

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tatiana da Silva Paulino

“EU CONTINUO NÃO APRENDENDO NADA!”

CAMPINAS

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tatiana da Silva Paulino

“EU CONTINUO NÃO APRENDENDO NADA!”

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Roseli
Aparecida Cação Fontana.

UNICAMP – CAMPINAS

2010

Profª Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Profª Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso primeiramente a Deus que me deu forças para vencer muitas barreiras e conseguir fazer este trabalho.

Dedico a meu pai que é um paizão e a minha mãe que mesmo não estando mais presente sempre me incentivou a estudar.

Adilson dedico também a você, pois você faz parte da minha vida, portanto nestas páginas você também está impresso.

AGRADECIMENTOS

DEUS... MUITO OBRIGADA!

Pai obrigada por sempre ter me ajudado. O que sou hoje devo a você.

Valdeni muito obrigada pela força.

Marlene, obrigada por tudo.

Eva, obrigada pelas orações.

Professora Roseli, muito obrigada.

Mãe (*in-memorian*), sem você eu não estaria aqui. OBRIGADA.

RESUMO

Este trabalho tematiza o fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita. As perguntas que orientaram sua elaboração nasceram no contexto de minhas relações com crianças que, apesar de freqüentarem a escola básica, chegavam à 4ª série do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever.

Intrigada por essa situação, que foi se revelando freqüente na minha atuação profissional no Kumon Instituto de Educação e nas relações familiares e de vizinhança, passei a me perguntar por que algumas crianças não aprendiam na escola, se ali estavam exatamente para isso? Por que algumas crianças aprendiam a ler e a escrever e outras não? O que acontecia na escola, que processos de ensino e aprendizagem resultavam no aprendizado de algumas e no não aprendizado de outras?

Diante das angústias que eu percebia naquelas crianças e em seus familiares e das diferenças de encaminhamento pedagógico entre o Kumon e a escola, decidi me aproximar do tema através da revisão de alguns trabalhos que se tornaram clássicos sobre o tema do fracasso escolar. Assim, organizei este Trabalho de Conclusão de Curso como uma revisão de cinco estudos: “A produção do fracasso escolar” de Maria Helena Souza Patto, “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani, “Linguagem e Escola: uma perspectiva social” e “Alunos Felizes” de G. Snyders.

Palavras chave: aprendizagem- avaliação- fracasso escolar

Apresentação

Pensar no Trabalho de Conclusão de Curso eu sempre pensei. Pensei nele desde que iniciei o curso de Pedagogia. Eu havia feito a Habilitação Magistério em nível de 2º Grau, dava aula há pelo menos oito anos e sabia o que a prática havia me ensinado. Meu contato com as produções acadêmicas era pequeno. De início, a cada nova disciplina cursada, encontrava um tema fascinante para estudar.

No primeiro semestre do curso encantei-me com a história da formação dos cursos de Pedagogia na universidade. No segundo semestre decidi que estudaria sobre Bullying. Cheguei a comprar livros sobre o assunto e conversei com uma professora que pesquisava sobre o mesmo acerca da possibilidade de orientação para uma Iniciação Científica. Tudo estava acertado.

Nas aulas de História da Educação III do semestre seguinte, fiz um trabalho sobre os impactos da Ditadura sobre a educação brasileira e decidi pesquisar o que acontecia nas Escolas Normais nesta época, tomando como referência a Escola Estadual Carlos Gomes, onde fizera o curso de Magistério. E é claro, eu me apaixonei pelo tema, deixei de lado a Psicologia Educacional e falei com a professora responsável pela disciplina e acabei fazendo até um projeto de Iniciação Científica para o CNPq e FAPESP.

Entretanto, foi em meu trabalho como professora no Kumon Instituto de Educação¹, que algo começou a me intrigar. Percebi que a maioria das matrículas no Kumon de Português, era de crianças que estavam com dificuldade para aprender a ler e

¹ O Kumon Instituto de Educação surgiu e se organizou no Japão a partir do método de estudo individualizado criado por Toru Kumon. Toru Kumon nasceu em março de 1914, na província de Kochi, no Japão. Diplomou-se em Matemática, pela Faculdade de Ciências da Universidade Imperial de Osaka. Lecionou na sua cidade natal, em Tosa e, durante a guerra, foi professor da marinha do Corpo de Tsuchiura. Em 1954, iniciou a orientação de seu filho mais velho, Takeshi, utilizando folhas com exercícios de cálculos, direcionando-o a estudar de forma autodidática. Os resultados obtidos chamaram a atenção de outros pais e professores, que se interessaram pelo método de estudo. Em 1956, foi aberta a primeira unidade do Kumon, na cidade de Moriguchi (Osaka), tendo como orientadora a Sra. Teiko, sua esposa. Em 1958 foi criado o Kumon Instituto de Educação. Entendendo a matemática e as línguas como ferramentas para o estudo e aprendizado de todos os campos do conhecimento, o objetivo do método Kumon é orientar, da maneira mais adequada, o processo de estudo tanto as crianças com bom desempenho escolar, quanto aquelas com mau desempenho, a fim de que possam expandir o seu potencial ao máximo possível. Assumindo que todas as crianças têm igual direito à oportunidade de desenvolver sua capacidade o Kumon busca o inesgotável potencial de cada criança e procura expandir esse potencial por intermédio de uma orientação individualizada, de acordo com a capacidade de cada um. Desde 1974, quando foi aberta a primeira unidade do Kumon fora do Japão, o Método vem se expandindo por todo o mundo, com mais de 4,2 milhões de alunos, atualmente. Toru Kumon faleceu em julho de 1995, deixando, bem claras, as palavras que resumem a missão do Kumon: *“Descobrir o potencial de cada indivíduo, desenvolvendo-lhe as habilidades ao máximo limite, formando assim pessoas responsáveis e mentalmente sãs que contribuam para a comunidade global.”*

escrever. Muitos alunos chegavam ao Kumon cursando a 4ª série do Ensino Fundamental sem saber ler e nem escrever. A maioria desses alunos era proveniente de escolas públicas e seus pais, no registro de matrícula diziam: “*O Kumon pode fazer alguma coisa por meu filho?*”

As crianças que vinham das escolas particulares traziam em seu histórico avaliações médicas e psicológicas que indicavam limitações cognitivas ou emocionais, bem como diagnósticos de hiperatividade. Tais avaliações diminuía a responsabilidade da escola pelo desempenho dessas crianças, ou pelo menos a repartiam com fatores da ordem de seu desenvolvimento psicossocial. Mesmo tendo as escolas particulares uma justificativa para o não aprendizado das crianças, seus pais buscavam alternativas pedagógicas no Kumon.

Toda esta situação começou a me intrigar: por que as crianças não aprendiam na escola, se ali estavam exatamente para isso?

Em casa deparei-me com a mesma problemática. Um de meus sobrinhos chegou ao final de sua segunda série mal escrevendo seu nome. Diante da preocupação manifestada pela família a posição da escola foi a de que casos como o dele eram recorrentes, que “*cada criança tem o seu tempo de aprendizado*” e que todos os alunos da terceira série que ainda não soubessem ler e escrever seriam encaminhados para salas PIC (Programa de Recuperação do Ciclo), onde seriam alfabetizados e teriam acesso ao conteúdo da série em que se encontravam. Na sala PIC, meu sobrinho fazia de tudo para faltar, vivia desanimado em relação à escola, aumentando mais ainda minhas indagações. Ao final da quarta série, ele ainda lia e escrevia com muita dificuldade e na quinta série minha família foi orientada pela escola a procurar uma avaliação médica e o acompanhamento de um psicólogo especializado em problemas de aprendizagem, evidenciando que seu tempo de aprendizado escapava aos tempos esperados ou tolerados pela escola.

Confrontados o encaminhamento (ou desencaminhamento) dado pela escola e os resultados que eu acompanhava diariamente no Kumon, onde seguindo os princípios do método de ensino individualizado, as crianças aprendiam, fiquei me perguntando se os professores da escola regular compreendem os processos de ensino e de aprendizado em que estão envolvidos e o que ocorre com as crianças sob sua responsabilidade.

Trabalhando no Kumon, com a orientação individualizada e sob os princípios de que todas as crianças têm igual direito a aprender e à oportunidade de desenvolver sua capacidade, passei a desacreditar na homogeneidade com que a escola trata seus alunos, como sujeitos que atingiriam os mesmos resultados a partir das mesmas atividades, das mesmas formas de ensinar e no mesmo tempo.

No Estágio Curricular do curso de Pedagogia, pude constatar que de fato cada sala de aula, por reunir muitos sujeitos, é um mundo de diversidade de experiências e de histórias, de opiniões, comportamentos, vontades, desejos e angústias. Lembro-me da chegada de Maria², vinda de uma outra escola. Entrei na sala de aula, me acomodei numa das carteiras do fundo e percebi que uma garotinha não muito distante de mim estava chorando muito. Isto me incomodou e eu fui até ela e perguntei o motivo pelo qual ela estava chorando tanto. Respondeu-me que estava com saudade do irmão e disse que a mãe havia sumido. Maria morava com a mãe em Birigui e quando a mesma sumiu o Conselho Tutelar decidiu que a menina viria para Campinas morar com a avó. O irmão de Maria já morava com a avó e o mesmo trabalha a noite e ela quase não o via, pois na parte da manhã ele chegava e ia dormir e ela também estava dormindo e quando ele acordava ela estava na escola e quando ela chegava ele já tinha ido trabalhar. Ela me disse que nos finais de semana, às vezes ele não trabalha e que ele dá muita atenção para ela; penso que é para compensar o tempo que durante os dias úteis os dois irmãos não possuem. Sua história de vida difícil não representava um impedimento ao aprendizado, desde que fosse levada em conta. Ignorada, ela representava mais um obstáculo à identificação de Maria com a nova escola, a sua integração à classe, ao reconhecimento do que essa criança já sabia dos conhecimentos escolares que estavam sendo ensinados e o que ela ainda não sabia e que tinha o direito de aprender de modo a desenvolver suas capacidades e potencialidades. Como trabalhar efetivamente com essas crianças e ensinar a elas?

O mesmo acontecia com Karina³, uma criança cuja história eu conhecia por ser minha vizinha. A mãe de Karina é mãe solteira e possui quatro filhos. A primeira filha é adotiva, pois por um erro médico quando ela tinha dezessete anos foi diagnosticado que ela não poderia ter filhos. Assim, quando ela completou vinte e cinco anos adotou a primeira filha. Cinco anos se passaram e ela se envolveu com um rapaz e engravidou de

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

Karina. Foi aí que ela descobriu que não tinha problema nenhum e que aquele diagnóstico havia sido um erro. O rapaz quando ficou sabendo de sua gravidez sumiu. Karina nasceu e dois anos após seu nascimento sua mãe se envolveu com outro homem. Entretanto, este era casado e quando soube da gravidez dela disse que a mesma se virasse e ainda a ofendeu dizendo que ela não servia nem para ser amante, pois boa amante é aquela que não engravida. A mãe de Karina nessa época era moradora de uma favela na periferia de Campinas e agora estava sem nenhum companheiro e com três crianças pequenas. Sua família é muito pobre e também tinham seus barracos na favela. Nessa época todos daquela favela estavam esperando que a Prefeitura de Campinas tomasse alguma decisão, pois a terra onde estava implantada a favela era particular e eles teriam que sair daquele local. Logo a Prefeitura indicou o local e a mãe de Karina e sua família e outros amigos que moravam ali resolveram que iriam montar barracos perto dos terrenos com medo de perdê-los. E assim foi feito. No bairro onde moro foram liberados terrenos para estas famílias e assim eu conheci Karina e toda a sua história até aquele momento. A escola Karina sempre freqüentou. Foi à creche desde bebê e aqui no bairro, como eram famílias necessitadas, não foi difícil conseguir uma creche. Em 2008 Karina ingressou no primeiro ano e eu percebia que ela não tinha aprendido nada, pois ela não conhecia as letras e mal sabia os números. Portanto, ler era algo muito distante. Como ela estudava na mesma escola que meu sobrinho e o mesmo também tinha problemas de aprendizado, resolvi então fazer meu estágio curricular nesta escola.

No meu primeiro dia de estágio entrei na sala de aula e levei um pequeno susto, pois era a sala de Karina. Logo que me sentei ela foi logo me cumprimentando e puxou a mesa dela para perto de mim. A professora da sala ficou me olhando e perguntou se eu a conhecia e eu balancei a cabeça com o sinal de sim. Depois que eu conversei com Maria e voltei para a minha carteira, Karina pediu para que eu escrevesse em seu caderno o alfabeto. Quando eu peguei seu caderno fiquei estarecida, pois não havia nada escrito a não ser rabiscos. Perguntei a ela se aquele caderno era o mesmo desde o começo do ano, já que estávamos no segundo semestre. Ela disse que aquele caderno ela usava desde o primeiro ano e como não havia gastado nada a mãe dela havia pedido para que ela usasse o mesmo caderno. Sem reação e totalmente perplexa, fiz em seu caderno o alfabeto que ela havia me pedido.

Karina fazia de tudo para chamar a atenção. Na semana seguinte, no dia do meu estágio, a professora da sala tentou contar uma fábula. Os alunos não conseguiam ouvir,

pois Karina subiu em cima da mesa de outra aluna e ficou gritando e cantando juntamente com a professora. Quase no final da fábula a professora tomou uma atitude: tirou Karina de cima da mesa da outra aluna e chamou a inspetora de alunos. Karina acalmou. Será que a professora não entendeu o recado de Karina?

Os dias iam passando e Karina continuava tentando chamar atenção pelo fato dela não saber ler.

Em outro momento, a professora começa a contar uma história. Os alunos não mostraram muito interesse e Karina diz que não vai fazer lição, pois está muito cansada. Começa um pequeno bate-boca entre ela e a professora acaba acatando o que Karina decidiu. Logo após a professora trabalhou com as palavras chave contidas na história e depois montou uma frase e em seguida pediu para os alunos desenharem a borboleta ou o beija-flor da história. Em meu caderno de anotações eu desenhei uma borboleta e Karina pediu para que eu também desenhasse para ela e para que ela pintasse o seu desenho eu tive que pintar o meu. A professora disse que eu era obediente mesmo sendo grande e em particular a professora me disse para eu falar para a mãe de Karina procurar um psicólogo para ela. No decorrer do dia Karina resolveu não mais fazer tarefa. Já que ela não sabia desistiu de tentar. Do jeito dela, ela tentou, mas desistiu. Karina disse: “a professora nunca me ensinou e minha mãe sabe que eu tento e não consigo e ninguém me ensina. Fico tentando sozinha e não consigo, por isso perturbo”.

Com problemas na escola e tendo uma vida muito difícil, Karina se vê agora com a mãe grávida mais uma vez e abandonada pelo novo companheiro. Tudo desmorona. Entretanto a mãe de Karina diz: “criei três filhos sem pai... crio mais um”.

No meu penúltimo dia de estágio a professora me disse que ia dar um ditado avaliativo e aí eu pensei: “o que será que irá acontecer com Karina?” A avaliação começou com um ditado que a professora chamou de “treino”. No final do ditado, como era de se esperar, Karina não conseguiu escrever uma palavra; e não foi só ela, várias crianças não conseguiram. Na hora da correção do ditado a professora pediu para cada criança ir à lousa e escrever uma palavra. Quase todas as crianças que foram à lousa escreveram as palavras de forma incorreta e através destes erros a professora ia falando qual era a forma correta de escrever cada palavra. Logo depois cada criança tinha que ir à mesa da professora e em uma folha de sulfite a criança tinha que escrever o nome e logo após as palavras que ela ditava. Karina foi totalmente ignorada. Era como

se ela não existisse naquela sala. Nem o nome dela foi chamado. Qual foi a avaliação de Karina, eu não sei. Se ela foi avaliada eu também não sei.

No meu último dia de estágio, a professora da sala havia faltado e quem estava assumindo a sala era uma professora substituta.

Karina estava varrendo a sala de aula e a professora comentou o quanto ela era prestativa e a professora disse que se eu quisesse ajudar Karina eu podia. Chamei Karina para perto de mim e disse que ia ajudá-la. Ela demonstrou uma grande vontade de aprender e então eu passei a ajudá-la. Ela ficou concentrada durante mais ou menos uma hora e meia. Fez o alfabeto, fez o desenho interpretativo para o texto lido pela professora e copiou um pouco do texto. Mesmo não dando conta de copiar todo o texto que estava na lousa eu percebi que com ajuda ela conseguia e assim eu cheguei a uma pequena conclusão: não existe nenhuma criança que não consegue aprender.

Entretanto, Karina termina o ano letivo sem saber ler e escrever.

Diante de suas histórias, das angústias que eu percebia nelas e em seus familiares, eu me perguntava o que a escola fizera com elas ao longo dos anos que já haviam permanecido em seu interior. Considerando a importância de que a escrita se reveste em nossa sociedade grafocêntrica, não só como forma de unidade lingüística, mas como critério de inclusão/exclusão social, eu me perguntava sobre o papel da escola na trajetória dos sujeitos que passam por ela. Considerando que a falta do domínio da escrita representa o impedimento de acesso à informação eu me perguntava de que modo a escola vinha participando da constituição daquelas crianças como sujeitos plenamente letrados, de que modo ela vinha participando da sua constituição como cidadãos

O que estava acontecendo nas escolas onde essas crianças estudavam e com as professoras que trabalhavam com elas?

No estágio percebi que as professoras nem sempre se preparavam para as aulas, que não acreditavam nas possibilidades das crianças. Elas diziam isso ao não se aproximarem dessas crianças e ao não se mobilizarem para, ao menos tentar alfabetizá-las. Karina fazia na sala o que queria, porque queria aprender e ninguém lhe ensinava.

A descrença na capacidade dos alunos, segundo os estudos de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson tem impacto no seu desempenho, podendo tornar-se uma profecia

autorrealizadora. Em seus estudos, publicados desde a década de 60, ambos aplicaram testes de QI no início do ano a alunos, mas informaram aos professores resultados falsos, dividindo aleatoriamente as crianças. Os alunos cujos professores foram induzidos a acreditar, erroneamente, que tinham QI mais elevado tiveram progresso maior em um novo teste aplicado ao fim do ano em relação aos demais. Os resultados dessa pesquisa me levam a perguntar: quais são as evidências em que os professores se baseiam para desacreditar dos alunos? Desacreditar do aluno não é uma forma de fracassar com ele?

Resolvi assumir as indagações, buscando entender o fracasso escolar. Decidi me aproximar desse problema através da revisão de alguns trabalhos que se tornaram clássicos sobre o tema. Assim, organizei este Trabalho de Conclusão de Curso a partir da revisão de cinco estudos: “A produção do fracasso escolar” de Maria Helena Souza Patto (1993), “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani (2009), “Linguagem e escola: uma perspectiva social” de Magda Soares (1993) e “Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários” de G. Snyders (1993). De cada um desses estudos, apresento as teses principais procurando entender com elas o que Gomes (2001) definiu como o mal do século XX: as crianças que não aprendem na escola.

Em uma primeira parte, a que dei o nome de “Contradições”, analiso algumas estatísticas referentes ao desempenho dos alunos no processo de escolarização, de modo a evidenciar que a escola foi, em alguns lugares e durante algum tempo, eficaz no seu objetivo de erradicar o analfabetismo, ensinando, a estudantes, de todas classes sociais, os princípios da língua escrita, mas que no Brasil, desde a organização de seu sistema nacional de ensino, ela penalizou segmentos oriundos das classes populares. Questionando esses dados, aponto a necessidade de uma visão de como está organizada a escola pública e qual a sua raiz histórica e de debater as explicações de ordem diversa, que foram atribuídas ao fracasso escolar, como produções históricas em seu contexto. Esse é o tema da segunda parte seguinte, denominada “As explicações”.

Na parte 3, volto-me para o estudo de Magda Soares em função da especificidade de sua análise - a relação entre linguagem e escola - que está nas questões que me levaram a estudar o tema do fracasso.

Finalmente, analiso as contribuições de Saviani e Snyders, entendendo que esses autores, ao assumirem a contradição que a própria escola representa na sociedade

capitalista, abrem possibilidades de discutir a escola, seu papel social e o aprendizado efetivo dentro dela.

Contradições

Por que as crianças não aprendiam na escola, se ali estavam exatamente para isso? Guiada por essa questão iniciei minhas leituras e encontrei vários indicadores estatísticos que me surpreenderam porque evidenciavam que, desde sua organização, o sistema nacional de ensino no Brasil carregou consigo o fracasso.

Maria Helena Souza Patto, na obra “A produção do fracasso escolar” (1993) apresenta estatísticas publicadas na década de trinta que já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também que o então primeiro ano do curso primário - ano de ingresso na escolaridade obrigatória - já se apresentava como um ponto de estrangulamento do sistema educacional criado.

Ela também apresenta um clássico estudo estatístico realizado por Moysés Kessel a respeito da evasão escolar, no qual o autor acompanha a trajetória escolar da geração de alunos novos que ingressaram no primeiro ano em 1945 e traz à luz uma situação dramática: menos da metade dessas crianças cursou mais de um ano de escola.

Saviani inicia o primeiro artigo de “Escola e Democracia” (2009) destacando que em 1970, de acordo com estimativas, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias saíam das escolas analfabetos ou semi-analfabetos e o restante das crianças em idade escolar nem sequer tinha acesso à escola, estando à margem dela.

Embora a rede escolar brasileira tenha crescido e chegado a alcançar o atendimento de 96% da população em idade escolar ao final do século XX, dados do INEP (2007) que mostram a seguinte realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. E dos que entram no Ensino Médio, 26% não o concluem.

Outro dado significativo nas estatísticas divulgadas pelo INEP é o de que apenas 40% dos que ingressam no nível obrigatório, concluem a 3ª série do Ensino médio, num prazo de aproximadamente 13,9 anos, o que evidencia uma distorção série/idade que é um sério problema para a educação brasileira.

Tais dados indiciam que as ações desenvolvidas nas escolas, principalmente nas públicas, têm sido insuficientes, no que se refere ao seu objetivo primeiro: a transmissão do saber historicamente acumulado, com o intuito de formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem, buscando uma melhor qualidade de vida. Esta ineficiência se retrata no fracasso escolar que atinge boa parte dos que ingressam no sistema educacional público brasileiro.

No entanto, há contradições a serem lembradas, que ajudam a problematizar o fracasso da escola. Uma delas é trazida por Paulo Ghiraldelli, no livro “O que é Pedagogia?” (1988). Ele assinala que o crescimento das redes de ensino público nos países europeus, no século XIX, praticamente extinguiu o analfabetismo. No início do século XX, assinala Ghiraldelli, “os índices de analfabetismo de vários países europeus não ultrapassava 0,2% (o analfabetismo no Império Alemão, em 1905, era de 0,03%!)” (op.cit., p.16).

Esses dados do século XIX e início do século XX, ainda que relativos aos países de capitalismo avançado indicam que a escola foi, em alguns lugares e durante algum tempo, eficaz no seu objetivo de ensinar.

Para entender essa contradição e avançar nessa discussão, é preciso ter uma visão de como está organizada a escola pública e qual a sua raiz histórica. De acordo com Patto (1993), a pesquisa histórica, que revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX, é fundamental à explicitação dessas contradições, elucidando que a escola pública, tal qual a conhecemos, é uma instituição típica da sociedade capitalista, um fenômeno da modernidade e que não é algo isolado das demais relações sociais. Seu surgimento está respaldado por duas grandes frentes: uma delas no contexto da Revolução Francesa (1789) que engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – destituindo a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizando a relação servo-senhor feudal e empurrando grandes contingentes das populações rurais para os centros urbanos; outra frente é a Revolução Industrial (1780), configurando, assim, o modo de produção capitalista, o trabalho assalariado e favorecendo os processos de industrialização, urbanização e migração.

Como classe hegemônica, a burguesia conduziu a consolidação dos Estados Nacionais e através da defesa de um regime constitucional, assumiu-se como porta-voz dos interesses “do povo”, tomado como sinônimo de “nação”. Nesse contexto, a criação dos sistemas nacionais de ensino assenta-se em três vertentes da visão de mundo

dominante na nova ordem social: o nacionalismo, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo e o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar.

Conforme Patto, para instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos seria necessário que a constituição determinasse os direitos e os deveres, o aparelho judiciário garantisse a cada cidadão à defesa de seus direitos; a imprensa livre se encarregasse da denúncia e da crítica dos desvios e que as eleições garantissem a participação popular nas decisões, através da escolha de seus representantes e da rejeição dos maus governantes.

A educação torna-se então um direito de todos e um dever do Estado de modo a transformar os súditos em cidadãos fazendo-os vencer a barreira da ignorância. A escola então se organiza centrada em um professor que transmitia aos alunos o conhecimento e a estes cabia o papel de assimilar os conhecimentos transmitidos por tal professor fazendo tarefas com muita disciplina. Inicialmente essa educação atende apenas a burguesia. A grande maioria dos que dedicavam ao ensino das primeiras letras era constituída de professores privados e governantas dedicados as crianças da burguesia. A imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870.

É a partir de 1848, que nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que a escola se expande e adquire significados diferentes para distintos grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, ela interessa aos empresários.

Como todo filho traz o “gene da mãe”, a escola pública traz o “gene” da industrialização, pautada na mercadoria – núcleo da sociedade capitalista – fundamentada no trabalho e nos fenômenos da expropriação física e intelectual do indivíduo. Desde sua gênese, surgiu para atender a demanda do mundo do trabalho nesse novo modo de produção, exigia um mínimo de escolarização às classes populares.

No entanto, o entusiasmo com a escola começou a ser nítido. O sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida passou a ser

almejado pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada. Como apontado por Paulo Ghiraldelli (op.cit, p.17):

Uma vez instruídas (alfabetizadas), as classes populares melhoravam qualitativamente suas formas de luta. Do sindicalismo passavam à participação política (...) e, uma vez organizadas, lutavam pela redução da jornada de trabalho, o que, fatalmente, iria lhes possibilitar maior tempo de lazer e de estudo. Isso, certamente, não agradava a burguesia. Eram precisas modificações para estancar esse processo e algumas dessas modificações passavam pela pedagogia.

As mudanças passavam pela pedagogia porque a burguesia tinha plena consciência de que não era possível estancar o processo de crescimento da rede escolar, uma vez que o próprio desenvolvimento urbano industrial requiritava alguma escolarização dos trabalhadores.

É dentro deste cenário, segundo Patto, que a questão do fracasso escolar aparece como fenômeno marcado por diferentes entendimentos ao longo da história educacional mundial e, por extensão, da história brasileira. Conforme a época, o momento histórico e as concepções que a permeiam, o fracasso é explicado e atribuído a fatores distintos, entre os quais se destacam os aspectos relativos ao desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, as políticas educacionais dos Estados burgueses, o montante dos investimentos em educação, as pedagogias que orientam o processo de ensino escolar.

De fato, como assinala Cordiè (1996, p. 17), o não aprendizado no interior de uma instituição destinada a isso tem, de fato, causas múltiplas e diversas, mas é preciso ter em conta que ele tem atingido principalmente as classes sociais menos privilegiadas e, também, que:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pode surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade. Também neste caso não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Explicações

A medicalização e a psicologização.

A necessidade da escola para os projetos da modernidade orientou sua criação. A crença nos princípios liberais da classe hegemônica - a burguesia - sustentou a crença em seu poder equalizador. Segundo os princípios do pensamento liberal, a educação surge como um instrumento para reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. A marginalidade social seria um fenômeno accidental, que poderia atingir um número maior ou menor de indivíduos, mas a educação poderia reintegrá-los à vida social (Ver SAVIANI, 2009, p.3-13)

Ao longo do século XIX, todos os problemas de desempenho escolar não compatíveis ao esperado foram tratados como problemas de ordem individual (Ver PATTO, 1993, p.58-63). Para isso contribuiu a disseminação dos conhecimentos da psicologia nascente, baseada em especial no estudo das diferenças individuais e na concepção de genialidade hereditária difundida por Galton. Apoiando-se nos estudos de Darwin (princípio da evolução das espécies) Galton foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas. Seu objetivo principal era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária. Já em 1869, sua teoria influenciava a criação dos testes mentais que se tornaram instrumentos de avaliação dos casos de dificuldade de aprendizagem que começaram a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem à medicalização do fracasso.

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar forma e foram encaminhados aos psiquiatras, encontraram já desenvolvidas pela neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, rígidas classificações dos “anormais” por meio dos estudos de conduzidos em laboratórios dentro de hospícios. Nos hospícios, inclusive, já havia pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos. A criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso foram procuradas em alguma anormalidade orgânica.

Inicialmente circunscrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos “anormais escolares” tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; nesta época, os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes grupos de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola.

Cabe destacar também que essas explicações de cunho biológico e hereditário eram fortemente marcadas pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em relação aos índios, negros e mestiços. A divulgação mais intensa das ideias racistas dá-se a partir dos primeiros anos do século XIX e seu prestígio atinge o ponto mais alto aproximadamente entre 1850 e a década de 1930. (Ver PATTO, op.cit., p.98-104)

Conforme Patto, um cientificismo ingênuo e um racismo militante foram duas características marcantes da época de ouro das teorias racistas, quando se produziram as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de pobres e não-brancos. Como a prova empírica era condição para salvaguardar o caráter científico das afirmações, a antropologia norte-americana desenvolveu novos métodos de estudo do índice cefálico, evidenciando que não era por mero diletantismo que, durante o século XIX, antropólogos se dedicavam à escavação de cemitérios para demonstrar que os crânios retirados de cemitérios destinados às classes superiores diferiam dos que se encontravam nos cemitérios das classes inferiores.

No marco das sociedades industriais capitalistas, destaca Patto, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tendia a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que ele serviu como arma na luta de classes. A teoria de Darwin foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social.

No Brasil, a Psicologia Educacional se configurou sob a influência médica. Os primeiros cursos de Psicologia foram ministrados nas faculdades de medicina, tendo os médicos como professores. Nesses cursos se pesquisava sob a influência da eugenia. Mesmo com a abolição da escravatura (1888) e com o advento da República, continuou-

se a proclamar a inferioridades dos índios, dos mestiços e dos negros, segundo uma Antropologia filosófica evolucionista que “provava” a inferioridade das raças não brancas, justificando, assim, a sua sujeição ao branco. No contexto republicano, os argumentos eugenistas prestavam-se para justificar o lugar subalterno, mas livre, que índios, negros e mestiços passaram a ocupar na nova estrutura social, caracterizando a denominada inferioridade racial do brasileiro.

A formação destes primeiros psicólogos, que foram bastante atuantes na década de trinta, influenciou grande parte dos intelectuais da época, que elaboravam uma literatura sobre o povo brasileiro, colaborando para que a visão negativa do homem tropical e, especialmente do mestiço, e para a defesa do branqueamento progressivo da raça negra, por meio da importação de imigrantes.

Entre esses médicos psicólogos, Patto destaca as contribuições de Arthur Ramos para a superação, nos meios médicos e educacionais, da “crença cega no poderio da herança, com pruridos de cientificidade” que ele tanto combateu e que, segundo sua análise de expressões populares então correntes, faziam parte do senso comum. “É o destino”, “é sina”, “são os fados”, “isto é a raça”, “o que o berço dá, só a morte tira”, “filho de peixe é peixinho”, “tudo no fim dá certo”, “o que tiver que ser, será”, “esse menino tem uma boa ou má estrela”, “é do céu, não se cria”, “quem sai aos seus não degenera”, eram expressões comumente usadas por pais e professores para explicar o desempenho escolar de seus filhos e alunos. Arthur Ramos preocupava-se com as consequências desse preconceito que, a seu ver, “são as piores possíveis, pois geram atitudes de passividade e resignação frente às dificuldades e problemas da existência”.

Com bases nos instrumentos conceituais da psicanálise, ele introduziu no país um novo conceito de cultura que a antropologia inaugura na passagem do século – a psicologia da cultura brasileira, por meio da qual conclui que o brasileiro possui um “inconsciente primitivo” e, portanto, uma cultura “ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância”. Apesar de suas críticas ao pensamento hegemônico na época, esse intelectual não conseguiu ultrapassar o preconceito racial entranhado na vida cotidiana brasileira. (Ver. PATTO, op.cit, p. 104-114).

Se a partir dos anos 30, a psicologia, adotara a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso ou, no máximo, a tentar impedi-lo por meio de programas psicológicos preventivos, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil, na década

de 40, de acordo com Patto (op.cit, p.67), a tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem foi levada às últimas conseqüências no movimento de higiene mental. As crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola passaram a ser diagnosticadas pelos médicos psicólogos.

Patto considera que esse movimento colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas e para que se negligenciasse o papel que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino jogavam na constituição das dificuldades de aprendizagem (Ver PATTO, op.cit, p.69).

A força dos argumentos de base biológica na explicação das causas do fracasso escolar predominaram, segundo Patto, até os anos 70, em detrimento da explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinante desse fracasso. Os psicólogos educacionais, de formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, perderam de vista a dimensão pedagógica do processo.

As explicações escolanovistas

Mas as explicações pedagógicas existiram também ao longo do século XX, disputando com as de cunho biológico a hegemonia na compreensão do fracasso escolar.

Já no início do século XX a crença no poder da escola foi fortemente abalada pela primeira guerra mundial. Desmentindo a ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão e de que a posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade livraria os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração, esse conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que, carregados de um humanismo ingênuo, mas bem intencionado, acreditavam na possibilidade de a escola realizar uma sociedade de classes igualitária, ou seja, uma sociedade no qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal.

Sua crença nos superpoderes da escola, levou-os a investirem contra a pedagogia tradicional, em favor de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano,

em um contexto mundial em que as explicações para as diferenças de classes existentes na sociedade capitalista, condição para que a burguesia se mantivesse hegemônica no poder, haviam se beneficiado ideologicamente com as teses das diferenças individuais.

No final do século XIX, o movimento escolanovista já era uma realidade. Seus propositores partiam da crítica à escola tradicional, que se expandira no decorrer do século XIX e guiara a estruturação e organização da escola, pautada no princípio de que a educação, entendida como instrução, era um direito de todos e um dever do Estado.

A escola tradicional se organizava centrada em um professor que transmitia aos alunos o conhecimento. A estes cabia o papel de assimilar os conhecimentos transmitidos por tal professor a partir da apresentação feita por ele, tanto da informação, quanto de sua associação com outros conhecimentos e da demonstração de como aquilo que fora exposto poderia servir para outros casos. A assimilação ou não do que fora exposto pelo professor culminava com a realização de exercícios de aplicação e de verificação feitos pelo aluno com muita disciplina.

A pedagogia tradicional foi então responsabilizada pelos desastres sociais: se a escola não estava formando democratas, isto se devia ao fato de ela mesma não ser democrática. 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.

Nessa pedagogia nova, todo espaço usado como escola tradicional teria que mudar: de classes onde professores passavam o conhecimento, pois eles o dominavam, para ambientes onde os alunos ficassem agrupados em grupos e a cada grupo fosse destinado para uma atividade de pesquisa, centrada no interesse de seus integrantes, sendo o professor um estimulador e orientador da aprendizagem de iniciativa dos alunos. A ele caberia criar um ambiente estimulante com materiais didáticos diversos, biblioteca de classe com fontes interessantes de pesquisa.

Saviani (2009) estudou os embates entre as explicações pedagógicas do fracasso escolar no texto: “As teorias da educação e o problema da marginalidade”. Ali ele classifica as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro reúne as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, que entendem a escola como fator de superação da marginalidade. Por assentarem-se nos princípios do pensamento liberal são

denominadas de teorias não-críticas O segundo reúne teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, produzindo uma marginalidade cultural e especificamente escolar. O segundo grupo de teorias foi denominado de teorias crítico-reprodutivistas.

A Pedagogia Tradicional, como mostrado por Patto, foi contraposta a uma teoria que, como ela, também entendia a escola como fator de superação da desigualdade social, mas definia a educação escolar não mais como instrução, e sim como um processo de aprendizagem centrado nos indivíduos.

“[...] A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (Saviani, op.cit, p. 8)”

Assim,

“[...] a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre homens, quaisquer que eles sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. (idem, p. 7).”

Ao centralizar o cognitivo como diferença, a Pedagogia Nova deslocou o foco do intelecto, privilegiado pela Pedagogia Tradicional, para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para o pedagógico, do esforço para o interesse, da disciplina para o espontâneo, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para a qualidade, defendendo a idéia de que mais importante do que aprender conteúdos é o processo de aprendizagem em si, ou seja, o aprender a aprender.

Saviani, no prefácio à 35ª edição de “Escola e Democracia” destaca o deslocamento produzido pela Escola Nova da instrução para o desenvolvimento individual a por meio da crítica a de um de seus slogans. Escreve ele:

Um lema lançado pela Escola Nova com o intuito de facilitar sua difusão junto aos professores foi o seguinte: “ensinamos crianças, não matérias”. O que queremos dizer com essa expressão? Do ponto de vista gramatical, ela não se sustenta, uma vez que o verbo ensinar é bitransitivo, comportando, pois, tanto o objeto direto como o indireto. Na verdade não é possível gramaticalmente, dizer que se ensina nada a alguém, nem que se ensina algo a ninguém. De fato, a ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém. Portanto deveríamos dizer que “ensinamos matérias às crianças”,

não fazendo sentido a afirmação de que “ensinamos crianças, não matérias”, do mesmo modo que não faria sentido afirmar que “ensinamos matérias, não crianças”.

Então, qual seria a razão pela qual o movimento da Escola Nova formulou e difundiu com tanta convicção esse lema? Ora um enunciado como esse se justifica exatamente na medida em que não se trata de uma definição, mas de um slogan. E, enquanto slogan, tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da idéia da centralidade da criança no processo educativo. Em outros termos, partindo da consideração de que as atenções dos educadores haviam se voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças, que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema “ensinamos crianças, não matérias” visando a alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal deve girar em torno dos educandos, cujos interesses devem servir de base para organizar o currículo, isto é, os conteúdos do ensino.

A segunda etapa desse embate pedagógico era implantar uma política educacional em que se revissem os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia.

Um marco do pensamento escolanovista no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que assim definia as finalidades da educação:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (PATTO, op.cit, p. 100)

Os estudiosos da história da filosofia educacional brasileira apontam que os princípios escolanovistas tiveram profunda repercussão no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos vinte, tendo norteado a política educacional até o início dos anos sessenta, mas que a “Escola Nova” não conseguiu se consolidar, alterando significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Como seus custos eram muito maiores do que o da Escola Tradicional, ela se organizou somente em alguns núcleos destinados a pequenos grupos da elite.

Contudo, o ideário escolanovista acabou invadindo a mentalidade dos educadores, gerando conseqüências, segundo Saviani (op.cit., p.8), mais negativas do que positivas, nas redes escolares oficiais que não contavam com as bases materiais necessárias para efetivar princípios metodológicos da pedagogia escolanovista.

Saviani considera como negativos o afrouxamento da disciplina intelectual e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, que resultou no empobrecimento da instrução em uma escola que representava para as camadas populares o único meio de acesso aos conhecimentos sistematizados e hegemônicos. Com isso, analisa Saviani, manteve-se a expansão quantitativa da escola, que era uma demanda das classes populares, em limites suportáveis pelos interesses dominantes. Ou seja, a expansão quantitativa foi regulada pela qualidade deficiente do ensino oferecido às classes populares: ou seja, tirou-se delas o acesso à instrução.

Para a difusão do ideário escolanovista a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do MEC-INE, de acordo com a análise feita por Patto de todos os números da Revista, desde sua criação até os anos 80, contribuiu significativamente, através de ensaios cujas intenções, inicialmente, parecem ser as de sedimentar no país uma política educacional baseada nos princípios do movimento escolanovista, justificando, esclarecendo e divulgando os pressupostos teóricos dessa pedagogia, demonstrando sua relação necessária com a democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país.

Todos os seus artigos inscreviam-se nos limites do ideário liberal e invariavelmente partiam da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promoveriam a igualdade de oportunidades e seriam a garantia de um regime democrático. Essa tendência foi analisada, no número comemorativo dos quarenta anos da Revista, em um artigo, no qual Saviani faz um balanço da filosofia educacional na RBEP e constata que a quase totalidades dos autores e dos assuntos que nela comparecem, até pelo menos 1963, participam da concepção humanista moderna da filosofia da educação, isto é, defendem as teses da Escola Nova e desenvolvem os temas que lhe são mais caros.

Sob a influência do escolanovismo, as primeiras pesquisas sobre o fracasso escolar apontavam como causas das dificuldades de aprendizagem os programas e métodos escolares que deveriam ser determinados pela observação do indivíduo (este representando a natureza humana e não a especificidade de cada um) e de suas capacidades e não por critérios externos. Vivia-se a crítica à escola tradicional, formulara-se uma nova concepção de criança, reconhecendo a sua especificidade psicológica (mérito dos proponentes da escola nova). Essa abordagem propunha que fossem focalizados os fatores intra-escolares do fracasso e que se atuasse sobre eles.

De acordo com Patto, sob a influência da psicologia que se constituiu como ciência experimental e diferencial: “o movimento escolanovista passou de seu objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos (PATTO, 1999, p.87). A dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica do discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema.

A autora postula ainda, que o predomínio da explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem, que se instaura a partir da psicologia dos diagnósticos e tratamento dos desvios psíquicos nos anos 30 e se consolida com o movimento de higiene mental dos anos 40, produziu duas distorções na proposta escolanovista de explicação do fracasso escolar:

De um lado, enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-o pela ênfase em procedimentos psicométricos e deslocando novamente a explicação do fracasso para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, o ideário escolanovista foi apropriado no que tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental (PATTO, 1993, p.88).

A nova palavra de ordem passou a ser a higiene mental escolar cujo prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (Ver PATTO, op.cit., p.69).

As contradições do discurso sobre o fracasso aparecem, segundo Patto, na Revista que nascera com o objetivo de ser porta-voz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros à luz do escolanovismo.

Ao tematizarem as dificuldades de escolarização das crianças pobres, os artigos tanto criticavam pedagogicamente a escola brasileira, denunciando sua distância da vida e do interesse da criança, quanto cobravam a falta de interesse da maioria dos estudantes, atribuindo-o à pobreza cultural dos grupos sociais de que eram oriundos.

Fiéis a um dos princípios medulares da Escola Nova: a afirmação de que era preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz e lembrando que o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dizia que o que distingue a escola tradicional da escola nova é a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando a buscar todos os recursos ao seu alcance, graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas, culpabilizavam a escola e seus professores mal formados por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas entre os alunos. No entanto, também assinalavam que nenhum professor conseguiria lecionar no vácuo, isto é, realizar a sua tarefa sem a correspondência de gestos, atitudes, esforço e direção da parte de seus alunos, também culpabilizando-os.

Segundo Patto (1999), até os anos 70 houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos, em detrimento de explicações que consideravam os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinantes desse fracasso. O termo social era empregado no sentido de déficit cultural dos usuários das escolas públicas, não contemplando a relação com a estrutura na qual se organiza a sociedade.

Essa idéia de déficit cultural, a partir dos anos 70 substituiu a explicação de base biológica. Da afirmação da existência de raças inferiores passou-se para a afirmação da existência de culturas inferiores, disseminando a idéia de que o meio cultural do qual as crianças pobres faziam parte era deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem. A tese afirmava que a escola era inadequada para as crianças carentes, já que professores da classe média utilizavam-se de métodos destinados a crianças da classe favorecida.

Essa versão atingiu seu ponto mais alto nos anos 70, quando se elaborou a teoria da carência cultural “que surge como resposta política aos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e dos grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural que não aceitam a desigualdade e a denunciam” (PATTO, op. cit, p.68-71).

Diferença cultural, carência cultural e o tecnicismo pedagógico

“Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional” (PATTO, op.cit, p.72). Desenvolve-se, então, uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos, sendo, os adultos dessa classe, tidos como mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes. Esses seus comportamentos eram também analisados do ponto de vista técnicos como não eficientes e nem produtivos.

A escola deveria, então, enfrentar o problema da marginalização, formando indivíduos eficientes para que estes contribuíssem para o aumento da produtividade da sociedade, através da compensação das deficiências de que os alunos eram portadores e de uma pedagogia em que o que importa é aprender a fazer.

Para compensar as deficiências, cuja persistência poderia neutralizar a eficácia da ação pedagógica, elaboram-se programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, na medida em que partem do pressuposto de que seus destinatários eram menos aptos à aprendizagem escolar.

Saviani (2009, p.27) destaca em sua análise da educação compensatória que os tais programas por ela desenvolvidos acabaram colocando sob a responsabilidade da escola uma série de problemas sociais não especificamente escolares, tais como a saúde e a nutrição, a desorganização familiar e seus efeitos psíquicos, atribuindo-se à escola “um conjunto de papéis que no limite abarcam diferentes modalidades de política social”. A consequência das propostas de educação compensatória foi “a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional”.

Do ponto de vista pedagógico, as teorias ambientalistas se voltam para a organização das escolas e para os métodos presentes no escolanovismo, propondo ajustes que visavam à eficiência instrumental: o ensino deveria ser objetivo, operacional, isto é, organizado de forma racional de modo a minimizar as interferências que colocavam em risco a eficiência do “trabalho pedagógico”.

Conforme Saviani (2009, p.13-14):

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

[...] Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

A pedagogia tecnicista e os programas de educação compensatória que, supostamente reverteriam às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras, reafirmaram as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Patto assinala que na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela e à má qualidade do ensino que se oferecia a essas crianças. Já sob o predomínio da teoria da carência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, uma vez que as características da clientela é que impediam o aprendizado.

As explicações crítico-reprodutivistas

Conviveu-se também, na década de 70, nos meios educacionais, com as teorias que Saviani agrupou sob o nome de teorias crítico-reprodutivistas (2009, p.13-24), que desmistificaram as possibilidades de equalização social da escola.

Essas teorias introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade e forneceram ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais como lugares nos quais se exercem a dominação cultural e a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção de tipo capitalista.

Segundo elas, na escola, o embasamento da visão de exploração seria produzido, principalmente, pela veiculação de conteúdos ideologicamente enviesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes. Tal enviesamento faria do sistema de ensino um instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural.

De acordo com Saviani as teorias crítico-reprodutivistas tiveram o mérito de explicar o funcionamento da escola na sociedade capitalista, alimentando uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Entretanto, por não possuírem uma proposta pedagógica, nem pretenderem tê-la, “disseminar[am] entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema [do fracasso escolar].” (Op.cit, p. 23-24)

No decorrer dos anos setenta, sob a influência de todos esses embates teóricos, uma das características que diferenciou a pesquisa do fracasso escolar foi à investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar.

Essas pesquisas, que se realizam nos anos finais da década de 70, após anos do predomínio na busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar, nas características psicossociais do aprendiz, como se fosse um ser solto no tempo e no espaço, voltaram-se para os condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém com certa autonomia para determinar o sentido de sua ação na sociedade global.

Anteriormente, as raras vezes o foco dos estudos sobre o fracasso havia se voltado para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema.

Via de regra, ao se voltarem para a escola atribuíam a culpa do fracasso a ela e a quem nela trabalhava, sem relacioná-la com o contexto social e político.

Ao chamarem a atenção para a necessidade de analisar o fracasso como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundado nos ideais liberais em que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos, ideais estes que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, ao esforço de cada um, pois as oportunidades são iguais para todos, tais pesquisas, segundo Patto, contribuíram para avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso e de romper com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural.

Para esses estudos contribuíram as idéias de Snyders e Gramsci sobre o problema da ineficiência e do papel social da escola para o povo. Esses dois autores marxistas, com base nas contradições sociais, defendiam que os conhecimentos e habilidades transmitidos pela escola, como conhecimentos valorizados pela classe hegemônica poderiam ser instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe. Com base nessa tese, explicavam o fracasso, a necessidade de sua superação e o caminho para essa superação - assegurar a apropriação dos conhecimentos escolares às classes populares.

É no conjunto desses trabalhos que se inscreve a pesquisa de Patto sobre a produção do fracasso escolar, na qual a autora apontava para o fato de que a reprovação e evasão na escola pública de primeiro grau continuavam a assumir proporções inaceitáveis, mesmo tendo sido denunciado desde a década de trinta, e para a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso era culpa do aluno ou de sua família, alertando para a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na sua produção do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, portanto, com as visões psychologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem.

Realizada na década de 80, a pesquisa de Patto teve impactos interessantes sobre as discussões do fracasso escolar, desdobrando-se em muitos outros estudos sobre o tema, entre os quais se destaca o trabalho de Magda Soares, tema da parte seguinte.

As contradições entre linguagem e escola

Na trajetória de estudos por mim iniciada, tomei as reflexões de Magda Soares (1993) acerca das relações entre linguagem e escola, a partir de uma perspectiva social, buscando entender o fato de as crianças não se alfabetizarem na escola.

Partindo da constatação de que a escola brasileira tem se mostrado insatisfatória para assegurar às crianças das classes populares o acesso à cultura escrita e seu domínio e buscando explicar o porquê desse quadro, a autora se volta para os estudos da sociologia da linguagem, da sociolinguística e da pedagogia. Ela aborda as teses assumidas com relação aos modos como linguagem, escola e sociedade se articulam, nos estudos de Bernstein, William Labov, Miriam Lemle e Bourdieu e faz o contraponto entre elas. No campo das teorias da educação, estabelece um rico diálogo com os modos de definir o papel social da escola e de explicar o fracasso escolar assentados nos princípios do liberalismo e também naqueles que, criticando tais princípios, assumem a desigualdade como constitutiva da sociedade de classes e das relações escolares, alertando para um necessário redimensionamento das discussões e das definições, em circulação, sobre esses temas. Nesse sentido, destaca as teses de Georges Snyders como uma interlocução produtiva nessa discussão.

Ela apresenta e analisa as teorias, sempre orientada pelas relações entre o tripé: sociedade/escola/linguagem, buscando compreender os direcionamentos necessários para uma educação eficiente e competente para as camadas populares, que constituem a grande maioria da população brasileira e as contradições que pautam a própria escolarização.

Como Patto (op.cit.), Soares destaca que o significado atribuído ao “fracasso escolar” veio se modificando historicamente, bem como as explicações a ele atribuídas. Esses significados e explicações foram acompanhados de reconfigurações do papel social atribuído à escola.

Inicialmente, o fracasso era atribuído aos próprios alunos, que abandonavam a escola ou repetiam. Esse sentido é coerente com os princípios da democracia liberal, sintetizados por Mário Quintana como *dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto*

ao ponto de chegada, isso depende de cada um⁴. Soares problematiza essa idéia de igualdade: seria uma igualdade relativa? Seria possível indivíduos socialmente diferentes, em uma sociedade tão heterogênea como a nossa, marcada pela exclusão e pela pobreza, partirem de um mesmo ponto?

A partir dessas indagações, a autora discute o que denomina de ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças culturais. Essas ideologias seriam explicações para o fracasso escolar que não consideram os vínculos, evidentes e recorrentes, existentes entre a origem social dos estudantes e sua trajetória escolar de insucesso.

A “*ideologia do dom*” explicava o fracasso ou o sucesso escolar como produtos de características dos indivíduos. A escola ofereceria igualdade de oportunidades a todos os estudantes nela reunidos e as diferenciações de desempenho entre eles seriam tributárias de suas características individuais de interesse, esforço, disciplina. Apoiada nas teorias científicas que legitimam “supostas” desigualdades biológicas, mensuradas através de testes, escalas, provas que se colocam como neutros, essa ideologia classifica e hierarquiza os indivíduos a partir dos indicadores das diferenças no rendimento escolar, ocultando os fatores sociais que estão envolvidos na relação entre sucesso e fracasso escolar e desresponsabilizando a escola em relação aos destinos dos sujeitos por ela alcançados.

Com a ampliação do acesso das camadas populares à escola, acentuaram-se as diferenças de rendimento escolar e as evidências de que essas diferenças de rendimento não eram apenas *entre indivíduos*, mas principalmente *entre grupos de indivíduos*. Os dados relativos à evasão e repetência evidenciavam que as maiores diferenças de desempenho escolar apareciam entre grupos economicamente distintos. Surgiram questões como: Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que alunos provenientes das classes dominantes, socioeconomicamente favorecidas? (Soares, 1989).

⁴ Extraído do livro Caderno H, de Mário Quintana.

Da busca por respostas surgiu outra ideologia: a “*ideologia da deficiência cultural*”. Esta retira o dom de cena e coloca as desigualdades sociais como responsáveis pelas diferenças de rendimento escolar. O ponto de desequilíbrio aqui é o fato de que essa explicação não coloca a desigualdade como uma questão passível de críticas, muito menos a coloca como resultado de relações sociais injustas. Ela simplesmente considera que os alunos provenientes de classes favorecidas vivem em um ambiente mais propício e estimulador para as atividades escolares do que aqueles provenientes de classes dominadas. Estas, no caso, apresentariam déficits resultantes da “carência cultural” ou até mesmo “privação cultural”. Por isso, o papel da escola seria o de suprir essa “carência” ou “privação”.

O que essa ideologia oculta é o fato de hierarquizar práticas, significados e valores culturais distintos, sem especificar que esse critério é um critério decorrente das relações de poder e de dominação vigentes na sociedade, que elegem um certo padrão cultural como modelo e que a escola segue esse padrão na sua organização e na de suas atividades.

A “ideologia das diferenças culturais” seguiu-se à ideologia das carências, trazendo outra explicação para o fracasso escolar. Utilizando-se do conceito antropológico de cultura e assumindo o princípio de que não existem culturas superiores ou inferiores, mas diferenças objetivas entre elas e uma hierarquização definida a partir da valorização diferenciada de suas práticas em face daquelas cultivadas pelas classes hegemônicas, essa ideologia responsabilizou a escola por transformar as diferenças sociais em deficiências e por marginalizar os alunos oriundos das classes populares. No momento em que a escola assume a cultura das classes dominantes como instrumento, objeto e objetivo da educação escolar, aqueles alunos que chegam a ela sem possuir esse domínio, acabam tendo suas construções desconsideradas ou consideradas erradas. Os alunos das classes desfavorecidas passam por um processo de marginalização cultural e fracassam dentro das exigências escolares. Da perspectiva dessa ideologia, o papel da escola seria contemplar e integrar as diferenças culturais.

Soares aprofunda a discussão dessas explicações confrontando-as a teorias do campo da sociolinguística e da sociologia da linguagem. Os Sociolinguístas sistematizam a variação nas linguagens, pois consideram o dinamismo e a heterogeneidade da língua como regras fundamentais para o estudo. A abrangência da

variação da forma faz com que o falante real seja considerado e que as formas lingüísticas usadas dentro de sua comunidade façam parte da análise. De modo geral, seu estudo é centrado nas variações lingüísticas que vão sendo relacionadas às variantes sociais (profissão, grau de escolaridade, faixa salarial, idade, sexo, raça...). Esse procedimento é criticado pela Sociologia da Linguagem por manter separado o que é lingüístico e o que é social.

A Sociologia da Linguagem concebe a linguagem como fato social, e a analisa não em suas funções, mas em seus poderes. É a partir daí que a língua passa a ser observada não apenas como instrumento de comunicação, mas sim, como fator constituinte das relações sociais e do humano. Ao produzir signos, os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade. Considerando que conhecimento é uma forma de exercer poder, não diferente do que ocorre em outros campos científicos, o homem busca o domínio das linguagens, pois de posse desse saber, o homem pode domesticar seus poderes e trazê-los para si.

Uma teoria analisada por Soares e que está relacionada com a “ideologia da deficiência cultural”, é a teoria da “deficiência lingüística”, segundo a qual, as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e na aprendizagem. O vocabulário é pobre, elas cometem ‘erros’ de pronúncia, de concordância, de regência; se comunicam através de frases incompletas, são até monossilábicas. A sintaxe é confusa e inadequada para a expressão de um pensamento lógico e utilizam-se muito mais de recursos não-verbais para se comunicarem.

Segundo a lógica dessa explicação, a deficiência lingüística é causada pela ‘pobreza’ do contexto lingüístico em que vive essa criança, principalmente no ambiente familiar. Já as crianças das classes favorecidas, segundo a teoria, vivem em um ambiente rico de estímulos verbais: são incentivadas a perguntar, são ouvidas com atenção, os adultos lêem histórias para elas... E tudo isso desperta sua atenção para a própria língua, favorece a reflexão e a abstração do pensamento lógico.

“Em síntese: para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das camadas favorecidas,

apresentam um ‘déficit lingüístico’, resultado da ‘privação lingüística’ de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família); esse ‘déficit lingüístico’, de que decorre um ‘déficit cognitivo’ é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola.” (Soares, 1989, p.21).

Um grande contribuinte para esse ramo da reflexão é Basil Bernstein, sociólogo inglês. Sua teoria afirma a existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, e propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence à criança, sua linguagem e seu rendimento escolar.

“Segundo essa teoria, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o que, quando e como é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes ‘códigos’ lingüísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja, é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico”. (Soares, 1989, p.23).

Dessa forma, temos que a estrutura social gera diferentes códigos lingüísticos. Esses códigos transmitem cultura, determinam comportamentos, modos de ver e de pensar que se desenvolvem nas relações sociais. A diferença das tratativas das mães aos questionamentos dos filhos explicitam, segundo Bernstein, que, em situações de interlocução do cotidiano os adultos podem contribuir para a construção do pensamento lógico ou simplesmente não dar instrumentos para que a criança possa compreender os fatos e extrapolá-los através de questionamentos.

Segundo Bernstein, nas relações familiares de classe média, em que a linguagem é intensificada na socialização dos filhos, as mães orientam as crianças para compreenderem significações mais universalistas, levando-as a transcender o contexto imediato. Já nas classes populares predominariam os diálogos em que os adultos são mais lacônicos, deixando implícitas as relações abstratas de causa e consequência presentes situação, deixando as crianças presas ao contexto imediato.

Para a educação, essas diferenças são particularmente importantes, pois a escola se preocupa com a transmissão de significados universalistas, usa e quer ver sendo

usado o código da língua mais elaborado. Dessa forma, ela espera alunos que cheguem habituados a formas de socialização que levam à constituição de pensamentos mais abrangentes. Nessa linha de raciocínio, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças são relacionadas ao confronto entre os códigos presentes no cotidiano dos sujeitos que chegam à escola e aqueles pressupostos e valorizados por ela.

Na mesma época em que Bernstein publicava seus trabalhos, William Labov, outro teórico incorporado à discussão por Soares, obtinha resultados dos seus estudos sobre o tema “Linguística e o ensino do inglês-padrão a falantes de outras línguas e dialetos”.

Labov desenvolveu seus estudos considerando o mesmo ponto de partida de Bernstein: o fracasso escolar das crianças de classes populares. Contudo, ele rejeitou a explicação de que esse fracasso fosse resultado de qualquer tipo de deficiência linguística ou de alguma carência decorrente das práticas culturais. Ele afirmava que para que fosse feita uma análise coerente sobre alguma relação entre a linguagem das crianças e suas dificuldades de aprendizado na escola, as crianças precisariam ser observadas em seu contexto social e cultural, e não como foi feito nas pesquisas que constatarem o tal mito da “deficiência linguística”, em situações artificiais de perguntas e respostas, distantes do cotidiano linguístico daqueles que não se utilizavam da língua padrão. Nesse caso, as crianças das classes favorecidas de fato obtinham melhores resultados, considerando que eram apresentadas, nas avaliações, a processos de socialização que requeriam que se expressassem bem, falando sobre certos assuntos utilizando-se da norma culta da língua.

A tese de Labov se fundamentava no fato de que as crianças das classes desfavorecidas possuem a mesma gama de vocabulário básico como qualquer outra criança, pois dominam dialetos que são sistemas linguísticos perfeitamente estruturados, possuem a mesma capacidade para o aprendizado conceitual e para o pensamento lógico e não códigos mais elementares, como sugeria Bernstein.

Sua pesquisa foi desenvolvida através de conversas informais, em contextos que deixavam os falantes à vontade. Labov percebeu que o que se considerava como “deficiências” eram, na verdade, diferenças linguísticas. As variedades utilizadas pelas classes populares eram mais enxutas e diretas, mas tão estruturadas e coerentes, quanto

o dialeto padrão, diferenciando-se dele mais por não seguirem as normas gramaticais. No entanto, consideradas pela teoria da “deficiência lingüística” como variedades com acúmulo de “erros”, seu uso levou seus falantes a serem classificados como incapazes de aprender e de utilizarem o dialeto padrão.

Por isso, pode-se dizer que Labov desmistificou a lógica atribuída à “privação lingüística” das crianças das classes desfavorecidas, voltando o olhar à escola, como ponto a ser investigado, em função de sua inabilidade para se ajustar à realidade social e para considerar as variedades lingüísticas que adentram as relações de ensino por ela instauradas. Labov indagava que língua era essa que a escola ensinava? Qual a referência utilizada pela escola na determinação das diretrizes de seu ensino? Segundo Soares (op.cit., p. 15),

Os padrões culturais dos grupos dominantes, justamente e apenas porque são os padrões culturais desses grupos, passam a constituir a cultura, socialmente privilegiada e considerada “superior”, a única “legítima”. (...) A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados”.

As ideologias da privação cultural e das diferenças culturais, bem como as teses a elas correlatas no campo da sociolingüística contribuíram, segundo Soares, para evidenciar que os diferentes usos da língua estão relacionados às diferenças entre grupos sociais e aos valores atribuídos a suas práticas:

“o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada”. (Soares, op.cit., p.17).

Segundo Soares, os preconceitos lingüísticos são preconceitos sociais, são julgamentos sobre os falantes, não sobre sua fala.” (op.cit., p. 41), na medida em que expressam a valorização de certas regiões do país em detrimento de outras (por exemplo), de certos grupos sociais sobre outros. Pode-se dizer que esses preconceitos

são próprios de uma sociedade de classes e que eles determinam, lingüisticamente, que o dialeto “superior” é aquele de uso cotidiano das classes socialmente privilegiadas, levando leigos e até mesmo especialistas a atribuir superioridade e inferioridade a esse ou aquele dialeto tomando como referência a dominância politicamente estabelecida.

Na verdade, sinaliza Soares, não há deficiência lingüística, nem falta de lógica a um ou outro dialeto, mas sim, diferenças nos dialetos utilizados por diferentes grupos, e um referencial padrão vinculado à linguagem comum a grupos com grande prestígio social. Nesse sentido, o valor dado ao dialeto é proporcional ao valor que o grupo que o utiliza tem social e economicamente.

Com base nessas evidências elaborou-se a teoria das *diferenças lingüísticas* e foi proposto um bidialetalismo como prática a ser desenvolvida na /pela escola, em que as classes populares manteriam seu próprio dialeto, mas, ao mesmo tempo, teriam conhecimento e meios para utilizar o dialeto padrão quando/onde fosse necessário.

Soares expõe essa perspectiva através das contribuições de Miriam Lemle, que defende que a escola deveria considerar e respeitar as variações dos dialetos, e fazer com que os alunos aprendessem novos recursos lingüísticos, tanto para enriquecer seu próprio dialeto, como para obter novos instrumentos e competências acerca da norma padrão da língua, socialmente determinada, tal como quando e onde *pode/deve* ser usada.

Fazendo uma comparação aligeirada, a proposta envolveria o mesmo tipo de conhecimento que temos em relação aos tipos de roupas que devemos usar em determinadas situações. Dentro de nosso meio social, o uso de vestimentas é livre e particular a cada grupo, assim como linguisticamente seria o uso das variações lingüísticas. Em outras situações, como no trabalho, não podemos simplesmente utilizar roupas que usaríamos em férias no litoral, da mesma forma que acontece com o tipo de linguagem que usamos.

Postas essas idéias, Soares as problematiza a partir da sociologia de Bourdieu. A partir de uma visão durkheimiana, Bourdieu se preocupou em analisar o fato de haver na sociedade capitalista uma imposição de certos estilos de se relacionar com os

conhecimentos, havendo assim uma determinada forma de reprodução cultural, bem como uma violência simbólica na transmissão do saber nas escolas.

Segundo as teses desse teórico, as práticas escolares nada mais fazem do que garantir e perpetuar a estrutura social dada e suas desigualdades, mantendo os privilégios e exercendo uma *violência simbólica* ao impor a linguagem e as práticas culturais de grupos de prestígio sócio-econômico aos grupos dominados. Essa imposição naturalizada e invisível a olhos ingênuos reforça a posição de dominação e perpetua o distanciamento e a inferiorização de dialetos e práticas culturais não dominantes.

Frente a isso, Bourdieu diz é que não adianta procurar soluções para questões complexas dentro de um espaço que foi originalmente criado para garantir e manter as condições que suscitam essas questões. No espaço da escola, aceita-se apenas um único saber lingüístico como legítimo: aquele pertencente às classes dominantes.

A discriminação das classes populares na escola não se explica, pois, por deficiências culturais e lingüísticas, nem apenas por diferenças culturais e lingüísticas que, sem dúvida, as distinguem das classes dominantes; explica-se, na verdade, pela opressão que essas classes dominantes, com a mediação da escola, exercem sobre as classes dominadas, através da imposição de sua cultura e de sua linguagem, apresentadas como legítimas, e da conseqüente desvalorização de uma cultura e linguagem que, só por ser diferente daquela considerada legítima, é acusada de “deficiente”. (Soares, op.cit., p. 55)

Deslocando o foco das análises da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais em que essa linguagem é produzida, Bourdieu procura mostrar que a comunicação não é apenas um processo de codificação e decodificação, mas essencialmente, uma *relação de força simbólica*, determinada pela relação existente entre os interlocutores.

Na sociedade capitalista, fundamentalmente estruturada em relações de troca, além dos bens materiais (força de trabalho, mercadorias, serviços), trocam-se também bens simbólicos, entre os quais a linguagem. É a lógica das relações de troca que explica porque alguns grupos lingüísticos exercem poder e domínio sobre outros.

O uso da língua depende dos interlocutores, não considerados individualmente, mas a partir do grupo social e lingüístico a que pertencem. É a posição social de um grupo lingüístico que atribui valor a *quem* pode falar, a *quem* e *como* e também determina a natureza das relações sociais existentes entre os grupos que falam, considerados os aspectos a idade, sexo, situação econômica, prestígio profissional, etc.

Para Bourdieu, a relação entre linguagem e sociedade deve ser analisada pela mesma ótica com que são analisados todos os outros aspectos da sociedade capitalista: a lógica dos capitais. A linguagem é um tipo de *capital cultural* ou *lingüístico*. Os indivíduos, ao se comunicarem, trocam esses produtos. As palavras são *bens* e o *lucro* do indivíduo consiste em ter (ou não) seu *capital lingüístico legitimado*. Essa legitimação depende diretamente do *valor social* dos *produtos lingüísticos no mercado lingüístico*. Esse valor é determinado pela relação entre o sistema de diferenças lingüísticas e o sistema de diferenças econômicas e sociais.

Todo o processo social de produção da linguagem evidencia que o valor não está em *como* se fala, mas sim, em de *qual lugar social* se fala e em *qual circunstância*. Nesse sentido, segundo Bourdieu, a aceitabilidade da linguagem depende muito mais das regras do *mercado lingüístico* do que das regras gramaticais propriamente ditas.

Ao assumir, no âmbito lingüístico, o papel de ensinar a *linguagem legitimada* para todos os grupos sociais, a escola está a serviço da sociedade capitalista. O próprio discurso pedagógico fundamenta-se na linguagem legitimada, provocando múltiplos entendimentos aos diferentes grupos lingüísticos presentes no espaço escolar.

Os alunos das classes dominantes, por familiarização, chegam à escola em condições de desenvolver e aprimorar habilidades que já dominam ou podem vir a dominar, com facilidade, em função de disporem de um capital lingüístico escolarmente *rentável*. Os alunos pertencentes às camadas populares chegam à escola com um capital lingüístico não legitimado pela sociedade e, portanto, não é rentável dentro dos parâmetros escolares.

Vista por esse ângulo, a escola apenas distancia os grupos lingüísticos, pois amplia os conhecimentos de uma parcela e limita a outra a apenas reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que domina,

mas não a leva a *conhecer* essa maneira de falar e escrever, não lhe possibilita produzi-la e consumi-la. De maneira mais geral, a escola perpetua o sistema de classes, cada vez mais desiguais. Nesse sentido,

(...) não há solução educacional para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. A solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passariam de mistificação: não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação. (Soares, op.cit., p. 64)

Retomando as palavras que iniciam esse capítulo, o fracasso escolar, hoje, consiste, de acordo com Soares, na “crise da linguagem”, já que a escola não proporciona uma compreensão eficiente (ou *rentável*), por parte dos alunos, dos usos da língua. Enquanto a escola atendeu apenas a uma parcela restrita da população, essa crise não se manifestava intensamente. À medida que as classes populares foram conquistando o direito ao ensino público, a escola vem gerando um conflito que distancia cultural e linguisticamente os sujeitos sociais diferentes que reúne.

Recorri a Gnerre (1998) para entender a idéia de crise da linguagem a que se refere Soares. Segundo ele, a crise materializa a contradição de base que existe entre a idéia de igualdade da ideologia democrática liberal e a ideologia implícita na existência de uma norma lingüística. A idéia de democracia baseia-se no valor intrinsecamente igual dos seres humanos. A ideologia de uma norma lingüística baseia-se no seu caráter abstrato e universal. Ambas contrapõem-se a uma realidade na qual os indivíduos têm valor social diferente e as variedades lingüísticas de que se utilizam também.

Nessa contraposição, duas interpretações se explicitam. De um lado, de uma perspectiva redentora, a idéia de que a escola ao ensinar a língua na sua versão de variedade normativa proporciona a apropriação de elementos equalizadores e a de que a própria língua na sua versão de variedade normativa seja um instrumento central para reduzir o conflito de base existente entre democracia e desigualdade real. Proporcionando o aprendizado da “linguagem correta”, a escola poderia suprir as

deficiências, corrigir os erros lingüísticos dos alunos, integrando-os às práticas e variedades lingüísticas legitimadas.

De outro, em uma visão da impotência, centrada nos conflitos reais que a linguagem em funcionamento recoloca nas relações escolares, uma compreensão, mais próxima da de Bourdieu, é a de que a norma existe para marcar e manter as diferenças, assim como a escola, tanto assim, que ela não reformulou seus objetivos e sua função social. A norma culta da língua é seu instrumento e objetivo, a despeito de não garantir o seu ensino, nem a sua compreensão e uso. Ineficiente em sua missão de ensinar, a escola reproduz a marginalização dos cidadãos em formação, tornando seu dialeto cada vez mais estigmatizado e inferiorizado ao entrar em contato com o mundo do *capital lingüístico socialmente legitimado*.

Para finalizar suas reflexões, Soares recorre, como Patto, a Georges Snyders, também sociólogo e também francês, como Bourdieu. Contudo, Snyders propõe uma crítica aos autores reprodutivistas, em seu livro “Escola, classe e luta de classes”. Acatando a crítica feita por eles, de que a escola não é a mesma para todos, nem trata todos da mesma forma, procura demonstrar que é possível encontrar no processo educativo as possibilidades de questionamento da sociedade capitalista e, portanto, uma dimensão não reprodutora da escola, em contradição e tensão constante com sua dimensão reprodutora. Segundo ele, a dimensão não reprodutora da escola se evidencia na resistência dos alunos, na existência de movimentos sociais que pressionam o Estado por mais escolas e melhores condições de ensino e de vida, na ação de professores progressistas, que não descuidam da apropriação e da elaboração - pela análise e pela crítica - dos conhecimentos historicamente produzidos, pelos alunos. Entendendo o patrimônio cultural como patrimônio do gênero humano Snyders defende que a escola seja um espaço de instrumentalização da transformação social pela democratização do acesso às obras primas e à cultura.

A parte seguinte é dedicada às contribuições de Snyders e de Saviani, um autor que compartilha de suas teses.

A escola como contradição

Nos anos 80, as produções de Snyders e de Saviani representaram, de acordo com Patto, uma ruptura teórica com as teorias da reprodução abrindo espaço para a discussão da escola em suas relações dinâmicas e contraditórias com a sociedade em que existe e funciona e para o resgate de sua importância em um projeto de transformação da sociedade de classes.

Ambos procuraram elaborar as bases de uma pedagogia progressista, de inspiração marxista, que entendendo a educação como relação marcada pela sociedade reconhecesse a escola como local onde também se processa a luta de classes.

Em suas obras, esses dois autores discutem diversas correntes educacionais contemporâneas, procurando redimensionar a leitura que elas fazem do papel da escola, das funções da escola e da cultura na luta de classes.

Ambos defendem uma pedagogia que, de fato, possibilite a formação do indivíduo, que lhe permita realizar-se (ter alegria) e poder atuar na sociedade modificando-a, superando as contradições e problemas que esta apresenta e, para isso, consideram necessário explorar possibilidades e contradições existentes na escola capitalista que ainda não o foram. Tanto assim que embora estejam constantemente se referindo à luta de classes, à dominação, à exploração e à ideologia dominante capitalista e reconheçam as complexas relações entre o Estado e a educação, eles não situam sua proposta pedagógica no âmbito da transformação revolucionária dessas relações. Sua visão de transformação da escola ancora-se nas possibilidades de superação, dentro da própria ordem capitalista, de limites existentes na escola dada.

Eles sinalizam ser necessário fugir da crença ingênua de que a escola é capaz de solucionar as disparidades econômicas que geram problemas sociais, no entanto, defendem, ao mesmo tempo, que os profissionais da educação mantenham em seus radares o valor que as instituições de ensino têm nas mãos. A escola é um espaço de contradição e antagonismos e, é através desse espaço, que nascem os questionamentos e as possibilidades de transformação. As classes populares reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumento de luta contra as desigualdades às quais está submetida.

Uma escola comprometida com a luta contra as desigualdades sociais precisa garantir às classes populares o acesso e a apropriação dos conhecimentos escolares, respeitando e olhando com seriedade o aluno e seus saberes, mas fundamentalmente, ajudando-o a romper os limites de sua própria cultura. Os horizontes podem e devem ser ampliados, através da valorização, da discussão e da crítica dos diversos saberes. Para isso, porém, a escola precisa tanto se abrir para esses saberes como analisar com profundidade o processo de apropriação (e talvez de deturpação) dos conhecimentos escolares tanto por professores como por alunos.

Nesse sentido, afirma Snyders (1993, p.12) que *“é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual”*. Seus interlocutores são aqueles que procuram ver na escola uma alternativa de luta e aqueles que negam qualquer possibilidade desta luta através da escola. Eles não cobram das pedagogias existentes um compromisso transformador ou revolucionário, mas daqueles que buscam essa transformação, ou seja, dos educadores que com ela se comprometem, apontando-lhes contradições a serem exploradas em favor das classes populares.

Para tanto, os dois autores discutem os limites da Educação Tradicional e da Educação Nova como condição para superá-las. Nessa empreitada, destacam que o problema central da Educação Tradicional não está tanto na sua metodologia, no papel que atribui ao professor ou no fim que busca atingir, mas principalmente, na forma de encarar o conteúdo do ensino, na forma como vê a sociedade e o papel dos indivíduos. Eles criticam o caráter de preparação para o futuro de que a escola tradicional se reveste e a visão liberal de homem de que parte. O problema é o que se ensina e para quem se ensina.

Há um trecho de Snyders, logo na introdução da obra *“Alegria na escola”*, que bem elucida essa preocupação:

Nossa escola tem uma terrível necessidade de ser transformada. Esta renovação só pode se realizar a partir de uma renovação do que há de essencial na escola, de específico na tarefa da escola: a cultura hegemônica, cujo acesso e participação são permitidos aos jovens pela escola. Daí minha preocupação constante: renovar a escola a partir de uma transformação dos seus conteúdos culturais.

A pedagogia age fundamentalmente sobre os conteúdos: a inovação é inicialmente o questionamento dos conteúdos (...). No fim, toda escola define-se pelos conteúdos

que seleciona, propõe, privilegia - e também por aqueles que ela silencia - e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o conteúdo que define o tipo de homem que se espera ver sair da escola. (1988, p.11)

Ao realizarem a sua análise da Educação Nova, eles destacam sua não diretividade como risco de conformismo: porque o desejo dos alunos não vai, por si próprio, além do que eles já conhecem, além dos seus limites de classe social. (Ver SNYDERS, 1993, p. 104-107)

Se, de um lado a Educação Nova, faz avançar os métodos de aprendizagem e as questões relativas à relação professor-aluno, por outro, ao recusar os modelos, ao não dar atenção ao que se aprende, como se o conhecimento e o processo de formação do conhecimento fossem neutros, acima das relações sociais, acaba por fortalecer a situação vigente, não contribuindo substancialmente para a formação dos alunos, na sua inserção na sociedade, nas lutas sociais, na transformação da sociedade capitalista.

Ambos concluem que a Educação Nova não supera a Educação Tradicional, não resolve os problemas e as questões que ela mesma localiza como falhas da educação anterior. Portanto, não resolve o fracasso escolar.

Com relação ao crítico-reprodutivismo, ambos consideram, como salienta Saviani que:

“[...] Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também é certo que contribuíram para disseminar evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região. [Saviani, p. 27]”

Ambos propõem, então, uma pedagogia que tem como ponto de partida a primazia dos conteúdos. O objetivo de tal pedagogia é o de levar o aluno a um conhecimento verdadeiro, científico, que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade. E isto só pode ser feito se o conteúdo, o saber escolar, estiver em continuidade com a realidade dos alunos e ao mesmo tempo lhes forneça elementos para uma ruptura com a ideologia dominante. Nesta perspectiva, o papel do professor é o de direção, de quem vai guiar os alunos na sua busca, que vai ajudar-lhes neste movimento de continuidade e rupturas.

Esta pedagogia pressupõe fundamentalmente uma reavaliação crítica da cultura. Não se trata apenas de “passar quaisquer conceitos e conhecimentos” aos alunos. Trata-se de reavaliar a cultura, a cultura que está sob o domínio das classes dominantes e colocá-la a serviço das classes dominadas, retirando dela os seus elementos originais, o seu caráter de luta, de descobertas, de avanços, de síntese de uma dada realidade, de progresso.

Os conteúdos são o ponto de partida dessa pedagogia. A partir deles se definem os seus métodos. Sua metodologia é concebida a partir da teoria do conhecimento marxista, pela dialética materialista, pelo movimento de continuidade e ruptura. Parte-se da necessidade e aspirações dos alunos, de sua realidade, para então realizar as rupturas, sair do imediato e chegar ao teórico, ao abstrato; e depois retornar ao real com uma nova visão que possibilita uma nova ação sobre ele.

Para que o aluno aprenda, a escola deve partir da sua cultura, de sua experiência imediata, e, a partir daí, realizar a ruptura, apresentando-lhe a cultura elaborada, o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia em sua experiência de forma a-sistemática, não acabada, plena. Ao realizar este movimento o aluno compreende a realidade e lhe dá impulso para agir.

Ambos propõem que se saia da análise pedagógica, para uma visão mais geral e abrangente da cultura e do pedagógico, para entender a relação do saber ensinado, com a ideologia dominante e a transformação social.

Nesse sentido, essa pedagogia não é a educação socialista, ou a de uma sociedade sem classes, mas sim a que busca se inserir na luta de classes para a sua superação. Para ambos a escola é palco da luta de classes, e por isto deve ser utilizada pelas classes exploradas, pelas forças progressistas, como um dos seus instrumentos de libertação.

Nela a questão do fracasso é tratada no âmbito das funções da escola, que Snyders separa em, principalmente, duas: a primeira, seria a preparação para o futuro, para a vida adulta, para atuar e transformar a sociedade; a segunda, estaria relacionada com o tempo em que as crianças e jovens permanecem na escola:

[Quero] pensar a escola e o aluno no presente. O que isto pode oferecer aos jovens, na sua vida de jovens, durante sua vida de jovens, passar tantos dias na escola? (...) Como podemos transformar a escola para que... Dez anos obrigatórios de escola: são dez anos feitos para satisfação cultural (...) (Snyders, 1993, p. 12-13)

A satisfação cultural passa pelo aprendizado efetivo, no qual a mediação do professor tem um papel fundamental. Essa mediação, segundo Snyders, visaria a possibilitar o cotejamento entre o que ele chama de **cultura primeira**, trazida pelo aluno e uma cultura sistematizada, que ele ora denomina de **cultura elaborada**, ora de **cultura escolar**.

A satisfação cultural, base do conceito de alegria desenvolvido por Snyders não é uma alegria qualquer, *um estado de graça*, um descomprometimento, um afastamento da realidade e seus problemas. É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência, etc. A alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da supressão (ou pelos menos sua diminuição) das inseguranças, do medo e incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade. É o conceito de humanização do homem da filosofia marxista, ou seja, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. E esta alegria cultural está profundamente relacionada com a transformação da sociedade: “É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade da satisfação (...)”. (Snyders, 1988:21)

Para Snyders a alegria na escola não significa que o aluno não tenha que enfrentar dificuldades, realizar exercícios ou cumprir uma disciplina. Pelo contrário. para se atingir a alegria são necessárias intervenções dos adultos e uma atividade constante de estudos, de realização de esforços, etc.; “o saber não sai suavemente do bom senso comum” (Snyders, 1988: 103).

Cultura é conscientização e por isso mesmo exacerbação de conflitos e dores. A partir do momento em que me tira do “banho morno”, ela me

obriga a confessar as angústias e discórdias que existem dentro de mim, ela me coloca diante da miséria e da vergonha dos homens". (Snyders, 1993, p. 43)

O que a escola vem fazendo é tanto desconsiderar aquele que chega e todas as suas construções individuais e coletivas, colocando-o em uma situação de desconforto que não favorece o aprendizado e não o leva à autonomia social, como também não assegurar seu acesso aos conhecimentos sistematizados. Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos seus alunos, ela promove espaços para que esse aluno entenda como seu dialeto se inscreve nas relações sociais de poder, que entenda a funcionalidade da língua e se aproprie de outros instrumentos de utilização da língua e participação social. A proposta vai além daquela do bidialetalismo na medida em que propõe a apropriação da norma culta como um conhecimento que não só adapta o estudante à sociedade, mas o empodera, no sentido de passar a dominar um instrumento da classe dominante e de compreender a lógica que confere poder a essa variedade lingüística.

No curso de suas reflexões, Snyders e Saviani assumem que a escola é tanto reprodutora como não reprodutora das relações sociais e que o ensino pode se orientar tanto no sentido de só assegurar sua dimensão reprodutora, quanto no sentido de explorar a contradição entre reprodução e não reprodução. Para se orientar na direção dessa segunda possibilidade é fundamental um ensino eficiente que instrumentalize o estudante, amplie e promova suas condições de participação cultural, política e de reivindicação social, garantindo às classes populares aquilo a que elas têm o direito, como parte do gênero humano, que no seu conjunto produziu o patrimônio cultural da humanidade.

Breves considerações finais

Percorridos os estudos selecionados, percebi que minha pergunta é relevante e que para enfrentá-la, há que se ter, como sinaliza Saviani: a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1991, p.103).

Em entrevista ao jornal Folha de S.Paulo, do dia 06-06-2011, Maria Helena Patto afirma que: “pesquisas já realizadas com professores sobre as causas do fracasso escolar generalizado (salvo exceções que confirmam a regra), entre crianças e adolescentes que frequentam a rede pública de ensino fundamental e médio no país (e que estão saindo desses níveis sem terem adquirido habilidades e conhecimentos que cabe à escola ensinar), mostram que um dos grandes determinantes desse resultado é a presença do preconceito de classe e étnico, que estrutura a vida cotidiana nesses estabelecimentos escolares, presente de modo claro nas falas de duas educadoras numa escola de um bairro periférico da cidade de São Paulo:

Professora: O principal é ter carinho em casa. Pode ter até um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio. (...) Essas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada. (...) A diferença [entre mães sensíveis e insensíveis] já é de nascença, já nasce com a pessoa, é agressiva de nascença.

Orientadora pedagógica: É muito difícil para a criança da periferia. Escreve aí - pe-ri-fe-ria (ênfatisa cada sílaba), porque a gente já sabe a bagagem que esta criança traz de casa.

Com essa visão negativa dos alunos e de suas famílias, educadores estão prontos a se relacionarem com essas crianças de modo a confirmar essas expectativas de que serão incapazes de aprender. Assim sendo, eu diria que essa profecia se realiza permanentemente nas escolas brasileiras, pois estamos em um país em que a relação das classes que dominam com os que lhes são subalternos sempre foi marcada pela violência e no qual o preconceito de raça e de classe é uma realidade, desde a constituição do sistema nacional de ensino brasileiro, na primeira metade do século 20,

quando o racismo científico fazia parte do discurso de nossos cientistas e de profissionais que atuavam na rede escolar procurando, por meio da educação, reverter à tendência à loucura e ao crime que seria característica de negros e mestiços.

São poucas as crianças portadoras de problemas psíquicos e físicos que dificultam a aprendizagem escolar. Como afirma Maria Cristina Kupfer, uma psicanalista voltada para a reflexão e a pesquisa sobre a contribuição dos conhecimentos psicanalíticos para a educação, 98% das crianças estão aptas a aprender. Mas mesmo esses 2% têm direito a esse espaço da infância chamado escola.

E são muitas as experiências de ensino, aqui e no exterior, que mostram que as condições de vida dos alunos são menos decisivas em sua capacidade de aprender quando eles frequentam uma escola que os respeita e os acolhe, que os vê como cidadãos e que conta com professores empenhados em exercer sua profissão com compromisso ético-político; e que sabem que cabe à escola realizar seus objetivos, em vez da desculpa muito frequente entre professores: "sem ajuda em casa, não vai".

Isso vem de uma boa formação educacional dos próprios professores. Um dos grandes problemas que temos hoje é que os professores são, eles próprios, produtos da falência do ensino escolar brasileiro.

Assim sendo, tenho recusado convites para participar, por exemplo, de Comissões do MEC de reforma do currículo do ensino fundamental. A meu ver, e como eu disse a eles, esse tipo de medida equivale a começar a construção de uma casa pelo telhado. O que está faltando é compromisso das autoridades com um ensino de qualidade a todas as crianças e jovens - um ensino voltado para a formação intelectual de um povo, e não um ensino limitado à pseudo-formação de um ensino meramente técnico. E para isso é preciso uma real vontade política de investir para valer na formação dos educadores.

Mas essa formação esta cada vez mais calamitosa desde os anos 70, quando a educação escolar foi invadida por uma mentalidade tecnicista e o cotidiano escolar foi invadido por uma segmentação do trabalho pedagógico que criou uma hierarquia entre especialistas e professores, e estes foram desqualificados e colocados em posição subalterna em relação a pedagogos, psicólogos, orientadores etc.

Recentemente, o Ministro da Educação disse que "é preciso valorizar o professor". No entanto, essa valorização ainda não aconteceu como política educacional sustentada no país. Ao contrário, a proliferação nos últimos anos de cursos de pedagogia em instituições privadas de ensino superior de baixíssima qualidade só tem feito mascarar o problema da formação de professores. Numa política educacional oficial que se contenta com estatísticas, é cada vez maior o número de professores com nível superior, e isso parece bastar aos políticos. Para mim, educadores são trabalhadores intelectuais, ou seja, precisam de formação intelectual, precisam adquirir a capacidade de refletir sobre a realidade brasileira e o lugar que lhes é destinado na manutenção da desigualdade social e na sua justificação.

Florestan Fernandes insistia: a valorização dos professores deve incluir simultaneamente a boa formação, a boa remuneração e a participação ativa desses trabalhadores nas decisões que dizem respeito ao seu trabalho.

As palavras de Patto reafirmam os dizeres de Saviani e a complexidade social e histórica implicada na não aprendizagem da criança na escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias> Acesso em: 11 abril 2007.

CORDIÉ, Anny. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Ghiraldelli, P. O que é Pedagogia? São Paulo: Brasiliense, 1988.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso Gomes. Apresentação. IN GOMES, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sena, M. das Graças de Castro (orgs) Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

Preconceito prejudica desempenho de alunos na sala de aula - Entrevista de Maria Helena Souza Patto. Folha de São Paulo, 06.06.2011.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2009.

SNYDERS, Georges. Alegria na Escola. São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES: Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1993.