993: 95).

Nos últimos anos, o Brasil tem vivido algumas experiências de avaliação do sistema de ensino com o objetivo de tornar relativamente comparáveis dados dos alunos e das escolas. A autora trabalha a partir dos resultados do programa Edurural, desenvolvido com fundos do MEC e do BM na zona rural do nordeste brasileiro, e de um programa de avaliação desenvolvido pelo MEC/INEP com colaboração da Fundação Carlos Chagas, entre 1987 e 1989, em todas os estados da federação. Conclui considerando que um dos problemas cruciais das pesquisas é traduzir seus resultados em políticas com condições de superar os problemas detectados.

Mere Abramowicz (PUC-SP), em 1994, apresenta o artigo Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar onde propõe-se a servir de subsídio para a reflexão dos órgãos envolvidos em educação e avaliação. Objetiva refletir criticamente sobre a avaliação em um sistema educacional e seu impacto nas políticas públicas, uma vez que esta relação é que pode criar condições possibilitadoras de se encaminhar uma melhoria da qualidade de ensino. Partindo

de um enfoque crítico-humanista, a relação autoritária entre saber-poder é questionada.

(...) a avaliação é contextualizada sócio-politicamente, buscando um novo sentido, crítico, criativo, competente e comprometido, com uma perspectiva transformadora, e, nesse sentido, emancipatória (Abramowicz, 1994: 96).

O processo de avaliação tem sua própria força educativa, pois é parte integrante das mudanças que provoca. Seus pressupostos poderiam subsidiar a tomada de decisões na superação das desigualdades e injustiças, tornando a educação como mola propulsora de um novo Projeto Social, com vistas a uma ação transformadora.

Em 1995, destaco o artigo de Maria A. dos Santos (Mestre em Psicologia da Educação/PUC-SP), dentre os diversos que abordam a questão da avaliação. Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno parte das queixas dos alunos com relação aos momentos de avaliação, vivenciadas pela autora na função de Orientadora Educacional. Visa estudar as relações professor-aluno nas situações de avaliação, desvelar o jogo de poder reforçado a cada situação de avaliação e propõe repensar o processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Para os alunos a avaliação assume uma função disciplinadora, pois é utilizada como instrumento de manipulação da informação e como ameaça ao comportamento indisciplinar do mesmo. Tais manifestações podem ser evidenciadas em maior ou menor grau, dependendo de como ocorrem as relações interpessoais entre o professor e os alunos e, para os alunos, acabam tornando-se impeditivos de obterem melhores resultados nas avaliações.

A prática avaliativa que tem sido usada pela escola demonstra estar completamente desvinculada do ensino. Ela existe apenas para fins burocráticos. É um processo que se encerra em si mesmo, não é revestida num maior conhecimento de si mesmo por parte dos alunos. Mais ainda, não reverte em comprometimento de seu desenvolvimento como melhoria de aprendizagem, ou melhor, não está permitindo ao aluno a possibilidade de reconhecer suas dificuldades ou ainda capacidades. (Santos, 1995: 46)

A autora conclui afirmando a necessidade de que os processos de avaliação sejam para alunos e professores situações de reflexão e auto-conhecimento, garantindo, dessa forma, um retorno aos conceitos e a reorganização da aprendizagem.

Em 1996, Marli E. D. A. de André (USP-SP) retoma as discussões sobre o tema com o artigo Avaliação Escolar: além da meritocracia e do fracasso. Discute a questão do poder e da função social da avaliação escolar na perspectiva de Philippe Perrenoud e Gimeno Sacristán. Ressalta a necessidade de analisar as mediações que estão presentes no ato de avaliar sugerindo um olhar alternativo para as práticas avaliativas através da observação formativa e da diferenciação do ensino.

Ainda em 1996, Bernard Charlot (Université Paris VIII) publica a discussão em torno da Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Afirma inicialmente que a pesquisa sobre a relação com o saber deve decifrar um terreno hoje pouco explorado e, portanto, construir seus instrumentos conceituais em vez de recolher dados.

É preciso renunciar a pensar o fracasso em termos de “handicaps” e praticar uma “leitura positiva” da realidade. Ao invés de estabelecer aquilo que falta, é preciso procurar compreender sua lógica, gênese, forma e racionalidade. É preciso tentar identificar os processos que estruturam essa realidade. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto e isso implica que pensemos em termos de pluralidade construtiva e não linearidade dedutiva.

A relação com o saber, por nunca deixar de ser singular, é uma relação social com o saber e é precisamente porque é social que pode se manifestar uma correlação entre fracasso escolar e origem social. A relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais de existência do indivíduo; é uma relação social no sentido que não somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. As relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam.

Norma e critério de desempenho como parâmetro da avaliação da aprendizagem é o assunto debatido por Maria do S. Taurino (Doutora em Psicologia Escola/USP) em 1997, que busca elaborar uma comparação entre os efeitos da avaliação por *critério* e *norma* no desempenho escolar na área de Matemática (dados coletados em 1989 no SENAI-SP).

Destaca que a avaliação por “norma” visa descobrir diferenças individuais e possibilidades de sucesso em situações de aprendizagem, identificando pessoas de capacidades diferenciadas, mas é questionável para avaliar o contexto curricular, pois não revela o que os programas ensinaram nem os problemas que alteraram a realização da aprendizagem. A avaliação baseada em “critérios” procura saber se cada aluno conseguiu frutos do processo de ensino, fornecendo informações sobre ganhos individuais e indicando pontos em que os alunos necessitam tratamentos educacionais e áreas em que o aluno está apto a prosseguir.

Em 1998, evidenciando reflexos da nova LDB, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FEUSP) no artigo Avaliação da aprendizagem e progressão continuada, defende “*a necessidade de substituir uma concepção de avaliação punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem*” (Oliveira, 1998a: 7).

Isso leva os professores a repensarem suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental na sociedade brasileira contemporânea e seus significados no processo de aprendizagem de seus alunos. A investigação constante dos problemas apresentados pelo aluno e a proposição de alternativas pedagógicas para aprendizagem fazem parte da aprovação automática que não deve ser colocada sem critério, sem diagnóstico pedagógico e sem plano sério de trabalho a ser vencido nos anos posteriores. Isso tudo faz parte do projeto político-educacional para a construção de uma “nova escola”.

O artigo de Dante Moreira Leite (USP-SP), em 1999, refere-se à Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. Indaga inicialmente qual seria a reação de um adulto obrigado a um trabalho em que fosse constantemente reprovado e onde a sua realização fosse considerada não-

satisfatória. Da mesma forma, como fica a questão da reprovação numa escola cuja frequência é obrigatória?

Segundo o autor, a criança reprovada tem três alternativas: “*Considerar-se incapaz, considerar as exigências da escola como absurdas ou desnecessárias, ou continuar admitindo que é capaz (apesar de todas as provas contrária)*” (Leite, 1998: 6). Se essa reprovação é tão desastrosa como entender sua aceitação? Leite apresenta três razões que considera fundamentais:

Primeira, a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; segunda, admite-se que as classes devem ser homogêneas; terceira, acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem (ibid.: 7).

Após discutir estas razões, assume como solução possível para a situação presente, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a instituição da promoção automática, sendo que estas medidas se complementam, não podendo uma existir sem a outra. A promoção automática implica numa transformação radical da escola, pois professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e aspirações. Trata-se de uma prática recente na história da educação brasileira e, dessa forma, precisamos esperar quais problemas emergirão dessa estruturação⁴⁴.

A edição de julho de 2000 do Cadernos de Pesquisa, apresenta o informe: Pronunciamento Latino-Americano no Fórum Mundial da Educação, realizado em Dacar entre os dias 24 a 28 de abril de 2000, pronunciamento este traduzido por Neide Luzia de Rezende. O documento destaca a necessidade de um novo delineamento da agenda futura em educação, considerando os novos conhecimentos disponíveis e as lições aprendidas das proposições passadas.

Os educadores latino-americanos que compuseram o grupo defendem mais educação e de melhor qualidade para nossos povos. Colocam em dúvida os avanços educacionais dos países em desenvolvimento, em especial a região latino-americana:

⁴⁴ Podemos destacar as experiências de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, entre outras.

(...) não obstante, as avaliações de rendimento escolar feitas nos últimos anos nos diferentes países mostram resultados pobres, abaixo do esperado e do desejável. Tampouco contam os sistemas educacionais com indicadores ou evidências de sucesso com relação à formação dos educandos, entendida esta como desdobramento de suas potencialidades, estímulo à criatividade e consolidação de valores (Dacar, 2000: 214).

No contexto atual, em que a globalização tem assumido cada vez mais dimensões mundiais, destacam a necessidade de preservarmos alguns valores que são essenciais à identidade latino-americana:

- O valor supremo da pessoa e a busca de um sentido da existência humana.
- O sentido comunitário da vida.
- A multiculturalidade e a interculturalidade.
- A abertura e valorização de formas de conhecimento e de aproximação à realidade que transcendam a racionalidade instrumental.
- A liberdade como construção da autonomia da pessoa e de seu sentido de responsabilidade.
- O trabalho como meio de realização pessoal.
- A busca do “outro” na construção do “nós”.

Destacam finalmente a necessidade da participação da sociedade não só na execução das políticas e programas, mas na sua formulação e discussão. É indispensável recuperar a capacidade para pensar e atuar com base no conhecimento acumulado e nas especificidades de cada contexto nacional e local.

Em todos os artigos apresentados procurei manter alguns critérios: primeiro, o registro do nome do artigo, por ter sido através deles que fiz minhas escolhas e também por revelarem as mudanças de enfoque nesse recorte de tempo; segundo, o fato de não ter manifestado minha opinião sobre os artigos e/ou estabelecido relações sobre o que outros autores produziram, pois não é meu objetivo aqui uma análise crítica de cada produção, mas uma visualização do seu conjunto; e por fim a atenção que tive em destacar os aspectos que considerei pertinentes a essa discussão, podendo, dessa forma não ter explicitado significados importantes dos autores em sua produções.

Após esse longo e exaustivo processo, reconheço a riqueza de uma investigação desta natureza, como ponto de ancoragem para uma pesquisa. Um

olhar sobre as pesquisas em fracasso escolar possibilitou-me compreender seus avanços, seus retrocessos e as ausências que foram constituindo-se. Neste sentido, meu objetivo de pensar o fracasso escolar, a partir da escuta do aluno implicado, tornou-se mais evidente, uma vez constatado que essa não tem sido uma prática das produções até então. Além disso, três questões constituíram-se como preocupantes ao longo da leitura dos artigos.

Na maioria dos artigos rastreados, produzidos a partir de pesquisas de campo, a “voz” dos alunos aparece intermediada através de testes, considerações sobre os resultados de avaliações escolares, manifestações de opiniões de pais, professores e especialistas, referências a índices de evasão e repetência, etc. Sem dúvida, todas essas formas de abordagem do fracasso escolar são muito significativas, são diferentes leituras do mesmo problema, contudo, podem camuflar interações e interlocuções produtoras de significados singulares.

Um segundo aspecto que considero pertinente trazer à discussão é o reflexo destas pesquisas nas escolas, o reflexo destas pesquisas na prática pedagógica dos professores: diferenciam estes, as contribuições e distorções produzidas pela influência da psicologia, da sociologia, etc., nas pesquisas educacionais? Relacionam os avanços, retrocessos e resistências, tantas vezes retratados pelas pesquisas, como parte de um processo de mudanças que vai além dos muros da escola?

Outro aspecto que considero preocupante são os extremos interpretativos diante do aparecimento de modismos em educação. Na angústia de uma mudança imediata e “mágica”, muitas vezes práticas vão sendo inconsequentemente adotadas e outras abandonadas. Por outro lado, o apego exagerado a como as coisas funcionavam “no meu tempo”, limita a visualização dos anúncios de novos tempos.

1.4 Modernidade, escola e fracasso escolar

Embora neste início de século – e milênio – muitos afirmem que estamos vivendo uma nova era, ou o surgimento de um novo tipo de sociedade,

precisamos estar atentos, pois esta não se processa num corte abrupto com o passado, ao contrário, traz consigo o enredo de uma história permeada de processos de inclusão e exclusão que contornaram a constituição econômica, social e cultural que temos presente. Temos também que considerar que trata-se da confluência de muitos e diversos tempos num mesmo tempo, ao contrário de uma suposta linearidade histórica.

Diferentes termos estão sendo comumente utilizados por diversos autores para caracterizar esse tempo que vivemos – “revolução paradigmática”⁴⁵; “crise intelectual”;⁴⁶ “crise das ciências humanas”⁴⁷; “trânsito paradigmático”⁴⁸. Termos a parte, o fato é que todos tem o objetivo de trazer a tona os questionamentos dos modelos teóricos produzidos pela modernidade, que cada vez menos tem dado conta de explicar a realidade e seus diferentes domínios, diante da complexidade das tramas produzidas pelas suas interações: a crise nas ciências humanas revela a crise da vida.

Para Giddens (1991) o que vivemos são as “consequências da modernidade” e estas estão cada vez mais radicalizadas e universalizadas. Visualizarmos tais consequências possibilita olhares singulares para o fracasso escolar, fragmentado e linearizado por um modo de fazer ciência. A modernidade produziu modos de vida que romperam com todos os tipos tradicionais de ordem social. Para este autor, este dinamismo deriva de três fatores: primeiro, a “separação do tempo e do espaço” permitindo recombinações das relações, como o caso de uma forma ou outra de globalização, permitindo a circulação instantânea de capital e de informações no mundo inteiro.

⁴⁵ Para Mires (1993), o conceito de revolução tem a ver com a quebra de um determinado período (modernidade). Baseado em Kuhn afirma que um paradigma não desaparece, mas que é derrotado pelos novos, ou seja, novos paradigmas surgem por triunfo e não por negação.

⁴⁶ As ciências humanas sempre estiveram em crise. *“Diria que hoje elas estão em agonia. Já nasceram por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática: a sociedade industrial precisou de novas normas para impor aos indivíduos”* (Japiassu, 1995: 75).

⁴⁷ Segundo Pessanha (1997: 24), a crise intelectual *“atinge a todos nós, intelectuais, professores e agentes culturais, porque ainda estamos embebidos da utopia da verdade com v maiúsculo, da ciência com c maiúsculo, unitária, atemporal. A crise ocorre porque a própria ciência, mesmo a chamada ciência dura, não vive mais essa dimensão de unicidade total”*.

⁴⁸ Segundo Santos (1997: 322), essa transição paradigmática é tanto societal como epistemológica. *“Assume-se também que não basta continuar a criticar o paradigma ainda dominante, o que, aliás está sendo feito à saciedade. É necessário, além disso, definir o paradigma emergente”*.

O tempo, além de separado do espaço passa a ser medido. Conforme Elias (1997), a invenção do relógio e do calendário implica num meio de regulação da conduta humana. Remetendo a reflexão para a vida, para as exigências da organização das relações escolares, encontramos diferentes quadros decorrentes desse movimento controlado: alunos reprovados porque não aprenderam no mesmo “tempo” que os demais, alunos excluídos dentro do seu próprio grupo porque sua idade – seu tempo – não corresponde mais àquele “adequado” a sua série.

O espaço desvinculado do tempo passa a ser apenas “lugar”, o cenário físico da atividade social situado geograficamente. É possível relacionar-se com “outros ausentes”. É possível relacionar-se com o passado e o futuro. Se tais relações foram amplamente incrementadas com a evolução das comunicações eletrônicas, tornando possível a relação com outro ausente, também contribuíram para reforçar o mapa da exclusão de quem não tem acesso a tais meios. Se tais relações permitiram uma mobilidade com o passado e uma projeção do futuro, também contribuíram para o esvaziamento do presente – visto, muitas vezes, apenas como consequência do passado e pressuposto inexorável do futuro. Tais implicações influenciam diretamente a organização da vida social e a organização do sentido da escola.

O segundo fator apontado por Giddens (op.cit) refere-se ao desenvolvimento de “mecanismos de desencaixe” que retiram a atividade social dos contextos localizados, reorganizando as relações sociais através de grandes distâncias tempo-espaciais. Como mecanismos de desencaixe registra a criação de fichas simbólicas e o estabelecimento de sistemas peritos.

Por fichas simbólicas caracteriza os “(...)meios de intercâmbio que podem ser circulados sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular” (Giddens, 1991: 30). O autor exemplifica citando como meios de legitimação a política e o dinheiro. Faço referência a circulação dos resultados de pesquisas junto à comunidade envolvida. Como já destaquei anteriormente, ao mapear pesquisas sobre o fracasso escolar, o caminho percorrido entre o resultado de uma pesquisa e a multiplicidade dos olhares dos que dela se apropriam, podem produzir alterações e mesmo distorções em seu sentido original.

Por sistemas peritos o autor refere-se “(...) a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje” (ibid.: 35). A escola é um sistema perito na aprendizagem – ou deveria ser – e assim se espera que ela funcione. Temos um problema quando sua função não se encontra definida e/ou quando esperam-se coisas diferentes ou mesmo aparentemente contraditórias: competências para a vida ou habilidades para o mercado de trabalho? Possibilitar as a formação humana ou a capacitação para o trabalho? Reprovar o aluno ou promovê-lo automaticamente?

Ambos os mecanismos de desencaixe fornecem garantias de expectativas através de tempo-espaço distanciados, produzindo, dessa forma, um alongamento dos sistemas sociais.

O terceiro fator do qual deriva o dinamismo da modernidade, no entender de Giddens (1991), é a “apropriação reflexiva do conhecimento”. “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (ibid.: 45).

As formas de vida social, em todas as culturas, sofrem rotineiramente alterações parcialmente constituídas pelo conhecimento que se tem sobre elas. Tais mecanismos sempre existiram, contudo, somente na modernidade adota-se a suposição da “reflexividade indiscriminada”. É a substituição das reivindicações da tradição pelas da razão, que parecem oferecer maior sensação de certeza. As Ciências Sociais assumem a posição de pivô na reflexividade da modernidade com o mais generalizado tipo de reflexão sobre a vida social moderna. O autor alerta-nos para as estatísticas oficiais que “(...) não são apenas características analíticas da atividade social, mas entram de novo constitutivamente no universo social do qual foram retiradas” (ibid.: 48).

Nas pesquisas sobre o fracasso escolar a reflexividade indiscriminada pode produzir dois movimentos, dependendo do tipo de olhar efetivado sobre elas. Se por um lado podem contribuir positivamente para um contínuo rever dos pressupostos teóricos e práticas escolares, por outro lado, podem reforçar justamente o que pretendiam discutir. Aqui, ganham sentido as críticas sobre uma forma de fazer pesquisa sobre o fracasso escolar que prioriza a quantificação das taxas de evasão e reprovação, que prioriza as causas desvinculadas e

segmentadas, que prioriza evidenciar a melhoria qualitativa da educação desde a diminuição de seus índices de evasão e reprovação. Estas “evidências” acabam incorporadas nos ideários pedagógicos e sociais e, dessa forma, corremos o risco de perdermos a capacidade de nos indignarmos diante de uma cultura de exclusão e de patologização que circula na escola, nas famílias, na sociedade.

A predominância dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão, gradativamente progressiva, tem presidido a organização da sociabilidade econômica, política e cultural das sociedades modernas. Os valores da modernidade – liberdade, igualdade, autonomia, subjetividade, justiça, solidariedade – significam coisas diferentes para cada pessoa ou grupo social.

Para Giddens (1991), devemos estar atentos, pois muitos dos fenômenos apontados como pós-modernos são, na verdade, conseqüências de um longo período de modernidade. O “pós” não pode significar encerramento.

Estamos alcançando sim, um período em que as conseqüências da modernidade estão universalizando-se e radicalizando-se. Este período de crise abrange toda a sociedade. Não se trata de um todo constituído de partes isoladas que o componham, mas de um todo que só tem sentido como todo. Qualquer problema que vivamos – violência, fracasso escolar, mortalidade e trabalho infantil, etc – não pode ser analisado exclusivamente dentro de sua instituição congregadora. O problema da violência vai além da falta de presídios e de uma polícia preparada, o fracasso escolar ultrapassa a dimensão dos muros da escola, o trabalho infantil e a mortalidade infantil revelam uma realidade que estende-se além da constituição familiar. Temos modelos econômicos, modelos de organização social e político e (novas) necessidades que cada vez menos tem dado conta de abarcar a gama de significações produzidas pelas suas próprias interações.

A vida cotidiana tem uma dinamicidade de novas e velhas situações que produzem, a princípio, sentimentos de indignação e perplexidade, contudo logo são incorporados em nossos ideários e passam a fazer parte de nossa vida. Isso é visível em questões como a violência, a fome, alunos reprovados e evadidos todos os anos, jovens cada vez mais jovens gerando vida e/ou acabando com as suas através da droga, poderes políticos desacreditados, etc. Não é um fazer parte pela real aceitação, mas um fazer parte pela “naturalização”, um fazer parte pelos efeitos da reflexividade produzida.

A questão da reflexividade, apontada por Giddens, atinge todas as formas de vida social, pois estamos parcialmente constituídos pelo conhecimento que temos delas. *“O que é característico da modernidade não é uma adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada”* (Giddens, 1991: 45-6). Embora todas as ciências tenham sido e ainda sejam influenciadas, é desde a sociologia que evidenciamos seus maiores efeitos. Para exemplificar, a influência que as pesquisas têm sobre a reprodução social indiscriminada da vida dos pais na vida dos filhos assumiu nas pesquisas sobre o fracasso escolar, como vimos anteriormente, ainda manifesta seus efeitos mais nocivos. Reprodução, que segundo as pesquisas de Lahire (op. cit.) e Charlot (op. cit.), não se evidencia com a linearidade que lhe é atribuída.

1.4.1 O olhar para um passado que se faz presente

Produzir reflexões sobre o presente implica em (re)visitarmos o passado, não para buscarmos meras explicações justificadoras ou mergulharmos em recordações saudosistas de tempos supostamente melhores, mas para buscarmos os elementos e pressupostos que foram delineando e compondo a educação institucionalizada na forma que temos hoje nas escolas.

Apresento a seguir elementos da história que foram gradativamente produzindo e (re)significando a relação do homem com a sociedade e a educação. Tal reflexão assume premente sentido nas discussões sobre o fracasso escolar uma vez que a educação escolar, em seu processo de constituição, já carregava consigo um caráter exclusivista. Falar de fracasso escolar é também falar da história de exclusões e seletividades que compuseram e compõem a história da humanidade. Para isso é preciso levantar que pressupostos de homem e de sociedade emergiram em cada época.

Se a história da Antigüidade é marcada por explicações míticas, à Idade Média – período entre a queda do Império Romano (476) e a tomada de Constantinopla (1453) – atribui-se a formação do homem da fé. No que refere-se ao campo da instrução, pode ser verificado dois processos paralelos:

O gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império. (Manacorda, 1989: 111)

A influência da igreja deixa de ser exclusivamente espiritual e se torna efetivamente pública. São os monges os únicos letrados num mundo onde nem servos, nem nobres sabem ler, atribuindo à igreja o controle da educação e da fundamentação dos princípios morais, jurídicos e políticos. Dos clássicos da tradição helenística-romana passou-se para os clássicos da tradição bíblico-evangélica.

Considerada por muitos a “Idade das Trevas”, a visão teocêntrica associada ao princípio da autoridade, como critério de avaliação da verdade, leva à ausência da crítica, tornando-se um empecilho para o desenvolvimento das ciências. Trata-se de um período de mais de mil anos de história. Segundo Manacorda (1989), do ponto de vista educacional, depois do ano mil, é quando começam a surgir as universidades e os mestres livres e, do ponto de vista econômico e social, nascem as comunas e as corporações de artes e ofícios: o primeiro desenvolvimento de uma burguesia urbana.

Surgem novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente.(...) Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se (ibid.: 161).

No Renascimento há uma tendência à secularização das escolas, embora ainda limitada ao homem da pequena nobreza e da burguesia – os homens muito ricos ou da alta nobreza continuam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos – a fim de preparar melhor a criança. Tal fato é correlato ao surgimento de uma nova imagem da infância e da família. Na Idade Média misturavam-se crianças e adultos – com poucas distinções quanto a transição de

uma fase a outra e a própria existência dessa diferenciação – de diversas idades na mesma classe.

Será a partir dos séculos XV e XVI que tais cuidados começarão a ser tomados, tornando-se mais presente no século XVII. A separação entre mundo adulto e mundo infantil submete os segundo a severa disciplina, inclusive com castigos corporais, estabelecendo-se a hierarquia escolar. As preocupações da escola não mais se restringem a mera informação de conhecimentos mas também à formação moral.

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual dá o nome de escolarização. Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado (Ariès, 1981: 11).

Os acontecimentos deste período – a invenção da bússola, propiciando grandes navegações provocam uma verdadeira revolução comercial; os movimentos de Reforma e Contra-Reforma da Igreja Católica ruem sua estrutura arcaica e autoritária; a emergência do humanismo busca uma nova imagem do homem e da cultura; – determinam o estilo, costumes de vida e organização social emergentes na Europa e que se tornam mais ou menos mundiais em sua influência. *“É a futura sociedade industrial, onde ciência e técnica predominam e mudam o mundo, com suas academias como centros de pesquisa científica, que se opõem às universidades”* (Manacorda, 1989: 219).

É em meio a estas turbulências que inicia a colonização do Brasil e a conseqüente influência direta dos acontecimentos da Europa. Em 1549, quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, vem ao Brasil, padres jesuítas o acompanham – como parte do movimento de Contra-Reforma que pretendia impedir a propagação da dissidência religiosa – e iniciam um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas pelo

Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marques de Pombal.

O século XVIII, paralelo a alteração no mundo do trabalho – até então artesanal – provocado pela Revolução Industrial, tem no pensamento de Rousseau o desenvolvimento livre e espontâneo a partir da existência concreta da criança. *“Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)”* (ibid.: 249). A crescente obrigatoriedade da escola rompe definitivamente os laços de socialização entre os artesãos. O trabalho deixa de ter uma função nobre e passa a ser um desprestigiado trabalho manual e mecânico.

Para Patto (1990) o século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: a sociedade burguesa atinge seu apogeu e segrega o trabalhador braçal. A constatação de que alguns homens, através de pequenas conquistas, tornavam-se mais bem sucedidos, confirmava a visão de mérito pessoal e habilidade, onde o sucesso pessoal dependia fundamentalmente do indivíduo. A nova ordem justifica-se na crença de que chegava o momento de uma vida social

No ideário da Revolução Francesa (fins do século XVIII) já estava previsto o alargamento da provisão educacional. O século XIX vive o desafio de uma educação que atenda a qualificação da mão-de-obra e os esforços de uma escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória – já almejados no século anterior – concretizam-se com a intervenção cada vez maior do Estado.

A nova ordem justificava-se na crença de que chegava o momento de uma vida social igualitária e justa e, desta forma, impõe-se a necessidade de mecanismos que transformem os súditos em cidadãos. A existência de um sistema de ensino será o lugar onde as diferenças de raça, credo, classes e origem se fundirão: a educação assume o papel de redentora da humanidade.

As condições e exigências da formação humana produzem um homem isolado. A imposição de uma escola obrigatória romperá definitivamente com a co-existência de transmissão de saber e trabalho produtivo que marcava a vida dos artesãos, organizados em grêmios, irmandades ou corporações. Os aprendizes viviam misturados com os adultos, vivenciando conjuntamente todas as experiências políticas, sociais e culturais destes. Tal ruptura alterou a vida das crianças, mas também a dos adultos.

Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (Manacorda, 1989: 271).

A criança *popular* nasce da suposta periculosidade social que esta representaria, uma vez que a convivência direta com os adultos deixa de existir. Ela é arrancada do seu meio, de sua classe, de sua cultura e passa a ser uma *mercadoria da escola*, pois acredita-se que a educação seja o único meio de precaver agitações turbulentas e prevenir crimes, num contexto de mendicidade a que artesões e operários são submetidos.

A escola, tal como o colégio de jesuítas, fará sua a concepção platônica dos dons e das aptidões: se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficientes (Varela; Alvarez-Uria, 1992: 87).

O século XIX compõe muitas distinções que delineiam os critérios presentes ainda hoje, quanto à separação das classes escolares por idade. Passa a haver uma regularização do ciclo anual das promoções impondo a todos os alunos a série completa de classes. Desta forma, a necessidade de uma pedagogia adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas resultam na correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e série.

A incorporação da disciplina rígida, segundo Ariès (1981), é a diferença essencial entre a escola da Idade Média e os colégios dos tempos modernos. Com a convivência das famílias, que buscavam as melhores condições de uma educação séria, os alunos foram submetidos a um controle cada vez mais estrito em internatos, liceus e seminários; o ciclo escolar era integral, com duração de quatro ou cinco anos.

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese (Ariès, 1989: 191).

Embora já ideologicamente concretizados, os sistemas de ensino não são uma realidade durante a primeira metade do século XIX. Até por volta de 1870, a imensa maioria da população mundial continua analfabeta. É com as intensas pressões populares por educação, quando se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem, que passa a haver a expansão da rede escolar nos países capitalistas.

A “igualdade”, chave da Revolução Francesa, assume no pensamento liberal um (re)arranjo: “(...) *trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta*” (Patto, 1990: 29). Em nível das idéias, as desigualdades sociais são traduzidas em desigualdades raciais, pessoais e culturais, ao desvendarmos traços da história do fracasso escolar – desde as justificações da psicologia, antropologia e sociologia – e a influência nas pesquisas educacionais.

No século XX, surgiram vários movimentos, experiências e teorias educacionais destinadas a renovar a pedagogia da Escola Tradicional. Não pretendo aqui uma análise da historicidade seqüencial que constituiu a educação no século XX, pois é difícil precisar tal seqüência, uma vez que as mudanças são muito mais determinadas por processos recursivos do que por uma linearidade constitutiva. Uma análise da educação atual facilmente encontraria uma mescla de todas estas tendências e teorias concatenadas num mesmo espaço pedagógico; o risco reside nas contraditoriedades, ainda não suficientemente desveladas.

As lutas educacionais vividas e registradas pela história caminharam e caminham no sentido de tornar a educação mais democrática e de melhor qualidade. A busca incessante em romper com os pressupostos da Pedagogia Tradicional já era evidenciada há pelo menos três séculos atrás, e hoje ainda lutamos por uma educação que não exclua nenhum cidadão ao direito de aprender e, desta forma, poder exercer mais democraticamente sua cidadania.

Com a influência dos grandes teóricos do século XX produziu-se movimentos educacionais importantes, contudo ainda constatamos estas diferentes e importantes teorias incorporados à velha estrutura serial e graduada que configura o sistema escolar. Se por um lado os movimentos educacionais

avançaram nas discussões e procuraram incorporar novas semânticas ao sistema educacional, por outro lado, alguns desses movimentos, acabaram produzindo – muitas vezes fruto de interpretações equivocadas e precipitadas – falsas justificações e profecias para problemas que tentavam resolver. Apresento a seguir alguns dos movimentos educacionais registrados no século XX.

Educação e Escola Nova: Já no século XVII era possível encontrar indícios de críticas à pedagogia tradicional. A pedagogia nova interpreta o homem adulto não mais como completo, por oposição à criança – incompleta – mas como ser incompleto desde o nascimento e ainda inacabado quando de sua morte. O adulto deixa de ser modelo; a experiência e a atividade passam a ter um papel fundamental na formação da criança. Pretende-se fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia.

À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (Patto, 1990: 27).

A chamada “escola nova” abarcou várias correntes pedagógicas originárias em países diferentes. Reagindo contra a organização tradicional do ensino em compartimentos estanques, o médico e educador belga Ovide Decroly criou o método globalizador, que se concentrava no princípio do interesse da criança. Já o francês Célestin Freinet valorizou o ensino baseado em métodos ativos e no trabalho de equipe como meio de formação do educando, centralizando as atividades escolares em torno do uso da imprensa na escola. A partir do princípio de que o ensino simultâneo não levava em conta as diversas aptidões e tipos de inteligência dos alunos, procurou-se estabelecer a “diferenciação pedagógica” em graus e ciclos sucessivos, da qual já se havia cogitado anteriormente. Desse sistema, a pedagogia passou à individualização do aprendizado, no que sobressaiu o trabalho da italiana Maria Montessori, baseado no princípio da auto-educação.

Educação e Marxismo: Marx marca um novo rumo na era dos grandes filósofos ao pretender mostrar que as condições materiais de vida são decisivas

para a história. Torna-se polêmico afirmando que não são os pressupostos espirituais que levam às condições materiais, mas justamente o oposto: as condições materiais determinam, em última instância, também as condições espirituais – e as condições de aprendizagem, afirmam “marxistas” de plantão.

O marxismo é uma das mais brilhantes reflexões teóricas da modernidade, um dos produtos culturais e políticos mais genuínos. Se a modernidade se torna hoje mais do que nunca problemática, o marxismo será mais parte do problema que defrontamos do que da solução que pretendemos encontrar (Santos, 1997: 35).

Embora as sementes tenham sido lançadas antes, só no século XX foi elaborada uma doutrina marxista para a educação. A maior figura da pedagogia marxista foi o soviético Anton Semenovitch Makarenko, que criou as *escolas da comunidade* com uma pedagogia anti-rousseauiana, não-espontânea, mas voltada para a educação dos sentimentos.

Educação e Liberdade: A segunda metade do século XX, conforme Manacorda, é marcada por dois conflitos mundiais: o progresso tecnológico e a maturação das consciências subalternas.

O primeiro é o lançamento do *sputnik* soviético, primeira saída do homem da Terra, em 4 de setembro de 1957, que pareceu demonstrar a superioridade de um sistema de organização científica educativa. O outro momento(...) consequência da própria expansão da instrução e com as expectativas e decepções que ela cria nas novas gerações. Trata-se da tomada de consciência por parte dos jovens (especialmente estudantes) da desigualdade na relação educativa (já notada por Tolstói), como parte da mais ampla desigualdade pela opressão social (ibid.: 335).

Para o brasileiro Paulo Freire o objetivo da educação deveria ser a libertação do oprimido, que lhe daria meios de transformar a realidade social a sua volta mediante a “conscientização” (conhecimento crítico do mundo). Não tratava-se de uma liberdade vã, mas consciente de seus limites e de seu poder. “A liberdade que assume seus limites necessários é a que luta aguerridamente contra a hipertrofia da autoridade” (Freire, 1994: 198). Pensar na obra de Paulo

freire só é possível se considerarmos a tríade humano-político-pedagógico que o gestou como educador.

Educação Permanente: Em 1965 a UNESCO passou a usar o termo “educação permanente” para designar a educação contínua, planejada para cobrir todo o ciclo da existência humana. Diferencia-se do conceito tradicional de educação, dado que este sempre se compreendeu como processo de integração social e cultural a consumir-se durante parte da vida, ou seja, durante o transcurso da infância e da adolescência. A educação permanente constitui, portanto, um conceito novo, uma tendência da educação contemporânea, e não um ramo especial da educação. Figura ao lado de outros que o complementam, oferecendo-lhe meios de realização, como por exemplo, o de educação extra-escolar ou paralela. Esta engloba todas as formas assistemáticas de educação, como: educação de rua, educação familiar, educação de grupos etc. Atinge, assim, a sociedade inteira.

A evidência do caráter permanente da educação, assumido pela UNESCO, emerge complementarmente às declarações resultantes das conferências e convenções internacionais que decorreram a partir de 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A valorização do indivíduo social, evidenciado pela Modernidade, deflagrou a necessidade de regulação dos seus direitos. Regulamentada e reconhecida universalmente, passou a assegurar como direito maior a vida, e a educação, é declarada um direito básico de todas as pessoas. Tivemos a partir deste fato uma série de outros que precisam ser reconhecidos em sua validade, mas que também são conseqüência do não cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Quadro I).

Ao longo dos anos, a UNESCO tem assumido compromissos em nível mundial, agregando-se a outros órgãos internacionais como UNICEF e Banco Mundial. Uma semântica educacional vem, por conta disso, estabelecendo-se mundialmente com o objetivo de diminuir o analfabetismo mundial e os índices de reincidência nas reprovações, aumentar o nível da educação das mulheres e das meninas, efetivar uma educação para a democracia, paz e direitos humanos, bem como redefinir as fontes de financiamento da educação.

Quadro I: **Marcos Internacionais da Educação**

Ano	Acontecimentos
1948	(dez.) Declaração Universal dos Direitos Humanos
1959	(nov.) Declaração dos Direitos da Criança
1960-1966	Conferências Mundiais Regionais sobre Educação
1969	(jan.) Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
1976	(jan.) Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1980	Matrículas aumentam em 50% na América Latina e na Ásia e triplicam na África
1981	(set.) Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
1982	Início da Crise da Dívida Externa
1985	(jul.) Terceira Conferência sobre a Mulher (Nairobi)
1990	(mar.) Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien) (set.) Convenção sobre os Direitos da Criança (set.) Encontro Mundial pela Cúpula da Criança (Nova Iorque) (dez.) Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos dos trabalhadores e Migrantes e Membros de suas Famílias
1993	(dez.) Encontro de Cúpula sobre Educação E-9 (Nova Déli) (dez.) Regulamento das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências
1994	(jun.) Conferência Mundial sobre Educação de Crianças com Necessidades Especiais: acesso e Igualdade (Salamanca) (set.) Conferência Internacional sobre População em Desenvolvimento (Cairo)
1995	(mar.) Encontro de Cúpula pelo Desenvolvimento Social (Copenhague) (set.) Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim)
1996	(jun.) Encontro do Meio da Década do Fórum Internacional Consultivo sobre Educação para Todos (Amã)
1997	(out.) Conferência Internacional sobre Trabalho Infantil (Oslo)

Fonte: UNICEF, 1999: 12

Educação e Construtivismo: Contrapondo-se ao empirismo e ao apriorismo, o construtivismo pode ser entendido como uma teoria que permite (re)interpretar o mundo em que vivemos.

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1994: 88-9).

Neste sentido, as pesquisas de Jean Piaget, iniciadas na década de 20, juntamente com o psicólogo Alfred Binet, destacam-se na compreensão do

homem enquanto sujeito epistêmico. Piaget parte da investigação das regularidades das respostas “erradas” dadas aos testes, sugerindo que as estruturas da mente da criança são diferentes da mente do adulto.

No Brasil, é na década de 80 que a educação e suas pesquisas são mais diretamente influenciadas pela obra de Piaget. Evidência disso estão nas pesquisas da Fundação Carlos Chagas, bem como na elaboração de programas como o Ciclo Básico de alfabetização iniciados em São Paulo em 1983 e estendido para Minas Gerais, Paraná e Recife nos anos subsequentes.

Educação e tecnologia: As novas situações criadas pela sociedade pós-industrial, o avanço contínuo da informática e dos meios de comunicação e a complexidade crescente dos novos conhecimentos e técnicas acentuaram o conflito entre dois tipos de orientação educacional: a educação científica e a humanista. Além disso, a desigualdade econômica entre as nações industrializadas e os países subdesenvolvidos constituiu um obstáculo a um planejamento global da educação, que sempre foi reflexo das condições socioeconômicas. Matéria-prima e abundância de mão-de-obra são substituídas por tecnologia. Dessa forma, “(...)exige-se cada vez menos pessoas integradas no processo e cada vez mais pessoas dotadas de elevada capacidade de abstração” (Fávero, et. al., 1992: 13).

Não transformar o avanço tecnológico em vilão de todos os problemas da sociedade atual é também um desafio a ser perseguido. O desemprego não é decorrente deste processo, mas do modo como são articuladas as relações de trabalho em sociedades capitalistas. Santos (1997) nos abre caminho para esta discussão na ênfase à politização dos espaços de produção, com características de multidimensionalidade, envolvendo a relação capital-trabalho, as relações na produção e os processos de trabalho e de produção.

É nas últimas décadas do século XX que podemos registrar o desenvolvimento tecnológico eclodindo com interferências determinantes no estilo de vida, organização da sociedade e principalmente na difusão da informação. Tal avanço tecnológico foi determinante à globalização do mundo – que começou já com a invenção da bússola, possibilitando que os mares e novas terras fossem cruzados. As fronteiras econômicas, sociais e políticas entre os países tem hoje

contornos menos demarcados. O processo de globalização das telecomunicações cria novos espaços de conhecimento que vão além da escola.

Educação e Democracia: Embora tenhamos muitas manifestações a que possamos recorrer na história brasileira⁴⁹, o processo de democratização precisa ser perseguido com muito mais ênfase pela escola, consciente de seu papel na formação de cidadãos – como sujeitos políticos – e de sua condição de produtora de sentido ético para a vida.

(...) nossa democracia em processo de aprendizagem tem, em todos os níveis, de empenhar-se ao máximo no sentido de evitar tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade, a que sempre nos expõe nossa inexperiência democrática. Nem o professor que, inseguro, não consegue afirmar sua autoridade nem tampouco o que, arrogante, a exacerba, mas o professor que, jamais negando-se enquanto autoridade, jamais nega, tampouco, a liberdade dos educandos (Freire, 1994: 194).

Sobre o processo de democratização, Freire (1995) nos alerta ainda para a necessidade de que democracia seja discutida em todas as instâncias da sociedade e, para isso, como já vimos, temos experiências históricas suficientes de traição à democracia e de rebeldias democráticas.

Precisamos hoje no Brasil, talvez mais do que ontem, de uma prática educativa exemplarmente democrática. Precisamos de campanhas realizadas, por exemplo, através de semanas de estudos da democracia em escolas públicas, privadas, universidades, escolas técnicas, sindicatos. Campanhas que encharcassem as cidades de democracia. Semanas que se apresentasse a história da democracia, em que se debatesse a relação entre democracia e ética, e classes populares, e economia. Eleições, direitos e deveres que elas implicam. Inexperiência democrática brasileira. Democracia e tolerância. Gosto da liberdade e democracia; forças inconciliavelmente contraditórias; forças conciliavelmente diferentes; unidade na diversidade (Freire, 1995: 73).

⁴⁹ Ana Maria Araújo Freire na nota 10 do livro *À sombra desta mangueira* (Paulo Freire, 1995) cita algumas das mais importantes rebeldias da história brasileira: A República dos Guarani (1610-1768); os Quilombos (séc XVII); as invasões holandesas no nordeste (1624-1654); a Revolta de Beckman no Maranhão (1684); a Guerra dos Mascates (1710-1714); a Inconfidência Baiana ou Revolta dos Alfaiates (1789); a Inconfidência Mineira (1789); a Revolução de 1817 no Recife; a Confederação do Equador (1821); a Cabanagem (1833-1839); a Balaiada e a Insurreição dos Escravos (1838-1841); a Guerra dos Farrapos ou Farroupilha (1835-1845); a Sabinada (1837-1838); a Revolução Praieira (1848-1850); a Revolta dos Canudos (1893-1897); a Guerra do Contestado (1912-1916); a experiência do Caldeirão (1922-1913).

Participação, liberdade, reflexão, cooperação requerem aprendizado, e para serem aprendidas tem que ser vividas, tem que fazer parte do ser de cada pessoa, temos que querer vivê-las.

(...) tenemos que actuar para hacer de la educación en todas sus dimensiones, una oportunidad para todos de aprender a ser ciudadanos responsables, libres y, por lo tanto, conscientes en su participación en el hacer cotidianamente de Chile [e do Brasil] un país legítimo para todos (Maturana, 1992: 205).

Não tive aqui a intenção de esgotar as complexas tessituras das influências sofridas pela educação no século XX, mas tão só de apontar indicativos das discussões, avanços e resistências que a constituíram. Diante disso, como este panorama conceitual ecoa nos espaços educativos? O que podemos encontrar ainda presente em nossas escolas, mas que a muito tempo já deveriam ter sido superadas? E, por outro lado, o que já avançamos teoricamente, mas que ainda não foi incorporado às práticas escolares?

1.5 Dos processos epistemológicos

Nenhuma questão relativa a vida social pode ser vista como esgotada em suas reflexões, pois toda vez que um pesquisador se propõe pensá-la, o faz num tempo e espaço históricos específicos e singulares. Por outro lado, o problema em questão é sempre influenciado pela natureza das idéias do pesquisador, pautadas pela compreensão sócio-epistemológica dos processos de produção de conhecimento. Neste sentido, o que significa produzir conhecimento hoje sobre o fracasso escolar? Em que contexto estamos produzindo este conhecimento?

Questionar os paradigmas da modernidade não significa colocá-los de lado, como se tivessem perdido sua validade. O triunfo de um paradigma sobre outro, não significa remeter o segundo a uma condição inferior. Para Mires (1993), a crítica à modernidade é direcionada aos seguintes princípios: determinismo;

naturalismo, essencialismo; racionalismo; pensamento dicotômico; projeção de transcendência; evolução por seleção natural; existência de uma ordem universal, objetiva e imutável; diferença entre o objetivo (científico) e o subjetivo.

Sería un error pedagógico, sin, embargo, dar por muertos los paradigmas de la modernidad sin precisar en qué consisten, ya que así no se entenderían las características de los que les sucedem pues particularidad de los nuevos paradigmas es que se encuentran en *chinch* com los que le antecedem. Todo paradigma surge como oposición a outro, de modo que su lógica afirmativa sólo es transparente a partir del conocimiento del paradigma cuestionado (Mires, 1993: 159).

Questionar os modelos almeçados pela modernidade, nos quais estamos ainda intensamente imersos, produz um quadro de incertezas que requer um esforço muito maior, pois exige que aprendamos a pensar e agir com um conhecimento dinâmico e constituído de forma local e total, espaço e temporalmente.

Uma das exigências da pós-modernidade progressista é não estarmos demasiado certos de nossas certezas, ao contrário do exagero das certezas da modernidade. O diálogo entre os diferentes, também, se impõe para que, assim, possamos contradizer, com possibilidades de vitória, os antagonicos. O que não podemos é transformar uma divergência adjetiva em substantiva. Promover um desacordo conciliável a um obstáculo intransponível. É tratarmo-nos entre *esquerdas* como se estivéssemos entre esquerda e direita: fazendo *pactos* entre nós em lugar de aprofundar o diálogo necessário (Freire, 1994: 19)

Compreender a tradição da ciência é *conhecer o conhecer*, onde acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser. “O *conhecer do conhecer não se ergue como uma árvore com um ponto de partida sólido, que cresce gradualmente até esgotar tudo o que há para conhecer*” (Maturana; Varela, 1995: 260-61). Ao contrário, exige o reconhecimento de uma circularidade cognitiva, sem situar um ponto de partida fora ou dentro, pois este reconhecimento é que funda o ponto de partida permitindo uma explicação científica.

A crise que abrange as sociedades neste período de transição temporal – secular e milenar – acopla-se conjugadamente à crise de paradigmas nas ciências. Os efeitos nocivos da distinção entre ciências sociais e ciências naturais, que caracterizam a modernidade, submergem com força avassaladora revelando

conseqüências que atingem destrutivamente tanto sociedade como natureza. É importante destacar a consideração de Santos (1999a: 65). *“Da filosofia grega ao pensamento medieval a natureza e o homem pertencem-se mutuamente enquanto especificação do mesmo ato de criação”*. Com fins práticos – instrumentalizar e controlar a natureza - a modernidade instala uma ruptura ontológica entre homem e natureza e na base desta, outras constituem-se. *“(...) a ruptura entre o sujeito e o objeto, entre o singular e o universal, entre o privado e o público é, afinal, a própria ruptura entre ciências sociais e ciências naturais”* (ibid.: 66). A *desumanização* da natureza e a conseqüente *desnaturalização* do homem produzem uma relação de exploração dessa natureza, tendo como outra face a relação de exploração do homem pelo homem.

Desde o século XVII, o isolamento da física, da biologia e da ciência do homem, que constituem os três grandes campos do conhecimento científico permitiram grandes progressos científicos e filosóficos. Contudo, as conseqüências nocivas dessa hiperespecialização, produziram uma “inteligência cega”, que só começa a revelar-se no século XX.

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos à sua volta. Não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades chave são desintegradas. As disciplinas das ciências humanas já não tem mais necessidade da noção de homem. E os pedantes cegos concluem daí que o homem não tem existência, senão ilusória. Enquanto que os media produzem o baixo cretinismo, a Universidade produz o alto cretinismo. A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, uma vez que já há associação entre os elementos disjuntivos do saber, já não há possibilidade de os reunir e de reflectir sobre eles. (Morin, 1991: 16)

A diferenciação entre natureza e cultura constituem um fundamental elemento para o trânsito ao mundo moderno. Segundo Habermas, citado por Moll (2000: 44) *“a desmitologização da imagem de mundo significa uma (de)socialização da natureza e uma desnaturalização da sociedade”*. Isso permite o desenvolvimento categorial dos conceitos de *mundo externo* (objetivo) e *mundo interno* (subjetivo).

(...) os trânsitos da consolidação da modernidade são construídos a partir de um conjunto complexo de fatores, relacionados aos interesses materiais, mas tecidos pela força das idéias e das justificações que produzem o amálgama, as raízes, a sustentação da 'nova ordem' (Moll, 2000: 43).

A base empírica para o modelo de ciência desenvolvido até o século XVIII se delimita desde o domínio das ciências naturais. É no século XIX, que esse modelo se estende à sociedade aplicando a esta seus princípios epistemológicos e regras metodológicas.

As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum (...) Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro (Santos, 1999a: 16-17).

A ciência moderna estabelece uma distância entre pesquisador e objeto. Não é possível o pesquisador/observador dar conta das regularidades e variações perceptivas do seu mundo sem situar-se dentro dele. “*O observar é só um modo de viver o mesmo campo experimental que se deseja explicar*” (Behncke, 1995: 35).

Para Maturana e Varela (1995: 259) precisamos entender o mundo do qual fazemos parte, precisamos entender como nossa experiência está acoplada a um mundo que contém regularidades produzidas pela nossa história de interações biossociais.

Novamente temos que caminhar sobre o fio da navalha, evitando os extremos representacional (ou objetivista) e solipsista (ou idealista). Nessa linha mediana, encontramos a regularidade do mundo que experimentamos a cada momento, mas sem nenhum ponto de referência independente de nós mesmos que garantisse a estabilidade absoluta de nossas descrições. Na verdade, todo mecanismo de geração de nós próprios como agentes de descrições e observações nos explica que nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com outros, sempre será precisamente essa mescla de regularidade e mutabilidade, essa combinação de solidez e de areias movediças, tão própria da experiência humana quando examinada de perto.

Ao fazer uma revisão da crise do paradigma dominante, Santos (1999a: 24) destaca que esse não é um fato exclusivamente da atualidade, tendo iniciado com Einstein e a mecânica quântica e que não é possível prever quando acabará. Contudo, seus sinais nos permitem especular acerca do que emergirá deste período *revolucionário*, podendo-se, desde já, “(...) afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante(...)”.

Para compreendermos de forma mais sistematizada o anúncio de novos paradigmas, podemos nos alicerçar ainda em Santos (1999a: 37) no que chama de “*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*”, ou seja, um paradigma emergente – ou ainda por emergir – que tem características além de científicas, sociais. Para o autor a configuração de novos paradigmas é como falar de um futuro que já percorremos e o que dele dissermos “*é sempre o produto de uma síntese pessoal, embebida na imaginação, no meu caso na imaginação sociológica*” (ibid.: 36).

Apresento a seguir o que Santos (1999a) caracteriza como “paradigma emergente” através de um conjunto de quatro teses, onde procuro, além de caracterizá-las, estabelecer interações com outros autores e olhares que contribuam para a discussão do fracasso escolar.

1.5.1 O Paradigma Emergente: Uma possibilidade para fazermos ciência

O “paradigma emergente”, proposto por Santos (1999a), emerge aqui como possibilidade de (re)significar a produção do conhecimento, convertendo-se em pressuposto epistemológico para a sequência desta pesquisa. Neste sentido, exige-se um exercício contínuo de vigilância, pois como já afirmei anteriormente, nenhuma mudança processa-se num corte abrupto com o passado, mas traz consigo o enredo de uma história.

Todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Esta primeira tese anunciada por Santos (1999a), a princípio pode parecer não constituir nada de novo, uma vez que a presença de explicações desde as ciências naturais a muito fazem parte das explicações nas ciências sociais. No entanto, o anunciado

aqui, leva-nos a reconsiderarmos as relações e conceitos de ser humano, natureza, matéria, cultura e sociedade.

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não-eu' se reconhece como 'si própria' (Freire, 1999: 20).

As leis das ciências naturais deixam de ser diretamente aplicadas às ciências sociais, para assumirem um caráter circular e recursivo. É o efeito da reflexividade apontado por Giddens (1991), é um estar “dentro” e “fora” daquilo que tratam. Se as ciências naturais influenciam a constituição das ciências sociais, é seu próprio resultado que determina mudanças nas primeiras.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, coletivo/individual, animal/pessoa [fracasso/sucesso, ensino/aprendizagem, etc] (Santos, 1999a: 39-40).

Diante das consequências nocivas, resultado da segmentação sofrida pela ciência desde o século XVII, esta tese tenta resgatar a unidade do conhecimento, trazendo à discussão os avanços sofridos pela emergência de uma verdadeira revolução epistemológica iniciada na biologia, na física e na química, mas que concerne igualmente aos domínios teóricos mais recentes, como a cibernética, a teoria dos sistemas, as neurociências e mesmo a inteligência artificial. É colocada em cheque a ambição de descobrir a ordem oculta da natureza, solicitando as potencialidades organizadoras da desordem, do caos, do acaso, da deriva.

Fracasso e sucesso requerem explicações que diluam sua linha divisória. Primeiro porque estes conceitos não são antagônicos, mas relativos a um modelo pedagógico e, segundo, porque condições de vida pré-concebidas, fundadas

principalmente em questões sociais e econômicas, não regulam nem determinam condições de aprendizagem – podem apenas possibilitar, ou não.

Esta primeira tese apontada por Santos abre caminho para segunda. A necessidade da dissolução destas barreiras enclausuradoras força-nos a “(...) *descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade*” (Santos, 1999a: 44).

Todo conhecimento é local e total. A sobreposição hierárquica do conhecimento contribuiu na fertilização da modernidade. O caráter disciplinar e hiper-especializado do conhecimento, com um rigor proporcionalmente orientado, fortalecem os limites de fronteira das ciências. “É hoje conhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (Santos, 1999a: 46). Tentativas do surgimento de novas disciplinas, situadas na fronteira entre uma e outra, acabam por segmentar ainda mais os primeiros.

Rompendo com a parcelização, no paradigma emergente o conhecimento é total – “(...) *tem como horizonte a totalidade universal*” (ibid.: 47) – ao mesmo tempo que é local – “(...) *reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes sua exemplaridade*” (ibid.: 48).

Freire (1998), como resultado de seus encontros entre os educadores(as) e os camponeses, nos alerta contra uma visão focalista da realidade, valorizando, ao contrário, “(...) *a compreensão das relações entre as parcialidades componentes da totalidade*” (Freire, 1998: 72). As partes só tem possibilidade de existirem porque há um todo, porém esse todo não é simplesmente a soma quantitativa das partes, mas o conjunto de suas relações. No paradigma emergente, a fragmentação do conhecimento não é disciplinar, é temática: o conhecimento avança na medida que seu objeto amplia-se.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local (Santos, 1999a: 48).

Neste processo, a transgressão metodológica torna-se imperativa, uma vez que um conhecimento desse tipo é imetódico: *“a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural”* (ibid.: 49).

Diante disso, a busca de explicações é sempre uma reformulação ou recriação das *“(...) observações de um fenômeno dentro de um sistema de conceitos aceitáveis para um grupo de pessoas que compartilham um critério de validação”* (Maturana; Varela, 1995: 70), podendo este ser igual ou diferente quando tratar-se de outro grupo de pessoas, quando tratar-se de uma universalidade, ou mesmo quando tratar-se de uma única pessoa. Neste sentido, o olhar sobre as experiências de fracasso escolar é, em primeiro lugar, um olhar singular.

A modernidade, que segmentou o conhecimento em partes para então formar o todo (desforme), vê-se questionada diante da emergência de teorias que proponham a intercomunicação dinâmica onde as fronteiras tendem a amenizar-se. Local X total, partes X todo, singular X plural, deixam de existir dicotomicamente para existirem num complexo de possibilidades relacionais.

A exigência de transgressão metodológica para caracterizar a unificação-universalização do conhecimento repercute na composição de diferentes estilos e gêneros de produção do conhecimento. O pesquisador passa a fazer parte do conhecimento que produz, pois toda reflexão produz um mundo e esta se dá necessariamente na linguagem. *“Tudo o que é dito, é dito por um observador a outro observador que pode ser ele mesmo”* (ibid.: 34).

Com estes pressupostos, avançamos para a terceira tese que caracteriza uma ciência pós-moderna com maior personalização do trabalho científico.

Todo conhecimento é auto-conhecimento. A rigorosidade, a factuabilidade e a objetividade do conhecimento, preconizada pela ciência moderna, não consentiu a interferência de valores humanos e religiosos, construindo uma dicotomia entre sujeito e objeto. Nas ciências sociais, esta tensão não chegou a assumir a mesma intensidade que nas ciências naturais, afinal os objetos de estudo também eram homens e mulheres como aqueles que estavam estudando-os. Os avanços da microfísica, da astrofísica e da biologia devolveram às ciências

físico-naturais a compreensão de que o ato e o produto do conhecimento são inseparáveis.

A nova dignidade da natureza mais se consolidou quando se verificou que o desenvolvimento tecnológico desordenado nos tinha separado da natureza em vez de nos unir a ela e que a exploração da natureza tinha sido veículo da exploração do homem (Santos, 1999a: 51).

A ciência pós-moderna busca romper também estas fronteiras: trata-se de uma ressubjetivação do conhecimento. A grande preocupação da obra de Maturana e Varela, revela-se na busca da resposta para o conhecimento do conhecimento, ou seja, como chegamos a conhecer algo. O fenômeno do conhecer não pode ser comparado à existência de objetos ou fatos “lá fora”. *“A experiência de qualquer coisa ‘lá fora’ é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível ‘a coisa’ que surge na descrição”* (Maturana; Varela, 1995: 68).

Freire destaca continuamente em sua obra o caráter inconclusivo do ser humano, mergulhado permanentemente num movimento de procura ou, nas suas palavras, num movimento de “curiosidade epistemológica”. Nosso movimento no mundo não é adaptativo, mas é movimento de seres humanos que se inserem. *“É a posição de quem luta para não ser apenas ‘objeto’, mas ‘sujeito’ também da História”* (Freire, 1999: 60).

Temos aqui uma circularidade, um encadeamento entre ação e experiência indicando que todo ato de conhecer produz um mundo. *“Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”* (Maturana; Varela, 1995: 68.). Este processo caracteriza um círculo cognitivo onde estamos continuamente imersos num passar de uma interação a outra, num mundo que não é objetivo, mas construído.

Sendo o conhecimento, auto-conhecimento, nega-se totalmente o caráter instrutivo da aprendizagem. *“A aprendizagem da ‘assunção’ é incompatível com o ‘treinamento pragmático’ ou com o ‘elitismo autoritário’ dos que se pensam donos da verdade e do ‘saber articulado’ “* (Freire, 1999: 47). Aprender algo está diretamente ligado às mudanças estruturais desencadeadas pelas perturbações, mas determinadas pela estrutura do ser vivo em sua história de interações recorrentes: a história de vida de um ser vivo qualquer é uma deriva em condições de conservação da organização e de congruência com a circunstância.

(...) vejo a aprendizagem como um processo de aquisição, como um processo de adaptação, de acomodação a uma circunstância diferente daquela em que o organismo – a pessoa, a criança – se encontrava originalmente (Maturana, 1993: 31).

O caráter autobiográfico e autoreferencial desenham, dessa forma, os traços da ciência pós-moderna. Falar sobre homens e mulheres é falar de si. É manifestar as relações, as crenças, os abandonos, os sentimentos, as impressões, os valores que fazem parte de nossas relações. É considerar que toda produção de conhecimento é processualmente relacionada com a produção existencial⁵⁰ da vida.

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (Santos, 1999a: 53).

Santos destaca ainda que os não-ditos dos trabalhos científicos, onde estão nossas trajetórias de vida pessoais e coletiva, com seus valores, crenças, prejuízos, são a “prova íntima” do nosso conhecimento, pois sem estes não chegaríamos a conhecimento algum.

O domínio e o controle do mundo exterior dá espaço à satisfação pessoal de quem acede e partilha este conhecimento, tornando-o mais contemplativo do que ativo. Não existe mais um sujeito e um objeto, mas trata-se de dois sujeitos e, dessa forma, “*o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático*” (Santos, 1999a: 55). Este resgate do senso comum constitui a quarta e última tese que, para Santos, caracteriza a ciência pós-moderna.

Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Uma ciência que dicotomizou toda nossa compreensão do mundo, rechassando aspectos em detrimento de outros, com base em interesses definidos de controle e domínio da natureza e do homem, não poderia aceitar qualquer conhecimento.

⁵⁰ “Não sei se você já reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares, enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior” (Freire, 1994: 107)

Com a ciência moderna aprendemos pouco sobre estar no mundo. *“A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado”* (ibid.: 55). Construiu-se contra o senso comum, pois considerou-o superficial, ilusório e falso.

O novo paradigma busca dialogar com diversas formas de conhecimento. Resgata o senso comum, *“o conhecimento vulgar e prático com que orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”* (ibid.). Apesar de ter características mitificadoras, através do diálogo com o conhecimento científico, o senso comum pode ser constituído de uma nova racionalidade. A conjunção desse diálogo converge na medida que aceitamos o outro como um legítimo outro na convivência, ampliando, dessa forma, nosso domínio cognitivo reflexivo. Nosso mundo é sempre o mundo que construímos com o outro.

(...) toda vez que nos encontramos em contradição ou oposição a outro ser humano *com quem desejamos viver*, nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim a de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial *tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos pareça menos desejável*. Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo (Maturana; Varela, 1995: 262)⁵¹.

Conforme Freire (1999: 32) a busca pelo certo, pelo “pensar certo”, percorre um caminho que vai da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. *“A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é o que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito”*. O conhecimento produzido nesta relação propicia que possamos “ler a alma do outro” e isso compromete-nos e nos conduz a uma ética⁵² que não podemos desprezar, pois emerge da consciência da estrutura biológica e social dos seres humanos.

⁵¹ Destaques dos autores.

⁵² Freire refere-se a ética *“enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável a convivência humana”* (Freire, 1999: 19-20).

Compromete-nos a tomarmos uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o *mundo*, e não *um mundo*, que produzimos com outros. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos (ibid.)⁵³.

Dessa forma não é possível ir a campo com categorias prontas em busca de (re)afirmações, ao contrário, as realidades manifestas nas interações e interlocuções são indicadores para a formulação de categorias de análise e a busca de teóricos que contribuam na sua compreensão. Trata-se de um processo de interlocução entre dois universos.

A negação do senso comum⁵⁴ pela ciência está manifesta nas produções, ou melhor, nas ausências de produções que o considerem. A ausência da voz dos alunos em pesquisas sobre o fracasso escolar, revela um modo de ser fazer ciência. No paradigma emergente, o conhecimento científico só se realiza enquanto tal, na medida que se converte em senso comum.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência assumida e controlada. (Santos, 1999a: 57)

Essa insegurança revela que nossa reflexão epistemológica é mais avançada que nossa prática científica e isso nos desafia a visualizarmos investigações onde o paradigma emergente possa dar sinais mais iluminados de sua existência. Desafia-nos a aventurar-mos no trânsito da curiosidade ingênua,

⁵³ Destaques dos autores.

⁵⁴ “O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da capacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade” (Santos, 1999a: 56).

aproximando-a de forma cada vez mais metodicamente rigorosa, tornado-a curiosidade epistemológica. *“Muda de qualidade mas não de essência”* (Freire, 1999: 35).

O conjunto de (re)significações apontados por Santos ao sistematizar os diferentes rumos que anunciam-se através de novos paradigmas, conjugadas à teoria autopoietica de Maturana e os pressupostos humano-político-pedagógico de Freire, pretendem ser uma constante no processo de construção das amarras desta pesquisa. Neste sentido, é imperativo uma reflexão contínua sobre o papel do pesquisador/observador.

Um observador é um sistema vivo que pode fazer distinções e especificar aquilo que ele ou ela distingue como uma unidade, como um entidade de si mesmo, que pode ser usada para manipulações ou descrições em interações com outros observadores (Maturana, 1978: 31).

Freire defende uma “prática da indagação”, indispensável à formação permanente do professor e que este perceba-se, porque professor, essencialmente um pesquisador. Ser professor-pesquisador faz parte da natureza da prática docente. *“Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”* (Freire, 1999: 32).

Maturana (1998: 42) nos alerta ainda, para necessidade de critérios para validar a reformulação da experiência de um observador, como resposta a um problema, uma vez que o caminho explicativo afirma, explícita ou implicitamente, nossas capacidades cognitivas.

Se não nos fazemos a pergunta pela origem das capacidades do observador, nos comportamos, na verdade, como se tivéssemos a capacidade de fazer referência a entes independentes de nós, a verdades cuja validade é independente de nós, porque não dependem do que fazemos.

Considero essas afirmações parte de duas dimensões explicativas: por um lado o papel do pesquisador diante de um olhar da realidade, mas que em si constitui-se como uma totalidade, por outro lado, os alunos – sujeitos integrantes desta pesquisa – que também se manifestam como atores sociais, como interlocutores de um mundo que os determina e é por eles determinado.

II. A CONSTITUIÇÃO E A APROXIMAÇÃO DO ESPAÇO⁵⁵ DA PESQUISA

2.1 As relações e as escolhas

Diante da decisão de “dar voz aos alunos”, uma questão tornou-se referencial: a necessidade de que os alunos envolvidos nesta pesquisa tivessem vivido a experiência do fracasso escolar, ou seja, tivessem vivido situações de “reprovação” e “evasão” escolar. Reprovação e evasão porque constituem a forma mais corrente e visível da manifestação do fracasso escolar. Contudo, como já explicitiei anteriormente, tal experiência pode ser estendida a um universo complexamente maior, onde alunos vivenciam uma aprendizagem mecânica e descolada da vida e que, não raras vezes, são aprovados por reproduzirem as informações e as normatividades impostas no espaço escolar. A questão é maior do que os números de reprovação e evasão revelam. Dimensiona uma cultura de fracasso escolar sustentada por uma cultura de exclusão social.

Outras escolhas, agora de ordem prática, levaram-me à alunos com histórias de múltiplas repetências e evasões, agregados numa única turma, desde 1998, na Escola Estadual Santa Terezinha, em Palotina/PR. Estes alunos fazem parte do Programa de Adequação Idade-Série/Correção de Fluxo, desenvolvido desde 1997 no estado do Paraná, que objetiva corrigir a distorção idade-série que foram acumulando em sua história escolar.

Outros fatores foram desenhando os contornos que delimitaram meu espaço de pesquisa:

⁵⁵ Para Santos (1999: 266) o espaço pode ser caracterizado como um “(...)conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ação”. Sua definição varia com a natureza dos objetos e a natureza das ações presentes em cada momento histórico.

- Com minha mudança de residência para Porto Alegre/RS no início de 1999, para realização do curso de Mestrado, passei a não ter mais um lugar disponível para morar em Guarapuava/PR. Diante disso optei por retornar à Palotina/PR que, embora não sendo minha terra natal, tem de mim um carinho especial. Além de ser residência de minha família, é a cidade onde morei por dezessete anos, estudei, comecei a trabalhar e dela guardo boas recordações, experiências e muitos amigos;
- A “curiosidade epistemológica”⁵⁶ em olhar por “dentro” de um projeto que anuncia-se “providencial” na solução do fracasso escolar;
- A referida turma de alunos estava instalada numa “escola menor”⁵⁷, situada num conjunto de casas construídas em projeto de mutirão e que atende basicamente população designada como “carente”;
- As minhas recordações sobre o imaginário dos moradores da cidade que primeiro resistiram enormemente opondo-se a construção do “Mutirão” numa das entradas da cidade e, não vencidos, não reconhecem ainda hoje este conjunto de casas como parte do bairro que, paradoxalmente chama-se Bairro União;
- Já feito contato com o nome dos alunos, constatei que dentre os vinte e quatro que faziam parte da turma em outubro de 1999, apenas dois tinham sobrenome de origem italiana e alemã – população que diz-se predominante na cidade em função do processo de colonização – sendo que os demais eram os “pelo duro” ou, como são mais conhecidos em Palotina/PR, eram os “nortistas”⁵⁸.
- A reconstituição de antigos laços afetivos com ex-colegas de trabalho e ex-alunas do Magistério.

O conjunto destes encontros fez-me decidir: era ali que eu precisava ficar.

Comecei a ter contato com esta turma em 15 de outubro de 1999, quando fui até eles e expus meu objetivo de pesquisa e como eles estariam contribuindo

⁵⁶ Freire (1999: 34-35), afirma que “(...) a curiosidade ingênua que, desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência”.

⁵⁷ Como vimos anteriormente, “escola menor”, naquele contexto, vai além de sua dimensão física.

⁵⁸ Na sequência deste capítulo serão apresentadas algumas informações pertinentes sobre a formação do espaço em que inserem-se os alunos.

com suas histórias, vivências escolares e principalmente o sentido que as reprovações e evasões tinham assumido em suas vidas para repensarmos as relações escolares e também os programas e políticas educacionais. “Reprovação” soou como palavra mágica. Quase arrependi-me de tê-la pronunciado diante do desconforto e olhares cruzados que identifiquei, mas após enfatizar a importância de suas contribuições, fomos criando um espaço de crédito mútuo.

Para que meu objetivo fosse ganhando forma propus – em acordo conjunto com a professora de Língua Portuguesa – que trocássemos correspondências e pudéssemos nos conhecer melhor. Depois de um silêncio perturbador e alguns olhares desconfiados, um aluno fez a única pergunta: “É só com a gente que a senhora vai fazer isso?” Ao responder que “sim” seus corpos manifestaram a alegria pela exclusividade – recuperando-se do desconforto anterior – e pude ler em cada sorriso: “Ela me escolheu”. Nos meses subsequentes recebi várias cartas de cada aluno em resposta às minhas indagações e com outros questionamentos feitos por eles sobre minha vida e sobre a cidade de Porto Alegre. Respondi individualmente todas elas. Este namoro produziu a aproximação inicial necessária para uma interlocução real e significativa.

A princípio, a proposição de pesquisa objetivava escolher quatro a seis alunos – conforme explicitado na defesa do projeto e reforçado pela banca examinadora – para que suas histórias de vida fossem consideradas e refletidas. Esta “escolha” acabou gerando muita angústia para mim, como pesquisadora, e revolta entre os alunos. Eles queriam – todos – continuar neste trabalho e diante de suas manifestações fui vencida pela tristeza que manifestaram seus olhos por estarem sendo mais uma vez excluídos. Este fato assumiu tal proporção que optei por assumir os “riscos” que o trabalho com um número grande de alunos poderia implicar, reorganizando, dessa forma, algumas proposições iniciais. A alegria manifestada por essa mudança no rumo do trabalho, compensou qualquer risco que tal escolha poderia implicar.

“Eu espero que a professora vem nos visitar mais vezes e acompanhar algumas aulas nossas, porque quando a professora vem os alunos se dedicam mais com as aulas e até mesmo com as matérias (...) Obrigado

por tudo o que fez por nós, esses dias eu nunca vou esquecer” (Odailton).

“Eu gostaria que você não demorasse para vir aqui em Palotina porque gostei muito de você e do trabalho que você fez com nós da Correção de Fluxo. Maristela, aí todos gostaram do trabalho que foi realizado? Te desejo muita sorte, você pode ainda contar comigo” (Beatriz).

“Gostei de você, estou respondendo para você porque você é uma pessoa legal. Estou contente por ter chegado em sua cidade, quero que você mande fotos de sua cidade. Você para mim é uma pessoa muito importante, gostaria que você falasse um pouco mais de sua família para nós. (...) Vai em frente que você vai conseguir tudo lutando com coragem e amor” (Valter).

“Se um dia eu tiver que me mudar de Palotina e não ter mais comunicação com você fique sabendo que vou sentir muita sua falta, você é uma pessoa muito importante para nós da Correção de Fluxo e para nosso futuro. E muito obrigado pela foto...não esqueça de vir nos visitar novamente. Te esperamos...” (Rose Maria).

Passei a ser a pesquisadora-amiga esperada. Fico comovida toda vez que deparo-me com manifestações desta natureza, seja na forma escrita ou pessoalmente, principalmente por achar ter feito muito pouco diante da intensidade com que manifestaram seus sentimentos. Realmente não tive condições de fazer uma escolha de uns poucos em detrimento dos outros, pois sentia-me traíndo toda a construção teórica-pessoal constituída nos entornos desta pesquisa.

2.2 Caracterização da pesquisa: Procedimentos de aproximação e compreensão

A perspectiva dos paradigmas emergentes, apontados por Boaventura de Souza Santos, conjugadas às considerações de Paulo Freire e Humberto Maturana, constituem a base dos parâmetros epistemológicos desta pesquisa. Tais parâmetros constituem uma tensão de permanente vigilância, que colocamos a caminho do rompimento das fronteiras e dualidades entre as ciências, o

rompimento das parcelizações, o rompimento das dicotomizações entre sujeito e objeto e o rompimento do cientificismo.

Pretendeu-se uma “abordagem qualitativa”, através de “descrições etnográficas”, constituídas pelas interações e interlocuções produzidas nos encontros com os sujeitos que vivenciaram a experiência do fracasso escolar. Esta pesquisa também constituiu-se pela utilização de registros formais da história escolar dos alunos e das políticas educacionais no estado do Paraná.

A expressão fracasso escolar é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social (Charlot, 2000: 13).

Esta pesquisa tem por objetivos produzir elementos que possam (re)significar a compreensão do fracasso escolar para além das causas e consequências. Penso que dos saberes dos alunos, produzidos em seus cotidianos escolares, podem emergir categorias que possibilitem leituras mais positivas para o tema, categorias que apontem muito mais que sua “superação”. Acredito encontrar na manifestação dos alunos elementos que possam contribuir para uma leitura (re)enfocada e (re)significada do fracasso escolar, que possam contribuir para a constituição de políticas públicas realmente voltadas para os sujeitos da educação.

A busca dos significados produzidos pelas interações num espaço que os identifica como fracassados, pretende estar ancorado na escuta de suas manifestações. Não é uma escuta demarcativa e classificatória para descobrir simplesmente o que está lá, mas o exercício de operar no campo de interações do outro, na aposta da fecundidade do encontro com este outro. Ouvir os alunos não se justifica por querer apenas saber os motivos de suas reprovações e evasões, mas principalmente, justifica-se pela pretensão de querer desvelar suas construções relacionais com a escola, com o saber, com as pessoas, com o presente, com o futuro, com o mundo. Justifica-se por pretender construir um olhar sobre o fracasso escolar considerando sim suas trajetórias, mas principalmente considerando os elementos produzidos pelas interações e interlocuções que criaram – e ainda criam – com a escola/instituição que os aponta como fracassados.

(...) a expressão “fracasso escolar” designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso, etc. O fracasso escolar é estudado então “de dentro”, como *experiência* do fracasso escolar (ibid.: 17).

São sujeitos desta pesquisa, alunos de uma escola pública estadual, situada numa área pobre da cidade de Palotina/PR, onde as casas foram construídas em mutirão por seus próprios moradores. Os alunos, vinte no total, durante os anos de 1998, 1999 e 2000 fizeram parte do Projeto Correção de Fluxo, parte do Programa de Adequação Idade/Série, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. No ano de 1998 os alunos concluíram até a quarta série, em 1999 realizaram o correspondente a quinta, sexta e sétima séries e em 2000 fizeram o referente a oitava série, concluindo, dessa forma o ensino fundamental. Todos estes alunos, quando iniciaram o projeto, apresentavam dois ou mais anos de distorção entre a idade considerada ideal à série correspondente.

As questões de pesquisa foram formuladas a partir dos assuntos que emergiram do diálogo mantido entre alunos e pesquisadora, sobre suas experiências de fracasso escolar (reprovação e evasão), por meio das correspondências trocadas entre outubro de 1999 e abril de 2000. Embora muitos já tivessem apontado considerações acerca dos sentimentos que emergiram das reprovações e evasões, reforcei questionando sobre as relações que estabelecem entre reprovação–fracasso–mau aluno e aprovação–sucesso–bom aluno. Nas leituras destas respostas surgiram outras questões: se tinham vivido experiências de reprovação e evasão e associavam tais experiências as características dos maus alunos, porque consideravam-se bons alunos? Qual o sentido de estarem fazendo parte do Projeto Correção de Fluxo?

Um segundo bloco de questões emergiu de suas manifestações positivas sobre a Escola Estadual Santa Terezinha e da expectativa sobre o futuro de suas vidas. Procurei investigar qual o sentido da escola, para que serve o que ali

aprendemos, qual a expectativa para o futuro e, se existem escolas “boas” e escolas “ruins”, como deveria ser uma escola idealizada por eles.

A aproximação entre as experiências dos alunos com a trajetória das políticas públicas educacionais no Paraná, originou outras questões produtoras de (re)significações acerca do fracasso escolar. Qual a dimensão que as políticas públicas educacionais assumem na vida dos alunos, uma vez que mesmo parte de programas em que a filosofia era não reprovar, como o Ciclo Básico de Alfabetização, demoraram até quatro anos para chegar a 2ª série? Ainda sobre a dimensão das políticas, qual a importância que um projeto como a Correção de Fluxo assume na vida destes alunos? Os alunos, ao manifestarem-se sobre o sentido da escola, demonstraram grande expectativa em relação ao futuro, ao contrário dos seus professores. Nesse sentido, qual a dimensão das proposições político-pedagógicas – no caso do Projeto Correção de Fluxo, orientadas para uma “pedagogia de sucesso” – no olhar dos professores sobre os seus alunos?

Esta pesquisa caracteriza-se pelo acoplamento das diferentes vozes do campo de investigação, das vozes dos atores sociais desse campo, as vozes dos interlocutores/autores teóricos e também de minhas vozes. Tal exercício será recheado, além do espaço – já assegurado – para a manifestação dos alunos, por procedimentos diversos, objetivando abranger os entornos que constituem a vida (escolar) dos alunos, suas experiências, vivências e práticas. A seguir apresento os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa:

Investigação bibliográfica acerca da produção no campo do fracasso escolar: Conforme já apresentada no primeiro capítulo, uma revisão das produções teóricas sobre o fracasso escolar foi fator importante na delimitação e constituição dos entornos que desenharam a presente pesquisa. A constatação de uma prática de pesquisa que, de modo geral não dá voz aos sujeitos moveu-me num campo que considero pouco investigado, o do olhar dos alunos sobre suas experiências, suas vivências e suas relações com a escola e com mundo. Moveu-me na perspectiva de um olhar “por dentro” da experiência do fracasso escolar. Optei por uma leitura das produções sobre o Fracasso Escolar nas décadas de 80 e 90 nos Cadernos de Pesquisa e na revista Estudos em Avaliação Educacional, ambas publicadas pela Fundação Carlos Chagas/SP, pela

importância que tal fundação tem na produção e divulgação de novos conhecimentos, bem como pelas assessorias que tem prestado ao MEC nas discussões das políticas públicas e programas governamentais.

Troca de Correspondência. Definidos os sujeitos da pesquisa – alunos com experiências de fracasso escolar – o que começou com o objetivo de aproximação entre uma pesquisadora e um grupo alunos, acabou constituindo-se como metodologia de diálogo efetivo. Pela distância e impossibilidade de encontros pessoais regulares, a troca de correspondência efetivou-se no período de outubro de 1999 a novembro de 2000. Segundo a professora de língua portuguesa que nos acompanhou, os alunos demonstraram preocupação e entusiasmo maior com a escrita e se sentiram valorizados com a escolha, algo também muito evidenciado nas próprias manifestações dos alunos. O que para alguns poderia ser visto como algo sem sentido, como sendo senso comum e/ou como conhecimento não-científico, é tratado aqui como semente fecunda para intensas discussões sobre o fracasso e sobre a natureza escolar.

Investigação e Análise Documental. Um terceiro momento do processo de pesquisa foi a investigação e análise documental, possibilitando uma reconstituição da história educacional do Brasil e do Paraná, uma vez que estes alunos começaram a estudar no início da década de 90 e já fizeram parte de outros desdobramentos de políticas públicas que tinham como objetivo resolver o problema da evasão e da repetência, como o Ciclo Básico de Alfabetização. Existem aqui dois movimentos: por um lado as políticas públicas concebidas e implementadas para resolver um problema que é universal – o Fracasso Escolar – e, por outro lado, os desdobramentos que cada escola efetiva para resolver o problema local de fracasso escolar. O entrecimento entre o universal e o local geraram possibilidades de ações diante de experiências de fracasso escolar que são, antes de tudo, experiências singulares. Serviram de fonte os arquivos da própria escola, a Secretaria Municipal de Educação, a representação local do Núcleo Regional de Educação⁵⁹, sites disponíveis na internet, bem como materiais pessoais. Outro aspecto da análise documental relaciona-se à

⁵⁹ Corresponde as Delegacias de Ensino no Rio Grande do Sul

documentação escolar dos alunos, como o histórico escolar. Também pertinentes a esta discussão foram as informações colhidas na Secretaria Municipal de Planejamento e Biblioteca Pública Municipal de Palotina/PR, sobre a constituição geográfica e histórica do oeste paranaense, seus processos de migração e imigração.

Observações do Espaço Escolar/Sala de Aula. Na sequência das atividades de pesquisa, num quarto momento realizei as observações no espaço escolar, este que é considerado o espaço vital para a aprendizagem e, desta forma, as interações ali produzidas, contribuíram com elementos significativos na composição desse mosaico. Da mesma forma, as observações em sala de aula, possibilitaram-me compreender melhor as considerações apontadas pelos alunos sobre a dinâmica escolar e aparecerão no texto na forma de reflexões sobre a escola.

Entrevistas Semi-estruturadas. O momento final da coleta de dados foi marcado pelas entrevistas com os alunos. Baseadas nas indicações que as correspondências foram apontando, sistematizei as entrevistas de forma que os assuntos sinalizados por alguns alunos, pudessem ser estendidos a todos os demais. Estas entrevistas – escritas e complementadas oralmente – foram realizadas individualmente com os alunos como um processo adicional às manifestações surgidas ao longo do percurso, em suas correspondências. Foram pertinentes para revelar pontos obscuros em momentos anteriores. Também os professores foram entrevistados objetivando visualizar alguns pontos de tensão dispostos na manifestação dos alunos, sendo que estas manifestações não serão aqui discutidas, mas apenas servirão como ilustrações em algumas situações específicas. O conjunto das manifestações dos alunos, foi organizado de forma a possibilitar uma visualização das opiniões/manifestações de todos, sobre todos os assuntos abordados. Utilizei o critério quantitativo para definir que assuntos-categorias seriam projetados às reflexões do texto, ou seja, nas discussões onde as manifestações dos alunos foram evidenciadas – reprovação, fracasso, sentido da escola, etc – estiveram presentes dois a três grupos de opiniões/manifestações mais incidentes, em escala decrescente, e com sentidos aproximados.

Ao longo dos capítulos encontraremos entretecidas as diferentes amarras semânticas que pude fazer entre minhas experiências de vida, as categorias e reflexões de diferentes teóricos, os dados sobre políticas públicas e programas governamentais e a manifestação dos sujeitos envolvidos na experiência do fracasso escolar. Trata-se de uma leitura sem a pretensão de esgotar-se, muito menos de ser auto-suficiente e, desde agora, aberta às (re)significações. Trata-se de um compromisso ético, responsável e consciente das consequências que o conhecimento aqui produzido tem na (re)criação da vida: um mundo onde “os outros” também possam ter seu lugar.

2.3 Desvelando a dinâmica da vida dos sujeitos

Quando a turma de Correção de Fluxo (CF)⁶⁰ compôs-se em 1998, visava completar as quatro séries iniciais do ensino fundamental, sendo que alguns alunos estavam na segunda e outros na terceira série. Puderam fazer parte desta turma alunos com dois anos ou mais de defasagem na relação idade-série. No ano seguinte, em 1999, fizeram a escolaridade referente à quinta, sexta e sétima séries e, em 2000, a escolaridade referente a oitava série.

Podemos evidenciar, de forma geral, um ingresso tardio na primeira série considerando sete anos como idade mínima prevista na legislação. Tal fato, segundo os alunos entrevistados, caracteriza-se pelas precárias condições de acesso, mudanças constantes das famílias para lugares onde existe carência de mão-de-obra – distantes das condições de acesso à escola, por tratarem-se geralmente de lugares novos, em função da exploração de madeira e/ou pouco mecanizados – e ausência de documentação pessoal. Sobre este aspecto, novas considerações serão feitas no decorrer deste capítulo.

⁶⁰ O programa, conforme deliberação 001/96 da Câmara de Ensino de 1º Grau, define-se como PAI-S (Programa de Adequação Idade-Série). O Projeto de Correção de Fluxo é parte PAI-S que deverá ser desdobrado em outros projetos futuros. No decorrer do texto, estarei utilizando a denominação “Correção de Fluxo” por ser desta forma reconhecido pela escola e principalmente pelos alunos que dele participam.

Outro aspecto que gostaria de chamar atenção aqui é dificuldade de reconstruir a história escolar dos alunos: o Histórico Escolar só registra o ano de ingresso em uma nova série e não há outros documentos que possam evidenciar o que aconteceu com o aluno nos dois, três, quatro ou mais anos entre uma série e outra. Teria reprovado, desistido, deixado de estudar para trabalhar, tido problemas de saúde? Quantas vezes teria mudado de cidade, mudado de escola, voltado à escolas já freqüentadas anteriormente?

A discrepância das políticas públicas, embora discutida mais amplamente no capítulo III, merece algumas considerações aqui para que comecemos a visualizar a dinâmica entretecida entre o proposto e o efetivado, também aspecto importante na visualização e compreensão do fracasso escolar.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) tinha como “carro chefe” de sua fundamentação, pressupostos epistemológicos baseados em Piaget, Ferreiro, Vigotski e outros, com o objetivo de não reprovar, principalmente na passagem da primeira série para a segunda – momento em que era registrado o maior estrangulamento. No entanto, o que evidenciou-se, foram alunos do CBA demorando até quatro anos para ingressar na segunda série. A seguir, apresento algumas referências que caracterizam a turma de alunos envolvidos nesta pesquisa.

Marciano, José Emerson e Margarete são alunos que iniciaram seus estudos no Paraguai⁶¹ em 1994, todos com alguns anos de defasagem quanto a idade, e que, em 1997, passaram a residir em Palotina/PR. O maior problema que enfrentaram, segundo eles, foi a adaptação à língua portuguesa, que levou-os a terem que repetir a 3^a série.

“Estou muito feliz de te conhecer, estou um pouco triste um pouco feliz por ter mudado do Paraguai e perdido meus amigos, a 4 anos que eu não os vejo. O primeiro ano que eu comecei estudar em Palotina foi muito difícil para mim porque lá a língua deles é totalmente diferente daqui. Eu não repeti nem um ano, estou fazendo Correção de Fluxo porque quando eu mudei para Palotina eu voltei um ano para trás porque eu não sabia a língua brasileira” (Marciano).

⁶¹ Este trânsito com o Paraguai é comum na cidade de Palotina/PR por localizar-se a apenas 60 km da fronteira.

"Eu reprovei muitas vezes por que quando morava na cidade do Paraguai os estudos eram difíceis, o castigo era ruim, quando ia pra castigo tinha que carpir em volta da escola. Por isso repeti várias vezes por isso estou na *Correção de Fluxo*" (José Emerson).

"Eu morava no Paraguai. Eu e minha família, viemos para Palotina, eu gosto muito daqui, principalmente da Escola Santa Terezinha. (...) Eu gosto muito dos professores e da diretora, mas eles as vezes são chatos quando nós fazemos bagunça" (Margarete).

Odilon, Rose Maria, Marcos e Valter, sofreram o drama de repetir múltiplas vezes uma mesma série. Marcos e Rose Maria sofreram com a dificuldade de acesso, mas manifestam estar dispostos a aproveitar a oportunidade e compensar os anos que não conseguiram concluir. Marcos vive a situação de ter que conciliar os estudos com trabalho pesado.

"Você quer saber se eu repeti de ano, não eu não repeti de ano, eu só estou atrasada na escola foi por eu ter saído da escola todas as vezes, eu não tinha como terminar o ano, era muito sacrifício para estudar, eu morava no sítio, eu ia na escola de ônibus, não era estrada asfaltada, eu sofria muito, quando chovia nós voltava a pé, de ônibus era uma hora e meia de viagem. Eu não aguentava e saia. Minha família e amigos ficavam muito triste com isso, mas agora que estou na cidade pretendo estudar muito" (Rose Maria).

"Eu espero o ônibus todos os dias, é a mesma coisa que a senhora passou. Eu também saio de casa faltando 10 minutos para 1 e 1 hora passa o ônibus, a aula começa 1:15 e quando chove eu chego na escola 1:30. Eu chego muito atrasado e quando chove muito o ônibus não passa e eu perco aula. Quando chove faz muito barro e quando está quente faz muita poeira e eu me cuido tudo para não me sujar. Eu carrego caminhão com meus colegas de serviço e descarregamos em outras cidades. Nós levamos tijolos até para Cascavel, Paraguai" (Marcos).

Valter "supera" seus problemas e manifesta uma relação afetiva com a escola, ao contrário de Odilon que fica feliz quando não tem aula e pode fazer "as coisas que gosta".

"Sou uma pessoa legal, não gosto de todas as vezes que vou para secretaria por causa de alguns amigos. Esta escola significa muita coisa para mim, para quando eu crescer eu vou lembrar de tudo que eu fiz e não fiz, como aquela imagem que passa na televisão do quadro da música *amigo é coisa de se guardar dentro do coração, assim falava a canção*" (Valter).

"No final de semana, sábado e domingo eu vou na igreja e quando eu não vou eu vou brincar ou passear. Eu gosto muito do que eu faço. Quando não tenho aula eu gosto muito porque eu posso sair e nas férias eu também vou me divertir muito" (Odilon).

Cristiano, Sancler, Cleber, Elias e Ricardo entraram na escola em 1993. Cristiano e Cleber manifestam a incorporação da "culpa" de suas reprovações.

"Professora você me perguntou se eu repeti alguma série, eu já repeti 3 anos, uma vez na 2^ª, outra na 3^ª e na 4^ª. Eu acho que eu repeti porque eu não tenho interesse de estudar. As vezes que eu me desentendia com as professoras era porque eu fazia o que não era para fazer" (Cristiano).

"Quando eu acabar o estudo eu vou fazer uma faculdade. E se um dia conseguir fazer quero trabalhar de empresário, para trabalhar aí. Eu já repeti dois anos na escola de São Camilo, porque eu era muito bagunceiro" (Cleber).

Sancler, Elias e Ricardo manifestam o gosto por estudar, mesmo quando acompanhado por trabalho.

"Eu gosto de estudar e moro em Palotina no Bairro Habitabem. Professora Maristela, eu gosto do lanche da escola. Eu gosto das aulas da Professora Regina e das outras também" (Sancler).

"Gosto muito de vir para a escola 4^ª e 6^ª porque tem Educação Física. (...) Eu já repeti 2 vezes na 3^ª série, minha mãe ficou chateada e meu pai também, meus colegas nem tanto. Eu faço Correção de fluxo, eu tenho que estudar para mim passar de ano, para mim ir para a 7^ª série" (Elias).

"Este estudo é muito importante para mim porque ele ajuda eu ir para uma série mais adequada. (...) A minha vida fora da escola é trabalhar de mecânico. Na segunda-feira eu pego no trabalho 2:40h da manhã, eu

trabalho assim de segunda a sábado e aos domingos eu vou no sítio dos meus amigos e fico até 7:00horas da noite e vou embora para casa. Chego vou direto para o banheiro tomar banho para eu ir na igreja. Vou pedir a Deus que ilumine seu trabalho e que de tudo certo" (Ricardo).

Alessandro, Cleiton, Leandro e Salete revelam poucas reprovações, mas caracterizam outro problema que é a entrada tardia na escola – considerando sete anos a idade legal – aspecto este também registrado **com Patrícia, Valdirene e Beatriz**. Alessandro mantém uma relação positiva com a escola.

"Eu estudo na Escola Estadual Santa Terezinha, uma escola boa e bonita e eu gosto de estudar bastante para eu ser motorista, para ajudar a todos que precisarem de mim para qualquer ajuda e a nossa família está bem, graças a Deus que está tudo bem" (Alessandro).

Leandro e Beatriz, assim como outros alunos, assumem a "culpa" pelas suas reprovações, mas estão dispostos a "recuperar o tempo perdido" e visualizam um futuro.

"Eu já repeti de ano duas vezes por causa da bagunça e por causa de conversa e briga. Como vai, aqui vai um abraço do seu amigo Leandro, eu vou bem , hoje a minha mãe veio ver quantas falta eu tinha porque no dia 27 eu matei aula e ela veio saber" (Leandro).

"Olha, Maristela, na minha conta eu já estudei uns 11 anos, só que tem um detalhe, eu já repeti umas 3 séries. Isso aconteceu por muitas vezes por relaxo meu, hoje eu me arrependo muito por ter perdido todos esses 3 anos de atraso, e não foi por causa dos meus pais e sim por causa de mim, mas agora eu não posso fazer nada para recuperar o tempo perdido a não ser estudar muito e me esforçar bastante, daí quem sabe eu recupero" (Beatriz).

Cleiton, Salete, Patrícia e Valdirene declaram mais uma vez o problema quanto às condições de acesso à escola e a possibilidade de poderem recuperar os anos "perdidos".

"Eu repeti 3 anos e fiquei muito triste porque não consegui passar de ano, mas graças a Deus que tem a Correção de Fluxo e eu vou recuperar os anos que perdi. Aconteceu porque eu tinha muitos problemas com

minha família e tinha que falta na escola e minha mãe era doente e não dava para ela trabalhar para ajudar meu pai que ganhava muito pouco. Por isso tinha que faltar na escola" (Cleiton).

"Eu morava no Mato Grosso do Sul, minha irmã foi me buscar pra mim morar com ela aqui. Já repeti sim uma vez, sim na primeira série quando quebrei o braço e fiquei 15 dias sem ir para a escola e reprovei. Muito triste meu primeiro ano na escola e repeti, meus pais também ficaram tristes, mas não desistiram e me matricularam de novo, mas eu não conseguia ler, o professor puxou minha orelha, fiquei magoada e sai outra vez da escola" (Salete).

"A escola onde eu estudo chama-se Santa Terezinha, eu gosto muito de estudar aqui porque é uma escola que a gente aprende muito e também fica muito inteligente. Já faz 2 anos que eu estudo aqui se Deus permitir vou estudar até 1º grau. Moro com meus pais, meu pai é lavrador e minha mãe é doméstica. A senhora perguntou para mim se alguma vez eu tinha reprovado de ano, eu nunca reprovei. Estou nesta série porque aonde eu morava não tinha escola, comecei a estudar com 10 anos porque vim morar com minha vó. Comecei na 1ª série, passei a 2ª série depois da segunda comecei fazer a Correção de Fluxo de 3ª e 4ª, graças a Deus passei e estou fazendo de 5ª a 8ª série" (Patrícia).

"Eu nunca repeti de ano, mas o que aconteceu foi que quando estava quase para acabar o ano meus pais se mudavam para outra cidade e foi assim que perdi quase três anos de aula. É por essa razão que estou estudando na Correção de Fluxo" (Valdirene).

Em alguns momentos é possível registrar dissonâncias entre o que os alunos dizem sobre sua história e os dados constantes no Histórico Escolar, de onde colhi informações. Em alguns casos as mudanças de escola e mesmo de estado acabaram gerando a perda da documentação escolar, outros alunos foram vítimas das dissonâncias entre programas governamentais, contemplados mais por escolas estaduais em detrimento das municipais. O fato de o Histórico Escolar só registrar o ingresso em uma nova série, limita esta fonte de informações, pois não é possível identificar os caminhos percorridos nos anos que ficaram retidos em uma mesma série.

2.4 O Programa de Adequação Idade-Série – Projeto Correção de Fluxo⁶²

No Estado do Paraná o quadro de distorção idade-série no ensino fundamental é uma realidade que, embora já direcionados investimentos para sua diminuição através do Ciclo Básico de Alfabetização (com especial relevo para o contra-turno⁶³) e a Chamada Escolar, ainda continua muito presente em suas escolas. Os dados de 1995 revelavam que 29,57% dos alunos do Ensino Fundamental estavam cursando séries fora da faixa etária correspondente.

Com o objetivo de “(...) adequar o Sistema ao padrão de qualidade que se espera do ensino público” (Paraná, 1996: 2), o Projeto Correção de Fluxo foi aprovado no início de 1996, ano utilizado para estender a todo o estado programas de capacitação docente e o ano de 1997 para seu funcionamento efetivo. Na Escola Estadual Santa Terezinha, em Palotina/PR, iniciou em 1998.

Conforme Deliberação 001/96, da Câmara de Ensino de 1º Grau, considera-se defasado o aluno que apresentar distorção de no mínimo dois anos de idade em relação a série que freqüentar, fixando a idade legal de sete anos para a 1ª série. Ficam excluídos deste programa os alunos que estejam cursando o CBA⁶⁴ e também os que estejam cursando a 8ª série, sendo aos demais, facultativo ao aluno o ingresso no programa.

O Projeto de Correção de Fluxo Escolar explicita em seus pressupostos de Implantação⁶⁵, os seguintes objetivos:

- *“Possibilitar que todos os indivíduos concluem a escolaridade básica aos catorze anos, desenvolvendo as competências necessárias para participar de uma sociedade democrática”;*

⁶² As informações apresentadas sobre o programa foram colhidas da Deliberação 001/96 da Câmara de Ensino de 1º grau, do Relatório de Naura Nanci Muniz Santos sobre o projeto, dos pressupostos de Implantação enviados à escola e dos materiais de apoio e reflexão pedagógicos utilizados nos programas de capacitação dos professores.

⁶³ “Contra-turno” é nome dado ao programa de reforço escolar oferecido a alunos com dificuldades na aprendizagem, em turno diferente ao que está matriculado.

⁶⁴ No estado do Paraná, o Ciclo Básico corresponde às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

⁶⁵ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Implantação. Curitiba: SEED, 1996.

- *“Estimular e orientar o desenvolvimento da cultura do sucesso de alunos e professores, visando eliminar os índices de evasão e repetência na rede pública do Estado do Paraná”;*
- *“Sensibilizar a comunidade, pais, professores e alunos para a importância da relação idade-série para a vida do aluno na comunidade”;*
- *“Promover condições para a permanência e o sucesso de alunos na escola na idade correta”;*
- *“Promover ações alternativas de aceleração da escolaridade de alunos que apresentam defasagem idade-série”;*
- *“Capacitar professores e equipe técnico pedagógica das escolas para que vivenciem a pedagogia do sucesso”;*
- *“Aprofundar o estudo sobre metodologias alternativas que possam colaborar na aceleração de aprendizagens significativa pelos alunos”;*
- *“Possibilitar o emprego produtivo dos esforços e gastos em educação”.*

Quanto ao seu funcionamento, o projeto prevê que o aluno ficará na classe de adequação até o momento em que tiver se apropriado dos conteúdos e desenvolvido as habilidades básicas referentes às séries envolvidas na classe. A prática pedagógica será orientada pelos princípios e conteúdos do Currículo Básico do Estado do Paraná, adequados à experiência específica. A avaliação da aprendizagem deverá indicar a correspondência da etapa em que o aluno se encontra, podendo ser promovido no momento em que ele demonstre habilidades compatíveis com a série cujos estudos estiver realizando.

Os professores envolvidos no programa receberão bolsa auxílio Vale Ensinar (R\$ 100,00 – valor de 1998) e deverão disponibilizar quatro horas semanais para planejamento, análise, avaliação e estudos complementares para alunos que necessitem de um tempo maior para a aprendizagem dos conteúdos e o domínio de habilidades. Também deverão participar dos Cursos de Capacitação orientados para a “promoção do sucesso” em classes de adequação e das reuniões com a equipe técnico-administrativa e demais professores.

Os alunos envolvidos, terão o compromisso de freqüentar, além das atividades curriculares, as desenvolvidas em período complementar, quando

convocados. Os pais ou responsáveis deverão acompanhar o projeto desde o início da implantação, cabendo-lhes autorizar a frequência do filho.

2.5 A Escola Estadual Santa Terezinha: quem são e de onde vem seus alunos

A Escola Estadual Santa Terezinha foi fundada em 1988, atendendo todas as séries do Ensino Fundamental. Em 1992, com o processo de municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries) no Estado do Paraná, houve o desmembramento destas séries constituindo a Escola Municipal Vale Verde, passando ambas a funcionarem num sistema de escola compartilhada que, por opção interna, possuem uma só direção.

Uma rápida passada de olhos pelas listas de chamada dos alunos desta escola, revela pontos de uma cultura de exclusão que a discrimina por estar localizada num Projeto de Mutirão e sua população escolar ser oriunda deste e de outros projetos ou mesmo de bairros próximos, onde concentra-se a população economicamente mais pobre da cidade. Refiro-me à lista de nomes dos alunos pela regularidade dos sobrenomes ali registrados.

Santos, Oliveira, Almeida, Reis, Medeiros, Ramos, Rocha... não são sobrenomes⁶⁶ de origem italiana ou alemã, mas são os sobrenomes dos alunos que fazem parte da referida turma de Correção de Fluxo. São os sobrenomes da grande maioria dos alunos que freqüentam a Escola Estadual Santa Terezinha, construída no Projeto Mutirão II. São os sobrenomes das famílias que vivem transitando de um lugar a outro, em busca de melhorias na condição de vida e, por isso, expondo seus filhos às argumentações equivocadas de desinteresse das famílias pela escolarização. São os sobrenomes dos “cidadãos invisíveis”, renegados pela força que o capital exerce na compra de espaços de subsistência. São os sobrenomes daqueles que acreditam que a escola vai lhes proporcionar um tempo-espaco futuro, melhor que o presente. São os sobrenomes daqueles que sofrem discriminação em jogos escolares, Feiras de Ciências, desfiles e

⁶⁶ A presença desta referência ao sobrenome das famílias não é casual nesta pesquisa, mas parte de uma cultura tradicional, ainda muito presente na cidade, sobre o status social atribuído a quem tem um sobrenome como Trentinni, Burin, Ventrúsculo, Webber, Paludo, entre outros.

apresentações comemorativas, por estudarem na “escola do mutirão”, mesmo que nem habitem neste espaço⁶⁷.

Recordo-me com bastante clareza quando no ano 1987, na cidade de Palotina/PR, começou a ser construído o “Mutirão II”⁶⁸, como é conhecido até hoje.

O Projeto Mutirão I talvez tenha causado comentários avessos apenas aos moradores próximos da área onde foi construído, pois ficava mais afastado do centro da cidade, mas o II, construído bem ao lado de uma das rodovias de acesso à Palotina e numa terra que produzia belas e rentáveis colheitas de soja, milho e trigo, isso já era demais! “Pra que mostrar a pobreza! Uma área tão bonita da cidade tinha é que ser loteada. Não sei que mania tem esse prefeito⁶⁹ de tratar tão bem essa gente, acaba vindo esses nortistas de Terra Roxa e Francisco Alves⁷⁰, vão se encostando e acabam ficando por aqui...”

Possivelmente com outras palavras, o discurso que circulou entre a população era esse. Uma população que até hoje orgulha-se em afirmar que “predominam” os descendentes de italianos, alemães e poloneses (os últimos em menor número). Orgulha-se pelo reconhecimento nacional, no início da década de 90, de estar entre as cidades brasileiras com maior renda *per capita* do país e

⁶⁷ Entre os vinte alunos desta turma, seis moram nos projetos mutirão II e III, nove moram no Bairro Santa Terezinha (bairro que concentra a população mais pobre da cidade e onde localiza-se o projeto mutirão III), três moram no Bairro União (bairro onde está localizado o projeto mutirão II) e dois moram no interior do município e suas famílias trabalham como empregados rurais.

⁶⁸ O sistema de construção de casas em forma de mutirão, foi uma solução encontrada para construir moradias para famílias carentes que moravam em áreas de risco e em barracos de papelão e/ou restos de madeira. Uma parceria entre a COHAPAR (Cooperativa Habitacional Paranaense) e a Prefeitura Municipal de Palotina financiou, prestou apoio técnico e infra-estrutura própria (água, luz, escola, posto de saúde, pavilhão comunitário, associação de moradores, clube de mães). O asfalto também era previsto, mas até o momento só parte das ruas que passam nas laterais da escola estão asfaltadas.

⁶⁹ O prefeito em questão é o Sr. Quinto Abrão Delazari, um senhor com pouca escolaridade, mas com uma consciência política que incomodava muita gente.

⁷⁰ Terra Roxa e Francisco Alves são dois municípios vizinhos colonizados basicamente por pequenos agricultores vindos do norte do estado e do Paraguai. Até a década de 80 havia muita mão-de-obra disponível para a colheita do café. Com o declínio da produção a terra foi sendo transformada em pastagens – comprada por grandes pecuaristas da região norte do estado – e as pessoas foram migrando para outros municípios à procura de trabalho, à procura de “uma vida melhor”.

uma média de dois carros por família⁷¹. Uma cidade de “gente rica”⁷², que reduz à invisibilidade boa parte de sua população.

Foram cem casas medindo aproximadamente quarenta e cinco metros quadrados, para abrigar famílias que moravam em habitações improvisadas nos arredores da cidade, famílias vindas da zona rural e famílias dependentes do aluguel. Posteriormente, através do Projeto Moradia, mais cinquenta casas foram construídas. Paludo (1997: 19) constata que, se por um lado o Projeto Mutirão possibilitou fixar famílias que andavam de um lugar para outro, por outro lado acentuou alguns problemas: o custo de vida no espaço rural era melhor sustentado pelas possibilidades de produção; o problema da moradia estava resolvido, faltava o emprego. “(...) *a qualidade de vida dessas pessoas não mudou muito, apesar de solucionar o problema do aluguel. Mas, é neste espaço que determinados indivíduos passam a construir novas vivências compondo sua cotidianidade*”.

2.6 “Em busca de uma vida melhor”

O Município de Palotina, localiza-se na Micro-região Extremo Oeste Paranaense, no Estado do Paraná, e Região Sul do Brasil. Possui uma área de 64.743 hectares (647,430 km²) e uma população estimada pelo IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento), para 2000, de 27.283 habitantes, o que representa uma densidade demográfica de 42,14 habitantes por quilômetro quadrado. A população urbana é estimada para 2000 em 22.681 habitantes e o número de domicílios 5.943, dos quais, 5.663 casas e 280 apartamentos; apenas 8 habitações em condições precárias. Em pesquisa por amostragem, constatou-

⁷¹ Numa reportagem publicada na revista Veja Paraná de 29 de maio de 1991 “A cidade que paga o preço da fama” – encontramos a seguinte referência: “São muitos os moradores de Palotina que não se conformam com os novos e incômodos habitantes, sem terra e sem emprego, que vieram engrossar a periferia da cidade” (Menezes, 1991: 9).

⁷² “Palotina é uma cidade de gente rica”. Foi esta a expressão que ouvi recentemente em Porto Alegre/RS ao fazer considerações sobre minha pesquisa. Uma referência a inexistência da relação exclusão social e fracasso escolar naquela cidade, reafirmando-os à categoria de cidadãos invisíveis.

se que a maior concentração de componentes por família foi nos Mutirões I e II e a menor concentração na Vila Militar.

Tabela 1: Média de Pessoas por Família em Bairros de Palotina/PR

Bairros	Média
- Mutirão I e II	4,59
- Casa da Família	4,11
- Distrito de São Camilo/Sede	3,98
- Cohapar	3,69
- Centro da Cidade de Palotina	3,46
- Vila Militar	3,23

Fonte: Dados & Informações de Palotina, 2000: 10.

Na composição da economia local, em termos dos valores adicionados ao município, a Indústria participa com 17,39%; Comércio/Serviços com 31,20% e a Produção Primária com 51,41%. Esses dados, situam a importância da agropecuária no município, refletindo a sua estrutura econômica. Portanto, em termos da estrutura de valor da produção, o município de Palotina tem na agropecuária o setor básico de sua economia.

Para compreendermos melhor a formação populacional do município de Palotina e o movimento produzido pelas pessoas, em busca de trabalho que lhes possibilitasse melhores condições de sobrevivência, é necessário alguns respingos da história da colonização do Estado, que passou por três frentes de ocupação distintas:

- Frente Portuguesa iniciada no século XVII pelos portugueses (região nordeste, leste, sudeste, sul e central do estado)
- Frente Nortista entre 1860 e 1950 por mineiros e paulistas (região norte e noroeste do estado)
- Frente Sulista entre 1930 e 1950 por gaúchos e catarinenses (região oeste e sudoeste do estado)

O processo de ocupação-colonização não fugiu aos acontecimentos de outras regiões: problemas com posseiros, índios, grilagens, mortes, escrituras irregulares, etc. Porém, há um aspecto que facilmente passa despercebido entre os leitores da história do estado do Paraná, mas que considero significativo e aqui destaco na citação que segue:

A Maripá não vendia terras em latifúndios. Optou pela pequena propriedade. Vendia lotes urbanos, chácaras de 2,5 ha. ao redor das cidades e propriedades rurais de 25 ha. Havia discriminação dos nortistas, apelidados de 'pelo-duro', dos caboclos paranaenses e dos escravos (já presentes em Cascavel), em benefício dos sulistas, italianos e alemães. Os colonos candidatos a compradores eram bem recebidos: churrasco, bebidas, festas (Paludo; Barros, 1990: 26)⁷³.

Em 04 de junho e 03 de setembro de 1953, Maripá e Palotina, respectivamente, iniciaram sua colonização. Maripá, através da Companhia Madeireira Rio Paraná - MARIPÁ e por agricultores predominantes de descendência alemã e, Palotina, através da Colonizadora Pinho e Terras Ltda., por agricultores predominantes de descendência italiana, vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Os Censos e Projeções Populacionais, mostram que em Palotina a migração foi a variável central na formação do quadro demográfico atual. Se desde 1953, com a entrada dos primeiros colonizadores, até 1975, Palotina vinha sendo um município tradicionalmente grande absorvedor de mão-de-obra, e portanto, de população – somente com pequena baixa populacional, em função do desmembramento do distrito de Alto Santa Fé, em 1973 – essa situação se inverte consideravelmente à partir de 1975, havendo grande movimentação populacional da zona rural, que se desloca para outras regiões do Brasil e ao Paraguai, perdurando até o final dessa mesma década.

Tabela 2: Fluxo de Habitantes no Período de 1960 a 2000 no Município de Palotina/PR

ANO	POPULAÇÃO URBANA		POPULAÇÃO RURAL		TOTAL Nº DE HABITANTES
	Nº DE HABITANTES	%	Nº DE HABITANTES	%	
1.960	951	27,41	2.518	72,59	3.469
1.970	5.252	12,21	37.753	87,79	43.005
1.980	12.843	45,46	15.405	54,54	28.248
1.991	19.700	64,16	11.005	35,84	30.705
1.997	20.937	79,86	5.280	20,14	26.217
1.998	21.501	80,99	5.044	19,01	26.545
1.999	22.080	82,07	4.822	17,93	26.902
2.000	22.681	83,13	4.602	16,87	27.283

Fonte: Dados & Informações, 2000: 07

⁷³ Grifo meu

Também, o comportamento no período 1953 à 2000, tem suas origens nas transformações operadas na estrutura produtiva da economia municipal: primeiro ciclo agrícola, a cultura do milho, alimento básico para a atividade agropecuária, especialmente a suinocultura e como principal fonte de renda à partir de 1955; segundo ciclo, do hortelã, iniciado em meados da década de 1960, atraindo para a região um grande contingente de imigrantes vindos do norte do país, em sua maioria trabalhadores braçais utilizados na fabricação do extrato do hortelã. Estima-se que em 1975, a população palotinense tenha chegado a 70.000 habitantes. Com a legalização das terras nesse ano e a mecanização agrícola que se seguiu, surge o terceiro ciclo, da soja, influenciado pela política brasileira de exportação. A cada ano, após este período, aumentavam as áreas de plantio e diminuía a população rural – principalmente os que ali estavam trabalhando de empregados – isto até 1993, quando o êxodo rural estabilizou-se. Foi na década de 80 que o Município foi considerado a “Capital Nacional da Soja”, devido à sua área de plantio e a grande produtividade dessa leguminosa.

A mão-de-obra gradativamente vai tornando-se desnecessária e a busca de novas possibilidades de sobrevivência move as famílias em novas trajetórias. O processo de mecanização na região oeste, a partir da década de 80, vai gradativamente expulsando do espaço rural um segundo grupo de pessoas: os pequenos agricultores que, não tendo condições para investirem em equipamentos nem crédito para financiamentos, vendem suas terras e, quando conseguem, compram outras áreas em regiões de menor valor – como no Paraguai – ou encaminham-se às cidades em busca de sobrevivência. É o desenvolvimento tecnológico definindo novas formas e ritmos de vida.

O campo modernizado é o lugar das novas monoculturas e das novas associações produtivas, ancoradas na ciência e na técnica e dependentes de uma informação sem a qual nenhum trabalho rentável é possível (Santos, 1999: 244).

Aos deserdados da terra e despreparados para o comércio e/ou indústria, restava ser bóia-fria⁷⁴, trabalhando na capina do soja e do milho ou nas “catações”⁷⁵ depois das colheitas. Pessoas que nunca tiveram oportunidade de freqüentar escola, por estarem sempre correndo atrás de mão-de-obra em lugares novos, sem infra-estrutura, pessoas que só aprenderam a trabalhar numa relação direta com a natureza⁷⁶, vêem-se cada vez mais pressionados pelas dificuldades de sobrevivência. Segundo informações da escola, em 1993, a maioria dos pais dos alunos eram bóias-fria. Atualmente esta realidade é outra. Com o investimento da indústria química e o aperfeiçoamento mecânico e eletrônico, até o serviço de bóia-fria está sendo substituído. Os pais dos alunos passaram de bóias-fria para saqueiros⁷⁷ e empregadas domésticas, profissões que não exigem escolaridade e são consideradas as mais inferiores pelos moradores na cidade.

A dificuldade em freqüentar uma escola, fruto da corrida por sobrevivência, que leva as famílias a andarem de um lugar a outro, teve e ainda tem conseqüências significativas na vida dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Quando questionados sobre suas histórias escolares – Porque estavam na turma de Correção de Fluxo – dentre os vinte alunos, treze apontaram a dificuldade de acesso (distância da escola, estradas intransitáveis em períodos de chuva) e principalmente a “mudança constante dos pais de um lugar a outro”, sem que tivessem concluído o ano letivo e, mesmo quando matriculados numa nova escola, não conseguiam acompanhar.

“Eu nunca ouvi nenhuma professora me dizer que eu reprovei de ano, eu estou na Correção de Fluxo por motivo muito ruim de ir na escola quando chovia e não tinha como o ônibus passar pelas estradas” (Rose Maria).

⁷⁴ São chamados “bóias-fria” os trabalhadores braçais que vão até a lavoura pela manhã e retornam à noite, tendo, dessa forma, que levar seu próprio alimento e comê-lo frio.

⁷⁵ A “catação” se efetiva principalmente após a colheita mecânica do milho, pois muitas espigas caem no chão durante este processo.

⁷⁶ Para Santos (1999: 243), o respeito tradicional às condições naturais, gradativamente “(...) *cede lugar, em proporções diversas, segundo os produtos e as regiões, a um novo calendário agrícola baseado na ciência, na técnica e no conhecimento*”.

⁷⁷ O trabalho de “saqueiro” – carregador de sacas de sementes e adubo – se intensifica nas épocas de plantio e colheita, em dois a três períodos do ano.

"Quando mudei de cidade tive que voltar uma série eu fiquei muito triste por voltar um ano, dava vontade de parar de estudar, mas não parei, continuei estudando e hoje estou na Correção de Fluxo" (José Emerson).

"Eu nunca repeti de ano, mas o que aconteceu foi quando estava quase para acabar o ano e meus pais se mudavam para outra cidade e foi assim que perdi quase três anos de aula. É por essa razão que estou na Correção de Fluxo. Como eu gosto de estudar, eu não me sentia bem de ver os outros ir para escola e eu não podia ir junto. A minha família disse que eu ia poder estudar" (Valdirene).

"Estou nessa série porque aonde eu morava não tinha escola. Comecei estudar com dez anos porque vim morar com minha vó. (...)Eu sentia que nunca conseguiria passar para uma série boa e eu nunca parava numa escola porque meus pais tinham que mudar de cidade" (Patrícia).

Nova escola, novos colegas, novos professores, novo espaço, nova adaptação aos *novos*... Velhas dificuldades de trabalho, velhas casas para morar, velhas situações de exclusão, velhos problemas com os filhos na escola... Esperança e insegurança somam-se na expectativa de que "se Deus, quiser a gente vai conseguir". Uma nova história será produzida nesse novo espaço. Até quando? As condições de sobrevivência dirão.

Estas idas e vindas geram um sentimento de estar e não-estar lá e aqui ao mesmo tempo. A linha divisória entre o passado e futuro alimenta-se pela esperança.

A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado (Santos, 1999: 264).

Ninguém muda de um lugar a outro sem esperança de que vai ser "melhor". Quando questionados sobre suas vindas para Palotina, os alunos responderam de forma direta:

Mudei para cá porque minha mãe veio em busca de uma *vida melhor*.
(Cristiano)

Nasci no Paraguai, fui naturalizada no Mundo Novo e vim para cá para *estudar melhor*. (Salette)

A procura de uma *vida melhor*. (Marciano)

Porque meu pai quebrou o braço e não tinha como tratar lá onde nós morávamos. Só assim pude *estudar melhor*⁷⁸. (Valdirene)

Neste momento, considero válido recordar a atribuição de “omissão das famílias”, muito comum entre os professores, como fator determinante nas reprovações dos alunos – também registrada nas entrevistas realizadas com os professores destes alunos. Como acusá-los de “falta de interesse” se, para poderem dar melhores condições de vida e de estudo para seus filhos, submetem-se a mudanças constantes de um lugar a outro, perdendo as referências que construíram com o tempo e o espaço que ocuparam, perdendo sua identidade de cultura e mesmo de cidadania?

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação (Santos 1999: 263).

Quem um dia já mudou de cidade sabe perfeitamente o que significa este processo de adaptação e incorporação da cultura, das necessidades e dos interesses da nova comunidade.

A história de cada espaço produz características que emergem das relações ali entretidas pelos seus sujeitos. Chegar numa nova cidade e/ou numa nova escola é imergir num mundo ainda desconhecido – embora já se conheça boa parte das regras – porque ali as relações e as coisas tem seu sentido (re)significado.

Se por um lado temos que reconhecer que esta mobilidade das famílias tem interferência na vida dos filhos, por outro, é preciso pensar que a escola, em regra, ainda não preparou-se para lidar com situações desta natureza, como também não está preparada para lidar com o aluno que falta porque precisa

⁷⁸ Destaques meus.

cuidar do irmão menor enquanto seus pais trabalham, ou é ele mesmo quem, no lugar dos pais ou para com estes somar, precisa trabalhar.

Também não está preparada para lidar com o aluno que fica doente e por isso ausenta-se temporariamente da escola, ou ainda com aquele aluno que, para amenizar a dor da fome ou simplesmente para fazer parte de algum grupo, imerge no mundo das drogas. Também não está preparada para lidar com aquele aluno que é simplesmente pobre, com aquele aluno...

Afinal, para quem a escola está preparada?

III. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O FRACASSO ESCOLAR

3.1 Desdobramentos de Políticas Públicas no Brasil a partir da década de 80

(...) a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não-sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam (Maturana, 1998: 74).

No sentido, do que aponta Maturana, as políticas públicas deveriam assumir a natureza de encontrar pontos de unificação dos desejos e constituição de espaços de aceitação mútua onde possa se dar a convivência. A história das políticas da educação brasileira é marcada por muitos equívocos conceituais, distorções pragmáticas, descontinuidades e pela ausência de terminalidade e de avaliação dos seus programas educativos.

A preocupação e o investimento em esforços para que as taxas de analfabetismo, reprovação e evasão diminuam ou mesmo acabem – embora os números e a realidade ainda registrem quadros lamentáveis – registra-se mais intensa nas últimas décadas. Tal fato tem assumido dimensões internacionais, chegando mesmo a serem exigências de órgãos como o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF e outros. O que coloca-se em questionamento é a forma como o problema é equacionado. Diminuir as taxas de analfabetismo, reprovação e evasão pode constituir-se como medida quantitativa que nem sempre vem proporcionalmente acompanhada de medidas que interfiram na qualidade da educação. Qualidade aqui entendida como uma educação democrática, cidadã e autônoma, que contemple as “necessidades básicas de aprendizagem”⁷⁹ de todos

⁷⁹ Ver Quadro I.

os alunos. Melhorar a qualidade da educação implica melhorar o conjunto das ações e relações escolares e sociais, ou seja, significa atuar nos fatores que incidem para a permanência do fracasso escolar. Não precisamos de políticas compensatórias, mas de uma educação que não exclua.

A seletividade que estende-se pelas salas de aula, talvez não fosse tão grave, se pelo menos aqueles considerados “bons alunos” ou aqueles “que vão” tivessem uma “formação humana” e “capacitação”⁸⁰ condizentes com as necessidades da sociedade – não do mercado que a domina.

No decorrer do texto que segue, reservei-me, em vários momentos, a apenas descrever os programas e projetos implementados (principalmente nos atuais governos federais e estaduais⁸¹), dando preferência a fontes em que as informações tivessem origem dos órgãos do governo (relatórios, documentos explicativos e deliberativos, sites na internet, etc.), com o objetivo de desvelar o que é anunciado e como posicionam-se diante dos resultados. Meu objetivo com isso não é uma avaliação crítica dos desdobramentos das políticas, mas a construção de uma tessitura que conduza aos alunos que “sofreram” estes programas.

A década de 80 é marcada no Brasil pelo fim do período de ditadura militar e por um movimento que estendeu-se tanto nos países de primeiro mundo, como nos países em desenvolvimento, de (re)colocar a educação no centro das preocupações das políticas governamentais. Para Silva (et. al.:1993) tal movimento pode ser atribuído a dois fatores: o primeiro diz respeito a mudança das exigências acerca dos resultados do sistema educativo, resultado do avanço tecnológico e do processo de globalização da economia, que deflagram novas formas de organização de trabalho e de organização social.

O segundo está ligado ao esgotamento da matéria-prima que sustentava um modelo econômico baseado na mão-de-obra pouco qualificada. Isto significa o surgimento da necessidade em investir-se numa educação que desenvolva a

⁸⁰ Para Maturana (2000: 11) *“A formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência desejável. (...) A capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver”*.

⁸¹ Respectivamente Fernando Henrique Cardoso e Jaime Lerner

inteligência, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de interpretar informações, dentre outros aspectos.

A centralidade da educação e sua articulação com as demais políticas governamentais, sobretudo na área econômica, está sendo estendida, há pelo menos dez anos, não apenas como exigência para o exercício da cidadania, mas como necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho social e econômico eficaz de sua população, condição indispensável para o sucesso no novo cenário de competição internacional (Silva, et. al., 1993: 6).

O grande desafio está em atender a essa demanda sem gerar um clima cada vez mais competitivo, intensificando dessa forma o processo de exclusão das populações menos favorecidas que marcam toda nossa história. Por outro lado, a constatação das características da nova demanda educacional choca-se com os 25,5% de analfabetos, entre a população de 15 anos ou mais, registrados no Brasil em 1980; dados superiores aos 14,2% estimados pelo MOBRAL em 1977⁸².

O processo de abertura da política no Brasil começa a emitir os seus primeiros sinais com a eleição de governadores de vários estados em 1982. Em decorrência desse fato, novas abordagens educacionais⁸³ começaram a ser vislumbradas. Dentre os programas pedagógicos, destaca-se a implantação do **Ciclo Básico** (São Paulo, 1983; Minas Gerais, Paraná e Recife/PE, nos anos subsequentes) e a **Jornada Única** de trabalho para professores e alunos do Ciclo Básico (São Paulo).

Como programas assistencialistas, os **CIEPs** (Centros Integrados de Educação Pública), marcam a educação no Rio de Janeiro e o **PROFIC** (Programa de Formação Integral da Criança) que começa funcionar em 1986 em

⁸² Fonte: Ferrari, 1987: 84.

⁸³ Na década de 70, a educação tem um atributo de recuperação da pobreza, baseadas em teorias de educação compensatória, associadas a pressupostos retirados da teoria da violência cultural – perspectiva esta seguida de perto pelo governo federal na década seguinte. Numa escala que partia do governo federal para os estados e municípios foram implementados diversos projetos: PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais – destinado ao meio rural), PRODASEC (Programa de desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais – destinado às periferias urbanas), PROMUNICÍPIO (Programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios), POLONORDESTE (Programa de desenvolvimento de Ações Integradas no Nordeste) e EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural).

São Paulo. Em 1991 o governo federal, no âmbito da União, desencadeia o **CIACs** (Centros Integrados de Atendimento à Criança).

A **Constituição de 1988** traz avanços – não os suficientemente desejados – quanto ao desenvolvimento e manutenção da educação no Brasil, dividindo responsabilidades entre os órgãos federais, os estaduais e os municipais (aplicação de 25% da receita resultante de impostos e transferências). Por outro lado, ao restringir a área de investimentos na “manutenção” e “desenvolvimento” do ensino, como prescreve o art. 212, compromete a possibilidade de assegurarmos investimentos na “recuperação” da educação nacional. Embora tenhamos uma legislação avançada e o pensamento pedagógico brasileiro ter, em geral, características progressistas, a realidade posiciona o Brasil dentre os países com menores desempenhos no setor educacional.

O início da década de 90, em nível nacional, é marcado pela aprovação do **Estatuto da Criança e do Adolescente** como resultado da luta de diversos setores públicos e privados na consonância de garantir os direitos à vida, alimentação, lazer, profissionalização, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, já preconizadas no Art. 227 da Constituição Federal.

Em nível mundial, a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, realizada em março de 1990, em Jomtien/Tailândia, coloca-se diante do desafio da indicação da existência de mais de 100 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo. Segundo Torres (1999: 5) esse quadro é o reconhecimento oficial do fracasso de compromissos internacionais anteriores⁸⁴. “(...) Jomtien fue no sólo un intento por asegurar *educación básica* – satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje – a la población mundial, sino por remozar la visión y el alcance de dicha *educación básica*”⁸⁵.

Educação para Todos exige uma visão ampliada da própria educação. Em Jomtien foi proposta uma educação que não se limita apenas às crianças, num determinado período da vida, nem fechada dentro dos muros da escola. Reconhece o valor de todos os tipos de saber e, centrada na aprendizagem, busca satisfazer suas necessidades básicas.

⁸⁴ Torres (1999) refere-se às conferências de Karachi e Addis Adeba no começo dos anos 60 bem como Bombay (1952), Cairo (1954) e Lima (1956).

⁸⁵ Destaques da autora

Quadro II: **Educación Básica**

VISION RESTRINGIDA (convencional)	VISION AMPLIADA (Educación para Todos)
Se dirige a los niños.	Se dirige a niños, jóvenes y adultos.
Se realiza en el aparato escolar.	Se realiza dentro y fuera del aparato escolar.
Se limita a un período de la vida de una persona.	Dura toda la vida y se inicia con el nacimiento.
Equivale a educación primaria o a algún nivel educativo pre-establecido.	No se mide por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendido efectivamente.
Se garantiza a través de la enseñanza de determinadas materias o asignaturas.	Se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
Reconoce como válido un único tipo de saber: el adquirido en el aparato escolar y a través de la enseñanza sistemática.	Reconoce la validez de todo tipo de saber, incluidos los saberes tradicionales.
Es uniforme, igual para todos.	Es diferenciada (pues las necesidades básicas de aprendizaje son diversas entre diversos grupos y culturas, así como los medios y modalidades para satisfacerlas).
Es estática (la reforma escolar y curricular como eventos puntuales y espasmódicos).	Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo (reforma educativa y curricular como un proceso de permanente revisión y actualización).
En la definición de qué y el cómo prima el punto de vista de la oferta (la institución escolar, el aparato y la administración escolares).	En la definición de qué y el cómo prima el punto de vista de la demanda (el alumno, la familia, las demandas sociales).
Está centrada en la perspectiva de la enseñanza.	Está centrada en la perspectiva del aprendizaje.

Fonte: J.L. Coraggio y R.M.Torres, La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, CEM-Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1997, apud. Torres, 1999: 15.

O programa de EpT (Educação para Todos) corresponde a Educação Básica para Todos. As Necessidades Básicas de Aprendizagem não se limitam ao aparato escolar, mas estendem-se à família, comunidade e meios de comunicação, variando em cada país e em cada cultura. Ficou (re)definido em Jomtien:

Las NEBA, a su vez, se definían como aquellos conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes que, en cada caso y en cada circunstancia y momento concreto, resultan indispensables para que las personas puedan encarar sus necesidades básicas en siete frentes: 1) la supervivencia, 2) el desarrollo pleno de las propias capacidades, 3) el logro de una vida y un trabajo dignos, 4) una participación plena en el desarrollo, 5) el mejoramiento de la calidad de vida, 6) la toma de decisiones informadas, y 7) la posibilidad de continuar aprendiendo. (ibid.: 18-19)

Resultado dessa conferência, foram acordadas as seguintes estratégias:

- Satisfazer as necessidades básicas de todos, reconhecendo que estas são diferentes e, portanto, exigem conteúdos e modalidades de ensino diferenciadas;
- Dar prioridade às meninas e às mulheres eliminando os obstáculos e formas de discriminação que impeçam o acesso à educação;
- Prestar atenção especial aos grupos desamparados;
- Concentrar mais atenção na aprendizagem do que nos certificados ou em números de anos de escolaridade;
- Valorizar o ambiente para a aprendizagem destacando a necessidade de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender;
- Fortalecer as concentrações das ações envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais, setores privados, comunidade, grupos religiosos e família;
- Ampliar o alcance aos meios de educação básica adotando uma visão ampliada.

No Brasil, em setembro do mesmo ano, o governo federal anuncia o Ano Internacional da Alfabetização, intermediado pelo **PNAC** (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), programa este abandonado no ano seguinte sem muitas explicações à população e aos educadores.

Como repercussão da conferência de Jomtien, em 1994, no Brasil, é realizada a **Conferência Nacional de Educação para Todos** com o objetivo principal de discutir estratégias de implementação e sustentação do **Plano Decenal de Educação para Todos** na União, nos estados e nos municípios, referente ao período de 1993 a 2003. Além disso, o encontro possibilitou conhecer e discutir as políticas implementadas nos países do EFA-9 (Education for All: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão) e propor estratégias e mecanismos de aperfeiçoamento da política de EpT nas instâncias de sua formulação e execução.

Estavam em pauta assuntos como: projeto pedagógico das escolas; financiamento e regime de cooperação entre união, estados e municípios; criança, pobreza e desigualdade social; qualidade do ensino e repetência; gestão

educacional; compromissos constitucionais com a educação; inovações educacionais, comunidade internacional.

O programa de emergência que contemplava a garantia de atendimento às NEBA, a profissionalização do magistério e o regime de colaboração união-estados-municípios é abandonado com a troca de governo em 1994, que passou a empenhar-se na aprovação da nova **LDB** e na implementação do programa **Avança Brasil**. Propostas de um **PNE** (Plano Nacional de Educação) tramitam, ainda hoje, no Congresso Nacional.

A tramitação da LDB foi marcada pela inconstitucionalidade. Este passou a ser o termo mais usado a cada proposta que implicasse alguma transformação mais significativa. Em 1989 foi constituída na Comissão de Educação da Câmara, uma subcomissão para tratar da LDB. Até 1993 as discussões arrastaram-se concorrendo em interesse às votações orçamentárias, privatizações, Eco/92, impedimento presidencial, eleições para prefeito, etc. Registra-se neste período um intenso movimento de discussões entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDBEN e a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM).

Em maio de 1993, o projeto é aprovado na Câmara dos Deputados e em 1994 aporta no Senado Federal sendo abortado todo o trabalho de discussões em torno da nova LDB de mais de cinco anos. Em 1995 o MEC, por meio de manobras políticas, passa interferir no processo, causando o retorno às Comissões de Educação e de Constituição e Justiça. Volta à Câmara dos Deputados no início de 1996 para novas discussões e é aprovada em dezembro daquele ano.

Pela atual LDB a estrutura do sistema educacional ficou da seguinte forma: Educação Básica (Educação Infantil-0 a 6 anos; Ensino Fundamental-7 a 14 anos; Ensino Médio-15 a 17 anos) e Ensino Superior (acima de 18 anos). Com a Lei nº 9.394/96 passa a haver uma maior flexibilidade da Educação Básica. O Art. 23 preconiza:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil,1996).

Com isso, temos novas modalidades e caracterizações de ensino; Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos passam a fazer parte mais intensamente, pelo menos no nível teórico, das responsabilidades dos órgãos públicos. A modalidade de Educação à Distância também é preconizada com características de educação continuada bem como passa a haver uma maior flexibilidade na seriação escolar.

Em 1994, atendendo ao Art. 210 da Constituição Federal de 1988, buscando promover o aumento da qualidade de ensino fundamental e visando a articulação curricular que vinha sendo desenvolvida entre estados e municípios, iniciou-se o processo que originou a versão preliminar dos **PCN** (Parâmetros Curriculares Nacionais). Com isso definiu-se, pela primeira vez no Brasil, parâmetros nacionais para a Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, passando a serem referência curricular e pedagógica para professores e autores de livros didáticos.

Sessenta estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha foram convocados para a discussão. Participou também a Fundação Carlos Chagas que apresentou uma análise das propostas curriculares dos estados e alguns municípios brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Durante o ano de 1995, professores de escola discutiram a proposta, sendo esta retomada por especialistas da educação no final daquele ano. No início de 1996, os PCNs novamente foram colocados em discussão visando subsídios que contribuíssem na sua reformulação e melhoria e, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais correspondentes ao primeiro ciclo são publicados, seguidos pelos do segundo ciclo em 1998.

A busca de subsídios em currículos dos países acima citados, principalmente a experiência espanhola, produziu enfáticas críticas ao processo desenvolvido na elaboração dos PCN, bem como à sua própria existência. A compreensão do que se entenda por um “currículo nacional” é destacada por Moreira (1996: 12) . *“A expressão tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação”*. Decorrente de uma compreensão dessa natureza emerge o fato do currículo passar a ser um instrumento de controle do que se passa nas salas de aula. A

própria existência do SAEB, aplicado igualmente a todas as escolas do país, expressa um forma desse controle exercido sutilmente pelo MEC.

O autor destaca ainda como críticas: tendência de privilegiar os discursos dominantes e excluir as diversas vozes que fazem parte do espaço escolar; subordinação do currículo nacional aos interesses econômicos e de livre-mercado; os efeitos da desqualificação dos professores, levando a uma obediência mecânica; os efeitos do tom conservador dos conteúdos curriculares camuflados na intenção de uma proposta moderna; o caráter tecnocrático presente no sistema escolar.

Para criar condições de concretização das propostas da nova LDB, em 1997, através da Emenda Constitucional nº 14, é aprovada a criação do **FUNDEF** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Apesar da vinculação constitucional de 25% da receita fiscal à educação em geral, o FUNDEF determinou a destinação obrigatória em cada estado – devendo estar totalmente contemplado até 2008 – de 60% desses recursos, exclusivamente ao ensino fundamental, repartindo a receita global entre cada estado e seus municípios, conforme o número de alunos matriculados nas escolas da respectiva rede de ensino. Além disso, 60% dos recursos do Fundo devem ser obrigatoriamente aplicados na remuneração dos professores do ensino fundamental.

No **Programa Nacional do Livro Didático** o governo estendeu sua cobertura para todas as séries do ensino fundamental. Passou a recomendá-los e comprá-los com base em avaliação – pouco criteriosa – procurando nos últimos anos fazer com que cheguem às escolas antes das aulas iniciarem. Também o **Programa Bibliotecas Escolares** visa atingir às escolas que atendam o ensino fundamental em todo o país: vinte mil coleções da biblioteca do professor foram distribuídas em 1998 e trinta e cinco mil bibliotecas de literatura infantil, em 1999.

Com o **Programa Dinheiro Direto na Escola**, procurou-se eliminar o problema do acesso das escolas aos recursos federais. Com o programa a transferência dos recursos passou a ser feita diretamente às escolas, sem intermediação do estado ou do município, bastando para isso que a escola tenha uma APM (Associação de Pais e Mestres) ou um Conselho Escolar. Um investimento maior e a municipalização da **Merenda Escolar**, permitindo um

cardápio com os hábitos alimentares locais, também tem feito parte dos objetivos do governo atual.

Outro programa em execução é o **Programa Nacional de Garantia de Renda Mínima** que visa conceber apoio financeiro mensal às famílias que, apresentando uma renda mínima familiar abaixo da renda média do estado, mantenham os filhos matriculados na escola. O programa é estendido à alunos do ensino fundamental entre sete e quatorze anos.

A informatização das escolas tem sido contemplada por meio do **PROINFO** (Programa Nacional de Informática na Educação) que treinou mil quatrocentos e dezenove professores-multiplicadores para utilizarem pedagogicamente o computador na sala de aula, sendo que estes estenderam o treinamento às suas escolas. Duas mil escolas já foram beneficiadas com o programa.

O **Programa de Aceleração da Aprendizagem**, aprovado em 1997, visa a implantação de classes especiais para alunos com alta defasagem idade-série, procurando fazer com que eles avancem rapidamente nos estudos até a série compatível com a sua idade. Em todos os estados brasileiros, só no ano de 1998, um milhão e duzentos mil alunos participaram deste programa. O programa visa também resolver a falta de vagas nas escolas públicas, uma vez que ao reprovar, o aluno contribui para o inchamento do ensino fundamental contra um esvaziamento do ensino médio: esta é uma forma encontrada para corrigir o fluxo, liberando assim as vagas, principalmente no início do ensino fundamental, onde a repetência é mais grave.

Também para atender a LDB, no que concerne à **Formação dos Professores do Ensino Básico** – sendo que estes até 2007 deverão ter formação em nível superior – várias mudanças (polêmicas!) estão sendo propostas, como a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, a definição de programas especiais de formação à distância e a formulação de novas bases curriculares para os cursos de Pedagogia e para as licenciaturas. Além disso, o **Programa TV Escola** veiculado via satélite – avaliado positivamente pela UNICAMP em 1997 e 1998 – objetiva atualizar o professor proporcionando apoio sistemático ao seu trabalho em sala de aula.

Embora o programa de emergência que contemplava a garantia de atendimento às NEBA, a profissionalização do magistério e o regime de colaboração união-estados-municípios, proposto na Conferência Nacional de

Educação para Todos, tenha sido abandonado com troca de governo em 1994, seus objetivos continuaram a ser perseguidos, mesmo porque o atendimento as metas propostas está diretamente subordinado as relações internacionais que o país mantém, sobretudo nestes tempos de globalização.

Dez anos transcorreram desde os compromissos assumidos na Conferência Mundial de EpT em Jomtien/Tailândia. Torres (1999) estabelece um comparativo entre o proposto em 1990 e as respostas obtidas, considerando as reuniões globais para avaliar a marcha da EpT: 1991 (Paris), 1993 (Nova Deli), 1996 (Amman). Não estão contemplados aqui os resultados da última reunião, por ter sido realizada em janeiro de 2000 Recife/PE, contudo acredito que não tenhamos quadros significativos que possam justificar uma alteração na análise feita em favor do período anterior⁸⁶.

Quadro III: **Educacion para Todos**

PROPUESTA	RESPUESTA
1. Educación para <i>todos</i>	Educación para los <i>niños y niñas (los más pobres entre los pobres)</i>
2. Educación <i>básica</i>	Educación <i>escolar (primaria)</i>
3. Universalizar la educación <i>básica</i>	Universalizar el <i>acceso</i> a la educación <i>primaria</i>
4. Necesidades <i>básicas</i> de aprendizaje	Necesidades <i>mínimas</i> de aprendizaje
5. Concentrar la atención en el <i>aprendizaje</i>	Mejorar y evaluar el <i>rendimiento</i> escolar
6. Ampliar la <i>visión</i> de la educación <i>básica</i>	Ampliar el <i>tiempo</i> (número de años) de la <i>escolaridad obligatoria</i>
7. Educación <i>básica</i> como <i>cimiento de aprendizajes posteriores</i>	Educación <i>básica</i> como <i>un fin en sí misma</i>
8. Mejorar las <i>condiciones de aprendizaje</i>	Mejorar las <i>condiciones internas de la institución escolar</i>
9. <i>Todos</i> los países	Los países <i>en desarrollo</i>
10. Responsabilidad de los <i>países</i> (organismos gubernamentales y no-gubernamentales) y la <i>comunidad internacional</i>	Responsabilidad de los <i>países</i> ⁸⁷

Fonte: Torres, 1999: 26

⁸⁶ Pesquisa com alunos da periferia de São Paulo, divulgada no Cadernos do Observatório em outubro de 2000, dão conta de que em sua maioria os alunos desconhecem a Declaração Mundial de Educação para Todos e também não acompanharam as mudanças ocorridas desde sua formulação. Diante das manifestações dos alunos sobre cada um de seus artigos foi possível concluir que a educação brasileira ainda está longe de atender os pressupostos da Declaração, embora no encontro de Recife/2000 o governo brasileiro tenha reafirmado a educação como um direito humano. Os autores da pesquisa concluem: “Um direito humano é concreto, existe de fato apenas se está traduzido em ações políticas. Isto não é o que tem ocorrido nos últimos dez anos” (Neves, Santos, 2000: 78).

⁸⁷ Destaques da autora.

Em 31 de janeiro, 1 e 2 de fevereiro de 2000 reuniram-se em Recife/PE os nove países que constituem o EFA-9. Juntos constituem mais de 50% da população mundial. Conforme afirma o atual Ministro da Educação, Paulo Renato Souza: *“A educação brasileira avançou muito nos últimos 10 anos – e, de forma mais notável, nos últimos cinco anos, tornando-se a prioridade número um na agenda social do país. Mas ainda está longe de onde queremos chegar”*. (apud., Brasil, 2000)

O Relatório Brasileiro – **Desempenho do Sistema de Educação Brasileira: 1994/1999**⁸⁸ destaca diversos avanços educacionais como resultado dos programas implementados, bem como os desafios que precisam ainda ser perseguidos:

1. Reordenamento do Sistema Educacional: o reordenamento legal e institucional do sistema educacional efetivou-se em função da aprovação da LDB, em 1996, conjuntamente com a aprovação do FUNDEF em 1997.

2. Avanço das Taxas de Escolarização: de acordo com o relatório, o avanço mais notório refere-se a Educação Básica, chegando a ter superado o estabelecido de 94% de cobertura da população escolar até 2003. No Ensino Fundamental, de 1970 a 1999 houve um crescimento de 126,9% no número de matrículas. Em 1991 a taxa de escolarização líquida era de 86% saltando para 95,4% em 1999, registrando-se um crescimento de 10 pontos percentuais. Também registrou-se melhora na taxa de transição no Ensino Fundamental, apesar da distorção idade-série ainda representar 46,7% em 1998. A taxa de promoção evoluiu de 60% em 1990 para 73%, em 1997. Neste mesmo período as taxas de repetência diminuíram de 34% para 23% e as taxas de evasão de 6% para 4%.

Tabela 3: **Matrícula no Ensino Fundamental e Taxas de Crescimento Brasil – 1970/1999 (em mil)**

Ano	Total	Cresc.%
1970	15.892	-
1980	22.598	42,2
1991	29.204	29,2
1999	36.066	23,5
Crescimento % 70/99		126,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

⁸⁸ www.inep.gov.br, capturado em 13 de agosto de 2000.

Tabela 4: **Ensino Fundamental – Taxas de Escolarização Bruta e Líquida – Brasil – 1970/1999**

Ano	Taxa de Escolarização (%)	
	Bruta (%)	Líquida (%)
1970	81	67
1980	98	80
1991	106	86
1994	114	89
1996	116	91
1997	119	93
1998	128	95
1999	136	95,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Tabela 5: **Ensino Fundamental – Taxa de Distorção Idade/Série – Brasil – 1982/1998**

Ano	Séries (%)							
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série
1982	76,2	71,9	76,5	77,2	76,6	80,4	80,2	79,8
1991	64,1	59,5	62,6	63,3	62,7	70,2	68,6	67,4
1996	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2
1998	46,6	38,2	43,9	44,5	45,7	54,3	52,5	52,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: Deve-se considerar a idade recomendada para cada série/nível de ensino, ou seja, 7 anos para 1ª série do Ensino Fundamental, 8 anos para 2ª série e, assim, sucessivamente.

Tabela 6: **Ensino Fundamental – Taxas Agregadas de Transição – Brasil – 1981/1997**

Ano	Promoção (%)	Repetência (%)	Evasão (%)
1981	58	36	6
1985	58	36	6
1990	60	34	6
1995	65	30	5
1997	73	23	4

Fonte: MEC/INEP/SEEC

3. Redução do Analfabetismo: o objetivo em diminuir até 50% o número de analfabetos até o ano 2000 talvez possa ser registrado no Censo Populacional desse mesmo ano. Em 1991 os analfabetos eram 20,1% da população contra

13,8% registrados em 1998. Até 1998 os números registraram na faixa etária de 15 a 19 anos, uma queda de 12,1% em 1991, para 4,8% em 1998. Na faixa etária de 20 a 24 anos, eram 12,2% para 6,2% e na faixa de 25 a 29 anos registrou-se uma redução de 12,7% para 7,7%, respectivamente nos mesmos períodos. O número médio de anos de estudo também apresentou elevações: entre os homens aumentou de 5,1 em 1990 para 5,7 anos em 1996 e entre as mulheres de 4,9 aumentou para 6 anos no mesmo período.

Tabela 7: Pessoas Analfabetas na População de 15 Anos de Idade ou Mais – Números Absolutos e Distribuição Percentual – Brasil – 1920/1998 (em mil)

Ano	Número Absoluto	%
1920	11.401,7	64,9
1940	13.269,4	56,0
1950	15.272,6	50,5
1960	15.964,9	39,6
1970	18.147,0	33,6
1980	18.651,8	25,4
1991	19.233,2	20,1
1996	15.560,3	14,7
1998	15.262,7	13,8

Fonte: Censos Demográficos IBGE: 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991. PNAD (IBGE) 1996 e 1998.

Nota: Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Tabela 8: Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 Anos ou Mais por Grupos de Idade – Brasil – 1970/1998

Ano	Taxa de Analfabetismo (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 ou mais anos
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3
1995	15,6	6,8	7,5	9,3	11,0	16,7	32,7
1996	14,7	6,0	7,1	8,1	10,2	15,5	31,5
1998	13,8	4,8	6,2	7,7	10,1	14,0	29,9

Fonte: IBGE - PNAD 1996 e 1998.

Nota: Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, em 1995, 1996 e 1998.

4. Expansão do Ensino Médio e do Ensino Superior⁸⁹: mesmo tendo saltado de 3,5 milhões em 1990, para 7,7 milhões em 1999, o número de alunos do Ensino Médio ainda representa apenas 32% da população na faixa entre 15 e 17 anos. Consequência do aumento de alunos no Ensino Médio, o Ensino Superior registrou 28% de crescimento entre 1994 a 1998. As taxas de transição registraram aumento na aprovação de 60% em 1990 para 74% em 1997. Os números da repetência caíram de 32% para 19% e os números de evasão diminuíram apenas de 8% para 7% no mesmo período.

Tabela 9 – Número Médio de Anos de Estudos por Sexo e Regiões – 1960/1996

	1960	1970	1980	1990	1995	1996
Sexo						
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1	5,4	6,0
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9	5,7	6,0
Regiões						
Norte/Centro-Oeste	2,7	- (...)	4,0	- (...)	5,6	5,9
Centro-Oeste	- (...)	- (...)	- (...)	- (...)	5,7	6,0
Norte	- (...)	- (...)	- (...)	- (...)	5,5	5,8
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3	4,1	4,4
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7	6,2	6,6
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1	6,0	6,3

Fonte: Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, 1996.

Nota: Dados de 1995 e 1996 calculados pelo MEC/INEP/SEEC com base na PNAD de 1995 e 1996.

Exclusive a população rural da Região Norte.

Tabela 10: Ensino Médio – Taxas Agregadas de Transição – Brasil – 1981/1997

Ano	Promoção (%)	Repetência (%)	Evasão (%)
1981	67	25	8
1985	60	31	9
1990	60	32	8
1995	65	27	8
1996	72	23	5
1997	74	19	7

Fonte: MEC/INEP/SEEC

⁸⁹ Dados do relatório sem a presença de tabelas que o explicitassem.

5. Reforma Curricular: o Conselho Nacional de Educação conjuntamente com o Ministério da Educação desencadearam em 1994 uma extensa reforma curricular, atingindo na primeira etapa, as quatro primeiras séries do ensino fundamental e posteriormente a quatro séries finais. Também foram contemplados a educação infantil, a educação indígena e mais recentemente o ensino médio.

6. Ascensão Educacional das Mulheres⁹⁰: a década de 90 marca a virada em nível de escolarização das mulheres brasileiras. Tal fenômeno pode ser atribuído a dois fatores principais: a entrada cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, estimulando-a a buscar melhor nível de escolaridade e paradoxalmente oposto a precoce entrada no mercado de trabalho de crianças e adolescentes do sexo masculino provenientes das famílias de baixa renda. Em 1998, as mulheres somavam 56% dos alunos no ensino médio, 54% dos alunos no ensino superior e também em maior número nas séries finais do ensino fundamental. Registra-se também uma queda mais acentuada nos números do analfabetismo entre as mulheres: em 1996, na faixa etária de 15 a 19 anos, era 7,9% para os homens e 4,0% para as mulheres, na faixa entre 20 e 24 anos era 8,7% contra 6,4% e na faixa entre 30 e 39 anos era de 11% para 9,4%, respectivamente. Tal fenômeno equivale-se a outros países latino-americanos, diferente dos demais países que integram a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

7. Fortalecimento do Terceiro Setor: segundo relatório, o surgimento das ONGs constitui um dos fenômenos mais positivos registrados no Brasil na última década, associado à preocupação que o setor empresarial passou a exercer no desempenho do sistema educacional brasileiro. Em consequência disso, há um estímulo maior à gestão democrática das escolas.

8. Moderno Sistema de Informação: o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) foi transformado em autarquia independente, passando a responder, a partir de 1995, pelo sistema de captação, avaliação e armazenamento de informações educacionais. Registram-se:

- Censos: Censo Escolar; Censo do Professor; Censo da Educação Profissional; Censo do Ensino Superior.

⁹⁰ Dados do relatório sem a presença de tabelas que o explicitassem.

- Sistemas de Avaliação: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); Provão (de caráter obrigatório aos alunos, é destinado aos cursos do Ensino Superior).

9. Avaliação da CAPES: destinada à avaliar os cursos de pós-graduação. Segundo o relatório esta prática contribui para que o Brasil tenha um sistema de pós-graduação diversificado e reconhecido internacionalmente.

A **Declaração de Recife dos Países do EFA-9**, resultado do encontro entre os ministros e representantes dos países membros, declara como objetivos a serem perseguidos:

- Prioridade máxima para o EFA é a erradicação do analfabetismo entre adultos;
- Aumento do número de estudantes que concluem a educação básica e superior;
- Inclusão total das crianças com necessidades especiais em escolas de ensino regular;
- Mudanças na legislação para expandir a educação básica e incluir o tema da educação para todos nos pronunciamentos políticos;
- Implementação de novas modalidades educacionais para integrar educação e trabalho; assegurar acesso e equidade educacional para populações localizadas em áreas de difícil acesso;
- Desenvolvimento de redes nacionais de comunicação de forma a permitir o acesso universal de escolas à Internet e a todas as formas de mídia eletrônica;
- Reforçar os valores morais no currículo da educação básica, destacando a importância de valores democráticos, tais como: justiça, igualdade, tolerância e respeito pela diversidade e equidade – para estudantes e professores;
- Aumento na qualidade da educação, medida não apenas por padrões nacionais presos a temas tradicionais, mas também pela aquisição de conhecimentos, ferramentas e habilidades tecnológicas;
- Melhoria na qualidade da formação e capacitação de professores;
- Elaboração de programas especiais que solucionem diretamente os problemas dos grupos tradicionalmente excluídos do desenvolvimento;
- Aumento da participação da sociedade civil e da comunidade para a promoção do ensino básico e educação continuada para todos;

- Aumento do uso de novas tecnologias e do ensino a distância em todos os aspectos do EFA;
- Elaboração de um programa efetivo para pós-alfabetização e educação continuada;
- Atenção especial para a educação de adolescentes (HIV-AIDS) de forma a capacitá-los para a vida;
- Reforçar banco de dados para a educação;
- Continuação das reformas necessárias para a melhoria da administração e da supervisão escolar;
- Definir o foco na equidade de gêneros;
- Assegurar educação de excelência para todos.

Para que esses objetivos sejam alcançados a declaração destaca a necessidade de renovar e rever a atuação da comunidade internacional, representada pelo PNUD, UNESCO, FNUAP, UNICEF e Banco Mundial, de acordo com as prioridades nacionais. Destaca também a necessidade de reforçar a alocação de recursos por meio da sociedade civil, ONGs, indústrias e empresas.

Teoricamente, é possível registrar a existência de investimentos e intenções para corrigir os problemas da educação no Brasil, entre eles a repetência e a evasão. Contudo, outros problemas emergem dos tortuosos e questionáveis caminhos adotados. As “inovações”, a começar pela LDB, vem impregnadas de velhos conceitos, limitando, dessa forma, as possibilidades de mudanças reais na educação brasileira. Vivenciamos um contínuo “mascaramento” dos problemas, em nome de atender as exigências impostas por órgãos internacionais, projetar governos locais e “atender” às pressões internas por melhoria na qualidade da educação.

Embora, diminuir o analfabetismo e aumentar as taxas de escolarização sejam medidas urgentes e necessárias – ambas estatisticamente em crescimento no Brasil – argumentar em favor da qualidade educacional implica em ações mais efetivas que atinjam o campo das produção de seus problemas: melhoria nas condições de sobrevivência da população, condições de formação contínua aos professores, recursos físico-materiais, autonomia pedagógica, permanente

discussão sobre educação pública, democracia, cidadania, atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, etc.

3.2 O Fracasso Escolar no estado do Paraná

Da mesma forma que as abordagens da educação nacional, a educação no estado do Paraná teve ano a ano diversas e diferentes tentativas de minimizar o quadro de analfabetismo, reprovação e evasão – formas mais explícitas do fracasso escolar. A situação educacional no estado do Paraná em 1980, pode ser visualizada dentro do quadro que abrange a educação nacional e em alguns sentidos, características da educação mundial. No estado, o número de pessoas sem instrução passava de um milhão e a média total de escolaridade era de 3,19 anos, sendo que as mulheres apareciam em maior número entre os sem instrução e quase sempre em menor número entre os que registravam algum período de instrução (tabela 11).

Tabela 11: **Média de Anos de Estudo da População – Total do Paraná em 1980 – Cinco Anos e Mais**

Anos de Estudo	Homens	Mulheres	Total
Sem instrução*	957.683	1.039.288	1.996.971
1 ano	258.529	227.904	486.422
2 anos	340.621	321.816	662.437
3 anos	401.816	383.902	785.718
4 anos	662.115	630.277	1.292.392
5 anos	113.471	102.334	215.751
6 anos	99.732	88.798	188.530
7 anos	84.658	76.476	161.134
8 anos	135.436	133.820	269.256
9 anos	38.179	35.462	73.642
10 anos	38.944	35.332	74.276
11 anos	109.924	122.873	232.787
12 anos	12.112	11.983	24.095
13 anos	12.424	10.935	23.349
14 anos	13.645	17.588	31.233
Média de anos	3,26	3,13	3,19
TOTAL	3.331.633	3.271.989	6.603.622

Fonte: Paraná, 1994, tabela 4.

* ou menos de um ano de instrução

Na tabela 12, podemos registrar vários indicadores problemáticos quanto a educação no Paraná em 1986: o inchamento das séries iniciais; a diferença entre a população escolarizável e o número de alunos registrados, chegando a quase 50% entre os alunos com catorze anos; dois pontos cruciais de estrangulamento – a passagem da primeira para segunda série e da quarta para a quinta série, chegando, neste segundo caso, ser maior o número de alunos que ainda permanece na quarta série, com onze anos de idade, do que aqueles que estão na quinta série.

**Tabela 12: Taxa de Escolarização por Série e Idade – Ensino de 1º Grau
Total do Estado do Paraná – 1986**

Idade	Pop. Escol.	Alunos	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total
-7	210.324	62.114	61.969	145	-	-	-	-	-	-	29,5
7	207.263	172.263	137.201	35.916	146	-	-	-	-	-	83,0
8	207.902	193.708	77.408	87.669	28.453	148	-	-	-	-	93,0
9	208.454	192.736	38.917	59.693	70.303	23.712	111	-	-	-	92,5
10	209.057	187.243	21.956	37.893	53.817	56.483	16.982	109	-	-	89,5
11	209.665	177.810	12.889	23.287	37.630	45.647	45.582	12.629	146	-	84,8
12	209.376	157.606	7.581	13.997	23.543	32.229	39.535	31.419	9.203	94	75,3
13	207.709	140.423	4.300	7.975	13.722	20.487	33.553	28.011	24.714	7.661	67,6
14	204.903	112.214	2.086	3.796	6.687	10.269	24.948	23.007	21.024	20.397	54,7
15	203.641	74.354	807	1.468	2.531	4.246	16.149	16.428	16.058	16.607	36,5
16	203.761	46.032	292	521	809	1.381	10.038	10.644	10.834	11.513	22,6
17	203.719	27.972	112	157	241	410	6.263	6.385	6.954	7.450	13,7
18	202.558	16.931	34	73	85	116	3.722	3.959	4.224	4.698	8,4
19 +	199.863	32.376	64	51	66	107	8.466	7.652	7.968	8.002	-
Total Efetivo		1.594.782	365.616	272.671	238.038	195.235	205.349	140.243	101.132	76.498	

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, FUNDEPAR/SEED
Dados disponíveis em Paraná, 1994, tabela 10

Embora possamos registrar uma lenta melhora nas taxas de aprovação, em 1987, 37,6% dos alunos não foram aprovados. Outro fato importante é a alta taxa de evasão, provocado em grande parte pela própria perspectiva da reprovação.

Tabela13: **Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão do Ensino Fundamental Total do Estado do Paraná**

Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
1980	63,1	14,5	22,4
1981	62,4	16,5	21,1
1982	60,0	19,0	21,0
1983	60,1	18,0	21,8
1984	60,1	16,6	23,3
1985	62,7	15,4	21,9
1986	61,5	15,7	22,8
1987	62,4	15,8	21,8

Fonte: Paraná, 1994, tabela12.

Outra análise importante registra-se no fluxo de matrícula do 1º grau. Podemos observar que apenas 36,30% dos alunos que ingressaram na primeira série em 1980, foram aprovados depois de quatro anos, em 1983 e apenas 14,86% foram aprovados em 1987, contando mais quatro anos necessários para concluir o 1º grau. Trata-se de uma perda percentual de 85,14% dos alunos, que por motivos de evasão e/ou reprovações, não fluem ao longo dos anos de sua escolaridade.

Tabela 14: **Fluxo da Matrícula do Ensino de 1º Grau Total do Estado do Paraná – 1977/1987**

Ingressantes na 1ª Série			Aprovados na 4ª Série			Aprovados na 8ª série		
Ano	Matric.	%	Ano	Matric.	%	Ano	Matric.	%
1977	447.365	100	1980	149.148	33,33	1984	52.775	11,79
1978	439.376	100	1981	151.541	34,49	1985	56.559	12,88
1979	408.767	100	1982	144.312	35,30	1986	57.743	14,12
1980	393.044	100	1983	142.681	36,30	1987	58.421	14,86

Fonte: Paraná. SEED/FUNDEPAR, Boletim Informativo, 1990
 Paraná. FUNDEPAR, Movimento Escolar, 1981-1992.
 Dados disponíveis em Mainardes, 1999: 19

O quadro educacional do estado do Paraná revela-se preocupante. É neste contexto que se inseriu a decisão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, através do Departamento de Ensino de 1º Grau-DEPG, de montar uma proposta de construção de uma escola democrática, construída a partir da crítica da escola pública. O processo de implantação do **Ciclo Básico de Alfabetização**, em 1987, marca o início do **Programa de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau**.

Reunir a 1ª e a 2ª séries em um *continuum* de dois anos, sem reprovar o aluno é muito mais que uma medida administrativa ou pedagógica, mas uma diretriz político-educacional a ser assumida por todos os agentes da educação, no sentido de encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade (Paraná, 1988: 6).

O CBA (Ciclo Básico de Alfabetização) passa a ser considerado portador de uma contribuição ímpar à questão do analfabetismo, da evasão e da reprovação, pois permite uma estrutura mais flexível dos currículos e dos programas. Tem por objetivo a reversão do fracasso escolar através de uma prática educativa que dê respostas às necessidades do aluno.

O direito do uso da língua escrita deve ser garantido a todos os cidadãos. Pautam-se pelos avanços da linguística, da psicologia, da sociolinguística e outras áreas do conhecimento que culminam na compreensão de que *“a aprendizagem da escrita é uma aquisição de natureza conceitual e para que a criança o construa, é preciso que seja colocada em contato com a escrita enquanto um sistema de representação e não de forma fragmentada”* (ibid.: 9).

Contudo, para que a proposta efetive-se, o referido documento destaca a importância de que os profissionais da educação tenham claro o conceito de Alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita. *“A criança constrói seus conhecimentos orientados pelo professor sendo que algumas, segundo suas diferenças culturais, precisam de mais tempo para aprender”* (ibid.)

O envolvimento de professores das redes Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação e das Universidades Estaduais e Federais, numa seqüência de encontros, levou à discussão dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. Em 1989 uma versão preliminar é discutida e em dezembro de 1990 a proposta curricular oficial de pré a 8ª séries é aprovada.

Nesse sentido, um amplo programa de capacitação docente foi realizado nos anos subsequentes, contemplando também o segundo encaminhamento do

Programa de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau: a aprovação do **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, em 1990.

Em 1991, com a troca de governo, o programa CBA continuou existindo – o que estende-se até hoje no que resta da rede estadual de educação referente às séries iniciais do ensino fundamental⁹¹ – porém, os benefícios paralelos foram gradativamente extintos: o projeto Tempo de Criança atendia os alunos com dificuldade em acompanhar a série, possibilitando que almoçassem na escola e tivessem neste horário atividades recreativas. Visando complementar sua aprendizagem e desenvolvimento, recebiam também apoio pedagógico em período contra-turno; a aceitação de no máximo 25 alunos por turma, com um professor co-regente, também foi gradativamente sendo extinta.

A SEED, buscando uma perspectiva democrática para a educação, passa a basear sua política educacional em 4 princípios: gestão democrática, comunicação direta com as escolas e dessas com a comunidade; elaboração dos projetos pedagógicos; sistema de avaliação permanente do desempenho escolar.

O desafio de construir uma Escola Cidadã é assumido pela nova administração, que remotamente é o eco da Constituição Cidadã do estado que dedicou amplo e importante capítulo à educação. Iniciativas locais são valorizadas e estimuladas a partir da exigência de que todas as escolas elaborem seu **Projeto Político Pedagógico**. O espaço da escola e da sala de aula recebem primordial atenção, conforme pronunciamento do então Secretário da Educação, Elias Abrahão:

Todas as atividades da escola devem estar voltadas para a sala de aula, para propiciar o acesso ao saber elaborado em torno da língua, da matemática, das ciências, da história, enfim, de todas as disciplinas cujo conteúdo é essencial para a vida dos nossos alunos e suas múltiplas dimensões: física, afetiva, intelectual, social, moral, estética e religiosa (Abrahão, apud. Paraná, 1992: 6).

No início de 1992 a Superintendência da Educação solicitou a cada chefe de Núcleo Regional de Educação a indicação de duas escolas que ostentassem um grau destacado de atuação e desempenho perante a comunidade. Totalizaram cinquenta e três escolas que apresentaram um dossiê explicitando

⁹¹ Desde 1993 o estado vem delegando aos municípios a responsabilidade pelas séries iniciais do ensino fundamental.

seu trabalho cotidiano, sendo que estas informações foram analisadas por uma comissão, criada em junho daquele ano, com o objetivo de estudar o processo de construção da Educação no estado do Paraná, na perspectiva da implantação do PPP (Projeto Político Pedagógico) nas escolas.

Valorizando a memória pedagógica da escola, a construção da autonomia das escolas e dos municípios e o multiculturalismo presente no desejo de afirmação de cada região e local, de cada língua e de cada dialeto, a comissão passou a analisar os dossiês apresentados. Para isso utilizou critérios quantitativos e qualitativos.

Os indicadores de uma boa escola não são as paredes ou as quadras de futebol. É notável observar que insumos caros, como prédios novos ou melhoria do mobiliário, não se constituem, pelas pesquisas já realizadas, em indicadores essenciais da melhoria do rendimento escolar. Boa é a escola que desperta no aluno o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão. Nesse sentido, insumos instrucionais mais baratos, como livro-texto e, principalmente, a formação permanente do professor, são mais eficazes (Paraná, 1992: 15).

⁹²É no ínterim do processo de organização do Projeto Político Pedagógico nas escolas do estado do Paraná, em 1992, que os alunos participantes desta pesquisa, começaram a ingressar na 1ª série (Panorama A). Odailton começou a estudar no estado de São Paulo e os demais no estado do Paraná. Odilon e Marcos fizeram parte de turmas de CBA e Rose Maria, iniciou a 1ª série em uma turma convencional, por ser em uma escola municipal.

A partir daqui acompanharemos ano a ano o progresso destes alunos, procurando fazer uma leitura entretecida nas relações conflituosas com os desdobramentos das políticas públicas adotadas no estado do Paraná.

⁹² A história dos alunos começa a ser entrelaçada a partir daqui e será diferenciada ao longo do texto utilizando o critério da troca de letra para *Comic Sans MS*.

Panorama A: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1ª Série - 1992

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)*	1º								
Odilon (7)	1º CBA								
Rose Maria (7)	1º								
Marcos (8)	1º CBA								

Palotina /PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil

*Idade do ingresso na 1ª série

A euforia gerada na SEED, com as iniciativas apresentadas nos dossiês resultou na produção do documento Paraná: Construindo a Escola Cidadã e na obrigatoriedade a todas as escolas de elaborarem seu Projeto Político Pedagógico a partir de 1993.

De modo geral, a SEED não conhece o mundo das escolas, por isso não é parceira das escolas. Para que a SEED seja parceira, é que está se pondo a campo para conhecer mais de perto as escolas, para poder melhor ajudá-las e, assim fazendo, melhor cumprir seu papel (ibid.: 39).

A repercussão desse trabalho nas escolas mexeu em suas bases. Pensar e fundamentar o embasamento filosófico da escola e descrever seu perfil, entre outros aspectos, foi um exercício que mobilizou professores, equipe técnica, alunos, pais e comunidade local.

Em 1993, Cristiano, Sancler, Cleber, Elias e Ricardo iniciaram a 1ª série, todos no estado do Paraná. Destes, apenas Ricardo não encontrava-se em turma de CBA (Panorama B).

Já podemos registrar aqui uma dissonância entre o proposto e o efetivado: o grande mote da implantação do CBA era evitar o estrangulamento na passagem da 1ª para a 2ª série e, por isso, foi proposto um *continuum* entre

estas duas séries. Como podemos ver os dois alunos que iniciaram a 1ª série em turmas de CBA em 1992, no ano seguinte não estavam matriculados na 2ª série. No histórico escolar, como já denunciei anteriormente, nesse segundo ano da mesma série, nada consta registrado. Concluo que se não estavam matriculados na 2ª série é porque ainda estavam na 1ª. Como? Teria sido registrado como *evadido*?

Por outro lado, recordo-me de ter presenciado várias situações em que os alunos estavam matriculados na 2ª série e continuavam freqüentando a 1ª ou eram incentivados a procurar vagas em escolas que não tinham o Ciclo Básico, resultado de acordos entre pais e direção das escolas, fato este que só vem reforçar a "cultura de reprovação", pressupondo melhoria na aprendizagem.

Panorama B: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1ª Série a partir de 1992 - Novos Alunos em 1993

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1ª	2ª							
Odilon (7)	1ª CBA	1ª CBA							
Rose Maria (7)	1ª	1ª							
Marcos (8)	1ª CBA	1ª CBA							
Cristiano (7)	-	1ª CBA							
Sancler (7)	-	1ª CBA							
Cleber (8)	-	1ª CBA							
Elias (8)	-	1ª CBA							
Ricardo (8)	-	1ª							

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil

Em dezessete de fevereiro de 1994, 90% dos diretores das escolas estaduais apresentaram à SEED seus PPP. Nessa mesma época, em âmbito municipal, 60% das prefeituras encaminhavam ao MEC seu Plano Decenal de Educação. “(...) *faltava um ingrediente fundamental para conferir qualidade democrática ao processo – o entrosamento entre as redes de ensino*” (*ibid.*: 15).

O Decreto Governamental 3.136/94 e a Resolução Secretarial 2.035/94, retomam as discussões, criando e constituindo a Comissão Estadual de Coordenação do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná. Em julho daquele ano, as escolas estaduais apresentaram à comunidade seus planos. No início de agosto aconteceu a Conferência Estadual de Educação para Todos, onde foram aprovados dois documentos fundamentais: **Plano Decenal de Educação para Todos** e a **Declaração Estadual de Educação para Todos**.

Por ser demasiado extenso, vou destacar apenas alguns pontos das estratégias de ação contra a evasão e reprovação (Quadro IV), elaboradas no conjunto dos dois documentos. Tratam-se de questões administrativas, políticas e pedagógicas elaboradas pelos professores e comunidade que, também interessada na superação dessa questão, envolveu-se na discussão e na elaboração dos planos.

Como já havia considerado anteriormente, estaremos correndo em falso se afirmarmos não existir uma preocupação em “solucionar” o problema do fracasso escolar: o equacionamento entre intenção e ação é que tem se revelado conflituoso. Em 1994 o estado foi mobilizado para apontar saídas para o problema e assim o fez, contudo, para que saiam do plano teórico é necessário investimento financeiro e humano. Isto o estado não fez. Em 1995, com a troca de governador não se falou mais em “Educação para Todos”.

Quadro IV: Estratégias de Ação – Evasão e Repetência

- Implantação e realimentação do Projeto Político Pedagógico(...).
- (...)
- Envolvimento da equipe técnico pedagógica no desenvolvimento de um trabalho diferenciado, em período regular e/ou contra-turno, com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, com vistas à diminuição dos índices de evasão e repetência; observando que, em período regular, sejam atendidos apenas aqueles que não possam frequentar o contra-turno.
- Efetivação de proposta de reversão do fracasso escolar, através da realização e pesquisa constante na busca das causas da evasão e repetência, com elaboração e realimentação dos índices estatísticos para análise do rendimento escolar e estabelecimento de alternativas de ação.
- (...)
- Revisão da proposta do CBA, (...) visando garantir o sucesso da implementação gradativa do *continuum* de 4 anos.
- (...)
- Criação de programas que atendam os alunos bóias-frias, indígenas, de áreas rurais e de fronteira e meninos de rua.
- Oferta de programas diferenciados de alfabetização e de avanço escolar para alunos já integrados no mercado de trabalho, com regime de frequência especial, alternância pedagógica, educação à distância e outros.
- (...)
- Envolvimento da família na educação escolar de seus filhos quanto a:
 1. Importância da assiduidade;
 2. Desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
 3. Avaliação do desempenho escolar.
- (...)
- Adequação do calendário escolar às especificidades sócio-econômicas e educacionais e regionais.
- Provimento de condições estruturais e pedagógicas (...).
- Reavaliação dos Programas de Assistência ao Estudante, superando a visão assistencialista e paternalista de caráter compensatório, prevendo:
 1. oferta de alimentação adequada e de qualidade em quantidades suficientes para os alunos, sem ônus para a educação;
 2. implantação e implementação das hortas escolares, como espaço de experimentos para a construção do conhecimento científico;
 3. distribuição de bolsas a estudantes, para continuação de seus estudos, mediante prestação de serviços que não prejudiquem sua escolaridade;
 4. descentralização do Programa do Livro Didático;
 5. viabilização e subsídio de transporte coletivo, a todos os estudantes, sem ônus para a educação, através de uma política de direcionamento do benefício, amparado por Lei.
- (...)
- Efetivação da avaliação como instrumento de acompanhamento contínuo do processo pedagógico(...)
- Garantia de recuperação paralela, em horário diferenciado, durante todo o período letivo (...)
- (...)
- Execução de projetos de pesquisa para desenvolvimento de metodologia adequadas à especificidade da educação escolar indígena.

Fonte: Paraná, 1994: 56-59

Em 1994, Marciano, José Emerson e Margarete iniciam a 1ª série no Paraguai (Panorama C). A região em que situa-se Palotina/PR possui um trânsito

significativo com o Paraguai; sejam as famílias que vão para trabalharem de empregados em sítios e fazendas, sejam as pessoas que vendem pequenas áreas de terra para comprarem áreas maiores devido ao baixo valor das terras paraguaias.

Valter, Alessandro e Cleiton iniciam a 1ª série no estado do Paraná (Panorama C).

A situação dos alunos do Ciclo Básico continua repetindo-se, chegando à três anos consecutivos como o caso do Odilon. Podemos também perceber que a média de idade em que os alunos iniciam a 1ª série vem aumentando.

**Panorama C: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1ª Série a partir de 1992
- Novos Alunos em 1994**

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1º	2º	2º						
Odilon (7)	1º CBA	1º CBA	1º CBA						
Rose Maria (7)	1º	1º	1º						
Marcos (8)	1º CBA	1º CBA	2º CBA						
Cristiano (7)	-	1º CBA	1º CBA						
Sancler (7)	-	1º CBA	1º CBA						
Cleber (8)	-	1º CBA	1º CBA						
Elias (8)	-	1º CBA	1º CBA						
Ricardo (8)	-	1º	1º						
Marciano (8)	-	-	1º						
Valter (8)	-	-	1º CBA						
Alessandro (9)	-	-	1º CBA						
Cleiton (9)	-	-	1º						
José Emerson (9)	-	-	1º						
Margarete (10)	-	-	1º						

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil
Outro país

O movimento que vinha conseguindo alavancar algumas discussões – embora questionáveis, inéditas no estado – sobre a escola, numa perspectiva mais cidadã e democrática e, principalmente dando autonomia para as escolas criarem seus próprios projetos pedagógicos, é interrompido com a troca de governo em 1995. Embora a manifestação da atual Secretária de Educação do Estado Alcyone Saliba⁹³ não esteja de acordo – “(...) *um dos grandes aspectos positivos da educação no estado é seu caráter de continuidade dos programas nos últimos dez anos*” – a realidade que passamos a evidenciar, demonstra claramente a mudança de filosofia educacional que instalou-se no estado a partir deste período. Alguns programas são os mesmos, embora a filosofia educacional seja outra.

A exemplo dos pressupostos apresentados no que se refere aos programas e políticas em nível nacional, também em nível estadual reservei-me a fazer descrições do que a SEED apresenta sobre seu programa educacional. São informações colhidas em documentos da SEED e principalmente em sites da internet⁹⁴.

A diretriz educacional no governo de Jaime Lerner foi reformulada a partir de três frentes de atuação, sintetizadas pelo **Plano de Ação ABC**:

- **Alunos** permanecendo com êxito na escola: “*Projeto Correção de Fluxo*”; “*Apoio ao processo de aprendizagem mediante distribuição de materiais pedagógicos e equipamentos às escolas*” (apud. Nogueira, 2000: 6).
- **Bons professores** atuando com competência: “*Recuperação gradativa dos salários*”; “*Promoção de concurso público para professores*”; “*Oferta de eventos presenciais à distância*”; “*Promoção de seminários de imersão na cultura contemporânea* (ibid.: 6-7).
- **Comunidade participativa**: “*Organização de instrumentos institucionalizados, realização de parcerias e criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos para a integração de segmentos da comunidade junto ao sistema educacional*”; “*Efetivação de ações conjuntas com os setores produtivos da*

⁹³ Participação no painel “Política de educação básica: concepções e operacionalização”. Seminário Regional de Política e Administração da Educação, São Leopoldo/RS, 07-07-1999.

⁹⁴ Disponíveis na site www.paraná.com.br/seed, capturadas em 13 de agosto de 2000.

sociedade para o desenvolvimento do ensino médio de natureza profissionalizante”; “Revisão do processo de integração entre estado e município” (ibid.: 7).

Em cada um destes segmentos, o governo estadual desenvolveu projetos específicos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Para os professores foi criado o “maior programa de capacitação de profissionais da educação no país”: a **Universidade do Professor**⁹⁵, em Faxinal do Céu/PR, uma mini-cidade no município de Pinhão, a aproximadamente 400 quilômetros a sudoeste de Curitiba.

Fugindo dos padrões convencionais de “reciclagem” de professores, a Universidade organiza as propostas de capacitação da Secretaria de Educação. A idéia do projeto é extrapolar os temas de sala de aula e da escola, permitindo que o profissional da educação assuma o seu espaço e sua cidadania na descoberta de novas referências para a prática educacional.

Faxinal do Céu era uma antiga vila residencial que reunia os alojamentos do pessoal que construiu a Hidrelétrica de Foz do Areia. A vila foi remodelada e adaptada para receber cerca de mil pessoas simultaneamente, em meio ao “verde exuberante de uma paisagem bem européia”.

Ainda conforme informações do site, ali os professores da rede estadual recebiam uma “injeção atualizada de conhecimento, cultura, artes, música, literatura e filosofia”. Até 1998, existiam três modalidades de capacitação: Seminário de Atualização e Motivação; Seminário de Atualização Curricular nas áreas de Conteúdos Específicos do Currículo, de Gestão Escolar e de Ações de Suporte ao Currículo; e Cursos de Especialização e Extensão com Assessoria Técnico-Pedagógica em conjunto com as Instituições de Ensino Superior.

Os seminários aconteciam em dois auditórios - um para 500 pessoas e outro para 250 - e em seis salas para 90 pessoas cada. Existe ainda um refeitório com 700 lugares, 270 casas, horto florestal, campo de futebol, igreja, um centro comercial com mercado, vídeolocadora, papelaria, padaria, banco e algumas lojas, e até um circo para atividades de recreação.

Objetivos da Universidade do Professor:

⁹⁵ Disponíveis na site www.paraná.com.br/seed, capturadas em 13 de agosto de 2000.

- *“Promover a atualização contínua e a qualificação teórico-prática do pessoal ligado à Educação, em todos os níveis e esferas de ensino”;*
- *“Proceder diagnóstico de necessidades de capacitação, em todas as áreas de ensino”;*
- *“Programar e ofertar eventos na área de capacitação que atendam às necessidades levantadas”;*
- *“Executar cursos de extensão e especialização, em parceria com as Instituições de Ensino Superior do Paraná”;*
- *“Executar Encontros e Seminários, a partir de solicitação das Escolas e de outros Órgãos, ou como atendimento a necessidades levantadas”;*
- *“Desenvolver novas tecnologias de capacitação presencial e à distância”;*
- *“Avaliar os resultados da capacitação e os impactos na melhoria da qualidade do ensino”;*
- *“Propor a realização de pesquisas e estudos, em áreas que subsidiem a temática de capacitação em Recursos Humanos”;*
- *“Viabilizar a disseminação da produção acadêmica dos profissionais das IES paranaenses”.*

Ainda parte do Plano de Ação da Educação – ABC para aprimorar a eficiência do ensino fundamental no Paraná, o **Programa de Qualidade da Educação no Paraná** (PQE) foi co-financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). O PQE foi executado entre 1995 e 1999, numa ação conjunta entre a SEED e a FUNDEPAR. Previsto para durar cinco anos, o projeto apresentava um investimento total de US\$198,4 milhões - US\$ 102,4 milhões eram verbas do próprio governo estadual e US\$ 96 milhões provinham do Bird.

O projeto apresentava como objetivos: “Aprimorar a qualidade do Ensino Fundamental, visando melhor rendimento escolar; Incentivar o sucesso do aluno em sala de aula, elevando os índices de aprovação e conclusão; Aumentar a escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª série das escolas públicas das redes estadual e municipal, combatendo a evasão escolar”.

Para atingir seus objetivos, o PQE estava dividido em cinco linhas de ação:

- Rede Física: US\$ 31 milhões para dotar as escolas de novos equipamentos e ambientes, como salas de leitura, de educação artística ou de atividades múltiplas.

- Materiais Pedagógicos: US\$ 60 milhões para três subprojetos: Módulo Livro Didático, Módulo Escolar e Módulo Biblioteca.
- Capacitação dos Recursos Humanos da Educação: US\$ 49,3 milhões para, de 1996 a 1998, atender dois programas: Seminários de Atualização e Motivação; Programas Vale Saber e o Aprendiz do Futuro, que beneficiam o docente que realiza pesquisas para melhoria do ensino com uma bolsa-auxílio de R\$ 100,00.
- Desenvolvimento Institucional: US\$ 47,4 milhões para doze subprojetos: avaliação do rendimento escolar; aquisição de equipamentos de informática; padrões de funcionamento das escolas públicas; acompanhamento gerencial da parceria Estado-município; assessoria técnica e administrativa para os municípios; elaboração e distribuição dos caderno de gestão; reforma das instalações físicas da Secretaria; reorganização administrativa da Secretaria; prêmio excelência; unidade de coordenação do projeto; auditoria de recursos humanos; aperfeiçoamento do sistema de microfilmagem.
- Estudos e Pesquisas: O PQE foi planejado para avaliar seu próprio desempenho, em cada um dos seus componentes. Assim, já foram produzidos oito pesquisas para dar suporte à realização de eventos, discussões e intercâmbio de experiências sobre a qualidade de ensino. As atividades desse componente começam a tomar corpo neste momento com o SIMA - Sistema de Monitoramento e Avaliação do programa.

O projeto **Da Rua para a Escola**, em parceria com o governo federal, tratava-se do repasse mensal de cesta básica de alimentos às famílias integradas ao projeto, que tinham como compromisso, assegurar às suas crianças e adolescentes, o ingresso, o regresso e a permanência na escola e no convívio familiar. O Projeto teve início em 1995, com a implantação em seis municípios, quando foram beneficiadas cerca de 353 famílias e aproximadamente 1.000 crianças e adolescentes.

Em 1995, Leandro inicia a 1ª série em turma de Ciclo Básico de Alfabetização, Salete também inicia a 1ª série, porém em turma convencional, no estado do Mato Grosso do Sul. Ambos apresentam defasagem quanto a idade (Panorama D).

Na trajetória dos alunos até aqui apresentados, podemos registrar quadros lamentáveis como os Odailton, Odilon e Rose Maria que após quatro anos ainda continuam na 1ª série, apesar da filosofia do CBA. Por outro lado, dos seis alunos que iniciaram em 1994, apenas um continua na mesma série.

**Panorama D: Progressão dos alunos que ingressaram na 1ª série a partir de 1992
- Novos alunos em 1995**

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1ª	2ª	2ª	2ª					
Odilon (7)	1ª CBA	1ª CB	1ª CBA	1ª CBA					
Rose Maria (7)	1ª	1ª	1ª	1ª					
Marcos (8)	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA					
Cristiano (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA					
Sancler (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA					
Cleber (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA					
Elias (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA					
Ricardo (8)	-	1ª	1ª	2ª CBA					
Marciano (8)	-	-	1ª	2ª					
Valter (8)	-	-	1ª CBA	1ª CBA					
Alessandro (9)	-	-	1ª CBA	2ª CBA					
Cleiton (9)	-	-	1ª	2ª					
José Emerson (9)	-	-	1ª	2ª					
Margarete (10)	-	-	1ª	2ª					
Leandro (9)	-	-	-	1ª CBA					
Salete (10)	-	-	-	1ª					
Palotina/PR									
Outra cidade no estado do Paraná									
Outro estado no Brasil									
Outro país									

Em 1996 mais 51 municípios foram contemplados com o projeto Da Rua para a Escola, ampliando para 3.509 famílias e cerca de 10.000 crianças e adolescentes. Em 1998 foram 389 municípios atendendo a 23.213 famílias e em 1999, 392 municípios atendendo a 23.470 famílias.

Panorama E: Progressão dos alunos que ingressaram na 1ª série a partir de 1992
- Novos alunos em 1996

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1ª	2ª	2ª	2ª	3ª				
Odilon (7)	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA				
Rose Maria (7)	1ª	1ª	1ª	1ª	1ª				
Marcos (8)	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA				
Cristiano (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA				
Sancler (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA				
Cleber (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA				
Elias (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA				
Ricardo (8)	-	1ª	1ª	2ª CBA	3ª				
Marciano (8)	-	-	1ª	2ª	3ª				
Valter (8)	-	-	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA				
Alessandro (9)	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª CBA				
Cleiton (9)	-	-	1ª	2ª	2ª				
José Emerson (9)	-	-	1ª	2ª	3ª				
Margarete (10)	-	-	1ª	2ª	3ª				
Leandro (9)	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA				
Salete (10)	-	-	-	1ª	1ª				
Patrícia (9)	-	-	-	-	1ª CBA				
Valdirene (10)	-	-	-	-	1ª CBA				
Beatriz (13)	-	-	-	-	1ª CBA				

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil
Outro país

Patrícia, Valdirene e Beatriz iniciaram a 1ª série do CBA em 1996, quando suas famílias conseguiram mudar para Palotina - "em busca de uma vida melhor" - ficando assim, mais próximo às escolas (Panorama E). Beatriz,

embora afirme ter estudado antes, só conseguiu regularizar sua vida civil com a iniciativa da escola, que providenciou sua certidão de nascimento

O **Programa de Adequação Idade-Série**, através do **Projeto Correção de Fluxo**, foi implantado em 1997 para colocar em dia a vida dos alunos que estavam fora da série adequada à sua idade, fato que os transformava em potenciais candidatos a abandonar os bancos escolares. Em 1995, 36% dos alunos de primeiro grau da rede pública estadual ultrapassavam em dois anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados.

Ao acelerar o processo de aprendizagem do estudante, preparando-o para acompanhar colegas da sua idade, o Projeto Correção de Fluxo visa estimular os alunos a continuar os estudos. Nestas turmas, com material pedagógico específico, professores especialmente capacitados para este projeto e colegas da mesma idade que enfrentaram também a repetência, pressupõe-se que o aluno encontra maiores possibilidades de aprender.

Embora oficialmente o Projeto Correção de Fluxo date de 1997, só no ano seguinte foi estendido para as cidades do interior do estado (Panorama F).

Estes alunos, que até aqui acompanhamos, ainda não se conhecem, mas vivem problemas de natureza semelhante. É possível, neste momento, uma (re)leitura destas diferentes experiências de fracasso escolar que foram individualmente sendo tecidas, apesar das - supostamente - consistentes políticas e programas, implementadas para *resolver* a questão da reprovação e evasão escolar no estado do Paraná.

Panorama F: Progressão dos alunos que ingressaram na 1ª série a partir de 1992
- Panorama geral em 1997

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1º	2º	2º	2º	3º	4º			
Odilon (7)	1º CBA	1º CBA	1º CBA	1º CBA	2º CBA	3º			
Rose Maria (7)	1º	1º	1º	1º	1º	2º			
Marcos (8)	1º CBA	1º CBA	2º CBA	2º CBA	2º CBA	2º CBA			
Cristiano (7)	-	1º CBA	1º CBA	2º CBA	2º CBA	3º			
Sancler (7)	-	1º CBA	1º CBA	2º CBA	2º CBA	3º CBA			
Cleber (8)	-	1º CBA	1º CBA	2º CBA	2º CBA	3º			
Elias (8)	-	1º CBA	1º CBA	2º CBA	2º CBA	3º			
Ricardo (8)	-	1º	1º	2º CBA	3º	3º			
Marciano (8)	-	-	1º	2º	3º	3º			
Valter (8)	-	-	1º CBA	1º CBA	1º CBA	2º CBA			
Alessandro (9)	-	-	1º CBA	2º CBA	3º CBA	3º CBA			
Cleiton (9)	-	-	1º	2º	2º	3º			
José Emerson (9)	-	-	1º	2º	3º	3º			
Margarete (10)	-	-	1º	2º	3º	3º			
Leandro (9)	-	-	-	1º CBA	2º CBA	3º			
Salete (10)	-	-	-	1º	1º	2º			
Patrícia (9)	-	-	-	-	1º CBA	2º CBA			
Valdirene (10)	-	-	-	-	1º CBA	2º CBA			
Beatriz (13)	-	-	-	-	1º CBA	2º CBA			

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil
Outro país

Deveríamos perguntar por onde estiveram estes alunos que não foram absorvidos pelas discussões e implementações educacionais ou, por onde caminharam as políticas públicas de educação que não alcançaram estes alunos?

Odailton, Odilon, Rose Maria, Marcos, Valter atingiram a triste e lamentável marca de repetirem mais de duas vezes a mesma série - chegando a cinco vezes, como foi o caso de Rose Maria - mesmo que tenha sido por evasão, que também é reprovação.

Cristiano, Sancler, Cleber, Elias, Ricardo, Alessandro, Cleiton e Salete, foram cumprindo suas escolaridades num processo de duplicidade das séries. Marciano, José Emerson e Margarete foram obrigados a retornar uma série para que aprendessem a Língua Portuguesa - porque não poderiam aprendê-la na 4ª série? Como podemos observar, a maioria dos alunos não viveu a experiência de aprovação por dois anos seguidos.

Possivelmente, se fosse feito um levantamento sistemático, poderíamos encontrar registrados alguns resultados do Programa de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau, do Plano Decenal de Educação para Todos, até mesmo do Plano de Ação ABC. Contudo, como satisfazer-se com isso, se tantos outros Odailton, Odilon, Rose Maria, Marcos, Cristiano, Sancler, Cleber, Elias, Ricardo, Marciano, Valter, Alessandro, Cleiton, José Emerson, Margarete, Leandro, Salete, Patrícia, Valdirene, Beatriz... continuaram e continuam excluídos dos processos da escola?

Segundo considerações da SEED⁹⁶, o sucesso do Projeto Correção de Fluxo pode ser medido pelos resultados. Em 1997, quando nasceu o programa, havia 110 mil alunos matriculados, oriundos de 5ª, 6ª e 7ª séries. No ano seguinte, 69% desses alunos alcançaram a 8ª série ou foram promovidos à série subsequente à que estavam. O projeto também ajudou a reduzir as taxas de repetência e evasão escolar. Entre os anos de 1996 e 1997, caiu pela metade a taxa de reprovação de 5ª a 8ª série - de 17% para 8%. Em 1998, a taxa foi ainda mais baixa: 7%.

⁹⁶ Disponíveis na site www.paraná.com.br/seed, capturadas em 13 de agosto de 2000.

**Panorama G: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1ª Série a partir de 1992
- Composição da Turma em 1988* - Escola Estadual Santa Terezinha -
Palotina/PR**

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1ª	2ª	2ª	2ª	3ª	4ª	5ª		
Odilon (7)	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF		
Rose Maria (7)	1ª	1ª	1ª	1ª	1ª	2ª	3ª/4ª CF		
Marcos (8)	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF		
Cristiano (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª	5ª **		
Sancler (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª CBA	4ª CF		
Cleber (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF		
Elias (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF		
Ricardo (8)	-	1ª	1ª	2ª CBA	3ª	3ª	4ª CF		
Marciano (8)	-	-	1ª	2ª ^A	3ª	3ª	4ª CF		
Valter (8)	-	-	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF		
Alessandro (9)	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª CBA	3ª CBA	4ª CF		
Cleiton (9)	-	-	1ª	2ª	2ª	3ª	4ª CF		
José Emerson (9)	-	-	1ª	2ª	3ª	3	4ª CF		
Margarete (10)	-	-	1ª	2ª	3ª	3ª	4ª CF		
Leandro (9)	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF		
Salete (10)	-	-	-	1ª	1ª	2ª	3ª/4ª CF		
Patrícia (9)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF		
Valdirene (10)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF		
Beatriz (13)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF		

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil
Outro país

*Segundo informações da direção, a composição da turma em 1998 abrangia um número maior de alunos. Alguns mudaram para o noturno, outros desistiram ou foram transferidos. Por outro lado também recebeu alunos novos. Esta mobilidade também evidenciou-se em 1999 e 2000.

** Numa mudança de cidade e de escola, este aluno foi indevidamente promovido, sendo que no final de 1999 foi contemplado com o Programa de Regularização da Vida Escolar e, realizando testes de conhecimento – conteúdos da 4ª série – foi oficialmente promovido nesta série.

No ano de 1998, o Programa de Adequação Idade-Série / Projeto Correção de Fluxo foi implantado na Escola Estadual Santa Terezinha (Panorama 6), objetivando atender e completar as séries iniciais do ensino fundamental. Odailton, Marcos e Cristiano inicialmente não fizeram parte desta turma.

Em 1999 o estado do Paraná passou a potencializar investimentos também na reformulação do ensino médio. O **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná** (PROEM) foi criado para dar suporte ao plano de ação da SEED em relação ao Departamento de Ensino Médio, com o objetivo de modernizar e adequar o ensino médio às necessidades da sociedade atual. Pretendeu *“reestruturar as escolas paranaenses para oferecer à população uma educação geral de qualidade com preparação básica para a cidadania e para o mundo do trabalho, acompanhada de uma formação técnico-profissional voltada para as demandas da economia do Estado e do mercado”*⁹⁷.

O PROEM apresentou um investimento total de US\$ 222 milhões, sendo US\$ 100 milhões provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e US\$ 122 milhões do Governo do Estado do Paraná. Os recursos serão utilizados ao longo dos cinco anos do programa, a partir de 1998.

Principais Ações: Recuperação e ampliação em estabelecimentos de ensino médio da rede pública estadual; Implantação de Centros Educacionais para Professores - Ceprofs e Centros de Educação Técnica Profissional - Ceteps; Implantação de informática nos Ceprofs, nos Ceteps e nas unidades de ensino médio; Capacitação de profissionais da educação; Aquisição e recuperação de equipamentos da Secretaria da Educação; Censo dos professores; Estudo da demanda regional para ensino técnico e para formação de professores; Avaliação do desempenho do aluno, do professor, da escola e do sistema educacional; Descentralização da gestão escolar, buscando envolvimento da comunidade no dia-a-dia da escola, através das APMs, Conselhos Comunitários e da própria sociedade. Para atingir os seus objetivos, o PROEM está subdividido em três

⁹⁷ Informações disponíveis na site www.paraná.com.br/seed, capturadas em 13 de agosto de 2000.

subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional

**Panorama H: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1ª Série a partir de 1992
- Panorama da Turma em 1999 / Escola Estadual Santa Terezinha - Palotina/PR**

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1ª	2ª	2ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Odilon (7)	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Rose Maria (7)	1ª	1ª	1ª	1ª	1ª	2ª	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	
Marcos (8)	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	
Cristiano (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª	5ª	5ª/7ª CF	
Sancler (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª CBA	4ª CF	5ª/7ª CF	
Cleber (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Elias (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Ricardo (8)	-	1ª	1ª	2ª CBA	3ª	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Marciano (8)	-	-	1ª	2ª	3ª	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Valter (8)	-	-	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	
Alessandro (9)	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª CBA	3ª CBA	4ª CF	5ª/7ª CF	
Cleiton (9)	-	-	1ª	2ª	2ª	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
José Emerson (9)	-	-	1ª	2ª	3ª	3	4ª CF	5ª/7ª CF	
Margarete (10)	-	-	1ª	2ª	3ª	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Leandro (9)	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª	4ª CF	5ª/7ª CF	
Salete (10)	-	-	-	1ª	1ª	2ª	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	
Patrícia (9)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	
Valdirene (10)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	
Beatriz (13)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª/4ª CF	5ª/7ª CF	

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil
Outro país

Embora já parte das descrições apresentadas até aqui, só no segundo ano de andamento desta turma Marcos e Cristiano foram inseridos, depois de

passarem a residir em Palotina (Panorama H). O objetivo do ano de 1999, no Projeto Correção de Fluxo, foi atingir 5^a a 7^a séries do ensino fundamental.

Uma pergunta emerge dessa situação e teremos que nos render aos efeitos do tempo, para encontrarmos sua resposta. Trabalhar três anos de conteúdos em apenas um, compromete a aprendizagem? Se compromete, precisamos pensar nas consequências futuras de tal prática. Contudo, se não compromete a aprendizagem, qual o sentido dos dois anos a mais?

No ano 2000 as escolas paranaenses sofreram pressões para a implementação da “gestão de mercado educacional” e, nesta perspectiva, foram retomados os Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados em 1994 e, desde então, não mais sistematicamente discutidos. Outro aspecto que vem comprometendo significativamente a educação é a redução das equipes pedagógicas nas escolas, chegando a restringi-la, em alguns casos, à figura do diretor.

Esta foi a formação da turma em 2000 (Panorama I). Todos puderam, por dois anos consecutivos, vivenciar a experiência da aprovação, inédita para a maioria destes alunos. As consequências disso poderão ser evidenciadas ao longo do texto, nas falas dos alunos, e num possível acompanhamento longitudinal de suas vidas.

É válido reforçar o trânsito de entradas e saídas de alunos. Como citei anteriormente, quando esta turma iniciou em 1998, tinha uma composição maior (vinte e cinco alunos era o mínimo exigido para a composição da turma) que por motivos diversos como mudança de turno para poder trabalhar ou mesmo a recorrente mobilidade a “procura de uma vida melhor”, fizeram que alguns abandonassem o projeto. Por outro lado, alunos que chegaram em Palotina, tiveram oportunidade de nele ingressar ou continuar.

**Panorama I: Progressão dos Alunos que Ingressaram na 1ª Série a partir de 1992
- Panorama da Turma em 2000 / Escola Estadual Santa Terezinha - Palotina/PR**

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Odailton (7)	1º	2º	2º	2º	3º	4º	5º	6º	8ª CF
Odilon (7)	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Rose Maria (7)	1º	1º	1º	1º	1º	2º	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Marcos (8)	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Cristiano (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3º	5º	5ª/7ª CF	8ª CF
Sancler (7)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3ª CBA	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Cleber (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Elias (8)	-	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	2ª CBA	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Ricardo (8)	-	1º	1º	2ª CBA	3º	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Marciano (8)	-	-	1º	2º	3º	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Valter (8)	-	-	1ª CBA	1ª CBA	1ª CBA	2ª CBA	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Alessandro (9)	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3ª CBA	3ª CBA	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Cleiton (9)	-	-	1º	2º	2º	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
José Emerson (9)	-	-	1º	2º	3º	3	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Margarete (10)	-	-	1º	2º	3º	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Leandro (9)	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3º	4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Salete (10)	-	-	-	1º	1º	2º	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Patrícia (9)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Valdirene (10)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF
Beatriz (13)	-	-	-	-	1ª CBA	2ª CBA	3º/4ª CF	5ª/7ª CF	8ª CF

Palotina/PR
Outra cidade no estado do Paraná
Outro estado no Brasil
Outro país

Foram pontuados até aqui, as principais implementações educacionais no estado do Paraná ao longo da última década – a década de Educação para Todos – e que, embora os órgãos oficiais afirmem o contrário – pautando-se apenas por números – pouco avanço qualitativo pode ser registrado.

Na sequência deste capítulo passo a apresentar e discutir as questões que fizeram parte desta pesquisa, formuladas nas leituras do conjunto das correspondências mantidas com os alunos.

3.3 “Recuperar o tempo perdido...”

Neste ponto das reflexões, poderia ainda elencar uma série dos pressupostos da Correção de Fluxo⁹⁸ apresentados anteriormente e que não vem sendo efetivados, conforme pude constatar em algumas incursões que fiz pela sala de aula; poderia estabelecer nuances da relação conflituosa entre o que os professores apontaram como pressupostos do programa e o que visualizei em sua efetivação, nos dias em que estive acompanhando-os; poderia também tecer várias críticas ao utilitarismo de programas desta natureza, principalmente por considerarem “melhoria na qualidade do ensino público” o simples equacionamento quantitativo dos índices de evasão e reprovação, contudo, reservo-me, neste momento, a direcionar esta discussão para a “identidade assumida pelos alunos”⁹⁹ envolvidos no programa. Trata-se do exercício da “curiosidade epistemológica” em olhar por dentro de um projeto que anseia “solucionar” o fracasso escolar.

O que significa fazer parte da turma de Correção de Fluxo?

⁹⁸ Embora não refira-se aos resultados do NRE que Palotina pertence, os resultados do trabalho desenvolvido pela UEL, juntamente com os NRE de sua abrangência servem para avaliar os problemas registrados. Apontam problemas de ordem administrativa e pedagógica. “Os de ordem administrativa incluíam queixas ao reduzido tamanho da equipe para dar atendimento às necessidades das escolas; material insuficiente para atender a todas as escolas; recursos financeiros escassos; local inadequado no NRE para reuniões e encontros com professores.(...) As dificuldades pedagógicas foram de duas ordens: os técnicos ressentiam-se de falta de material bibliográfico para sua própria fundamentação, para melhor poderem ajudar os professores e, também, de orientação didática específica para disciplinas de Inglês, Educação Artística e Educação Física. (...) A outra ordem de dificuldades referia-se à atuação nas escolas: os técnicos sentiram a necessidade de envolver no Projeto diretores e supervisores das escolas, tendo percebido, em vários casos, atitudes preconceituosas para com as turmas de Correção de Fluxo ‘insubordinadas’, os alunos eram tidos como ‘incapazes de aprender’, só iam à escola para ‘bagunçar’ ou mesmo ‘não tinham solução’ (Carvalho, 2000: 6-7)

⁹⁹ Segundo a Avaliação do Projeto Pedagógico do Projeto Correção de Fluxo(1998) citado por Carvalho (ibid.: 9) “São agora outros alunos, muito mais responsáveis e questionadores, que recuperaram a auto-estima perdida nas inúmeras reprovações que haviam sofrido”.

Não é difícil encontrar no decorrer das falas já apresentadas e nas subsequentes a intensa manifestação da identificação dos alunos com a Correção de Fluxo. Embora alguns poucos afirmem constrangimento diante dos amigos – afinal dizer-se aluno da Correção de Fluxo é assumir-se como repetente e/ou evadido da escola – a expectativa que projetam nesta “chance de recuperar o tempo perdido” supera qualquer rótulo e os identifica como privilegiados, os identifica como a turma que pode avançar, os identifica como a turma que está tendo algo diferenciado dos demais, os identifica como “incluídos”.

“(…) isso significa muito para mim porque se eu estou estudando na turma é porque preciso recuperar todos os anos que eu perdi. Eu agradeço muito a escola por ter aceitado a Correção de Fluxo na escola em que eu estudo” (Beatriz).

“Muito bom porque aqui eu já conheço os amigos a muito tempo e tenho a oportunidade de recuperar os anos que eu perdi” (Cristiano).

“Muito bom porque se não fosse a Correção de Fluxo eu ia ficar numa série onde vai ter todos menos idade que eu, só eu de grande” (Elias).

“Eu acho que é uma chance que uma pessoa tem de ir pra frente e ser alguém na vida, ter tudo o que quer, ter felicidade, dinheiro etc.” (Leandro).

“Recuperar o tempo perdido”, ir para uma “série adequada”, ter a “chance de ser alguém na vida”. são as atribuições mais usadas pela turma para definir a importância deste projeto em suas vidas. Uma coisa é possível antecipar: voltaram a construir a auto-estima, voltaram a acreditar que são capazes de aprender, voltaram a acreditar que tem lugar para eles na escola e na sociedade, voltaram a acreditar que é possível sonhar com o futuro. Outras conseqüências... o tempo poderá revelar.

3.4 Os alunos e suas experiências de fracasso (e sucesso) escolar

"Reprovação é que você estuda e fica na mesma série que você estava porque o aluno fica, é que ele brinca na sala, não faz nada. Evasão para mim é que a pessoa que não gosta de ir para a escola e só quer ficar brincando. E não pensa no futuro do que vai ser" (Cleber).

"Eu acho que é uma pessoa inconsequente que não se importa pelas coisas da vida, mas um dia vai se arrepender por não ter estudado e prestado atenção na professora" (Patrícia).

"Eu entendo reprovação assim, é aquele aluno que não tá bem na sala, não faz nada, sempre tá conversando com os colegas, fica respondendo a professora e a diretora, está brigando com os colegas. Eu também entendo por evasão é aquele aluno que não quer nada na vida e que não tem ninguém para apoiá-lo" (Leandro).

"Para mim falar desses alunos que reprovam de ano é muito difícil falar sobre eles porque eu também já reprovei de ano, mas mesmo assim vou comentar um pouco sobre esses alunos. Esses alunos, eles são muito desinteressados, não gostam de estudar, não gostam de aprender coisas novas, são totalmente desligados da escola. Agora aqueles que faltam aula demais também não gostam de aprender, eles só querem ficar numa boa, não gostam de ir na aula. E os pais também muitas das vezes também são culpados, porque eles não fala para seu filho ir na aula e sim deixam eles fazendo o que querem" (Beatriz).

"Desinteressados, desligados, não gostam de estudar, brincam, não fazem nada, conversam demais, desrespeitam os professores e colegas, são inconseqüentes, desobedientes, não se esforçam, não querem nada com a vida, não prestam atenção, tem preguiça", etc., foram com estas expressões e adjetivos utilizados pelos alunos sobre os que reprovam e/ou evadem-se da escola. Estas também foram as caracterizações utilizadas para definir o "mau aluno". Ao contrário do que esperava – o reconhecimento de que eram "maus alunos", já que tinham vivido as experiências de reprovação e/ou evasão – todos

os alunos reconheceram-se como “bons alunos” – apenas dois identificaram-se como “mais ou menos” – associando expressões como:

“ Um bom aluno é aquele que estuda bastante, não falta a aula, se comporta dentro da escola e um mau aluno é aquele que não faz o que a professora passa para ele. Eu me considero um aluno bom porque eu faço o que a professora passa para nós fazermos” (Marciano).

“Um bom aluno é estudar bastante, esforçar o máximo e um mau aluno é aquele que não faz os exercícios, fica só brincando e não presta atenção na sala. Eu me considero uma ótima aluna porque eu sempre faço os temas, chego na hora certa, faço tudo o que os professores passam”(Valdirene).

“Um bom aluno é aquele que faz tudo certinho e o mau aluno é aquele que não faz nada. Eu me considero um bom aluno um bom aluno porque faço bagunça mas também estudo” (Elias).

“Um mau aluno é aquele que não faz tudo que pedem e o bom aluno é aquele que se respeita, respeita os colegas e a professora. Eu me considero uma boa aluna, me respeito, respeito o colegas e professores” (Rose Maria).

Se tinham vivido experiências de reprovação e evasão e associavam tais experiências as características dos “maus alunos”, porque consideraram-se “bons alunos”? Uma primeira hipótese a considerar são as conseqüências negativas que as experiências de fracasso escolar produziram nestes alunos e, por isso, manifestaram-se como se não tivesse acontecido com eles. O desconforto de tais recordações também foi registrado, como já vimos anteriormente, no primeiro contato que fiz com a turma ao identificá-los como alunos com experiências de fracasso escolar. Também assume sentido aqui a grande dificuldade que os alunos manifestaram em reconstruir suas histórias escolares, numa tentativa de registrar o ano, a escola e a série que freqüentaram. A memória do fracasso nega-se a presentificar-se.

Foi em conjunto com os professores da escola, quando apresentava e discutíamos alguns pontos evidenciados nesta pesquisa, que levantamos conjuntamente uma segunda hipótese que, na realidade, se entretece à primeira: os alunos não são mais repetentes e/ou evadidos da escola e, por isso, deixaram de ser “maus alunos”. Suas auto-estimas foram sendo gradativamente

reconstruídas, eles voltaram a ser alunos em condições de aprendizagem, voltaram a ter esperança, voltaram a ser alunos incluídos nos processos “normais” da escola.

Há ainda uma terceira questão a considerar: o sentimento dos alunos que vivenciaram experiências de evasão-reprovação – registrado entre quinze alunos considerando as mudanças das famílias de uma cidade a outra, as dificuldades de acesso e alunos que deixaram de estudar para trabalhar ou por motivos de saúde – é diferente das experiências só de reprovação – segundo os alunos por falta de interesse, por serem desobedientes, bagunceiros, por problemas de relacionamento e dificuldades na aprendizagem. Os alunos que vivenciaram evasão-reprovação manifestaram tristeza; os que vivenciaram apenas reprovação manifestaram vergonha.

“Eu já repeti duas vezes a quarta série, é que eu parei um pouco e repeti. Eles perguntavam e eu dizia: *Correção de Fluxo*. É um esforço! Eu me senti muito triste, pensava de parar e meus pais me aconselhava para não parar” (Marcos).

“Eu fiquei muito triste quando quebrei o braço e tive que parar de estudar três meses e depois reprovei” (Salete).

“Quando eu mudei de cidade e tive que voltar uma série eu fiquei muito triste por voltar um ano, dava vontade de parar de estudar, mas não parei, continuei estudando e hoje estou na *Correção de Fluxo*” (José Emerson).

“Me senti mal e vergonhoso porque eu era bagunceiro e desobediente e não queria nada com nada” (Ricardo).

“Muita raiva de mim porque eu não estudei o bastante para passar de ano, mas nunca eu quis parar de estudar” (Margarete).

Analisando apenas uma das possibilidades ou a conjugação de todas, destaco um aspecto que encontra-se permeado no conjunto das manifestações e que considero superior: a imagem positiva que os alunos apresentam de si. Eles têm esperança, acreditam na escola, acreditam que terão um futuro, acreditam que serão felizes. Vivem agora experiências de “sucesso escolar”.

3.5 Sobre o fracasso e o sucesso

A própria língua portuguesa é mais generosa em possibilidades de derivações do termo fracasso do que sucesso. É possível fracassar mas não “sucessar”. No segundo caso, o correto seria “ter sucesso”, mas parece soar estranho “ter fracasso”, afinal quando fracassa, não pode “ter” nada. Embora correto, não usamos “ter fracasso”, retirando do aluno que não teve sucesso, toda a possibilidade de ter algo.

Sobre fracasso e sucesso os registros dos alunos podem ser congregados em dois grupos. Por um lado a relação mais direta entre aprovar¹⁰⁰ e reprovar e, por outro, ser e não ser bom aluno.

“Para mim ter sucesso é uma coisa muito boa e esforçada, quase não sei explicar, mas acho que é muito ruim fracassar na escola e muito doloroso ver quase todos ir para frente e só você fracassou” (Beatriz).

“Ter sucesso é se esforçar na escola e ir todos os dia e fracassar é desanimar, não ir mais para a escola” (Marcos).

“Quando eu consigo fazer alguma coisa difícil e passar de ano; quando eu respondo os professores e não faço nada e principalmente não passo de ano” (Margarete).

“Ter sucesso é muito bom, porque os pais ficam contente e fracassar significa perder para mim” (Elias).

“Eu tive sucesso aqui nessa escola porque quando vim para cá eu estava na terceira série e fracassei no Mato Grosso do Sul, aonde eu morei ,porque só repetia, passava as vezes” (Salette).

“Sucesso significa ser um menino bom, que respeita os professores. É ser um rapaz que não quis aprender e quando chega o final do ano rodar, que significa fracassar” (Valter).

¹⁰⁰ Neste caso também registramos algumas incoerências. É mais comum ouvirmos “foi aprovado” – por alguém – e, por outro lado, “reprovou” – sozinho.

O que realmente define fracasso e sucesso? Qual a linha divisória entre os dois conceitos? Que conseqüências estas experiências podem assumir na vida dos alunos?

Entra em discussão aqui um julgamento de valor em função de um “aluno ideal”, com uma “aprendizagem ideal”. Estes ideais podem variar de uma cultura a outra, o que para uma cultura pode ser mais valorizado, para outras, pode ser mais depreciado.

3.6 O sentido da escola entretecido pelas experiências de fracasso (e sucesso) escolar

Em nossa cultura, o espaço da escola na vida das pessoas possui natureza definida e, de modo geral, todos concordam sobre sua importância e necessidade, sendo sua freqüência assegurada por lei. Contudo, qual o sentido de ir à escola para aprender? Ir à escola para aprender o que? Para que serve o que aprendemos na escola?

Entre outros questionamentos, estes aspectos, na medida em que foram sendo apontados pelos alunos, definiram os contornos da relação que estabeleceram – e estabelecem – com a escola. Destaco passado e presente. Os alunos só vêem sentido no futuro, um futuro como possibilidade, um futuro encharcado de esperança.

“Significa aprender as coisas que nós não sabemos e para o amanhã nós termos uma profissão bem boa” (Marciano).

“Significa muito para mim, principalmente a Correção de Fluxo, é uma das coisas mais importantes para mim. Vai me ajudar a ser alguém na vida. Sem isso não iria conseguir nada na vida” (Salete).

“Significa muito para mim, eu venho para aprender muitas coisas e mais tarde poder servir para meu futuro” (Valter).

"Para mim significa onde eu estou estudando para ser uma grande pessoa no futuro. A escola é uma coisa muito boa e que ensina as pessoas a se garantir o futuro e na vida" (Patrícia).

"Para mim significa uma melhoria de vida, a sabedoria e fazer amigos. Significa ter um futuro melhor, ter um emprego bom" (Cristiano).

"Significa ter oportunidade de ser alguém quando crescer e ir trabalhar num lugar bom. Significa um lugar onde as crianças e adultos tem uma oportunidade de aprender e ser alguém na vida" (Margarete).

É possível evidenciar que estes alunos depositam na escola a possibilidade de uma vida melhor, uma vida onde sejam "alguém". Depositam na escola a certeza de que esta lhes abrirá as portas do mercado de trabalho, depositam na escola a possibilidade de uma vida melhor.

Esta esperança não surge magicamente, ao contrário, é fruto do processo de (re)inclusão na escola e na sociedade. Não são mais os "repetentes". Por dois anos seguidos puderam saborear a alegria de serem aprovados, alegria deles, das famílias, dos amigos. Alegria que lhes permitiu olhar o mundo com mais dignidade e também ser visto mais dignamente pelo mundo.

Se a projeção da escola é em direção ao futuro, não é de estranhar que o que nela se aprenda também seja. Afinal, para que serve o que aprendemos na escola? Pelo que se evidenciou nas entrevistas, é possível afirmar que a maioria dos alunos – e dos professores – nunca tenham feito tal interrogação. Os alunos tiveram muita dificuldade em compreender o que esta pergunta significava, parecendo duvidarem se tal relação deveria existir: "só está aprendendo na escola", como afirmou um dos alunos.

"Eu estou aprendendo todas as matérias para quando eu for procurar um serviço e eles perguntarem até que matéria você aprendeu, o que você sabe mais, eu vou responder todas as matérias que eu aprendi. Eu gosto mais da matéria de Educação Física" (Elias).

"Eu estou aprendendo a ser mais esperto e inteligente para ter um bom emprego no futuro" (Cleber).

"Eu estou aprendendo muita Matemática, como as expressões. Elas servem para quando a gente quer ser professor. Hoje não usa para nada, só está aprendendo na escola" (Sancler).

"Eu sou um estudante e vim para aprender o que vou ser para frente, mais para frente quero ser alguém na vida e não depender dos outros" (Alessandro).

"Estou aprendendo a ter respeito com os outros e carinho, prestando muita atenção nas coisas que as professoras falam. Meu sonho é arrumar um serviço para mim não depender de ninguém" (Cleiton).

Em menor número, os alunos também estabeleceram algumas relação quanto a utilização atual do conhecimento, especificamente as quatro operações, em situações de pequenas compras no mercado. Além disso, o que se aprende na escola serve também para repassar aos membros da família, ajudando irmãos e mesmo os pais nas tarefas escolares, fechando, dessa forma, a clausura em que circula o conhecimento escolar. Nos dias que acompanhei as aulas, observei que a maioria das relações estabelecidas pelos professores entre os conteúdos desenvolvidos e o mundo da vida dos alunos, esteve mais restrita às discussões sobre valores morais e formação de caráter.

"Estou aprendendo que ir na escola é ter uma boa atuação. Uso no mercado quando vai comprar alguma coisa" (Beatriz).

"No meu trabalho, porque faço muita conta, faço cobrança para uma mulher que vende roupa" (Leandro).

"Utilizo com os pais e pessoas mais velhas sendo educada, cumprimentando, etc. Tudo o que eu aprendo aqui eu falo para ela, minha mãe, todas as coisas que eu faço aqui eu levo para casa" (Margarete).

"Ter uma boa educação com os outros, ensinando o que eu aprendo para os outros que não sabem" (Patrícia).

"Estou utilizando em muita coisa como em um trabalho atual, mas vejo que estou crescendo muito com isso, com meus amigos" (Valter).

Já que o futuro foi enunciado com tanto significado, procurei investigar também, quais eram suas expectativas profissionais para o futuro. Que futuro “mágico” era esse que a escola iria lhes proporcionar?

“Eu gostaria que meu futuro fosse mais moderno e tecnológico” (Alessandro).

“Bom eu não sei muito como vai ser o meu futuro, mas eu gostaria que meu futuro fosse bem organizado por mim, gostaria de ser uma advogada ou uma engenheira civil, esse é o que eu gostaria de ser no futuro” (Beatriz).

“Eu acho que vou seguir a profissão de médica, porque eu acho uma profissão muito boa para ajudar os doentes” (Patrícia).

“Eu gostaria de ser um trabalhador bom e que fosse feliz. Que não faça muito esforço, que fique sossegado. Jogador de futebol não faz quase nada” (Leandro).

“Quando eu acabar o estudo eu vou fazer uma faculdade. E se um dia conseguir fazer quero trabalhar de empresário para trabalhar aí” (Cleber).

“Eu acho que vai ser legal, bonito e feliz... gostaria que fosse bem importante, que eu mesma possa tomar certas decisões, ser respeitada por todos, famosa e tudo mais. Eu acho que vou conseguir ser atriz, porque eu tenho tudo para conseguir e estou estudando bastante para poder conseguir” (Valdirene).

Apenas três alunos referiram-se a profissões que não exigem formação acadêmica e/ou que, em geral, tenham baixa rentabilidade: mecânico (trabalho já exercido pelo aluno junto ao pai), pintor e abatedor de gado (no frigorífico que trabalha o tio, que também é pai).

A reconstituição da motivação e da auto-estima – preconizadas como grande mote orientador da Correção de Fluxo, objetivando uma cultura de sucesso escolar – emerge significativamente nas manifestações dos alunos. Segundo comentários da equipe pedagógica da escola, tal fato pode ser atribuído ao investimento conjunto entre os professores e direção, no sentido de resgatar a cidadania e a esperança do sucesso, resgatar a auto-estima e o gosto de ir à escola.

Mergulhada nestas manifestações intensas emergiu uma pergunta que não vejo ainda possibilidade de resposta. Se estes mesmos questionamentos, tivessem sido feito para alunos sem histórias com experiências de fracasso escolar e/ou com outras condições sociais de vida, teriam as respostas sido diferentes, contraditórias, confirmativas?

3.7 A escola que queremos para aprender

Não são poucos os teóricos que tem apontado e discutido sobre as mudanças que a escola precisa efetivar, para então melhor atender aos seus pressupostos de aprendizagem. Da mesma forma, os professores também tem manifestado-se sobre as melhorias que a escola precisa efetivar, para que então tenhamos uma escola de melhor qualidade. São apontadas questões como a redefinição das concepções de ensino e aprendizagem, políticas públicas que contemplem uma educação para todos, condições didático-materiais, melhores salários, redução do número de alunos por turma, melhores condições físicas, maior participação das famílias, entre outras.

A estas reivindicações, precisam ser agregadas as manifestações dos alunos. Trata-se de outra forma de interpretação, um outro olhar para o espaço escolar.

Entre o que deveria ser melhorado e/ou eliminado da escola, podemos registrar uma preocupação dos alunos com a “ordem disciplinar” – brigas, bagunça, falta de respeito, etc. – seguida também pela “qualidade estética” da escola, por questões de “organização curricular” e por “regras internas” que regem a escola ,como a utilização do uniforme e as reuniões com os pais.

“O que eu não gosto na escola é a irresponsabilidade de alguns alunos da sala de aula, porque muitas das vezes os professores mandam fazer alguma coisa e daí alguns deles não fazem. E também tem muita bagunça” (Beatriz).

"Deveriam sair da escola as aulas de Ciências e Matemática e as brigas. As matérias porque são cansativas e as brigas porque na escola é um lugar para estudar e não para brigar. Também não gosto da quadra que é descoberta" (José Emerson).

"Ter a quadra coberta para que nos dia de chuva possamos jogar vôlei. Não ter salada de cenoura porque eu odeio. A educação dos alunos porque eles são muito bobos na maneira de se comportar" (Margarete).

"Eu não queria usar uniforme porque as professoras pegam no pé do aluno, eu queria que tivesse três aulas de Educação Física na semana porque as outras matérias são muitas e eu não queria que tivesse brigas nas escolas porque as brigas só atrasam os alunos" (Marciano).

"Tem colegas que viram a escola de pernas para cima, eu não acho legal estudar, ficar horas e horas sentado só escrevendo e lendo, eu não acho bom" (Leandro).

"Brigas, inveja e que nossa quadra fosse coberta, porque as duas primeiras coisas atrapalham no desenvolvimento escolar e a terceira porque seria melhor na aula de Educação Física" (Salete).

"Eu gostaria que as aulas de Educação Física tivessem mais tempo, pelo menos quatro vezes por semana. Poderiam ser as reuniões eliminadas porque tinham que falar conosco, gostaria que nós fossemos sair mais cedo e não mais tarde. Não gosto de todas as vezes que vou para a secretaria por causa de alguns amigos" (Valter).

As pessoas que trabalham na escola são importantes e, por isso, devem permanecer, sejam os professores, os alunos ou o jardineiro. Novamente aparece como aspecto importante a "apresentação estética" e a "organização da escola".

"Deve permanecer na escola o jardim porque está bonito, deve permanecer os professores porque eles são bons, deve permanecer a diretora porque ela faz muita coisa pela escola" (Cristiano).

"Os professores, as atividades escolares e a direção. Porque se a escola não tivesse essas três coisas não haveria aula, só uma escola vazia. Eu gosto muito da escola em que estudo, gosto de todos os professores, eles são muito legais" (Beatriz).

"Amizade, alegria e paz, porque são as principais coisas que um ser humano precisa para ser feliz" (Leandro).

"Devem permanecer como está: os professores, as matérias e a limpeza que nossa escola tem, porque sem eles nós não conseguiríamos chegar a lugar nenhum" (Patrícia).

"A diretora e a Correção de Fluxo, tomara que muita gente tenha a chance que a gente teve" (Cleiton).

"Os professores, a direção e que continua o plano de cobrirem a quadra. Porque precisamos de tudo isso que está sendo muito bom para todos os alunos. Aqui nessa escola é muito boa de estudar, nesta escola a gente aprende muitas coisas que servem para o futuro de cada um que estuda nesta escola. O que eu não queria é sair dessa escola porque eu já me acostumei aqui e também porque tenho muitos amigos aqui" (Rose Maria).

"Eu gosto de estudar nesta escola porque aqui é muito quieto. Devem permanecer as professoras os alunos de minha sala, a merendeira, o jardineiro e todos que estudam aqui" (Ricardo).

Nos aspectos que precisam ser acrescentados, a valorização "estética do espaço escolar" novamente emerge com todo sentido, seguida pela importância atribuída à "diversificação metodológica e curricular".

" Eu queria que tivesse mais aulas diferentes porque aulas diferentes ajudam o aluno a se desenvolver, eu queria que tivesse menos professores porque só um já basta e eu queria que os alunos prestassem mais atenção nas aulas" (Odailton).

"A cobertura da quadra, ter alguns minutos a mais de recreio e ter aula de ginástica porque muitas é bom fazer ginástica, aprender um pouco. A cobertura da quadra é importante para não ficar no sol, na chuva, etc. e alguns minutos a mais de recreio é para ter mais tempo para poder trocar idéias" (Valdirene)

"Computador, uma cantina para comprar lanche e a merendeira melhor. A primeira coisa é que a gente precisava aprender computação. A outra é que as vezes quer comer algo e não tem onde comprar. E a última porque eu não gosto da merendeira" (Salette).

"Poderia ter uma horta porque não tem, poderia ter mais aulas de Artística porque só tem uma por semana, poderia cobrir logo a quadra porque não cobriram ainda" (Cristiano).

"Cobertura da quadra, boa segurança, mais respeito entre os colegas. Porque os alunos tem que brincar no sol, quando chove ninguém brinca. Segurança é bom para não ter risco dos alunos ficarem sem nada na escola. O respeito entre os colegas são as brigas que andam saindo aqui na escola, os colegas tem que respeitar mais" (Rose Maria).

"Pintar mais bem a escola, eu não gosto da cor e ter francês aqui para nós aprendermos mais, carteiras boas para nós sentarmos" (Marcos).

"Mais aula de Educação Física, aula de Inglês, aula de Educação Artística, porque eu gosto de todas. Eu gostaria que a escola que eu estudasse fosse assim com piscina, aulas de canto e com muito lazer" (Leandro).

Afinal, que escola queremos?

As falas dos alunos permitem inferir que queremos uma escola mais humana e bonita, onde aprender seja algo prazeroso. Uma escola onde ter um espaço coberto para a Educação Física é tão importante quanto aprender a somar e a ler, onde o exercício do corpo vá além da mão e da cabeça.

Queremos uma escola onde a individualidade seja respeitada sem cairmos em velhos chavões de que o "conhecimento é inato no ser humano". Uma escola que se aprenda nas relações que estabelecemos com o outro e com o mundo. Uma escola onde seja possível sentir o gosto pela liberdade sem cair em brigas e bagunças. Uma escola onde o diálogo entre os alunos não seja visto como indisciplina.

Queremos uma escola que dê bases para o futuro sem limitar a aprendizagem a um período específico da vida, que compreenda que pretender futuro significa contemplar o presente, permanentemente. Uma escola que se modernize sem acentuar a exclusão social, ao contrário, que o acesso de todos às inovações tecnológicas – estendido também à comunidade – seja permanente fonte de inclusões.

Queremos uma escola que seja democrática sem ser credencialista, que dê mobilidade para o mundo da vida e não apenas certificação para o mercado de trabalho. Uma escola onde os alunos possam ser ouvidos, com suas preferências e escolhas sem transformá-la numa "terra de ninguém". Uma escola voltada aos

interesses e necessidades das classes populares sem, com isso, perder sua qualidade, uma escola “dos pobres” e não uma escola “pobre”.

Queremos uma escola onde a autoridade do professor não é autoritarismo, ao contrário, que o professor seja amigo, humano, solidário, companheiro. Uma escola que acredite que o homem é um ser de relações com outros homens, com a natureza, com o universo, que acredite que o homem é um ser emocional, que pensa.

Queremos uma escola que permita sonhar, que entenda o valor de uma pintura nova, de um muro desenhado, de uma quadra coberta, de uma escola limpa, de carteiras novas, de ventiladores nas salas, de um jardim florido... Uma escola que valorize as pessoas, que ouça os alunos, que viva o respeito, a paz, a solidariedade e a responsabilidade, que entenda o valor da amizade, da alegria, da brincadeira, que pratique a democracia, desenvolva a autonomia e valorize o cidadão. Uma escola que entenda que ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo. Uma escola onde o parâmetro de todas as coisas seja o próprio ser humano.

Esta escola que queremos já não deveria estar assim estruturada e concebida se considerarmos a trajetória pelo menos do último século das discussões, como vimos no capítulo I. Evidenciamos o conhecimento do aluno, as influências sócio-econômicas, sentimos o gosto da liberdade, vimos o mundo proclamar uma educação permanente, compreendemos que aprender é um processo singular de (re)construções, ganhamos um aliado tecnológico e entendemos que a educação é um direito básico e, por isso, democrático.

A cada (re)leitura das falas dos alunos sobre suas relações com a escola, emerge o sentimento de que discussões – seculares – passaram sorrateiramente pela escola. Estaríamos desvelando efeitos de muitas discussões “sobre” a escola e poucas discussões “desde” a educação escolar? Ou ainda, estaríamos imbricados em um processo contínuo de mitificações-demonizações pedagógicas muito rápidas, perdendo assim contribuições preciosas que com a mesma força que emergiram, foram, em seguida, abandonadas? Um novo século está começando...

IV. (RE)SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR

4.1 O Projeto Correção de Fluxo: do fracasso ao sucesso

Pensar numa política pública que, através de seus programas e projetos, contemple as complexas questões que envolvem o fracasso escolar implica, em primeiro lugar, desvelar esta complexidade.

O fracasso escolar não é uma questão simples, pois cada aluno é singular em sua condição humana e, assim sendo, não serão medidas generalizadas que o resolverão.

O fracasso escolar não é um problema isolado, mas encontra-se entretecido na multiplicidade dos problemas sociais emergentes de uma história de seletividade e exclusões e, assim sendo, não serão medidas isoladas e compensatórias que o resolverão.

O fracasso escolar não é um problema que precisa ser “eliminado” como uma praga, mas a expressão de um tipo de relação que a escola mantém no processo de aprendizagem de seus alunos e, assim sendo, são estas relações que precisam ser (re)editadas.

Uma política pública não pode argumentar a favor do mascaramento da qualidade da aprendizagem, onde fracasso e sucesso compõem o retrato da mesma moldura. A linha divisória entre estes dois conceitos tem se revelado muito frágil. Pesquisadores – como eu – poderiam levar muito tempo investigando e fundamentando tal questão e, ainda assim, dificilmente se produziria um acordo. Para Lahire (1996: 19):

(...)o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

Tais contradições, dissonâncias e consonâncias só podem existir quando comparadas ao que é proposto e exigido do aluno. A criança fracassa ou tem sucesso relativamente comparado a um padrão de normalidade pré-estabelecido.

Para Cordié (1996: 11), na escola, para ter sucesso é preciso *acompanhar* e, quando não acompanha, está em situação de fracasso. “(...) *primeiro*, [é preciso acompanhar] *o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois acompanhar a turma, não se distanciar do seu rebanho*”.

As situações de fracasso e sucesso são singulares em seu conteúdo. Charlot (2000: 14) destaca: “*Uma noção que recobre tantas coisas e que remete a tantos processos, situações e problemas, ainda por cima tão diferentes entre si, deveria aparecer como vaga e confusa*”. Contudo, vemos facilmente generalizações sendo produzidas, principalmente sobre o fracasso, confirmando seu caráter de evidência sobre a noção de sucesso.

Os alunos revelaram que é “fácil” resolver esta questão: é só alcançar a posição que escola e sociedade determinam como critério de sucesso, ou seja, ser aprovado. Eis a frágil “linha divisória” que sustenta a qualidade da educação.

4.1.1 Por dentro dos objetivos¹⁰¹ do Projeto Correção de Fluxo

Mesmo que o parâmetro não seja o “humano”, o Projeto Correção de Fluxo mudou a vida dos alunos que dele fizeram parte. Contudo, sem desconsiderar esta influência significativamente positiva, penso ser pertinente uma (re)leitura dos objetivos do projeto, enumerados no documento de Implantação e apresentados no capítulo II desta dissertação.

Facilmente desvela-se a natureza conservadora que tem conduzido o Estado do Paraná em diferentes domínios, inclusive a educação, nas últimas

¹⁰¹ Referem-se aos objetivos apresentados no capítulo II.

administrações. O Projeto Correção de Fluxo faz parte do Plano de Ação da gestão¹⁰² Jaime Lerner que visa alcançar a “excelência na educação”.

O primeiro objetivo do Projeto Correção de Fluxo argumenta a favor do “*desenvolvimento das competências necessárias para participar de uma sociedade democrática*”. Existem aqui questões que precisam ser explicitadas. O conceito de “competência”, quais seriam e como desenvolvê-las, não aparecem explicitados em nenhum momento dos diferentes materiais que fundamentam o projeto. O CENPEC¹⁰³ (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação – São Paulo) que elaborou o material de fundamentação para os professores e materiais pedagógicos para os alunos, sequer chega a utilizá-lo, sendo sua referência à aprendizagem de “habilidades e conteúdos básicos” (separados!). Competências e habilidades, embora muitas vezes confundidas em seu sentido estrito, só assumem sentido se não “virarem as costas para os saberes”¹⁰⁴, mas, ao contrário, servirem-se deles.

O desenvolvimento da “cultura de sucesso”, parte do segundo objetivo, visa “*eliminar os índices de evasão e repetência na rede pública do Estado do Paraná*”. Não faz parte da cultura de sucesso a aprendizagem significativa nem a promoção da pessoa enquanto ser humano. O sentido da cultura de “sucesso-aprovação-qualidade”, traduzido aqui, tem sido utilizado para mascarar o direito à educação.

Na aproximação destes dois primeiros objetivos desvela-se uma realidade educacional, inspirada numa “confusão” entre democracia e “democratismo” que Arroyo (2000) denuncia. O “democratismo credencialista” vem posicionado-se como um agente bloqueador na incorporação dos avanços da concepção democrática de educação básica universal (Necessidades Básicas de Aprendizagem).

¹⁰² Pesquisa de Silva (1998, apud. Nogueira, 2000: 5) dá conta que ocorreu no estado do Paraná um deslocamento da proposta educacional de *gestão democrática* (1991/1994 – Roberto Requião) para a proposta de gestão compartilhada (1995/2002 – Jaime Lerner).

¹⁰³ A proposta do CENPEC, juntamente com a proposta do Instituto Ayrton Senna, são recomendadas pelo MEC.

¹⁰⁴ Expressão utilizada por Perrenoud (1999: 15) no artigo “Construir competências é virar as costas aos saberes”?

Democratizar a escola elementar passou a ser ampliar para os setores populares o domínio de habilidades de leitura, escrita, contas, das competências primárias que os tornem mais iguais, porque mais competitivos no mercado de emprego, nos concursos, nos diversos e sutis mecanismos de seleção, até no vestibular. O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado. (Arroyo, 2000: 38)

Os terceiro, quarto, quinto e oitavo objetivos dão conta da *“importância da relação idade-série”* para a comunidade, pais, professores e alunos. Se por um lado temos os impactos negativos à vida do aluno que a distorção – provocada por reprovações e evasões – pode proporcionar, por outro lado, desconsidera-se totalmente que o tempo da escola pode ser diferente do tempo do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, como nos tem revelado os estudos da psicologia. A moderna categoria “tempo” – destacada por Giddens (1991), Elias (1997), entre outros – não serve apenas para regular a sociedade, mas também para classificar e excluir. Na manifestação dos alunos, evidenciamos que o tempo permanecido na escola sem sucesso/aprovação é um “tempo perdido que precisa ser recuperado”.

A capacitação dos professores e equipe técnico-administrativa é contemplada no sexto objetivo, sendo esta fundamentada para a “pedagogia do sucesso”. A Secretaria Estadual de Educação encomendou ao CENPEC a produção do material de apoio, a exemplo do desenvolvido para as Classes de Aceleração do Estado de São Paulo. Um processo de capacitação precisa ser conjugado de um processo de formação humana produzindo, dessa forma, possibilidades de mudança na natureza do olhar sobre os alunos.

O sétimo objetivo propõe *“aprofundar o estudo sobre metodologias alternativas que possam colaborar na aceleração de aprendizagens significativas pelos alunos”*. Penso que precisamos de metodologias alternativas que possam mobilizar os alunos para os saberes – transformando, dessa forma, a aprendizagem em aprendizagem significativa – não de metodologias para acelerar a aprendizagem.

4.2 E voltamos a ter esperança na escola

E voltamos a ter esperança na escola... na verdade, jamais deveríamos tê-la perdido.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (Freire, 1999: 80).

Contudo, ter esperança “nessa escola”, onde o processo de aprendizagem tem terminalidade definida, como manifestaram os alunos, remete-nos a realmente acreditar em sua função futura. É necessário ir acumulando informações para serem usadas quando “terminarmos de estudar”. A explicitação desta esperança pode ser sentida não apenas na “vida melhor” que os alunos esperam desde a escola, mas também pelas profissões que desejam alcançar, como vimos anteriormente. Neste momento, torna-se pertinente a manifestação dos professores.

O mesmo questionamento que fiz aos alunos sobre suas expectativas profissionais, estendi aos seus professores. Enquanto para os alunos, em seus futuros serão profissionais reconhecidos e escolarizados, para os professores, os alunos seguirão profissões que *“não exijam nível superior, não exijam nível intelectual elevado, serão mão-de-obra, irão trabalhar para se sustentar”*. Penso haver aqui uma dissonância de vozes. Os alunos falam do futuro como “possibilidade”. Para os professores ele é “inexorável”¹⁰⁵. Os efeitos de uma concepção “credencialista” da educação, disfarçada de democracia, pode ser

¹⁰⁵ Para Freire (2000: 43) *“Com a invenção da existência que homens e mulheres criaram com os materiais que a vida lhes ofereceu, se lhes tornou impossível a presença no mundo sem a referência a um amanhã. A um amanhã ou a um futuro cuja forma de ser, porém, jamais é inexorável. Pelo contrário, problemática. Um amanhã que não está dado de antemão. Preciso de lutar para tê-lo”*.

sentida no olhar dos professores sobre seus alunos. Estaríamos diante de um dos reflexos da “*injeção atualizada de conhecimento, cultura, artes, música, literatura e filosofia*”¹⁰⁶, que os cursos de capacitação dos professores da rede pública do Paraná, abordaram nos últimos anos?

A manifestação dos alunos, seria a esperança de que a escola seja o único caminho para poderem ter uma vida mais digna e com maiores possibilidades de sobrevivência? Poderem ter uma vida melhor que a de suas famílias? Seria a manifestação, fruto de uma (falsa)esperança, um (falso)estímulo, uma (falsa)valorização, preconizada na escola, e que produziu uma (retórica)cultura de sucesso? O sucesso para alunos pobres é ser mão-de-obra?

Um segundo ponto de tensão que gostaria de considerar, que vem acoplado ao primeiro, refere-se à intensa projeção do sentido – da própria vida – para o futuro, seja na “possibilidade” dos alunos, seja na “determinação” dos professores. Sim, “(...) *é preciso de ter dele [o futuro] também um desenho enquanto luto para construí-lo como o operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la*”. (Freire, 2000: 43). Não entendo passado e futuro descolados do presente, ao contrário, o presente só existe entretecido com estes tempos. Mas afinal, quando é que alcançamos o futuro e este torna-se presente?

Embora esta possa parecer uma pergunta estranha, penso que foram poucas as vezes que a fizemos, se é que um dia tenhamos feito. Giddens (1991) nos aponta, como já vimos no primeiro capítulo, que o descolamento do tempo e do espaço, torna possível nos relacionarmos com o passado e futuro. Contudo, esta intensa projeção para o futuro não seria uma forma de desmobilizar o enfrentamento do presente, com seus problemas, suas dissonâncias, convergências e possibilidades? Em função do futuro, não estaríamos postergando interesses momentâneos e experiências concretas de vida, não estaríamos esvaziando o presente?

¹⁰⁶ Conforme informações sobre a Universidade do Professor, capturadas no site www.parana.com.br/seed em 13 de agosto de 2000.

Enquanto, na compreensão mecanicista e autoritária, em que o futuro, desproblematizado, será o que tem de ser, o que já se sabe que será, a educação se reduz à transferência de *receitas*, de *pacotes conteudistas*, na dialética, na história como *possibilidade*, começa que não há um só *futuro*, mas diferentes hipóteses de futuro. Os homens e as mulheres são seres *programados*, *condicionados*, mas não *determinados*. E porque além de ser se sabem *condicionados*, podem intervir no próprio condicionamento. Não haveria como falar em libertação se esta fosse um dado preestabelecido (Freire, 1994: 145)¹⁰⁷.

Vemos sendo produzida uma falsificação da esperança, a negação de uma formação continuada e permanente – o que aprendemos hoje tem que ser acumulado para o futuro, num mundo onde as mudanças tem andado a passos largos – e, talvez o que seja mais grave, a omissão diante das presentes realidades excludentes de vida a que estes alunos são submetidos – para além dos muros da escola.

4.3 Por uma escola humana e bonita

Embora possam parecer termos demasiadamente simplórios para caracterizar a “escola que queremos”, considerando a complexidade de problemas que lhe são apontados, penso que “humana” e “bonita”, se compreendidos na abrangência e sentido que estes termos contêm, dão conta de abarcar o conjunto semântico necessário para traçar os contornos de uma escola que não permita que seus alunos vivenciem as experiências de fracasso escolar.

“Humana” e “bonita” não são adjetivos inatos, ao contrário, tornamo-nos humanos e tornamo-nos bonitos. A explicação mais próxima para humana está no ser pessoa humana e uma escola pode ser humana na medida que é composta de coisas (bonitas!), mas também por pessoas (humanas!).

Para Maturana (1992), como mamíferos somos um tipo de animal que tem necessidades de estreitos contatos – corporais – com os outros e é através da linguagem, entrelaçada pelo emocionar e pelo linguajar, que se produz a

¹⁰⁷ Destaques do autor.

conversação – a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência – ou seja, é no entrelaçamento entre a emoção e a linguagem que produzimos o *amor*, condição básica de existência do humano. Dessa forma todo fazer humano, inclusive a razão, está subordinado à emoção. O autor aponta ainda duas dimensões adicionais do ser humano: a responsabilidade e a liberdade.

(...) a) somos responsables en el momento en que nos damos cuenta, en nuestra reflexión, de las consecuencias de nuestras acciones y de si queremos o no queremos esas consecuencias, y si actuamos de acuerdo a esse querer o no querer; b) somos libres en el momento en que nos damos cuenta – en nuestras reflexiones sobre nuestro quehacer – de si queremos o no queremos nuestro querer o no querer las consecuencias de nuestras acciones, y desde allí actuamos de acuerdo a nuestro querer o no querer nuestro querer. Al ser responsables y libres, el curso de nuestras acciones pasa espontáneamente a depender de nuestros deseos, y del darnos cuenta de ellos y de esto (Maturana, 1992: 243).

Freire (1999) destaca que o inacabamento do ser humano e a consciência deste inacabamento, o torna consciente de sua presença não apenas “no” mundo, mas “com” o mundo. Um ser capaz de não apenas adaptar-se, mas de intervir no mundo.

Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (Freire, 1999: 20)

Se sou presença no mundo tenho responsabilidade ética com meu mover-me neste mundo, com minha liberdade, responsabilidade em querer ou não querer as conseqüências de minha liberdade. Tenho responsabilidade ética ao fazer educação. Para Maturana (1992), a ética constitui-se na preocupação que temos de nossas ações sobre os outros, sempre ao lado da estética. “*Decência e boniteza de mãos dadas*” (Freire, 1999: 36).

Como espaço humano de aprendizagem, a escola, além de uma responsabilidade ética, tem uma responsabilidade estética com seus alunos. Uma estética que vai além do material. Uma “estética espiritual”¹⁰⁸ da existência. Tornar a escola bonita não é simplesmente um capricho decorativo, mas o desejo de levar para a vida essa vivência de aprendizagem, o desejo de tornar a aprendizagem uma experiência estética.

La experiencia estética humana, por lo tanto, tiene la multidimensionalidad de la vida humana. Pero, hay algo más. Conforme nuestras experiencias estéticas humanas surgen como distinciones que hacemos en conversaciones, las distinciones que hacemos en el dominio de nuestras experiencias estéticas participan de nuestras reflexiones acerca de ellas, y podemos entender que lo que está incluyendo en ellas es la multidimensionalidad de nuestras coherencias operaciones de nuestra vida en nuestro dominio de existencia. (...) llamo a la manera de ver que revela las coherencias de existencia mediante la facultad de comprenderlas incluso cuando el observador no puede describirlas, la *mirada poética* (Maturana, 1995: 59).

4.4 Por uma escola humana, bonita e comprometida com a aprendizagem

O que tudo isso tem a ver com aprendizagem? “O estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata o espaço, tudo isso tem a ver com um certo estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade” (Freire, 1994: 158). Um estado de espírito indispensável para que a aprendizagem realmente aconteça. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1999: 77).

Quando nascemos ingressamos num mundo e, para ali viver é necessário aprender, aprender a tornar-se humano. Para Maturana (1992: 244) “El aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con lo outro”. Se o homem aprende tantas coisas e se aprender é uma

¹⁰⁸ Para Maturana (1992) o amor é a única emoção que pode fundamentar a *estética espiritual*.

condição para tornar-se humano, porque muitos alunos não conseguem aprender os conteúdos da escola? Seriam os conteúdos escolares dispensáveis para o tornar-se humano, dispensáveis para a convivência social?

A discussão sobre o sentido do que se aprende na escola necessita estar equacionada à própria discussão da relação ensino-aprendizagem. Neste sentido, a prática pedagógica assume dimensão importante ao lado de outro problema: a definição dos conteúdos. A necessária boniteza, o compromisso com o tornar-se humano e com a aprendizagem significativa, são considerados?

O que foi possível constatar da relação que os alunos estabelecem com os conteúdos escolares, que só têm sentido para o futuro, desvela uma realidade de distanciamento entre a vida e a escola. A projeção para o futuro é utilizada como estratégia de não-questionamento do sentido daquilo que se aprende na escola, tornando, dessa forma, a aprendizagem um ato mecânico e, principalmente, desperdiçando um potencial espaço de discussões críticas das formas de submissão e exclusão que caracterizam os espaços em suas dimensões locais e universais.

4.4.1 Eu também tenho pernas e braços

Se é que *“Deus nos deu dois ouvidos e dois olhos para vermos e escutarmos mais, e uma boca para falarmos menos”* – como ouvimos tantas vezes dos professores – também nos deu duas pernas e dois braços, para que? Para irmos e virmos, para correr, dançar, jogar, cair, levantar, abraçar, sentir a energia do outro.

A verdadeira “adoração” dos alunos pela quadra da escola, explicitada nos pedidos de sua cobertura é a voz de um corpo silenciado, um corpo domesticado e impossibilitado de ter desejos, a voz de um corpo inteiro que quer – por inteiro – ser acolhido pela escola.

Para Gonçalves (1999: 34) os regulamentos escolares objetivam eliminar do corpo a manifestação espontânea e os movimentos involuntários com objetivos racionais definidos

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa seu corpo.

Isso pode ser observado na distribuição espacial dos alunos em sala de aula, na postura corporal de alunos e professores onde seus sentimentos pessoais e subjetivos precisam ser controlados. Corpo e espaço tem uma relação de congruência, uma relação até mesmo de cumplicidade. “*Não há corpo vivo sem trocar experiências com seu espaço*” (Freire, 1994: 158). Isso torna o homem consciente de si no mundo, corpo capaz de perceber e compreender o mundo.

O exercício constante de meu *corpo consciente* despregnando-se *até a* ou *de* minha consciência intencionando-se ao mundo guarda em si, ou em si contém, uma qualidade da vida que, na existência humana, torna-se mais intensa e mais rica. Refiro-me à necessidade da experiência *relacional* no nível da *existência* e dos *contatos*, no nível da *vida* (Freire, 1995b: 76).

4.5 Por uma escola humana, bonita e comprometida com a aprendizagem dos alunos pobres

Uma escola humana, bonita e comprometida com a aprendizagem dos alunos pobres....que também têm sonhos e esperanças.

Embora possamos registrar muitos pontos de escapes da lamentável relação entre pobreza e educação, ainda registramos um forte processo de exclusão e seletividade da população pobre à educação básica como direito democrático. Não é casual o fato de que todos os alunos desta pesquisa – com experiência de fracasso escolar – registrem histórias muito semelhantes: pais com pouca escolaridade e com empregos temporários e braçais, constante mobilidade de uma cidade a outra à procura de uma vida melhor, o sobrenome que carregam como uma marca registrada, terem que começar a trabalhar ainda enquanto estudam a escolaridade básica, entre outros.

Combater a pobreza para diminuir o fracasso escolar ou diminuir o fracasso escolar para combater a pobreza? Este é um problema difícil de equacionar e que os órgãos governamentais de educação tem tentado resolver com políticas e programas educacionais, muitas vezes de natureza compensatória. É uma lógica estranha para entendermos, pois partem do princípio de que a escola, por natureza é ruim, então é necessário investimentos para que seus efeitos nocivos sejam amenizados, em vez de investimentos para que a escola melhore, e dessa forma, amenize os impactos da relação entre pobreza e educação, entre alunos e fracasso escolar.

Para Freire (1994: 225-26) o caminho da tomada de consciência, ou seja, a posição que assumirmos diante do mundo, é o ponto de partida para a conscientização da necessidade de mudança da percepção dos fatos.

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome [retrato mais cruel da pobreza] como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça. E se a pessoa conscientizada, crendo em Deus, faz orações, certamente as fará para pedir-lhe forças no sentido de lutar contra a indignidade a que é submetida. A pessoa conscientizada, mas crente, tem em Deus uma presença na história, mas uma presença que não faz a história em lugar dos homens e das mulheres. A nós, na verdade, é que nos cabe fazer história e ser por ela refeitos. E é fazendo a história de forma diferente que acabaremos com a fome.

Não é com uma educação que “prega”, mesmo que sutilmente em suas normas e currículos, o futuro como algo “inexoravelmente determinado”, que alcançaremos o nível de produtores e responsáveis pela construção de outra história para a humanidade, sem pobreza e exclusões.

A potencialização de um mundo mais democrático, onde democracia não seja sinônimo de luta pelo poder e nem auto-afirmação de verdades individuais, é apontado por Maturana (1998: 75), como um caminho para que a convivência entre as pessoas tenha igualdade de liberdade social.

Se o que queremos é uma convivência em que não surjam a pobreza e o abuso como instituições legítimas do viver nacional, nossa tarefa é fazer da democracia uma oportunidade para colaborar na criação cotidiana de uma convivência fundada no respeito que reconhece a legitimidade do outro num projeto comum, na realização do qual a pobreza e o abuso são erros que podem e devem ser corrigidos.

Tais reflexões exigem da escola uma mudança epistemológica e, a partir desta, uma “mudança etária”, pois embora no século XVII já se registrasse uma separação entre mundo adulto e mundo infantil, o objetivo da escola era – e ainda é – transformar as crianças em “adultos”. É com essa natureza que ao longo dos séculos a escola foi sofrendo modificações, mas não suficientes para que compreendesse que além de crianças e adolescentes, atende pobres, negros, praticantes de diferentes religiões, alunos trabalhadores, alunos itinerantes, alunos oriundos de famílias “desestruturadas”, alunos envolvidos com drogas, alunos com doenças crônicas, alunos com deficiências físicas e sensoriais, alunos com...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo “sucessar” ao invés de fracassar

A proposição inicial desta pesquisa, de apresentar (re)significações acerca do fracasso escolar, desde a voz dos alunos revelou-me muitas surpresas, algumas convertidas em angústias.

Surpresa com a manifestação carinhosa dos alunos diante do crédito às suas histórias de vida escolar que até então, eram marcadas de recordações negativas; surpresa pela intensidade com que a esperança e os desejos vitais (re)nasceram nas aprovações; surpresa pela persistência com que mantiveram-se na escola mesmo depois de quatro anos na mesma série; surpresa pela riqueza das manifestações, mesmo quando interditadas.

Angústia por perceber que as escolas continuam com problemas que já foram reconhecidos a pelo menos um século; angústia diante dos mascaramentos utilizados para “qualificar” a educação; angústia diante dos olhos e ouvidos cerrados para vozes grávidas de sentido e afeto, que pulsam em busca de acolhida; angústia diante do (des)preparo das escolas para atuar diante das singularidades dos alunos, possibilitando experiências nocivas de fracasso escolar; angústia diante da resistência do olhar dos professores sobre seus alunos; angústia diante do sentido distorcido que a escola anuncia-se na vida dos alunos.

Talvez, ao final deste trabalho, o leitor ainda esteja perguntando-se quais são as (re)significações acerca do fracasso escolar, uma vez que a discussão aqui apresentada, centrou-se muito mais na dinâmica que a escola estabelece entre alunos e aprendizagem. Eis a (re)significação. Fracasso escolar não é um fenômeno isolado da relação política-escola-aluno-aprendizagem e, nesse sentido, é nesta relação que precisa estar mais profundamente centrada a discussão.

O entretecimento das vozes dos diferentes atores – alunos, teóricos, pesquisadora, professores – com as políticas públicas e a natureza escolar conduziu a caminhos pouco percorridos: sobre fracasso escolar, não basta

encontrar as causas e as soluções, é preciso intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos, é preciso intensificar a compreensão das relações que os alunos mantêm com a escola e com o conhecimento ali trabalhado e, principalmente, é preciso intensificar o respeito ao direito básico de uma educação escolar que não possibilite experiências de fracasso escolar. Nada justifica experiências dessa natureza. É como permitir que um prédio caia, que um paciente morra, que um cidadão inocente seja preso, que o remédio mate, que a fábrica polua...

Que caminho, ou melhor, que caminhos podem possibilitar uma educação escolar onde o aluno possa, muito mais que ser aprovado, experienciar o sentido da vida que pulsa na aprendizagem de cada dia?

Ao longo desta pesquisa, algumas evidências foram revelando-se, contudo, emerge a necessidade de potencializar esta questão com outras investigações evidenciando experiências que tem produzido caminhos singulares, (re)significando, dessa forma, a própria aprendizagem escolar. Por hora, podemos nos apoiar no que alguns autores tem produzido recentemente, em suas tentativas de potencializar a educação, sem com isso, abandonar a construção historicamente produzida. Entre algumas produções recentes, podemos destacar:

Edgar Morin afirma haver “*sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e cultura*” (Morin, 2000: 13): as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Jacques Delors aponta as quatro aprendizagens fundamentais, ao longo de toda a vida: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levam a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (Delors, 2000: 89)

José Gimeno Sacristán, enumera os eixos de um projeto ainda válido para o futuro *“que pode e deve ser o programa geral para a educação de hoje e de amanhã, os quais destacam diretamente condições que devem ser propiciadas através da política educativa, da organização das instituições e das práticas pedagógicas”*. (Sacristán, 2000: 46): a leitura e a escrita, construtoras do sujeito e reconstrutoras da cultura; a educação precisa do acervo cultural acumulado; a educação deve situar-nos no presente e diante do que nos rodeia; uma educação que possibilite emendar o recebido e enriquecê-lo; a educação não pode ser substituída; a educação como direito universal.

Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka apontam que a tarefa educacional deve fundar-se na conjugação entre capacitação e formação humana.

A formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com os outros de um espaço humano de convivência social desejável. (...) A capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver. (Maturana; Rezepka, 2000: 11)

Paulo Freire, depois de escrever a “pedagogia do oprimido”, a “pedagogia da esperança” e a “pedagogia da autonomia”, argumenta a favor de uma “pedagogia da indignação”, indignação de quem teve uma vida vivida na educação.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (Freire, 2000: 40)

Creio numa educação para todos num futuro que já percorremos; creio numa educação para todos sem experiências fracassadas; creio numa educação para todos que respeite o direito à aprendizagem; creio numa educação para todos que considere o ser humano como parâmetro de todas as coisas; creio numa educação para todos que só possibilite “sucessar”.

LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar*. In: Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n. 10, jul-dez 1994.
2. ANDRÉ, Marli E.D.A. *A avaliação da escola e a avaliação na escola*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.74, p.68-70, 1990.
3. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2^a ed. Rio de Janeiro/RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
4. ARROYO, Miguel. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: Em aberto, Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
5. ARROYO, Miguel. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: A. Abramowicz & J. Moll (orgs). Para além do fracasso escolar. Campinas-SP: Papirus, 1997.
6. BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* In: Idéias – Construtivismo em Revista, São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994.
7. BEHNCKE, Rolf. *Ao pé da árvore*. In: Maturana & Varela. A árvore do conhecimento. Campinas: Editora Psy II, 1995.
8. BOAVENTURA, Edivaldo; PÉRISSÉ, Paulo. *Educação e globalização: Uma perspectiva planetária*. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro/RJ: Fundação CESGRANRIO, v.7, n. 22, jan./mar. 1999.
9. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Outros olhares, outros afetos, outras idéias: homem, saber e natureza*. In: Somos as águas puras. Campinas,SP: Papirus, 1994.
10. BRASIL. *Declaração de Recife dos países do EFA-9*. Recife/PE. Capturado no site www.inep.gov.br em 13 de agosto de 2000.

11. BRASIL. *Informe Nacional Brasil – EFA 2000 / Educação para Todos: Avaliação do ano 2000*. Capturado no site www.inep.gov.br em 13 de agosto de 2000.
12. BRASIL. *Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Capturado no site www.inep.gov.br em 13 de agosto de 2000.
13. BRASIL. *Educação Brasileira: Políticas e Resultados*. Brasília: s. e., 1999. Capturado no site www.mec.gov.br em 13 de agosto de 2000.
14. BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Câmara dos Deputados, 50^a Legislatura, 3^a Sessão Legislativa, 1996.
15. BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição*; República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal/Centro Gráfico, 1998.
16. CAGLIARI, Luis C. *O príncipe que virou sapo: Considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.55, p.50-62, 1985.
17. CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto alegre : ArTmed Editora, 2000.
18. CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n.97, maio,1996.
19. CARRAHER, T.N. [et. al.]. *Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.57, p.78-85, 1986.
20. CARVALHO. M^a. Helena S. de O. *A universidade e a formação de professores: O caso do Projeto Correção de Fluxo do Paraná*. In: III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul, 2000. Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: ANPEd, 2000. CD-ROM
21. CELORRIO, Xavier Martínez. *A voz dos alunos*. In: Pátio. Porto Alegre: ArTmed, ano 3, nº 11, novembro 1999 / janeiro 2000.
22. COLLARES, Cecília A. L. *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar*. In: TOZZI, D.A. [et. al.] *Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1990.
23. CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

24. DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara L. *O papel e a função do erro na avaliação*. In: : Cadernos de Pesquisa, São Paulo/SP, n.74, p. 71-5, ago. 1990.
25. DELORS, Jaques. *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2000.
26. DORNELES, Beatriz V. *As várias faces do Caleidoscópio: Anotações sobre o fracasso escolar*. In: Pátio, ano 3, n. 11. Nov 99/Jan 2000. Porot Alegre: Artes Médicas, 2000.
27. DORNELES, Beatriz V. *Mecanismos seletivos da escola pública*. In: SCOZ, B.J.L [et. al.] *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
28. ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. 2^a ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1997.
29. FÁVERO, Osmar (et.al.) *Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo/SP, n.83, p. 5-14, nov. 1992.
30. FERRARI, Alceu R. *Escola e produção do analfabetismo*. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 12(2), p. 81-96, jul/dez. 1987.
31. FISCHER, Nilton. *Educando o pesquisador: Relações entre objeto e objetivo*. In: Estudos Leopoldenses – Série Educação. V. 3, n. 5, 1999.
32. FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação*. Texto digitado, 1998.
33. FONSECA, Cláudia. *Crianças em circulação*. In: Ciência Hoje, v. 11, n. 66, p. 33-8, 1990.
34. FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro*. In: Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
35. FORTUNA, Tânia R. *O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.
36. FRANCO, M^a Laura P. Barbosa. *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.74, p.63-67, 1990.

37. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
38. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.
39. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 5^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
40. FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água: 1995a.
41. FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1995b.
42. FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
43. FREITAG, Bárbara. *Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.53, p.33-44, 1985.
44. GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre/RS: ArTemed Editora, 2000.
45. GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 4^a ed. São Paulo/SP: Cortez, 1997.
46. GATTI, Bernadete A. *O rendimento escolar em distintos setores da sociedade*. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.7, jan-jun, p.95-112, 1993.
47. GATTI, Bernadete A. [et.al.]. *A reprovação na 1^a série do 1^o grau: um estudo de caso*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.38, p.3-13, 1981.
48. GEERTZ, Clifford. *A interpretação da culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam, 1989.
49. GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
50. GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
51. GONÇALVES, M^a. A. S. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. 3^a ed. Campinas: Papirus, 1999.
52. JAPIASSÚ, Hilton. *A crise das ciências humanas*. In: FAZENDA, I. (org.) *A pesquisa e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.75-86.
53. HASENBALG, C. A. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: A produção do fracasso*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.24-26, 1987.

- 54.LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- 55.LARROSA, Jorge. *Saber y educación* .In: Educação & Realidade Porto Alegre, v.22, n.1, p.33-56, 1997.
- 56.LEITE, Dante M. *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.19 , jul-dez, p.5-24, 1999.
- 57.LIMA M^a. Eliana M. de F. *A evolução da noção de fracasso escolar*. Nota de pesquisa. In: Tópicos educacionais, v. 12, n. ½, pp. 37-52, 1994.
- 58.MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- 59.MARTINS, José de Souza (org.). *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida*. In: O Massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil. Hubitec, 1991.
- 60.MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- 61.MATURANA, Humberto. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- 62.MATURANA, Humberto. *Biologia da autoconsciência*. In PELLANDRA, N. M.; PELLANDRA, L. E. C. (org.) *Psicanálise hoje: uma revolução do olhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 63.MATURANA, Humberto. *La realidad: objetiva o construida?* Rubí (Barcelona): Anthropos; México: Universidade Iberoamericana; Guadalajara (México): Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1995-1996 – 2 v.
- 64.MATURANA, Humberto. *Uma nova concepção de aprendizagem*. In: Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação, v.II, n.15,outono/inverno, 1993.
65. MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. 3^a ed. Santiago/Chile: Hachette,1992.
- 66.MATURANA, Humberto. *Cognition*, in Hejl, Köck, and Roth (eds.), *Wahrnehmung und Kommunikation*, Frankfurt: Lang, 1978. (on line). Available from <http://www.icc.ufmg.br/autopiese/guide.html> [1999.10.19]
- 67.MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

68. MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
69. MELLUCCI, Alberto, *Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento*. In: *Novos Estudos Cebrap*, n.40, p.152-170, 1994.
70. MENEZES, Regina. *A cidade que paga o preço pela fama*. Veja Paraná, Paraná, 29 de maio de 1996. (Encarte Especial)
71. MINARDES, Jefferson. *A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades*. In *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro, agosto de 1999.
72. MIREN, Fernando. *La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1993.
73. MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida. Histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.
74. MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
75. MOREIRA, Antônio F. *Os parâmetros curriculares Nacionais em questão*. In: *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun 1996.
76. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
77. MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
78. MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
79. MORO, M^a. Lúcia F. *Do Fracasso para o sucesso escolar. Sobre a efetiva presença da Psicologia da educação na escola*. In: *Educar*, n. 10, p. 139-150, Curitiba: Editora da UFPR, 1995.
80. MORO, M^a. Lúcia F. *A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda*. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.56, pp.66-72, 1986.
81. NEVES, Samantha; SANTOS, Milton. *Os estudantes*. In: *Cadernos do Observatório n. 2 / Especial: Observatório da educação 2000 – A educação brasileira na década de 90*. Rio de Janeiro: IBASE / Observatório da cidadania, 2000.

82. NOGUEIRA, Francis Mary. *Resultados preliminares da avaliação de políticas e programas nas áreas de educação e saúde no estado do Paraná*. In: III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul, 2000. Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: ANPEd, 2000. CD-ROM
83. OLIVEIRA, João B. *A pedagogia do sucesso: Uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. Brasília: Instituto Ayrton Senna, 1998a.
84. OLIVEIRA, Zilma de M.R. de. *Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para uma construção de uma nova escola*. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.18, jul-dez, p.7-11, 1998b.
85. PALOTINA/PR, SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. *Dados & Informações*. Palotina: s. e., 2000.
86. PALUDO, Neiva M. *Um lugar para viver: um estudo sobre o cotidiano do Mutirão II no município de Palotina/PR*. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 1997. Monografia (Especialização) – Centro de Estudos Geo-Históricos e o Movimento Humano, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 1997.
87. PALUDO, Giovani Batista; BARROS, Darci Alda. *Síntese da História do Paraná*. Cascavel: ASSOESTE, 1990.
88. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 114/99. Autoriza a criação do Programa de Adequação Idade-Série (PAI-S)*. Curitiba: Gabinete do Secretário, 1999.
89. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Ensinar e Aprender: Reflexão e Criação*. V. 1,2,3. Curitiba: SEED; São Paulo: CENPEC, 1998.
90. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Programa Adequação Idade-Série/PAI-S – Projeto de Correção de Fluxo. Implantação*. Curitiba: SEED, 1997a.
91. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Correção de Fluxo: Impulso Inicial*. Curitiba: SEED; São Paulo: CENPEC, 1997b.
92. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Deliberação 001/96, 09 de fevereiro de 1996. Programa de Adequação Idade/Série*. Câmara de Ensino de 1º Grau. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1996.

93. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná 1993-2003*. Curitiba: SEED, 1994.
94. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*. Curitiba: SEED, 1992.
95. PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Reorganização da escola pública de 1º grau – início com a implantação do Ciclo Básico*. Curitiba: SEED, 1988.
96. PATTO, M^a Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
97. PATTO, M^a Helena S. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.65, p.72-77, 1988.
98. PATTO, M^a Helena S. *A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?* In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.51, p.3-11, 1984.
99. PENIN, Sonia T. de Souza. *Educação Básica: a construção do sucesso escolar*. In: Em aberto, ano XI, n.53, jan/mar, Brasília, 1992.
100. PESSANHA, José A. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. In: Educação & Realidade Porto Alegre, v.22, n.1, p.13-32, 1997.
101. PETITAT, André. *A escola e a produção da sociedade*. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.14, n.2, p.21-30, 1992.
102. DACAR. *Pronunciamento latino-americano no fórum mundial da educação*. Dacar, 24 a 28 de abril de 2000. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 110, p. 213-219, julho, 2000.
103. RABELO, Aurora. *Prefácio*. In: MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
104. RIBEIRO, Sérgio C. *A pedagogia da repetência*. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.4, jul/dez, p.73-85, 1991.
105. ROAZZI, A. *Pesquisa e Contexto: Métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.62, p.35-44, 1987.

106. ROCA, Miguel Soler. *El Banco Mundial Metido a Educador*. Montevideo (Uruguai): Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Revista de la Educación del Pueblo, 1997.
107. ROSEMBERG, F. *Relações raciais e rendimento escolar*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.19-23, 1987.
108. ROSSATO, Maristela. *A não aprendizagem escolar na voz do professor: uma reflexão sobre o fracasso escolar*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPG-EDU, 1999a. (Texto digitado)
109. ROSSATO, Maristela. *Fracasso escolar: omissão da família?* Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPG-EDU, 1999b. (Texto digitado)
110. SACRISTÁN, José G. A educação que temos, a educação que queremos. In: INBERNÓN, F. (org) *A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: ArTmed Editora, 2000.
111. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. V. 1: *Para um novo senso comum: a Ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.
112. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 11^a ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999a.
113. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo*. In: HELLER, Agnes [et.ali] *A crise dos paradigmas em ciências sociais e o desafio para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto/Corecon, 1999b.
114. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.
115. SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção*. 3^a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
116. SANTOS, Maria Angela dos. *Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno*. In: Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n. 2, pp. 45-49, jul-dez 1995.
117. SILVA, Rose N. da & DAVIS, Cláudia. *É proibido repetir*. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.7, jan-jun, p.5-44, 1993a.

118. SILVA, Rose N. da & DAVIS, Cláudia. *O nó górdio da educação brasileira: Ensino Fundamental*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80, p.31-39, 1992.
119. SILVA, Rose; DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara L.; MELLO, Guiomar. *O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino*. In: Caderno de Pesquisa, n. 84, p. 5-16, fev., 1993b.
120. SILVA, T. Roserley Neubauer da. *A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.32, p.31-44, 1980.
121. SILVA, Aida Maria Monteiro. *A Escola Pública de 1º Grau: limites e possibilidades*. In: Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n. 5, pp. 7-28, jan-jun 1992.
122. TAURINO, Maria do Socorro. *Norma e critério de desempenho como parâmetros da avaliação da aprendizagem*. In: Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n. 15, pp. 135-198, jan-jun 1997.
123. TORRES, Rosa María. *Una década de Educación para Todos”: Leciones para el futuro*. Buenos Aires, s.ed., 1999. (texto digitado)
124. UNICEF, Fundo Das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da Infância*. 1999
125. VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre/RS: Pannonica, n.6, p. 68-96, 1992.
126. VIANA, Heraldo M. *Evasão, repetência e rendimento escolar – a realidade do sistema educacional brasileiro*. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.4 ,jul-dez, p.87-92, 1991.
127. VICTORA, C. G. [et.al.] *Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças da primeira série*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.41, p.38-48, 1982.
128. ZARDAR, Zia [et.al.]. *Bárbaros são os outros: manifesto sobre o racismo ocidental*. Lisboa: Edições Dinossauro, 1996.
129. ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.