

## O FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO: ANOTAÇÕES SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DE UM DISCURSO

*Maria Helena Souza Patto*

Do Instituto de Psicologia da USP e  
da Fundação Carlos Chagas

---

Se é verdade que o número de pesquisas sobre as causas da repetência e da evasão na escola pública de primeiro grau, em especial em suas duas primeiras séries, vem crescendo nas últimas duas décadas, é verdade também que esta linha de investigação vem mostrando sinais de cansaço: uma repetida aplicação de um modelo experimental de investigação tem produzido como resultado uma visão reificada da escola e de sua problemática. Mais do que isso, é visível que a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares tem sido uma constante nessas pesquisas, tanto mais presente quanto mais a "teoria da carência cultural" se estabelece no pensamento educacional brasileiro a partir do início dos anos setenta.

A existência de um grande volume de pesquisas corre paralelamente a uma cronificação dos altos índices

de reprovação e evasão nas redes públicas de ensino elementar, imunes às sucessivas reformas educacionais e às constantes medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais ao longo dos anos. A partir do pressuposto de que as concepções dominantes sobre as causas do fracasso escolar, geradas no universo da pesquisa, subsidiam direta ou indiretamente essas reformas e medidas – o que pode ser constatado quando ouvimos e lemos o discurso que prevalece entre os técnicos das Secretarias de Educação – tornam-se relevantes questões sobre as relações existentes entre política e pesquisa educacional, de um lado, e entre ambas e o rendimento da escola pública de primeiro grau, de outro.

No momento em que nos propusemos a realizar mais uma pesquisa sobre o fracasso dessa escola, duas tarefas, portanto, tornaram-se imprescindíveis: em primei-

ro lugar, a revisão crítica da literatura especializada no que ela diz, no que não diz e no que se contradiz – ou seja, uma análise de seu conteúdo e da forma de produzi-lo; em segundo lugar, e a partir desta crítica, a busca de um referencial teórico-metodológico que fizesse mais justiça à complexidade do processo educativo (Patto, 1987).

## FRACASSO ESCOLAR: A NATUREZA DO DISCURSO OFICIAL

Na tarefa de caracterizar o discurso oficial, a análise da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) mostrou-se especialmente indicada, uma vez que, como publicação do INEP-MEC, tradicionalmente reúne entre seus colaboradores intelectuais e técnicos diretamente envolvidos com a política educacional governamental; além disso, ao comemorar quarenta anos (1944-1984), constituiu-se num verdadeiro painel das idéias, em sucessivas décadas, sobre os problemas da escola elementar e suas causas. Uma incursão nos ensaios e artigos mais voltados para estes problemas permitiu algumas constatações, entre as quais destacaremos as que guardam uma relação mais direta com o problema do fracasso escolar e suas causas.

A primeira delas, de caráter mais geral, é a predominância, entre seus colaboradores, de escolanovistas de primeira ou segunda geração, o que significa afirmar que predominam, do ponto de vista filosófico-político, os pressupostos do liberalismo; do ponto de vista sociológico, a teoria funcionalista de sociedade em seu talhe durkheimiano; e do ponto de vista pedagógico os princípios que nortearam o movimento da Escola Nova. Para nossos fins, é suficiente registrar que, desde os ensaios da autoria de educadores brasileiros escolanovistas como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a maioria dos artigos movimentava-se nos limites da crença de que, numa sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real ou possível, cabendo à escola promovê-la enquanto lugar supostamente privilegiado de identificação dos mais aptos, independentemente da origem social. Inconformados com as desigualdades sociais flagrantes existentes no país, muitos desses autores dedicaram-se com afinco a tentativas de diagnosticar a situação do ensino público e de propor soluções – entre as quais estão incluídas reformas educacionais de grande porte – que colocassem a escola à altura de sua missão histórica que acreditavam redentora<sup>1</sup>.

O diagnóstico da situação do ensino público elementar comparece na RBEP ora descritivamente, ora através de tentativas de explicação do estado de coisas descrito. Quanto à descrição, os autores são unânimes na denúncia da precariedade do ensino oferecido às classes populares, tanto quantitativa como qualitativamente. Importante salientar, a denúncia da precariedade atravessa esses quarenta anos, configurando uma *recorrência diagnóstica* que sugere fortemente que as medidas técnicas e administrativas tomadas ao longo do tempo não têm atingido os objetivos a que se propõem. A localização de inúmeras passagens que, embora formuladas há duas, três ou quatro décadas, continuam rigorosamente atuais na caracterização da situação do ensino elementar público, é

ao mesmo tempo intrigante e aflitiva, na medida em que revela que a política educacional brasileira, pelo menos no que se refere a este nível de ensino, vem, em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução. Examinemos algumas destas passagens, apenas a título de ilustração.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984) registrava o seguinte a respeito dos resultados de uma campanha de reciclagem de professores: *“Mas, com esta campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais (...) A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração, ainda se arrastam, porém, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance e, certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las”* (p. 409).

Esta avaliação, feita há mais de meio século, poderia perfeitamente ser transposta para o que acontece com muitos professores hoje, após entrarem em contato – seja através de treinamentos oferecidos por órgãos oficiais, seja através da leitura da bibliografia de concursos – com textos e idéias de vanguarda na literatura educacional.

Nos anos quarenta, o I Congresso Nacional de Saúde Escolar (1945) incluía, entre suas conclusões, as seguintes recomendações:

*“Em nome do aprimoramento da escola primária, enfatizamos a necessidade urgente de: a) correção do sistema de remoção, afastamento, licenças, com a adoção de outro que evite as constantes mudanças de professores durante o ano letivo; b) organização de um corpo de professores especializados no ensino de 1º ano; c) estudo e adoção de métodos e processos eficientes no ensino da leitura e da escrita”* (p. 275).

Sabemos que estas recomendações, bem como a situação escolar que as fundamenta, continuam válidas: a preocupação com o sistema de remoções e com os métodos de alfabetização continua em pauta em plena década de oitenta.

Em 1956, Almeida Junior revelava a seguinte preocupação no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (SP):

*“Precisamos cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais frequentes os maus professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a mais breve experiência. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se. (...) Não será porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições?”* (Almeida Jr., 1957, p. 13)

1 A respeito do predomínio do liberalismo na RBEP, veja Saviani (1984).

Como sabemos, a qualidade dos cursos de formação do magistério e a competência técnica dos professores continuam em questão trinta anos depois.

Certamente não por acaso, nos anos quarenta o termo "calamidade" comparecia na RBEP para caracterizar a situação do ensino público primário no país (Cardoso, 1949); trinta e cinco anos depois, a mesma palavra surge na literatura educacional com a mesma finalidade (Ribeiro, 1984). Segundo o discurso oficial, "os problemas permanecem, malgrado o empenho e devotamento de educadores, administradores e autoridades". Apesar do empenho de alguns, sem dúvida; no entanto, um exame minucioso dos pressupostos e das explicações que subsidiam as medidas técnicas e administrativas tomadas sugere a existência de uma relação entre as explicações científicas sobre as causas do fracasso escolar e a permanência de problemas educacionais fundamentais. Longe de poderem ser responsabilizadas pela incapacidade da escola pública para atingir a eficiência que lhe é possível, a cada momento conjuntural, numa formação social capitalista dependente como a brasileira, essas explicações, no entanto, fazem parte integrante desse quadro.

Quando se trata de explicar as causas das dificuldades da escola elementar pública, as análises contidas na RBEP incluem desde considerações não-críticas de natureza econômica, política, social e cultural – sempre no marco de uma visão liberal de mundo e de uma concepção funcionalista de sociedade – até referências às dimensões pedagógica e psicológica do processo educativo. É no âmbito destas últimas que se localiza uma incoerência fundamental do discurso educacional que o torna um *discurso fraturado*: de um lado – e de acordo com uma clara influência da filosofia educacional escolanovista – há críticas aos métodos de ensino, especialmente à ausência de significado para o aprendiz de um ensino formalista baseado na memorização, e levado a efeito por um corpo docente via de regra incapacitado; de outro – e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século – a atribuição das dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo em seu professor. Quando o nível pedagógico e o psicológico comparecem juntos num mesmo artigo ou ensaio, o resultado é uma explicação que não resiste a qualquer análise lógica.

Um artigo de Ofélia Boisson Cardoso (1949) é feito na ilustração da explicação fraturada a que estamos nos referindo. Quando se detém no que chama de fatores pedagógicos responsáveis pelo estado de calamidade no qual a escola primária se encontra, ressalta a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola; fiel a princípios medulares da Escola Nova, grifa a necessidade de que este processo "não se isole da vida" e "desperte o interesse da criança". Em consonância com esta colocação, afirma:

*"Processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas"* (p. 79).

Ao afirmá-lo, Cardoso soma com outros escolanovistas brasileiros que se manifestaram sobre sua situação do ensino elementar no país; Francisco Campos (1940), por exemplo, afirmava nesta mesma direção:

*"O ensino inferior despovoava as escolas pela infreqüência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela (...) A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo"* (p. 29).

No entanto, quando passa a tratar dos fatores sociais que responderiam pela ineficiência da escola, Cardoso (1949) nos surpreende duplamente: primeiro, pela incoerência que introduz em seu raciocínio, ao passar a atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas a ela e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural, como se tivesse se esquecido do que afirmou poucas linhas acima; em segundo lugar, pela maneira como vê os integrantes dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas:

*"O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...) Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhe formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais (...) crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase que irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos (...) A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar 'com licença', 'desculpe', 'muito obrigado'"* (p. 82-3, grifo nosso).

Uma passagem como esta remete-nos à questão do preconceito e do estereótipo sociais e sua presença no discurso científico; e para falar em preconceito numa sociedade como a nossa é inevitável falar em racismo e nas teorias racistas que estiveram em voga na cultura brasileira desde o século passado, até pelo menos a década que antecede a publicação de Cardoso. Se no plano político e social a ideologia liberal conviveu com o regime imperial, o trabalho escravo e a prática institucionalizada do favor (Schwarz, 1973), no plano cultural ela conviveu com as teorias racistas e suas mutações nas sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro. Nos anos vinte, ao mesmo tempo em que o liberalismo alimentava o pensamento educacional brasileiro com o princípio da igualdade de oportunidades e com a defesa das diferenças individuais de aptidão como o único critério válido para divisão social, Oliveira Vianna (1923) divulgava sua tese sobre o arianismo da aristocracia e a inferioridade racial da plebe. Anteriormente, Silvio Romero (1871), cuja importância para a história intelectual brasileira, em especial para a crítica literária, não pode ser negada, aderiu às teorias racistas européias sobre os povos colonizados e afirmava:

*"Do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo"* (apud Leite, 1976, p. 185).

De influência tão profunda quanto Silvio Romero sobre as gerações seguintes de intelectuais, o médico baiano Raimundo Nina Rodrigues produziu, na virada do século, conceituada obra científica na qual destacava os componentes biológicos das teorias racistas e acreditava encontrar provas da inferioridade da raça negra, cuja característica distintiva seria a mentalidade infantil. Entre seus discípulos estará o médico e educador Arthur Ramos (1939), intelectual que marcou época na literatura e na política educacionais brasileiras; autor de *A Criança Problema*, realizou uma intrigante síntese das teorias racistas, da psiquiatria e da psicanálise, que o levará a falar na natureza primitiva do inconsciente do brasileiro e na influência negativa da cultura de grupos étnicos e sociais sobre o rendimento e o ajustamento escolar. Aliás, a medicina ocupou um lugar fundamental na constituição da Psicologia Educacional. Na passagem do século, frequentemente os estudos de psicologia e de antropologia foram conduzidos por médicos-pesquisadores, muitas vezes preocupados com as relações entre raça, clima e personalidade, desenvolvendo temas de Criminologia e Psiquiatria Forense, visando a compreensão e solução de problemas sociais através de programas de Medicina Social. A influência desta vertente médica da psicologia tornou-se ainda maior nos meios educacionais a partir do momento em que a presença de médicos no corpo docente das escolas normais passou a ser usual. De outro lado, a própria trajetória institucional de muitos destes médicos foi decisiva para os rumos da explicação do insucesso escolar e do tratamento que passou a lhe ser dispensado nas décadas seguintes: dos Hospitais Psiquiátricos para os Institutos, Ligas e Clínicas de Higiene Mental, destes para os Serviços de Inspeção Médico-Escolar, destes para as Clínicas de Orientação Infantil estatais e destas para os Departamentos de Assistência ao Escolar das Secretarias de Educação.

Uma carta de Sampaio Dória, datada de 1918, para Oscar Thompson, então Diretor Geral do Ensino, não poderia refletir melhor a poderosa influência das teorias racistas e médicas sobre uma maneira de pensar o fracasso escolar, tão antiga quanto duradoura em nosso meio; diante dos males de que o ensino público primário já padecia então, Oscar Thompson recomendara a "promoção em massa" do primeiro para o segundo ano, ao que Sampaio Dória fazia o seguinte reparo:

*"Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano se não houver candidato aos lugares que ficariam ocupados, o que equivale a não permitir que se negue matrícula aos novos candidatas só porque vadios ou anormais teriam que repetir o ano"* (Almeida Jr., 1957, p. 9, grifos nossos).

Estabelecer uma relação causal entre influências negativas da cultura de grupo étnicos e sociais e o desempenho escolar será a tarefa da "teoria da carência cultural", formulada nos E.U.A. nos anos sessenta e introduzida no Brasil na década seguinte. Embora o faça em termos ambientalistas, afirma de modo generalizado e indiscriminado que a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a torna menos capaz do que a criança de "classe média" para a aprendizagem escolar. Localizando numa suposta pobreza de

estimulação ambiental e na precariedade das práticas familiares de socialização a origem destes distúrbios, a partir de métodos de pesquisa e de critérios comparativos que precisam ser questionados, acaba por afirmar a inferioridade intelectual do povo. Num país em que, como lembra Moreira Leite (1976), a linha que divide classes é praticamente a mesma que divide etnias, essa crença encontra grande receptividade e pode facilmente se transformar num caso de preconceito racial e social travestido de conhecimento científico.

A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa. O poder desta crença é tão grande – dadas as suas profundas raízes na cultura brasileira – que não só ainda resiste a resultados de pesquisa que a invalidam e a análises críticas da teoria da carência cultural já disponíveis, como também subjaz a muitas das medidas técnicas e administrativas tomadas pelos órgãos oficiais competentes que visam melhorar a qualidade do ensino (por exemplo, a crença na maior lentidão da "criança carente" tem justificado reformas educacionais baseadas na diminuição do ritmo do ensino). O máximo que se conseguiu em termos de superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres, ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das "classes favorecidas" estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças "culturalmente deficientes" ou "diferentes".

## A PESQUISA RECENTE: RUPTURA E REPETIÇÃO

A partir da segunda metade dos anos setenta, uma nova tendência na pesquisa do fracasso escolar leva-a a uma relação ao mesmo tempo de ruptura e de repetição com o que vinha sendo feito até então. A ruptura é principalmente temática e teórica. Do ponto de vista temático, uma das características da pesquisa recente é a atenção à participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas sobretudo fora do sistema escolar. É certo que essa tendência já se encontrava presente nos escritos dos escolanovistas dos anos vinte aos cinquenta; no entanto, agora ela deixou de ter o caráter ensaístico e expressa-se sob a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de "fatores intra-escolares" e suas relações com os altos índices de reprovação e evasão. É certo também que pelo menos duas pesquisas pioneiras nesta linha são anteriores ao final da década de setenta: a pesquisa de Luiz Pereira sobre escolas numa área metropolitana (1960) e a de Dorith Schneider sobre a produção da excepcionalidade na escola (1974). Mas é sobretudo a partir de 1977 que este novo enfoque se consolida, produzindo um considerável volume de publicações poucos anos depois (veja-se a respeito Fundação Carlos Chagas, 1981, 1984).

Além da ruptura temática, garantida pela atenção renovada aos aspectos estruturais e funcionais da insti-

tuição escolar, essa pesquisa educacional de vanguarda trouxe consigo também uma ruptura política, ao superar a concepção liberal do papel social da escola, segundo a qual a educação escolar estaria à frente das reformas sociais. Esta ruptura assumiu duas formas: primeiramente a crítico-reprodutivista, que fundamentou ensaios e relatos de pesquisa nos quais as práticas constitutivas da vida na escola eram entendidas apenas como mantenedoras da ordem social vigente; mais tarde, e em íntima relação com a crítica ao reprodutivismo, a escola passou a ser vista como um lugar que, embora não na vanguarda das mudanças sociais, poderia ser afinado com a transformação radical da sociedade de classes, ou seja, como um espaço onde as classes subalternas poderiam se apropriar de conhecimentos úteis à consecução de seus interesses. Neste sentido, a *Apresentação* dos referidos projetos da Fundação Carlos Chagas (1977) é clara:

*"Para a elaboração do elenco de subprojetos que se segue, foi necessária uma primeira tomada de posição teórica, que definisse o ponto de partida dos estudos propostos. A posição que adotamos não se identifica nem com a crença daqueles que acreditam ser a educação, por si só, um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a temos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global."*

Na ruptura teórica que subjaz a essa ruptura política, as idéias de George Snyders desempenharam um papel decisivo, abrindo espaço para a introdução das idéias de Gramsci nos meios acadêmicos.

Dessa pesquisa sobre as condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola pública de primeiro grau resultou um quadro nada animador, onde a evasão escolar, por exemplo, comparece como uma modalidade sutil de expulsão da escola, causada por exigências materiais, da parte dos educadores, que muitas famílias não podem cumprir (Campos & Goldenstein, 1981, p. 582). A competência técnica dos professores foi posta em questão, as condições de trabalho dos educadores foi examinada criticamente e o que se revelou foi uma escola gravemente comprometida em sua qualidade.

Mas nem só de ruptura é feita a pesquisa atual; a repetição de algumas características do discurso educacional do passado convive, muitas vezes no mesmo texto, com a superação de outras. Se na vigência da teoria da deficiência cultural pouca ou nenhuma atenção se deu à participação de fatores intra-escolares na produção do fracasso e se, nos anos de predomínio da teoria da diferença cultural, a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua *inadequação à clientela*, à medida que as pesquisas vão desvendando as deficiências estruturais e funcionais da escola, ao invés da tendência a atribuir à clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional. Neste sentido, a pesquisa atual repete o discurso fraturado que predominou no período em que vigoravam as idéias escolanovistas, quando não repete a tentativa de sutura desse discurso

pela afirmação da *inadequação da escola que aí está à criança carente*. Exemplo desta desarticulação encontramos em artigos que, centrados na análise dos determinantes escolares do fracasso escolar e em propostas técnicas para revertê-los, simultaneamente afirmam que *as condições de vida dessa criança são incompatíveis com o desempenho escolar bem sucedido*, o que, no mínimo, enfraquece qualquer proposta voltada para a melhoria da escola como solução para dificuldades que supostamente lhe são exteriores. Em outras palavras, o pressuposto da deficiência dessas crianças ainda é a pedra de toque das explicações das vicissitudes de sua escolarização e das decisões técnico-administrativas que visam superá-las. Mais uma vez, estamos diante da força da ideologia num país marcado pelo colonialismo, pela escravidão, pelo modo capitalista de produção e pelas artimanhas culturais que os justificam. A medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda estão em vigor em plena década de oitenta.

Ao contrário do que se costuma afirmar, há muito o que fazer na área da pesquisa educacional, se não quisermos continuar a repetir erros do passado que a afinam como posturas conservadoras. Isto é especialmente verdadeiro em relação à questão do método, uma vez que as deficiências e impasses metodológicos configuram-se como o principal problema com que essa pesquisa se defronta atualmente. Gouveia (1985) mostra-se atenta a esta questão quando afirma:

*"A pesquisa empírica não tem permanecido insensível às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre educação. Não apenas se verifica a substituição de conceitos funcionalistas por outros tomados ao marxismo como, também, a própria maneira de identificar os problemas de investigação tem se alterado (...). Na prática, porém, reconceptualizações e mudanças de enfoque não têm encontrado contraparte inteiramente satisfatória nos procedimentos de investigação utilizados (...). Após elaborado referencial teórico a partir do qual se anuncia a intenção de utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo, não difere, na verdade, do modelo, relegado sob a pecha de positivista, neo-positivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores" (p. 65).*

Frigotto (1985), por sua vez, conclui a respeito de uma certa modalidade de pesquisa educacional:

*"O resultado, quer da pesquisa positivista, quer da idealista, é um conjunto de análises fragmentadas, parciais, que ficam apenas no nível da pseudo-concreticidade. São análises que confundem o concreto com o empírico" (p. 71).*

Confirmando essas observações, não raro encontramos pesquisas sobre a questão da escola nas quais a uma fundamentação teórica marxista corresponde uma investigação na qual a realidade é segmentada em "variáveis" que supostamente mantêm entre si relações simples de causa e efeito.

A partir da constatação da coexistência de altos índices de evasão e repetência com um grande número de pesquisas sobre suas causas, e de uma análise crítica não só da evolução das idéias a esse respeito como do estado atual da pesquisa educacional, torna-se necessá-

rio buscar outros referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa educacional, com o objetivo de contribuir para uma compreensão do problema do fracasso escolar mais fiel à sua complexidade.

A análise das condições objetivas de vida e de trabalho, das representações, ações, reações e relações dos participantes do processo escolar no âmbito destas condições, informada por uma teoria e conduzida de acordo com uma metodologia que apreenda a vida cotidiana nas escolas – e a sociologia da vida cotidiana de Heller (1972, 1975, 1982) é promissora neste sentido – pode ser decisiva na revisão de afirmações vigentes na literatura especializada que, a título de explicar as dificuldades de escolarização da maioria das crianças brasileiras, podem ser, na verdade, visões parciais e superficiais do problema, quando não totalmente equivocadas. Através de uma outra abordagem, poder-se-ia verificar se as dificuldades de aprendizagem da criança pobre realmente decorrem de suas condições de vida, se a escola pública é adequada às crianças de classe média, se o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal e se os professores não entendem e discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média, como afirmam as versões sobre o fracasso escolar atualmente em vigor.

Longe de ter qualquer relação com a capacidade intelectual e cognitiva dos alunos, a determinação, numa escola que atende a uma clientela pobre, dos que serão ou não reprovados ao final do ano pode ter, na verdade, muito de aleatória e depender, em grande medida, do procedimento usado a cada ano para determinação dos níveis de prontidão (a mesma criança que é considerada imatura num determinado procedimento pode não sê-lo em outro) para a formação de classes por nível de capacidade, do *turn-over* das professoras naquele ano letivo, da qualidade do corpo docente com que a escola conta num determinado momento, da política de atribuição de professoras às primeiras séries, das relações que se estabelecem entre cada um dos professores e os que lhes são hierarquicamente superiores dentro da escola, da natureza das relações que se dão entre os educadores e autoridades e órgãos governamentais numa determinada conjuntura política, do grau de satisfação dos professores com suas condições de trabalho e do alvo que elegem para extravasar sua insatisfação.

A simples presença da pesquisa-ação e da pesquisa participante na investigação recente da vida na escola nos impede de afirmar que “a pesquisa educacional está hoje onde sempre esteve, desde o seu início” (Esteves, 1984, p. 9). Pelo contrário, ela se encontra num momento de indagação que pede uma reflexão ampla e profunda sobre a questão do método, na qual, entre outras coisas,

não pode faltar, como revela Carone (1984), uma discussão detida sobre o lugar do empírico numa metodologia de pesquisa fundada no materialismo dialético.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALMEIDA Jr., A. Repetência ou promoção automática? *R. Bras. Est. Ped.*, 27 (65), 1957.
- CAMPOS, F. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1940.
- CAMPOS, M. M. M. & GOLDENSTEIN, M. S. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo*. São Paulo, DPE/FCC, 1981.
- CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. *R. Bras. Est. Ped.*, 35, 1949.
- CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR, 1. Os problemas de saúde na escola. *R. Bras. Est. Ped.*, 11, 1945.
- ESTEVES, O. P. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, (50):3-14, ago. 1984.
- FRIGOTTO, G. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, (55):68-75, 1985.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação e desenvolvimento social*. São Paulo, FCC, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social*. São Paulo, FCC, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Educação e seletividade social*. São Paulo, FCC, 1984.
- GOUVEIA, A. J. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (55):63-7, 1985.
- HELLER, A. *Para mudar a vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- HELLER, A. *O Quotidiano e a história*. Petrópolis, Paz e Terra, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma, Rinniti, 1975.
- LEITE, D. M. *O caráter Nacional brasileiro*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *R. Bras. Est. Ped.*, (65), 1984.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, 1987, 2v. Tese de livre-docência – IPUSP.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- RAMOS, A. *A criança problema*. São Paulo, Nacional, 1939.
- RIBEIRO, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- ROMERO S. *O caráter nacional e as origens do povo brasileiro*. 1871. apud LEITE, D. M. *op. cit.*
- SAVIANI, D. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *R. Bras. Est. Ped.*, 65, 1984.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- SCHWARZ, R. As idéias fora do lugar. *Estudos Cebrap*, 3, 1973.
- VIANNA, O. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo, Nacional, 1923.