



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Vanessa Souza Oliva de Barcellos

**CONDIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: LEITURAS DO FRACASSO
ESCOLAR**

São Gonçalo

2010

Vanessa Souza Oliva de Barcellos

**CONDIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: LEITURAS DO FRACASSO
ESCOLAR**

Monografia submetida ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do professor Dr. Domingos Barros Nobre.

São Gonçalo

2010

CONDIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: LEITURAS DO FRACASSO ESCOLAR

Monografia submetida ao Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do professor Dr. Domingos Barros Nobre.

Aprovada em _____

Prof.^o Dr. Domingos Barros Nobre

Orientador

Prof.^a. Dr.^a. Inês Ferreira de Souza Bragança

Parecerista

São Gonçalo

2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FRACASSO ESCOLAR: CONCEITOS E ANÁLISE HISTÓRICA	15
1.1: Alfabetização e letramento.....	15
1.1.1: Habilidades de Leitura e Escrita.....	15
1.1.2: Habilidades Matemáticas.....	19
1.2: Fracasso Escolar.....	21
1.2.1: <u>Um breve percurso histórico: Igualdade x Desigualdade</u>.....	21
1.2.2: <u>O Perfil dos Fracassados na Escola</u>.....	23
1.2.3: <u>O Fracasso Escolar no Brasil</u>	27
CAPÍTULO II: AS MÚLTIPLAS FACETAS DO FRACASSO ESCOLAR	33
2.1: Diagnóstico atual do fracasso escolar.....	33
2.2: A voz dos excluídos.....	35
2.3) A inconsciência do direito adquirido.....	38
CAPÍTULO III: ALFABETIZAÇÃO/ ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES: UMA REINVENÇÃO POSSÍVEL	43
3.1: Por que lutar pela escola?	43
3.2: Por uma escola transformadora	45
3.3: Existe o método melhor?.....	47
3.4) A questão do professor.....	49
3.5) Paulo Freire e sua proposta de uma educação popular: uma reinvenção possível?.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	53
BIBLIOGRAFIA:.....	59
APÊNDICE – Entrevistas com alguns alunos da segunda etapa do primeiro ciclo da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim em São Gonçalo	61

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido e único Deus, aos meus pais Adenir e Maria das Graças e à minha irmã Quezia.

AGRADECIMENTOS

A execução deste trabalho foi fruto de muito esforço pessoal. No entanto para que este esforço acontecesse, foi necessária a contribuição de muitos que de forma alguma podem deixar de ser mencionados nestas linhas.

Primeiramente a minha eterna gratidão a **Deus** que me presenteou com o bem mais valioso que existe: a minha vida, além de me capacitar dia após dia para a conquista de novos horizontes. A Ele toda honra e toda glória para sempre.

Aos meus queridos pais **Adenir** e **Graça** pelo amor e carinho dedicados a minha criação, que fizeram de mim uma pessoa digna, lutadora e temente a Deus.

À minha querida irmã **Quezia**, a quem eu amo demais e que sempre me ajudou quando necessitei dos seus conhecimentos na informática e por todas as vezes que ouviu as minhas inquietações durante a produção deste trabalho.

Às minhas queridas amigas **Fernanda**, **Michelle**, **Milena** e **Nathália** que fizeram parte da minha jornada de graduação e que me fizeram crescer através das nossas trocas de experiências e vivências. Esta caminhada foi sem dúvida muito mais suave por tê-las junto comigo. Certamente neste trabalho existe um pouco de cada uma delas.

A todos os meus professores por terem me apresentado uma nova forma de enxergar e compreender o mundo através dos seus conhecimentos, sempre me estimulando a ir além do que os olhos podem ver.

Ao meu orientador **Domingos Barros Nobre**, pela sua competência, paciência e dedicação em me conduzir neste árduo processo de produção autoral. Sempre levarei um pouco dele comigo.

À estimada professora **Inês Ferreira de Souza Bragança** pela sua valiosa contribuição, não apenas pelo fato de ter lido este trabalho, mas também por haver marcado esta etapa de graduação por meio de suas aulas que muito me ensinaram acerca da reflexão constante do educador sobre a sua prática, princípio este que já faz parte da minha vida como educadora.

A todos que de alguma forma caminharam comigo neste tempo e que porventura não tenham sido especificados, a minha mais sincera demonstração de carinho e gratidão.

Sei que palavras jamais serão suficientes para expressar a alegria que sinto em tê-los todos como parte da minha vida e da minha história. A vocês o meu **multíssimo obrigado!** Que Deus abençoe a todos!

TABELA

Tabela 1 - Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série do Ensino Fundamental no Brasil – 1995/1996 e 1999/2000.....	34
--	----

De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho busca pensar o fracasso escolar partindo das desigualdades existentes no processo de alfabetização, sobretudo das classes populares, analisando-o sob uma perspectiva problematizadora. Através de um percurso histórico situaram-se os conceitos: alfabetização, letramento e fracasso escolar a fim de facilitar a compreensão dos múltiplos fatores que atravessam a escolarização dos mais pobres atualmente e suas implicações, além de desconstruir as teorias incorporadas historicamente para justificar o insucesso dessas camadas na escola. São visualizados ainda, dados recentes sobre o diagnóstico da evasão e repetência escolar no Brasil, assim como de igual forma, constitui-se objeto desse estudo alguns depoimentos de alunos de uma escola de São Gonçalo que se encontram nesta condição. Finaliza-se com reflexões acerca da luta pela escola, métodos de alfabetização, a formação docente e a proposta de educação popular de Paulo Freire, que sem dúvida aponta para possibilidades de condições mais justas de escolarização pra todos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Fracasso escolar. Classes populares.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um tema que cada vez mais emerge como objeto de estudo de vários pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento devido a sua extrema relevância no contexto atual de nossa sociedade. Da mesma forma, a alfabetização tem sido foco de muitos autores que buscam compreender como se dá este processo de aquisição da língua escrita pelo sujeito; surgindo para tal, algumas teorias e conceitos cujos objetivos giram em torno de entendê-lo para então propor as mais pertinentes intervenções de natureza pedagógica a fim de obter o sucesso esperado na aprendizagem.

Dada a importância de ambos os temas para a educação como um todo, é inegável perceber que eles a todo tempo se cruzam, sabendo-se que os índices de fracasso escolar nesta fase da escolarização são alarmantes e que os “fracassados” propriamente ditos concentram-se massivamente nas classes sociais menos favorecidas economicamente.

É de conhecimento quase que geral as tentativas de se justificar o fracasso escolar das classes populares sob o ponto de vista de várias teorias baseadas em premissas que se constituíram ao longo da história sendo aceitas e incorporadas por todos. A tentativa aqui não é a de julgar a veracidade ou a superioridade de uma teoria em relação às demais, apenas tentar compreendê-las dentro do contexto em que se construíram; por que e para quem, ou melhor, que tipo de sociedade elas têm de fato prestigiado.

No aspecto quantitativo, pode-se até dizer que vem ocorrendo um progressivo processo de democratização do acesso à escola nos últimos anos, no entanto, no que se refere aos aspectos qualitativos, essa escola ainda é extremamente antidemocrática, visto que ela não atende as necessidades daqueles a quem deveria servir de fato, isto é, as classes populares. Esta faceta da educação relega a essa camada da população a difícil tarefa de se adaptar a uma lógica excludente, ou seja, o pobre trava uma intensa batalha na luta pela sobrevivência em seu processo de escolarização.

O cenário de desigualdades educacionais no Brasil é algo que muito me sensibiliza. Como professora das séries iniciais, tenho tido a oportunidade de conhecer as duas faces desta realidade, pois atuo tanto na rede particular, como na rede pública de ensino. Sendo assim, essa temática de fracasso escolar muito me chama atenção e me impulsiona a querer refletir e atuar significativamente nela, contribuindo para reverter este inquietante quadro.

Desta forma o presente trabalho vem defender a importância de apontar a complexidade da estrutura que condiciona o processo inicial de escolarização, que por sua vez repercute em toda vida escolar do sujeito. Condições estas que vão muito além de uma simples relação de causa e consequência e que por isso necessitam ser compreendidas e problematizadas para que se tenha consciência das disparidades educacionais existentes no Brasil, a precocidade cada vez maior em que ocorrem e como os alunos das classes menos favorecidas são afetados por elas.

Constitui-se, portanto no objetivo geral deste trabalho analisar o fracasso escolar das classes populares sob uma perspectiva problematizadora, buscando desconstruir os mitos que procuram justificá-lo de forma isolada, assim como apontar possibilidades de superação do problema. No decorrer dos três capítulos, objetiva-se situar os termos alfabetização, letramento e fracasso escolar numa

análise histórica e teórica, pensar sobre o cenário atual de exclusão e fracasso escolar e refletir sobre as possibilidades de reversão deste quadro.

A fim de dar conta de tais objetivos foi necessário, porém aprofundar a análise de alguns conceitos-chaves que nortearam a presente pesquisa, a saber: alfabetização, letramento e fracasso escolar; entendendo que é impossível refletir sobre a complexa dinâmica proposta sem se levar em conta os pilares que a sustentam, além ainda de promover um olhar histórico sobre as transformações sofridas por tais conceitos.

Evidenciaram-se as condições desiguais de alfabetização, assim como a complexidade dos fatores que a atravessam, fazendo para isso um passeio pelas teorias surgidas para explicar o fracasso escolar, como elas se propuseram a fazê-lo, as suas limitações e de que forma ou por qual outra teoria foram superadas. Após a compreensão deste ciclo de teorias o objetivo foi analisar como é de fato produzido o fracasso escolar na alfabetização e as relações que o permeiam consistindo, portanto, também em ferramenta deste estudo, uma breve pesquisa realizada em uma escola de São Gonçalo, na qual foram colhidas entrevistas de alguns alunos¹ do primeiro ciclo do ensino fundamental, assim como análise de fichas escolares dos mesmos. Foram então apontadas possibilidades que viabilizem a construção de condições mais justas de escolarização.

Ao tentar imprimir novos olhares para as possíveis leituras do fracasso escolar, não fez parte dos objetivos deste trabalho dar conta da profundidade e complexidade deste tema. Cabe aqui apenas, à luz de conceituados pesquisadores, acrescidos de outras reflexões mais, levantar outras questões que produzam inferências e pensares de forma a dar continuidade ao processo de tessitura de saberes que não constituem um fim em si mesmo, mas que enriquecem os debates e proporcionam maiores chances de se desconstruir “verdades” que ao longo de muito tempo foram inquestionáveis a respeito das desigualdades educacionais.

Durante a apresentação dos conceitos e problemáticas inerentes a esta temática, buscou-se, sobretudo a compreensão do presente como imensamente condicionado por determinantes sócio-históricos. Desta forma, os estudos de certos fatores do passado constituíram-se numa ferramenta extremamente eficaz no desvelamento dos quadros das diferenças educacionais hoje existentes. Não trata-

¹ Os alunos entrevistados tiveram seus nomes trocados.

se porém, de uma ferramenta estática, pois a partir dela pode-se perceber a trajetória histórica de uma série de formulações, tais quais, muitas delas ainda muito vivas nos dias de hoje, conferindo-a a possibilidade de mediar uma busca por dimensões capazes de romper com as correntes das inverdades, enveredando por rumos de novas atuações. Trata-se, portanto, de utilizar o conhecimento sistematizado ao longo dos anos sobre uma história marcada pela estereotipação dos menos capazes para, dela própria extrair elementos forjadores de práticas diferenciadas e mais justas para lidar com o problema na sociedade de hoje, sem esquecer dos novos cenários emergentes na sociedade contemporânea.

As discussões propostas neste trabalho foram travadas à luz de uma intensa pesquisa bibliográfica em obras de autores que tem seu olhar voltado para as temáticas sugeridas aqui e que com certeza muito contribuíram e ainda contribuem para o estudo e aprofundamento de questões relativas ao fracasso escolar na alfabetização das classes populares.

Os autores que fundamentaram a pesquisa foram: SOARES (2006, 2007), que apresenta uma vasta bibliografia que tem como tema a alfabetização, o letramento e as desigualdades no processo de escolarização, que vem mostrar a relação existente entre os pressupostos sociais e linguísticos que funcionam como mantenedores das desigualdades sociais. Ainda na perspectiva do letramento, os trabalhos de BRITTO (2004), MONTENEGRO (2004) e KNIJNIK (2004) fornecem elementos para discussões desta temática pelo viés quantitativo e suas implicações na escolarização, tendo em vista os diversos determinantes que condicionam este processo.

A contribuição de PATTO (1990) também constituiu um valioso instrumento para este trabalho, sendo um clássico na análise do fracasso escolar, suas raízes históricas e suas implicações nas diferentes realidades sociais, fornecendo inúmeras possibilidades de análise sobre o tema em questão.

Da mesma forma, FERRARO (1999) oferece um precioso material da análise da situação atual da educação no Brasil, através de estudos quantitativos aliados a reflexões sobre os conceitos de inclusão e exclusão escolar, que iluminam o debate acerca do fracasso escolar e ainda permite inferir possibilidades de intervenção nesta realidade.

COSTA (1993) traz à tona elementos que analisam a realidade educacional à luz de pressupostos teóricos, dando ao presente trabalho imensa contribuição, tanto

na perspectiva da problematização do fracasso escolar, como no apontamento de possíveis intervenções para reversão deste quadro.

Entrando no campo dos novos caminhos e perspectivas para superação das desigualdades educacionais, PATTO (1990) continua proporcionando bases para o aprofundamento da discussão, assim como FERREIRA (2005), que traz ao debate uma nova visão sobre a alfabetização, suscitando novas questões e elementos para pensar a educação olhando por novas janelas.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo: *Alfabetização, Letramento e Fracasso Escolar*, se dedica a oferecer um panorama conceitual e histórico dos temas abordados. O capítulo segundo: *As Múltiplas Facetas do Fracasso Escolar* partirá para um questionamento das desigualdades, descortinando as relações que atravessam o fracasso escolar. O capítulo terceiro: *Alfabetização/ Escolarização das Classes Populares: uma reinvenção possível* aponta para novos olhares e novos caminhos para a alfabetização, assim como os anos posteriores de escolarização.

Capítulo I

Alfabetização, Letramento e Fracasso Escolar: Conceitos e análise histórica

Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente.

Paulo freire

Ao falar-se em fracasso escolar na alfabetização das classes populares, torna-se imprescindível analisar o tema sob uma ótica conceitual e histórica dos condicionantes desse processo, a fim de não correr o risco de estabelecer discussões pautadas em visões superficiais e enganosas.

Optou-se, portanto, para iniciar este estudo, promover um olhar retrospectivo sobre os conceitos-chave que nortearão as reflexões que se seguem: alfabetização, letramento e fracasso escolar, entendendo desta forma, que uma melhor compreensão de tais conceitos assim como os caminhos que percorreram historicamente permitirá uma análise do tema proposto através de uma perspectiva ampliada que busque problematizar seus entraves.

1.1) Alfabetização e Letramento

1.1.1) Habilidades de Leitura e Escrita

Ao longo das últimas décadas pode-se dizer que o termo alfabetização vem sofrendo algumas transformações em seu significado. Essas transformações se devem ao fato de que por mudanças históricas e novas demandas sociais, a palavra alfabetização sozinha já não dá conta da complexidade que permeia as análises das práticas que dela emanam.

Atribuindo um significado bastante abrangente à alfabetização, perde-se, ou pelo menos, passam-se despercebidos dois caminhos que embora sejam interdependentes, necessitam ser analisados separadamente para um melhor entendimento das ações distintas que engloba.

Até os anos 1970 para se qualificar o indivíduo como alfabetizado pelos órgãos oficiais nos censos educacionais tomava-se como critério ser capaz de ler e escrever um bilhete simples. Mas o que mudou de lá para cá? O que fez com que

esse critério fosse superado? O que dizem os estudos mais recentes sobre as múltiplas facetas da alfabetização?

Essa e outras questões podem ser facilmente respondidas se levarmos em consideração que numa sociedade ocidental contemporânea cosmopolita e cada vez mais grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, se fazem fundamentais certas práticas para inserção e participação em todas as suas instâncias. O surgimento deste fenômeno nos leva à seguinte conclusão: A palavra ou conceito *alfabetização* aponta para dois processos distintos, porém como já destacado anteriormente, indissociáveis.

Portanto, entende-se por alfabetização o processo de aquisição da língua oral e escrita, “pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia” (SOARES, 2007, p. 15). No entanto, pode-se dizer ainda, que a aprendizagem da língua é um processo que não se esgota na simples codificação e decodificação de fonemas e grafemas; ele é permanente, pois implica no “uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais” (SOARES, 2007, p. 15). É neste sentido que o termo alfabetização torna-se um tanto quanto impróprio frente às multiplicidades de práticas que compreende.

Diante disso, a expressão tão usual no dia-a-dia “saber ler e escrever” traz implícito não somente a habilidade de estabelecer relações entre sons e letras, mas muito mais além, a competência de utilizar o código oral e escrito nas mais diversas situações e delas se beneficiar, como ler um jornal, um livro, uma bula de remédio, o letreiro de um ônibus ou redigir uma carta, um bilhete, um ofício, uma lista de compras entre tantas outras práticas sociais que requerem essas competências.

Nessa perspectiva, a partir da segunda metade dos anos 1980, começa a surgir no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas a palavra *letramento*. A palavra, ainda para muitos com um sentido obscuro, foi registrada apenas recentemente pelo dicionário Aurélio. Trata-se, portanto, de uma palavra que ainda causa muita estranheza embora pertença ao mesmo campo semântico das palavras alfabetização, analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, letrado e iletrado. É relevante, porém destacar que a palavra *letramento* aparece em um dicionário da língua portuguesa cuja primeira edição data de 1881, trata-se do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete. Os dados fornecidos por Soares (2006) dizem que em sua 3ª edição brasileira em 1974, a palavra *letramento* é caracterizada como “antiga, antiquada”, apontando para o

verbo letrar, atribuindo-lhe o sentido de “investigar soletrando”. Como se pode notar frente ao que já foi exposto sobre o vocábulo, a sua definição encontra-se bastante distante do que hoje entende-se por letramento, ficando claro que o seu sentido atual não deriva da essência que possuía no passado.

Então de onde provém a palavra letramento? Trata-se de uma tradução para o português da palavra *literacy*, que por sua vez vem do latim *littera* (letra) juntamente com o sufixo-cy que remete a qualidade, estado, condição. A partir daí conclui-se que *letramento* ou *literacy*:

[...] é o estado ou condição que assume o aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” (SOARES, 2007, p.17).

Letramento diz respeito às competências de utilizar o código oral e escrito nas práticas sociais conforme já descritas acima. Neste sentido a *alfabetização*, definida pela maioria dos dicionários como a *ação de alfabetizar*, corresponde ao processo em que se aprende a mecânica da língua escrita e *letramento* corresponde à compreensão e expressão dos significados dela, isto é, o indivíduo atribui sentido ao que lê e fala de acordo com o contexto em que vive, estando apto para interagir nas mais diversas situações de comunicação que exigirem a escrita como instrumento.

É compreensível que na sociedade contemporânea o indivíduo necessite dispor de vastos recursos para se comunicar e desta forma os critérios dos censos que qualificam esse indivíduo como alfabetizado ou analfabeto sofreram transformações e variações. Segundo Morais (2007) na década de noventa a Unesco recomendou que fossem divulgados pelo IBGE não somente os índices de alfabetismo/ analfabetismo, mas também os índices *analfabetismo funcional*. Essa avaliação leva em conta a quantidade de anos de escolaridade do sujeito e diz respeito àqueles que embora dominem o código escrito não fazem uso competente dele, isto é, não desenvolvem práticas sociais de leitura e escrita.

Há muitas contradições nos critérios adotados para se avaliar o nível de alfabetização do indivíduo. Será mesmo possível medir o grau de alfabetização ou letramento tomando como base os anos de escolaridade cursados?

Ribeiro (1998) nos ajuda a pensar sobre este aspecto referente às atitudes e habilidades típicas do indivíduo letrado, mas que, porém não adquiridas por meio da

escolarização e sim através de outros espaços que o promovem sendo responsáveis pela inserção deste sujeito em contextos sociais diversos.

Especialmente quando estudamos o alfabetismo junto a populações jovens e adultas, as exigências quanto a habilidades e atitudes relacionadas ao alfabetismo postas pelos contextos não escolares assim como as oportunidades geradas nesses contextos de desenvolvimento de tais habilidades alçam-se como temas de mais alta relevância. Na maioria dos casos, a escolarização é para os adultos uma experiência pregressa que vai se distanciando no tempo e cujo os efeitos tenderam a se esmaecer progressivamente se os indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares. Identificar essas agências e as formas como exercem essa influência passa a ser uma tarefa essencial quando se tenta explicar habilidades e comportamentos de alfabetismo demonstrados por esse grupo etário. RIBEIRO (1998, p. 5, 6).

Embora a democratização do acesso à escola seja uma realidade, o mesmo não se pode dizer em relação à qualidade deste ensino que não atende às necessidades da população, fato este comprovado pelos grandes índices de exclusão e fracasso escolar, implicando nos números alarmantes de jovens e adultos que por não terem obtido “sucesso escolar” em idade própria retornam à escola numa nova tentativa de escolarizar-se.

Ainda pode-se inferir que aqueles que integram o grupo dos analfabetos, ou seja, aqueles que não se apropriaram do código oral e escrito da língua, ainda assim são sujeitos de ações que envolvem a leitura e a escrita mesmo que indiretamente, pois o fazem sempre que ouvem a leitura de um jornal, por exemplo, ou pedem para que alguém lhes escreva uma carta, como no filme “Central do Brasil”. Isso só ocorre porque esses sujeitos pela vivência de mundo que possuem assumem as atitudes próprias e os estilos específicos de cada modelo de comunicação. Nessa perspectiva podemos entender portanto, que o sujeito pode ser analfabeto, porém letrado.

No âmago das pesquisas realizadas que buscam indicadores de níveis de alfabetização ou letramento das pessoas, fica evidente um conflito de idéias mediante o que já foi exposto. Ao compreendermos e aceitarmos que indivíduo letrado está instrumentalizado para utilizar a escrita em práticas sociais diversas, pressupõe-se então, que, de posse deste saber, o sujeito está apto a inserir-se em espaços de participação coletiva e a se beneficiar dos bens culturais produzidos pela sociedade. Desta forma pode-se relacionar letramento à cidadania, aí entendida como exercício dos direitos civis e políticos de uma pessoa. Por outro lado, ao reduzir o letramento a indicadores numéricos que classificam o quanto as pessoas

sabem ou não ler e escrever, ainda que se leve em conta os determinantes sociais aí implicados, sem a devida análise, constrói-se uma abordagem tecnicista, neutra, a - histórica, resultando em visões distorcidas da realidade e das possibilidades de intervenção nela.

Portanto, é necessário compreender o letramento não como um fim em si mesmo, ou apenas como uma forma de ascensão social ou acesso a um determinado tipo de cultura. Estes olhares voltados para a competição e para a diferença “[...] legitimam mecanismos sociais excludentes e a ideologia da competitividade” (BRITTO, 2004, p. 63) em detrimento da dimensão política do letramento numa sociedade de classes. Da mesma forma não se pode desprezar as contribuições das pesquisas quantitativas, pois estas constituem instrumentos valiosos para diagnosticar e compreender a realidade, desde que analisados através de seus condicionantes mais subjetivos, com vistas à criação e implementação de políticas públicas voltadas para este fim, que atuem de forma eficaz.

1.1.2) Habilidades Matemáticas

As discussões acerca do letramento da população brasileira vêm ganhando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos, como já vimos anteriormente, refletindo as novas perspectivas e demandas do uso da leitura e da escrita na sociedade. Entendendo, porém, que essas demandas estão em constante transformação, isto é, requerem cada vez habilidades mais sofisticadas, o conceito de *letramento* começa a abarcar outras habilidades, que não apenas as de leitura e escrita. Desta forma daremos destaque, neste tópico, à extrema relevância das habilidades matemáticas, que justificam inclusive, incorporá-las à concepção de *alfabetismo*, demonstrando, portanto, a ampliação deste conceito para uma dimensão mais abrangente e complexa. No entanto, é necessário esclarecer que o vocábulo *letramento* também compreende outras habilidades, como por exemplo, a científica. Porém nos deteremos naquela, a fim de proporcionar uma visão mais geral do conceito, e também, por estas serem as competências mais “cobradas” nas práticas sociais, sem, contudo, desprezar a extrema importância das demais.

Em Fonseca (2004) são lançados os desafios da inclusão das habilidades matemáticas nos indicadores de alfabetismo funcional:

Essa concepção quer refletir tanto uma compreensão ampliada das práticas de leitura, identificada com a adoção de uma perspectiva do letramento e não exclusivamente da alfabetização, quanto um compromisso com a explicitação do papel social da educação matemática, que assumimos como uma responsabilidade de promover o acesso e o desenvolvimento (cada vez mais democrático e consciente) de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticas possam contribuir. (FONSECA 2007, p.13).

Segundo a autora, a perspectiva que norteia a proposta de avaliação das habilidades matemáticas pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) promovida pelo Instituto Paulo Montenegro² em pesquisa realizada a cada dois anos é a de diagnosticar os conhecimentos relacionados a tarefas e situações do cotidiano com as quais as pessoas se deparam regularmente. Esse diagnóstico é obtido através de testes que avaliam o indivíduo em situações de variados graus de complexidade envolvendo: leitura e escrita de números, operações aritméticas, uso de gráficos, tabelas, escalas, além do uso de calculadoras, da manipulação de calendários, moedas, cédulas, relógios, fita métrica, régua, entre outros.

A partir desta compreensão percebe-se mais uma vez a complexidade que traz a palavra alfabetização em sua essência. As práticas que passa a compreender, que vão muito além da correspondência entre sons e letras, números, símbolos e quantidades, revelam múltiplas facetas que nos levam a desbravar questionamentos mais intensos e, que por sua vez, demandam novas formas de enxergar e mais do que isso, perceber as raízes do fracasso escolar, de forma a viabilizar interferências significativas.

Neste campo, assim como nas pesquisas voltadas para as habilidades de leitura e escrita, estabelece-se uma relação entre o desempenho das pessoas que participaram das entrevistas e testes de habilidades matemáticas, e o seu grau de escolarização. As conclusões da pesquisa, nessa perspectiva, são de que para um sujeito ser considerado letrado matematicamente, ou melhor, dizendo, entrar para os índices de alfabetismo funcional, o indicador mínimo de escolarização é de oito anos.

² O Instituto Paulo Montenegro é uma instituição sem fins lucrativos, que juntamente com a ONG Ação Educativa promove o levantamento de dados sobre as habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira (MONTENEGRO, 2004, p.9) através do INAF. O programa foi lançado em 2001 e alterna suas pesquisas anuais entre habilidades de leitura e escrita com habilidades matemáticas.

De posse destas informações, podem-se delinear olhares diferenciados para o ensino da matemática na escola básica, buscando uma ação educativa que leve em conta as situações reais como disparadoras de práticas também diferenciadas de ensino-aprendizagem. Os professores precisam estar preparados para esta nova demanda, na qual viabilizar a solução de problemas matemáticos reais através de procedimentos práticos, e não o contrário, configure-se como possibilidade pedagógica que proporcione uma formação matemática que compreenda seus usos nas várias esferas sociais.

Reconhecer a validade de recursos que muitas vezes são desprezados pela escola, como calculadora, lápis e papel, além do estímulo ao cálculo mental, significa validar e significar as práticas cotidianas ampliando a perspectiva para o ensino da matemática nas escolas. Portanto, articular os conhecimentos matemáticos sistematizados com seus usos cotidianos ao invés de desconsiderá-lo ou silenciá-lo, pode constituir um novo arsenal de potencialidades no combate às desigualdades educacionais existentes no Brasil.

1.2) Fracasso Escolar

1.2.1) Um breve percurso histórico: Igualdade x Desigualdade

Atualmente o fracasso escolar se manifesta predominantemente nas classes menos favorecidas da sociedade. No entanto por trás desta realidade há uma história que se construiu com base numa determinada visão de mundo que imperou durante o século XIX e que norteou o pensamento educacional de forma bastante intensa neste período.

Segundo Patto (1990), o século XIX foi palco de inúmeras e profundas transformações, tendo como marcos as Revoluções: Francesa (1789) e Industrial Inglesa (1780). Ambas imprimiram novos rumos para a vida econômica, social e política do mundo. O surgimento da indústria capitalista e a constituição de uma nova classe dominante – a *burguesia* – caracterizou o período de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

O triunfo do capitalismo sobre o sistema feudal se deu gradativamente, porém ele conseguiu até o fim do século XIX praticamente derrubar os sustentáculos do antigo regime como a monarquia, a nobreza e o clero.

As novas relações que se engendravam coroavam uma nova categoria social, a burguesia, como já foi relatado anteriormente, que sem dúvida, se beneficiou mais de todo o aparato que a ordem capitalista propiciava, em detrimento dos outros setores menos favorecidos, a nova classe dominada – o *proletariado* – que passava a ser explorada em toda sua força de trabalho nas indústrias.

Cabe ressaltar que as revoluções ocorridas contra o antigo regime haviam unido burgueses e proletários. Porém, o que se observou após esta conquista foi uma intensa divisão social que deteriorou as condições da classe trabalhadora, principalmente através do rebaixamento dos salários, aumento da jornada de trabalho, e o surgimento da máquina na indústria.

A desumanização das condições do proletariado alimentou a reação desse segmento a partir de 1830 à medida que perceberam que o sonho de igualdade, fraternidade e liberdade havia acabado para eles. Formulações teóricas socialistas e movimentos revolucionários foram a forma que o proletariado encontrou de pressionar os governos, que por sua vez passaram a ter como meta fundamental defender os interesses da burguesia e controlar as massas para que estas não se tornassem ameaças à nova ordem vigente.

Como pode-se perceber, um grande abismo passou a separar o trabalhador braçal e a burguesia vislumbrando um cenário de profundas desigualdades. Desigualdades estas que se tornaram objeto de estudo das ciências humanas, que neste período procuravam justificá-las.

Ainda no início do século XIX, ao sabor das revoluções, tem início em partes da Europa e da América do Norte algumas políticas educacionais permeadas pela crença comum no poder da razão e da ciência, na igualdade de oportunidades e na consolidação dos estados nacionais; este último com força mais intensa no momento da luta pela implantação de redes públicas de ensino. Este processo no qual a escola passa a conquistar seu espaço se dá de forma gradativa, além de ser um ideal inicialmente apenas da burguesia.

O novo projeto de sociedade demandava por mecanismos sociais que viabilizassem a transformação de todos em cidadãos. Isto significava que a escola teria a função de tirar a população das “trevas”, redimir a humanidade, para unificação dos estados e construção de suas identidades nacionais.

A partir de 1848 a escola passa a ter diferentes funções dependendo dos segmentos sociais a que serve. Diferentemente do sistema feudal, no qual as

classes sociais eram estáticas, isto é, não havia mobilidade social, o proletariado vê na escola a chance de deixar a sua condição de trabalhador e vencer na vida. Já para a classe média e elite emergente, ela é sinônimo de ascensão e prestígio social. Aos empresários, a educação escolar está a serviço do desenvolvimento tecnológico que viabiliza o aumento da produção industrial.

Esta nova lógica, um tanto quanto ingênua, previa uma sociedade de classes igualitária, na qual todos teriam as mesmas oportunidades, e que, portanto, a posição social ocupada por cada um seria fruto do mérito pessoal.

Aqueles que não conseguem ascender socialmente e permanecem na condição de trabalhadores braçais, engrossam os contingentes da população vítima das desigualdades do sistema capitalista. Porém as justificativas para estas desigualdades passam a ser atribuídas às diferenças raciais, pessoais ou culturais.

As teorias racistas passaram a ser concebidas como conhecimentos neutros, através das interpretações científicas, no lugar das antigas doutrinas cristãs, que defendiam a origem comum de todos.

Os estudos realizados por diversos filósofos e cientistas começaram a apontar desigualdades entre as raças. Chegava-se a conclusão de que existem raças distintas em todos os aspectos e que:

[...] 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 tende a coincidir com a linha divisória das raças [...]. (PATTO, 1990, p.32)

A teoria evolucionista de Darwin serviu para reafirmar as teorias racistas, embora não fosse esse o intento de seus estudos. A burguesia e os intelectuais da época ressignificaram as idéias de Darwin transformando-as no chamado “darwinismo social”, a fim de respaldar a tese de que no universo social se daria uma espécie de seleção biológica (natural) dos mais aptos.

Desta forma, começa-se a perceber ao longo do século XIX, pelo menos alguns indícios, de uma história que fornece elementos relevantes para pensar o fracasso escolar em nossa sociedade.

1.2.2) O Perfil dos Fracassados na Escola

Com o advento do capitalismo, os países industriais demandavam por escolas. Essa expansão deu origem a novos desafios, a saber: explicar as diferenças de rendimento escolar e de acesso aos graus escolares mais elevados.

A Medicina foi a primeira ciência que se pôs a estudar os casos de dificuldades de aprendizagem escolar, por conta do grande avanço das ciências médicas e biológicas no final do século XVIII e no século XIX, sobretudo da Psiquiatria.

A classificação de “anormais” aos indivíduos que apresentavam baixos rendimentos escolares são desta época. Essa categoria passou de certa forma, a se confundir com os loucos, já que foram criados pavilhões específicos para eles nos hospitais, onde se buscava a causa do fracasso escolar em anormalidades orgânicas.

A Psicologia entra em cena com a medição das aptidões naturais através da mensuração das disposições de cada um. Segundo Patto (1990), Claparède nas primeiras décadas do século XX, foi um dos principais responsáveis pela divulgação e aceitação dessa teoria em meio a psicólogos e pedagogos de várias gerações, deixando vestígios marcantes na educação.

Foram muitos os psicólogos que, nesta época, empenharam suas vidas na pesquisa de instrumentos que pudessem verificar se, por trás do rendimento bruto, um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro. Isto é, muitos foram os que se dedicaram com afinco as tentativas de medir, com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas as de natureza sócio-econômica. (PATTO, 1990, p.42)

Os instrumentos de medida de aptidões deveriam ser os mais eficientes possíveis, pois se via neles o caminho para a tão desejada justiça social, visto que quanto mais cedo a “anormalidade” fosse detectada, mais cedo o indivíduo seria colocado no seu lugar adequado, tanto os bem dotados nas classes especiais, quanto os retardados nas escolas especiais para eles.

No final do século XIX e início do século XX, observou-se uma intensa busca através de pesquisas, de instrumentos de medida, nas universidades dos países capitalistas. Após a Primeira Guerra Mundial passou-se ao desafio de identificar os indivíduos com anormalidades para que a educação escolar fosse oferecida de acordo com seu potencial, o que fez com que os testes psicológicos entrassem definitivamente nas escolas.

Nas três primeiras décadas do século XX, os testes de QI foram fundamentais para decidir o destino das crianças que chegavam à escola. Porém os conceitos psicanalíticos transformavam a visão sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. Os fatores ambientais, afetivos e emocionais passaram a ser considerados, provocando inclusive mudanças de nomenclatura. A criança com dificuldade na escola, de “anormal” passou a ser chamada de “criança problema”. Portanto, as causas do fracasso escolar passam a ser explicadas por fatores físicos, emocionais, de personalidade ou intelectuais.

Surgiram as clínicas de higiene mental e de orientação infantil, que tinham como objetivo diagnosticar os distúrbios de aprendizagem o mais precocemente possível, para então, tratá-las e inseri-las nas classes adequadas, ressaltando que os desajustados agora ocupam as “classes fracas”.

É interessante constatar que a explicação para o fracasso escolar deixou de ser racial e hereditária, para agora ser atribuído à questão cultural. Este fato fica patente ao observar-se que o surgimento das clínicas de higiene mental, seguida pela crescente psicologização das dificuldades de aprendizagem produziu rótulos, isto é, padrões, estereótipos daquele que deveria ser o exemplo de “bom aluno”, nos quais, é claro que mais uma vez, as classes trabalhadoras ficam em desvantagem, pois não atendem a tais requisitos.

A cultura dominante, ou seja, os conhecimentos, valores e práticas reconhecidos e legitimados pelas classes abastadas, tornaram-se referencial para toda a sociedade. Essa influência atingiu, sem dúvida, o rumo das pesquisas científicas e das ciências humanas que se propunham a investigar diversos aspectos sociais. Esta lógica resultou na nova conclusão de que haveriam indivíduos atrasados culturalmente, culturas inferiores e ambientes sociais atrasados, caracterizando nos anos sessenta a chamada “teoria da carência cultural”.

Diversas pesquisas foram realizadas neste campo, como por exemplo, da psicóloga norte-americana Esther Milner, em 1951, segundo Patto (1990). Seus estudos com crianças pobres visavam fundamentar ainda mais a teoria da carência cultural.

Fica, portanto, cada vez mais claro que as pesquisas que se constituíram nesta lógica de pensamento atribuem as diferenças individuais de rendimento escolar das crianças pobres a si próprias, às deficiências psicológicas resultantes de seu ambiente cultural atrasado. Em nenhum momento levam-se em consideração as

questões ideológicas e as relações de poder existentes nesta sociedade dividida em classes, como se os indivíduos dela integrantes fossem seres ahistóricos e neutros, livres das marcas por ela deixadas.

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democrático atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram, desta forma, uma nova versão da idéia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade. (PATTO, 1990, p. 50)

A educação compensatória surge justamente para “salvar” o ideário liberal nas sociedades capitalistas. Num momento em que a discriminação das crianças das classes populares fica patente devido aos alarmantes índices de evasão e repetência escolar, fica claro também a falácia de seu ideário que pregava a igualdade de oportunidades para todos, segundo Soares (1992).

Encontrou-se uma resposta bastante oportuna, como já detalhado, para este inegável fracasso da escolarização das classes desfavorecidas. A deficiência cultural destas camadas teria que ser sanada através de programas de educação compensatória baseados numa lógica que visava compensar as deficiências trazidas para a escola pelas crianças pobres, para “igualá-las” de certa forma, às outras crianças, que devido às suas condições mais favoráveis já estariam aptas a escolarizar-se com sucesso.

Em geral, esses programas assumiram um caráter preventivo, isto é, eram programas de educação pré-escolar, acreditando que as tais deficiências eram adquiridas em período anterior à escolarização regular e desta forma essas crianças teriam que ser preparadas para a escola.

É também proposta de programas compensatórios de pré-escola despertar atitudes favoráveis em relação à escola e à aprendizagem, sobre o falso argumento de que as camadas populares menosprezam escola e aprendizagem formal; e ainda criar “bons” hábitos e comportamentos sociais “adequados”, considerando-se sempre que “bons” hábitos e comportamentos “adequados” são aqueles próprios das classes dominantes e economicamente privilegiadas. (SOARES, 1992, p.32).

Os programas de educação compensatória foram alvo de muitos investimentos nos Estados Unidos na década de sessenta. No Brasil, ganharam notoriedade apenas em meados da década de setenta quando a sua eficiência já era altamente questionada em outros países.

Com o tempo, percebeu-se que os programas de educação compensatória não atendiam as expectativas esperadas, já que seus resultados não garantiam melhoras no desempenho escolar das classes populares. Passaram então a ser alvos de severas críticas pelo fato de em nenhum momento ser colocada em xeque as estruturas sociais que legitimavam as desigualdades entre classes. Muito pelo contrário, procurava-se atribuir à escola a responsabilidade de sozinha combater essas diferenças, quando ela na verdade é apenas mais um instrumento à serviço da sociedade capitalista.

1.2.3) O Fracasso Escolar no Brasil

O Brasil começa a vivenciar de fato o liberalismo no início do período republicano em 1889. Nesta época, as mudanças na sociedade como um todo, promoveram novos olhares sobre as diferenças de classes sociais e raças e conseqüentemente sobre o rendimento escolar destes diferentes grupos.

No entanto, vale ressaltar que a sociedade brasileira, embora tentasse embarcar nos ideais europeus do liberalismo, apresentava uma realidade bastante aquém para tal. A começar pelo tripé latifúndio - monocultura – escravidão, que já demonstrava a total incoerência entre a realidade brasileira e o novo projeto pretendido.

No campo educacional não poderia ocorrer diferente. Na época da proclamação da República “menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis e 90% da população era analfabeta.”. (PATTO, 1990, p.55)

Enquanto na Europa o discurso liberal pregava uma sociedade justa e igualitária, embora saibamos que não era bem essa a intenção por trás do discurso, procurava-se manter a aparência de que assim seria. Já no Brasil, devido a sua realidade bastante diversa da européia, tentava-se difundir essa lógica, sem ao menos encobrir a dura verdade da maioria dos brasileiros. Somente a partir dos anos vinte, ao sabor dos movimentos nacionalistas, do tenentismo, do modernismo e o entusiasmo pela educação, é que, consegue-se evocar verdadeiramente os

princípios liberais em toda a sociedade fazendo com que o discurso liberal corresponda às “aparências” da vida social, segundo Patto (1990).

A chamada Escola Nova, movimento educacional de origem européia e norte-americana, foi responsável por grandes mudanças na forma de se pensar a educação no país. Os ideais escolanovistas tiveram no Brasil muitas publicações com o objetivo de divulgar seus princípios. Sem a intenção de adentrar demasiadamente em suas propostas, cabe aqui ressaltar que esta nova pedagogia entendia que as causas das dificuldades de aprendizagem não estão no aluno e sim nos métodos de ensino, o que se costumava chamar de *fatores intra-escolares*.

O mundo viveu um período histórico, que era fértil, no que diz respeito à psicologização das causas das causas do fracasso escolar, nos anos vinte. Contudo, somente nos anos trinta a psicologia começou a ganhar espaço como prática de diagnóstico dos distúrbios psicológicos infantis. E justamente, por conta dessa parceria “cega” da psicologia com a pedagogia, produziram-se muitas distorções da proposta escolanovista, enfraquecendo a inovação de levar em conta as especificidades do aluno no processo educativo, em troca da implementação de testes psicométricos rotuladores, que desviam o olhar do processo pedagógico e seus determinantes, para canalizá-lo para o próprio aluno com seus “déficits” de aprendizagem. Essa prática foi responsável por um certo esvaziamento da dimensão política do escolanovismo, em favorecimento da sua dimensão técnica.

É também no contexto dos anos 1930, em pleno ápice do projeto industrial brasileiro, que surgem medidas de controle jurídico da infância dos mais pobres, apontando a criança como um campo de intervenção social como diz Nunes (2005).

Essas medidas foram ordenadas no Código de Menores de 1927, quando a nomenclatura “menor” passou a ser a identificação da infância dos pobres como abandonado ou delinquente. Assim, essas práticas de controle jurídico refletiam de certa forma as representações que se construía na época sobre essas crianças, de forma a reafirmar a exclusão dos pobres e a sua regulação no que diz respeito ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade.

É com essas características que o padrão de proteção social vai se legitimando entre nós e legitimando olhares e práticas sociais que oscilam entre a compaixão e a culpabilização, que são reprodutoras de uma mesma lógica: a lógica da repressão aos pobres, que são associados ao perigo e à ameaça. (NUNES, 2005, p. 75)

Nas décadas seguintes aos anos trinta observa-se no Brasil a presença mais intensa do movimento internacional de higiene mental. Os médicos-psicólogos passaram a atuar de forma bem presente na educação e no tratamento dos distúrbios de aprendizagem nas clínicas de higiene mental, nos serviços de inspeção médico-escolar, nas clínicas de orientação infantil e até em órgãos de assistência à secretaria de educação.

Entre estes médicos-psicólogos, podemos destacar os nomes de Durval Marcondes em São Paulo e Arthur Ramos no Rio de Janeiro, na criação de clínicas de higiene mental, assim como também por sua produção científica que abordava os problemas de aprendizagem. Arthur Ramos era um médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia. Em seus estudos, ele utilizou pela primeira vez no Brasil o conceito de “cultura” e baseando-se nos princípios da antropologia e da psicologia criou a “psicologia da cultura brasileira”, concluindo que o brasileiro possui um “inconsciente primitivo” e uma “cultura ilógica”. O rumo de suas pesquisas demonstram claramente um discurso impregnado de concepções racistas ainda que não pelo viés da raça propriamente dita, e sim pelo da cultura, que pode ser em parte atribuído pelo período histórico em que viveu.

As obras de Arthur Ramos tornaram-se obrigatórias nos cursos normais e de pedagogia, e ainda foram referências para os estudos sobre as soluções do fracasso escolar para médicos e pedagogos das décadas de quarenta e cinquenta. Embora hajam limitações em seu discurso, Ramos trouxe grandes contribuições para o pensamento educacional brasileiro, mais precisamente nas pesquisas das causas do fracasso escolar, pois numa época em que os testes psicométricos norteavam as práticas educacionais, ele apontou os fatores ambientais e o meio social em que o indivíduo vive, como determinantes para análise deste fracasso. A partir de suas inovações, Ramos contribuiu para superação da visão centrada nas explicações herodológicas³ que geravam expressões tais como: “é destino”, “é sina”, “não nasceu pra isso”, entre outras mais que estimulam atitudes de conformidade em relação às dificuldades de aprendizagem.

Vale apontar que ainda hoje podemos ouvir muitas das expressões relatadas acima no discurso de professores e pais. Este fato mostra que embora muitos avanços tenham sido conquistados no que tange a formulações sobre as origens do

³ O termo “herodológicas” faz referência aos aspectos relacionados a heranças genéticas.

fracasso escolar, certas concepções fatalistas ainda se fazem presentes atualmente no discurso de muitos, inclusive de educadores e de pessoas de visibilidade na mídia. Em 2008, por exemplo ganhou bastante destaque a declaração do coordenador do Curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia Antônio Natalino Dantas ao falar sobre os fracos resultados no ENADE por parte dos estudantes baianos. Segue abaixo o trecho da entrevista que ele concedeu à Rádio Band News FM disponível no site da mesma⁴:

[...] o berimbau é o tipo do instrumento do indivíduo que tem poucos neurônios, porque tem uma corda só e não precisa de muita cerebração para combinações musicais, porque se tivesse duas ou três já virava uma cítara, né? Só sai aquele barulho popopó popopó popopó. Isso por acaso indica uma variedade intelectual muito elevada? Não [...]

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos também foi um importante canal de idéias que circulavam no meio educacional no Brasil. Ela era uma publicação do MEC - INEP e nasceu em 1944. Seu objetivo era divulgar os olhares sobre os problemas educacionais tomando como referência os princípios escolanovistas, propondo a defesa e a reforma da escola pública baseado em trajetórias educativas destas concepções em outros países.

Pode-se dizer que de forma mais geral, a revista defendia que o desinteresse dos alunos pela escola, devia-se a incompatibilidade dos processos e métodos educacionais e, que portanto, o ensino deve-se valer do fator estímulo, ou seja, a busca por recursos que despertassem o interesse do aluno pela escola. No entanto, esse pensamento contradiz-se quando também é publicado na revista que os problemas da escola pública estão no fato de sua clientela pertencer a uma cultura inferior.

A “teoria da carência cultural” ganhou espaço na revista, a partir dos anos setenta. A partir de pesquisas, foi concluído que o “ambiente social pobre” gerava distúrbios psicológicos, que por sua vez geravam as dificuldades escolares por parte dos alunos das classes pobres. Essa teoria encontrou solo fértil no Brasil por que condizia perfeitamente com o capitalismo e reafirmava a incapacidade dos pobres, negros e mestiços. A reversão desta situação, portanto, só seria possível através do “milagre brasileiro”.

⁴ O endereço eletrônico da Rádio Band News FM é: bandnewsfm.com.br.

O que dizer dos educadores? Como fica a posição do professor neste contexto? Nesta época, os educadores ficam reféns do que é produzido no Brasil a nível de justificativas para o fracasso escolar, o que muitas vezes reforçava os preconceitos e estereótipos já trazidos por eles. A busca das causas do fracasso escolar ora na escola, ora na clientela, ora na inadequação da escola à clientela carente, coloca o professor como despreparado para exercer a sua função pedagógica, já que em sua maioria eles são pertencentes à classe média e por isso haveria um desencontro cultural, quando este professor entrava em contato com o aluno pobre e incapaz de acompanhar outra cultura diferente da sua.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento de fundamental importância, pois definia as finalidades da educação rompendo com a idéia de que esta era um privilégio que correspondia à condição econômica e social, para ser um direito de todos, segundo suas aptidões naturais, psicológicas e profissionais. Porém ainda ficava implícita a diferença entre os grupos e classes, já que o Manifesto defendia as escolas profissionalizantes para os trabalhadores rurais e das cidades, em contrapartida dos cursos mais intelectuais dos quais as grandes massas não estariam aptas a alcançar. Eis um pequeno trecho do documento que evidencia esta diferenciação:

Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada “profissional” (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica de (preponderância) intelectual, sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. (AZEVEDO, 1932)

As teorias de Bourdieu e Passeron (1975) foram também alvos de uma leitura equivocada, a partir do momento que alguns conceitos-chave foram reduzidos como o ocorrido com o conceito “violência – simbólica”, que para ele diz respeito à imposição aos grupos dominados da cultura da classe dominante como sendo a legítima, e também com o conceito “capital – cultural”, que se refere aos bens simbólicos produzidos pela sociedade e disponíveis para serem adquiridos, segundo Soares (2005), por meio da familiarização, da convivência ou através de um

processo intencional de inculcação, que seria a escola formal. Esse equívoco ocorreu, à medida que esses conceitos aparelharam-se com a “teoria da carência cultural”, produzindo, portanto, distorções teóricas. A ênfase na escolarização apenas como meio de ascensão social, seria a resposta a imposição de uma “cultura dominante”, sem levar em conta a luta de classes com seus determinantes sociais que estão em jogo e configuram-se como elementos indispensáveis para o entendimento das diferenças e desigualdades existentes na sociedade.

Sendo assim o que conseguiu-se foi uma reprodução das teorias sobre as causas do fracasso escolar já existentes com uma nova roupagem nos anos oitenta. A criança pobre é incapaz de aprender devido às múltiplas deficiências de natureza biológica, psíquica ou cultural. Esta dinâmica revela que os mecanismos de produção do fracasso escolar estão muito vivos ainda na atualidade, embora o momento seja de questionamentos e busca por novos olhares neste sentido.

Capítulo II

As Múltiplas Facetas do Fracasso Escolar

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido a dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida.

Paulo Freire

Após o breve histórico dos pensamentos construídos acerca da alfabetização e do fracasso escolar no capítulo anterior, pretende-se a partir de agora evidenciar as atuais condições de escolarização no Brasil através de um diagnóstico com dados recentes sobre a evasão e a repetência escolar, seguidas por uma análise das múltiplas facetas que atravessam o insucesso escolar dos mais pobres nos dias de hoje, assim como tecer algumas reflexões a partir de representações de alguns alunos nesta condição.

2.1) Diagnóstico atual do fracasso escolar

Embora ao longo das últimas décadas o fracasso escolar pudesse ser medido tão somente pelos índices de evasão e repetência, o que de fato ainda hoje tem fornecido bases para discussões sobre esse tema, pode-se dizer que atualmente não é mais possível analisar o problema somente com o apoio de tais índices.

Segundo os números mais recentes da educação brasileira, o acesso ao Ensino Fundamental atingiu 97% (CARVALHO, 2002)⁵ das crianças neste nível de escolaridade. Isto significa dizer que o acesso à escola já não representa o problema principal, dando lugar ao não recente problema do insucesso das crianças brasileiras na escola.

É significativamente notável a atuação das políticas públicas na tentativa de reverter este cenário de fracasso escolar através da implementação do regime de progressão continuada, que consiste na aprovação automática de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentaram dificuldades em alcançar os objetivos da etapa

⁵ Este dado foi extraído do texto: “Quem pesquisa Ensino Fundamental no Brasil de hoje?” e encontra-se publicado no site da ANPED, cujo endereço eletrônico é: www.anped.org.br

escolar em que se encontram. A introdução do sistema de ciclos da mesma forma, resultou numa maior flexibilização no processo de promoção, por romper com a antiga divisão em séries.

Todo este processo garantiu a tão desejada redução das taxas de repetência, evasão e distorção idade/série, além do aumento dos índices de promoção como pode ser observado na tabela 1, a qual faz um comparativo entre os anos 1995/1996 e 1999/2000.

Tabela 1 - Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série do ensino Fundamental no Brasil – 1995/1996 e 1999/2000

Anos	Taxa de Promoção	Taxa de Repetência	Taxa de Evasão	Taxa de distorção idade/série
1995/1996	64,5%	30,2%	5,3%	47%
1999/2000	73%	21,6%	4,8%	41,7%

Fonte: MEC/Inep/SEEC⁶

Diante desta nova roupagem cabe voltar os olhares para as novas formas de fracasso escolar emergente, já que a escola que garante o acesso e a permanência de seus alunos nela, continua revelando-se excludente e tornando por sua vez, questionáveis as premissas que estão por trás do regime de progressão continuada.

Ferraro (1999) introduz uma nova perspectiva do conceito de exclusão, enquanto categoria-chave, em quase todas as ciências humanas e fundamental para compreensão da discussão do presente trabalho. O autor dividiu o conceito de exclusão escolar em duas dimensões para efeito de análise: *exclusão da escola*, que refere-se àqueles que por algum motivo não frequentam a escola, o que como já observado, é um problema quase totalmente solucionado no Brasil (vide taxas de evasão escolar na tabela 1); e ainda a *exclusão na escola*, compreendendo “todas as crianças e adolescentes que acusam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado, isto é, que apresentam dois ou mais anos de atraso nos estudos

⁶ A tabela completa com os indicadores individuais de todos os estados brasileiros encontra-se disponível no site do MEC, cujo endereço eletrônico é: www.mec.gov.br.

em relação à idade, geralmente em conseqüência de sucessivas reprovações.”. (FERRARO, 1999, p.37)

As dimensões apresentadas por Ferraro (1999) fornecem algumas bases para tecermos alguns comentários acerca da nova face do fracasso escolar brasileiro, à medida que, podemos perceber mais claramente que o processo de exclusão vem se dando dentro do espaço escolar de forma tão cruel, quanto o que se dá fora dela.

Os mecanismos que operam dentro da escola, que fazem com que tais alunos sejam excluídos do rol dos que obtém êxito no processo educativo podem ser mais facilmente evidenciados se levarmos em conta que o fracasso escolar não deve ser encarado como o fracasso do aluno, mas sim como o fracasso da escola, que mostra-se incompetente e profundamente despreparada para ensinar a esses alunos com necessidades diversas.

A partir desta constatação é possível pensar nas formas como vem sendo construídos esses mecanismos de exclusão, isto é, problematizar os caminhos que a escola percorre, as práticas, rotinas, pensares de seus autores, que desqualificam a educação que nela é oferecida, da mesma forma, compreender que estratégias são criadas para lidar com este fracasso e como elas se materializam nas práticas escolares.

2.2) A voz dos excluídos

São muitos os percalços que atravessam o processo educativo e que de alguma forma engendram práticas excludentes na escola. Diante da diversidade dos atores nele envolvidos, como professores, coordenação, direção, família, funcionários, governo e o foco central que é o aluno, são tecidas condições de escolarização que tem cada vez mais atestado a baixa qualidade do ensino público brasileiro. Juntamente a essa constatação, surgem elementos que ainda buscam canalizar o fracasso escolar por outras vias sem analisar de fato as práticas sociais cotidianas que produzem tal fracasso.

Com o intuito de evidenciar os discursos e representações construídos atualmente acerca desses alunos “fracassados” a partir do cotidiano escolar, consistirá em valiosa ferramenta para nossa reflexão uma breve análise de algumas dados coletados em fichas escolares de alguns alunos de uma escola municipal de

São Gonçalo, assim como breves depoimentos dos próprios alunos acerca de sua condição escolar. Não pretende-se aqui extrair conclusões gerais a respeito do fracasso ou não de tais alunos tomando como base somente depoimentos isolados, mas apenas refletir sobre alguns discursos produzidos pela escola e incorporados pelos sujeitos que nela atuam, sejam alunos, professores e os demais envolvidos no processo educativo.

Dentre as entrevistas realizadas destacaram-se algumas falas que ilustram e sintetizam muito do que foi discutido até aqui. Foram realizadas com alunos que, embora tenham cursado a primeira etapa do primeiro ciclo (antiga alfabetização), não atingiram os objetivos desta etapa que são basicamente as habilidades de leitura e escrita. É necessário ainda acrescentar que todos eles se encontram cursando a segunda etapa do primeiro ciclo, que corresponde à primeira série e que estão em situação de defasagem idade/série.

As crianças foram questionadas a respeito do porquê ainda não terem aprendido a ler e escrever e eis algumas respostas surgidas:

“Minha mãe pediu pra eu ficar na mesma série porque eu não tinha aprendido a ler.” (Lucas, 9 anos)

“Porque eu faço bagunça.” (Felipe, 9 anos)

“Porque eu não estudo muito.” (Eduardo, 10 anos)

“Porque eu tô com dificuldade pra aprender, eu tento, mas não consigo. (Fernanda, 11 anos)

“Porque eu não estudo em casa e porque a professora do ano passado não ensinou.” (Rodrigo, 11 anos)

Essas respostas são relevantes à medida que a partir delas é possível compreender, ainda que palidamente, as representações que são incorporadas por essas crianças a respeito da sua situação escolar e o que essas representações tem dos discursos e concepções construídas ao longo de muito tempo para justificar as

mazelas de uma educação falida desviando cruelmente a responsabilidade para o aluno.

Esboçam-se aí marcas de atravessamentos da vida familiar, dos professores, da escola como um todo e do próprio aluno, que se reconhece neste processo como incapaz e responsável por não aprender como as outras crianças. Isto revela a habilidade de um sistema excludente de ensino em convencer os alunos que ela não quer, de que são eles quem na realidade não querem a escola, conforme afirmou Bourdieu (2001).

Essa visão construída pelos alunos surge como produto de falas recebidas dos meios de sua vivência, principalmente na família e na escola como apontam as mesmas entrevistas quando as crianças revelam o que dizem pais e professores a respeito da sua condição escolar. Rodrigo diz o seguinte:

“Meu padrasto fala que se eu não passar de ano não vou mais estudar em lugar nenhum.”

“A professora do ano passado falava que eu não aprendia porque eu não queria.”

Esta breve pesquisa permite pensar que a criança como um ser social, é marcada pelas relações estabelecidas nos mais variados espaços nos quais convive e a partir destas vivências são produzidos discursos a respeito da sua condição que são introjetados por elas e provocam nelas, muitas vezes, sentimentos contraditórios em relação à escola, que torna-se “objeto de ódio e desejo” (CUNHA & SIRINO, 2002, p.10). Percorrendo ainda o pensamento das autoras:

A escola é objeto de temor. Temor este proveniente de uma história escolar marcada por mecanismos de segregação, punição e desrespeito a subjetividade e ao saber do aluno.

As relações estabelecidas na escola acabam por produzir no aluno este sentimento de duplo vínculo: de querer/não querer, de afeição/expulsão. Manifestam sentimentos de inferioridade, inadequação, incompetência e não pertencimento que se mesclam com sentimentos de poder e querer saber. (CUNHA & SIRINO, 2002, p.10,11)

Neste cenário no qual emergem sentimentos tão ambivalentes, surge o lúdico como algo agradável e até mesmo como fuga da realidade excludente de que são alvos. É o que manifestam as falas da maioria dos alunos quando afirmam que o que mais gostam na escola é o momento do brincar, a hora do recreio ou a aula de

Educação Física. Pode-se dizer que tratam-se de estratégias criadas para lidar com a situação, assim como a rebeldia e a indisciplina ou ainda a tentativa constante de se enquadrar nas exigências da escola.

Foram analisadas também as fichas escolares e de acompanhamento paralelo destes alunos, nas quais constam frases como: “O aluno ainda não conseguiu iniciar o processo de leitura e escrita das palavras”, ou ainda: “O aluno continua apresentando pouco interesse e participação nas atividades propostas...”. Nas fichas do serviço de Orientação Educacional encontraram-se registradas uma série de ocorrências referentes a questões de indisciplina, agressividade, desinteresse, entre outras mais que culminaram em encaminhamentos aos setores de Psicologia, Neurologia e Fonoaudiologia.

Estes relatórios trazem com eles algumas questões acerca das expectativas geradas nestes alunos por alguns dos sujeitos envolvidos no processo educativo deles. Quando perguntados por que estas crianças não aprendem, isto é, não obtém êxito em sua vida escolar, não é mais necessário pensar muito para que surjam respostas que, da parte dos que estão na escola como professores, coordenação, funcionários e direção, culpam a situação familiar na qual a criança vive (violência doméstica, separação dos pais ou descaso destes) ou ainda algum tratamento médico que seja necessário fazer, mas que não é realizado por uma série de justificativas.

O cotidiano escolar, tanto no discurso do aluno como no dos demais envolvidos neste processo, revela um universo de ideias e atitudes em constante confronto, são discursos repletos de lacunas, dúvidas, ambiguidades, conforme diz (CUNHA & SIRINO, 2002, p.11), onde cabem questionamentos acerca das práticas vigentes a fim de se construírem novas práticas, as quais, sem dúvida, tem como ponto de partida o mesmo cotidiano objeto da presente reflexão.

2.3) A inconsciência do direito adquirido

A questão da escola pública e dos problemas de aprendizagem é analisada por Valla (1992) de uma forma bastante relevante. Em sua abordagem ele se refere ao ensino público como um serviço público como outro qualquer, como água, esgoto e transporte, pelo qual pagamos, uma vez que somos descontados em nossos impostos a fim de manter o funcionamento de tais serviços. O autor atenta para o

fato de que muitos cidadãos das classes populares não se dão conta de que os serviços públicos, inclusive a educação, não são favores e muito menos fruto de benevolência do governo para com a população, e sim um direito, que como tal, pode ser exigido por quem o utiliza.

Segundo Valla (1992) a idéia de “usuário” de certo serviço se aplica rotineiramente a diversos conforme já citado: água, esgoto e transporte. Porém ainda estranha-se referir-se a “usuários” quando se tratam daqueles que utilizam o ensino público, e este de fato tem contribuído para que a escola pública não seja vista como um serviço público, e sim como uma conquista que depende unicamente do esforço pessoal do aluno.

Através desta linha o autor diz que:

[...] todo serviço público pressupõe que o primeiro esforço seja do servidor e não do usuário. Assim, falta de atenção e desinteresse podem significar que o servidor (professor) não seja bem preparado para “prestar” o serviço, e culpar o usuário (aluno) por não cooperar pode ser uma forma de escamotear esse problema. (Valla, 1992, p.18)

A partir deste princípio levantado por Valla (1992), começam a surgir pistas de que o fracasso escolar das classes populares é apenas um ponto de convergência, no qual diversos fatores de natureza distintas se encontram e se materializam tendo sempre como vítima o pobre, que não tem a consciência do poder que detém a fim de reverter tal situação.

Assim como o equívoco acima, ainda persiste a problemática histórica de se confundir o desempenho escolar com a capacidade de aprender do aluno, o que resulta na construção de certas “verdades” historicamente legitimadas, como já analisado, de que o pobre não tem capacidade de se desenvolver intelectualmente por uma série de fatores. Essa imagem tem feito com que toda e qualquer questão acerca dos problemas de aprendizagem sejam encaminhadas para um centro municipal de saúde, o que infelizmente, não significa que tais dificuldades sejam superadas.

A sociedade atualmente busca por respostas para seus diversos problemas de diversos setores e a medicalização do fracasso escolar, isto é, o direcionamento dos problemas de aprendizagem para a área de saúde, surge como uma massa que se coloca numa parede a fim de tapar um buraco. Essas soluções rápidas e simplificadoras se difundem rapidamente e muito mais rápido se percebe que não

passam de paliativos, nos quais, o setor de saúde passa a ser o “socorro”, uma tentativa desesperada de curar o mau da repetência e o mau desempenho escolar das classes populares.

Ao se responsabilizar os próprios alunos pelo seu fracasso escolar, ou ainda a família, as suas condições sociais e econômicas, assim como as péssimas condições de trabalho as quais os professores são submetidos, e infinitas outras explicações que procuram-se para justificar os “alunos fracos”, estamos dizendo que se todas essas condições negativas fossem solucionadas ou fossem diferentes das que já são, ou seja, se os pais dos alunos não fossem separados, ou não batessem nos filhos, se os alunos não fossem violentos e não brigassem na escola, entre outros, o fracasso destes alunos seria algo superado. Será mesmo que existe alguma garantia de que isso aconteça? Ou será que teremos que esperar tanto tempo quanto for necessário até os problemas existentes, tidos como potencializadores do caos na educação, sejam resolvidos, para que então possamos sonhar com um ensino público que atenda a demanda da população com qualidade e produza o sucesso escolar esperado?

As respostas para as questões referentes ao fracasso escolar da população mais pobre vem sendo buscadas em vários espaços fora da escola e cada vez mais constata-se que a própria escola tem ficado esquecida ao enumerar-se os espaços onde se encontram as verdadeiras “feridas escolares” ou onde se podem curá-las de fato. Onde fica então, então, esta escola? O que ela pode fazer de fato? O que tem feito até agora, além de reforçar cada vez mais os mecanismos de exclusão dentro dela própria?

É necessário que o fracasso escolar seja compreendido como resultado de múltiplos atravessamentos que não se resumem aos fatores intra ou extra-escolares isoladamente. Mas é também relevante que estes fatores sejam entendidos com a profundidade e complexidades pertinentes. Sendo assim o quadro atual da educação pública brasileira e o fracasso escolar dela decorrente, atesta não somente o fracasso da educação, mas as mazelas de uma realidade muito mais ampla na qual interagem diversas condições que contribuem para o cenário atual.

Culpabilizar o próprio aluno pelo seu fracasso é apenas reforçar uma tendência histórica de que o problema está no indivíduo e não nas condições que o cercam. Não se pode negar o quanto se carrega da bagagem da história de vida, porém da mesma forma é inegável e inadmissível excluir a responsabilidade da

realidade sócio-política e econômica atual gerada pelo capitalismo, assim como a sua força como determinante neste quadro tão alarmante do fracasso escolar existente no Brasil.

Os estudos e pesquisas atuais surgem como fortalecedores de uma nova compreensão acerca da questão do fracasso escolar. A disseminação destes novos olhares, no entanto, ainda não se materializou completamente no cotidiano escolar e também na sociedade para ser mais abrangente.

Esta constatação nos leva a pensar que ainda há uma longa caminhada no sentido de transformação da cruel realidade que representa hoje o fracasso escolar das classes populares brasileiras. Entre idas e vindas na história, vê-se avanços significativos nas pesquisas e estudos no que diz respeito à forma de abordagem e compreensão deste fracasso. A outra face, porém, revela reincidências nas justificativas dadas pela sociedade para o baixo rendimento escolar dos pobres, a saber, as que já foram discutidas no presente trabalho.

Não se pode esquecer que o sistema educacional brasileiro está inserido numa sociedade excludente e que, qualquer transformação pretendida não encontrará êxito se não for acompanhada de uma intensa reflexão grupal que contemple a educação na sua totalidade, assim como das demais esferas sociais que nela tem participação.

Embora as atuais políticas educacionais tentem medidas para diminuir as taxas de evasão e repetência escolar, tais medidas constituem-se em nada menos que reforçadores de uma cultura cruel, na qual objetiva-se mostrar para a sociedade uma política eficaz através de índices baixos de reprovação, quando o universo escolar mostra-se extremamente excludente na implementação destas políticas.

Em nome de uma democratização aparente do acesso e permanência na escola, as políticas educacionais tem atuado como reforçadores de uma cultura cruel, na qual objetiva-se mostrar para a sociedade uma política eficaz através de índices baixos de reprovação, sem que haja questionamentos acerca das engrenagens sociais, políticas e econômicas que fazem o sistema educacional ser tal como ele é. E por sua vez, a população carente permanece prejudicada e muitas vezes alienada da dimensão do descaso do qual tem sido vítima ao longo de muitos anos.

Assim sendo, plenamente conscientes do quadro atual em que se encontra a educação brasileira das classes populares e também de posse de informações que

nos provocam a pensar sobre o que, de fato, tem contribuído para tais resultados, sem é claro, deter-nos em justificativas reducionistas ou tendenciosas, podemos a partir de então, buscar pistas do que se há de fazer, dos caminhos possíveis de serem trilhados entre a escola e a sociedade, como aponta LEITE (1988):

Tais mudanças são urgentes, uma vez que estudos recentes estão demonstrando que, apesar de todas as dificuldades, a escola desempenha um papel fundamental principalmente para as crianças oriundas dos setores socialmente marginalizados. Assim a superação total do fracasso dependerá, de um lado, de medidas imediatas visando alterar os fatores intra-escolares, e por outro, dependerá de mudanças sociais mais amplas, que extrapolam os limites da escola. (p. 30,31)

Portanto, a transformação da atual realidade de fracasso escolar brasileira deve ser fruto de práticas e pensares coletivos que se complementem e não se restrinjam a medidas que não passam da superficialidade do problema, no que tange as políticas educacionais, nem tão pouco, a práticas escolares individualistas e inviáveis, que acabam sendo insuficientes frente ao agravamento da questão.

Capítulo III:

Alfabetização/ Escolarização das classes populares: uma reinvenção possível

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

Paulo freire

Durante todo este trabalho foi manifestada forte inquietude com relação ao fracasso escolar e suas armadilhas. Foram explicitados os percursos históricos, e alguns flashes do cenário contemporâneo e, porque não dizer, alarmante, de um problema que repercute em todas as esferas da sociedade, ecoando gritos de socorro ansiosos por profundas transformações.

Diante do insucesso na hora de educar as classes populares e das sucessivas tentativas frustradas de lidar com esta situação, advindas do poder público, da escola, da família e do próprio educando, chega também a hora de pensar, fazer, reinventar caminhos, a fim de se construir condições mais justas de alfabetização para todos.

A história da educação brasileira é inegavelmente marcada por fracassos, frustrações, mas também por resistência, lutas e muita esperança por parte de um povo sofrido que sempre teve que batalhar para fazer valer os seus direitos. Por isso, sempre valerá a pena sonhar e trabalhar para concretizar esses sonhos que alimentam a vida de tantos brasileiros.

3.1) Por que lutar pela escola?

Não é novidade a ideia muito presente na fala do povo brasileiro, de que a escola, ou melhor, frequentar a escola e nela ser bem sucedido, abre os caminhos para uma vida melhor, mais digna e com maiores possibilidades de conquistar patamares sociais econômicos mais elevados.

Embora haja quem diga que não, que a escola, ou escolarizar-se, não é garantia de ascensão social, é incontestável o fato de que a luta pelo direito à escola travada historicamente potencializa as classes populares no sentido de contribuir para a conquista de uma cidadania ativa como diz GARCIA (2001).

A nossa luta é no sentido de que a escola se torne efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetizando todos e todas, e não apenas alguns e algumas e, mais que tudo, que o preço do acesso à leitura e à escrita não seja perder-se de sua cultura de origem pela imposição de uma cultura que desqualifica as demais racionalidades como irracionalidades, de uma variedade lingüística tornada língua padrão e que desqualifica as variedades lingüísticas usadas pelos alunos e alunas subalternizados, afro-descendentes e indígenas, condenados à pobreza e ao silêncio. (p. 12)

As reflexões de GARCIA (2001) ajudam a pensar ainda mais sobre como a ilusão de que a escola transforma a vida das pessoas alimenta a luta pelo direito a ela. A autora mostra como no Brasil é grande a importância dada à escola dado como exemplo o tratamento diferenciado que recebe um infrator da lei que é preso. Se ele tiver nível superior, tem direito a uma cela especial separada dos demais infratores, que ficam em celas comuns e superlotadas, como é fácil de observarmos na mídia regularmente. “Doutor, mesmo que bandido, não pode ficar no mesmo lugar que bandido pobre. Afinal, não somos a sociedade do *sabe com quem está falando?* (GARCIA, 2001, p. 14).

A supervalorização do conhecimento adquirido na escola, muitas vezes desqualifica outros espaços, outros modos e outros tipos de conhecimento construídos no cotidiano e com a vivência dos indivíduos. E estes sabem bem o que significa ser discriminado por não ser escolarizado, em meio a esta sociedade excludente, o que acaba por fazer com que o povo se acredite realmente ignorante.

Podemos então compreender o caminho trilhado na luta constante pelo direito a escola, por parte dos movimentos populares organizados ao longo da história. Constata-se da mesma forma, que quando pressionada esta sociedade concede a “graça”, que na verdade é um direito adquirido do cidadão, de estudar, o que, porém não significa infelizmente que esta seja uma escola comprometida em alfabetizar letrando a população brasileira. Antes a população é despotencializada ao alfabetizar-se, segundo GARCIA (2001).

A partir desta constatação uma questão se coloca: Por que lutar por esta escola? Por que lutar por uma escola que a cada dia mostra-se comprometida com a perpetuação das desigualdades sociais existentes? Mais complexo ainda é pensar: Como lutar por ela? De que armas dispomos para ousar tal façanha?

Constitui-se árdua tarefa pensar num projeto educacional incluído em meio ao total descompasso entre este e um governo que é hegemonicamente excludente:

Um governante que só se sente comprometido com os já incluídos, nenhuma razão teria para se preocupar com os que foram historicamente excluídos da escola. Aliás, só lhe traria problema ter de se preocupar com a criação de novas oportunidades de trabalho numa sociedade de desemprego crescente. O que faria se a escola se tornasse incluyente e jogasse no mercado hordas de novos pretendentes a emprego numa sociedade que ele sabe ser inevitavelmente excludente, dado o modelo econômico imposto? (GARCIA, 2001, p.22)

3.2) Por uma escola transformadora

Depois de evidenciadas as desigualdades existentes na sociedade, conclui-se que essas mesmas desigualdades e contradições também estão presentes na escola, o que segundo Soares (2006) significa que a escola não é redentora, isto é, não é a solução para os problemas próprios de uma sociedade de classes, mas também não é impotente, ou seja, nela estão atuando forças de resistência pela superação dessas desigualdades.

Sendo pois a escola um organismo potente na luta contra as desigualdades econômicas e sociais, explica-se o porquê das classes populares reivindicarem o direito de acesso à escola: por reconhecerem que os conhecimentos e habilidades difundidos nela e aos quais as classes dominantes tem fácil acesso e monopólio, são valiosos instrumentos no processo de transformação social.

Portanto, o primeiro passo rumo à transformação da escola e a uma escola transformadora é conscientizá-la do seu “papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas [...]” (SOARES, 2006, p.73) para que a partir daí ela assuma “[...] a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.” (SOARES, 2006, p. 73).

No que se refere especificamente a alfabetização e mais precisamente ainda, ao ensino da língua, pode-se dizer que configura-se aí um campo de grandes antagonismos conforme já discutido. Tais antagonismos se dão devido ao fato de que o domínio da língua, ou melhor, do dialeto de prestígio, constitui-se uma via de mão dupla, pois à medida que o seu domínio pelas classes populares pode representar instrumento fundamental na conquista de igualdade na distribuição do capital cultural. Importante porém, é notificar que ao dominar o dialeto de prestígio, as camadas populares não estão substituindo o seu dialeto de classe, mas apenas

acrescentando a este. "(...) mais um instrumento de comunicação." (SOARES, 2006, p. 74).

Assim, compreender as relações entre linguagem e classe social, assim como seus atravessamentos dentro e fora da escola, requer repensar todo o processo educativo, desde a "(...) definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem." (SOARES, 2006, p.77)

Esta compreensão descortina um dos primeiros passos no sentido de reduzir o distanciamento entre as camadas populares e uma educação de qualidade, e conseqüentemente os índices de fracasso escolar (evasão, repetência e distorção idade/série). Uma vez reconhecida a extrema relevância das implicações das relações das relações entre escola e sociedade, pode-se vislumbrar a possibilidade de atuar de forma mais positiva e eficaz em prol de uma escola a serviço do povo.

Quando são colocadas em xeque todas as vias que atravessam a alfabetização das classes subalternas levando em conta as relações de força e poder aí presentes, entende-se que o ensino da língua constitui-se em força motriz para superação das condições de marginalidade em que se encontra essa parcela da população. Ao passo que este ensino da língua conscientiza o aluno, ao invés de aliená-lo, da sua condição social, da posição que ocupa nesta sociedade e o quanto esta posição é passível de uma transformação, isso o potencializa no sentido de fazer com que tome parte deste processo de construção de uma sociedade mais justa através de uma escolarização mais justa.

Uma escola transformadora, é portanto, e antes de qualquer outra coisa, uma escola que consciente de seu papel político, procura conscientizar também seus alunos desse papel. Quando essa opção orienta a prática pedagógica da escola, o que se expressa é muito mais do que uma escolha de método, de conteúdos ou de forma e critérios de avaliação, pois o que se está fazendo na realidade é "(...) uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais." (SOARES, 2006, p. 78).

Por uma escola transformadora, a consciência de que todo educando possui um papel político dentro e fora dela, é inegavelmente um fator de extrema relevância para sua construção. A partir de então desta base solidificada, pode-se pensar em

outros fatores intra e extra-escolares que, também fundamentais, necessitam ser repensados a fim de dar conta da proposta deste trabalho.

3.3) Existe o método melhor?

Durante muitos anos a discussão sobre métodos de alfabetização esteve muito presente nos estudos a respeito da aquisição da língua escrita. Esse fato mostra um pouco sobre a tendência de se compreender uma alfabetização de qualidade sob a ótica de um método mais eficaz.

Com o passar do tempo a produção acadêmica e científica deixou de abordar este tema e gradativamente a direção dos estudos tem se voltado para a seguinte questão: “Alfabetização: em busca de um método?”, segundo SOARES (2005).

Dentro da discussão sobre o fracasso escolar das classes subalternas essa questão ecoa da seguinte forma: Existe um método mais ou menos apropriado para alfabetizar o pobre?

Em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, a educadora Telma Weiz defende o construtivismo como melhor opção para introduzir as crianças de famílias pobres no mundo da escrita e não apenas ensinar a correspondência entre letras e sons. Ela compara aprendizagem dos alunos que estudam em escolas particulares e escolas públicas e chega a seguinte conclusão:

Para os alunos das escolas particulares, que me desculpem suas esforçadas professoras, qualquer forma de ensinar funciona. Eles vêm de ambientes onde a escrita é muito presente tanto do ponto de vista da existência de material impresso como das práticas sociais que a envolvam. São os alunos das classes populares, que estudam na escola pública, que sempre fracassaram, e são eles que precisam de um atendimento mais dialógico.⁷ (CAPOVILLA e WEIZ, 2006)

A idéia de fazer a criança pensar sobre a escrita diz respeito à concepção psicogenética na qual FERREIRO (1985) afirma que a aprendizagem da escrita se dá através da sua construção gradativa e progressiva, o que acontece por meio da construção de estruturas cognitivas, segundo SOARES (2005).

Essa forma de compreender o processo de aquisição da escrita modifica radicalmente a forma de lidar com o erro, que deixa de ser uma “deficiência” para

⁷ Entrevista de Telma Weiz e Fernando Capovilla a Folha de São Paulo encontra-se publicada no site: www.folhauol.com.br, acessado em 7 de setembro de 2009.

tornar-se uma espécie de “erro construtivo” que faz parte do processo evolutivo e evidencia as hipóteses que a criança constrói sobre a escrita.

Nos últimos anos observou-se uma grande aceitação do paradigma construtivista e tornou-se uma espécie de “moda” ou “tendência” dizer que tal escola ou tal professora adota a linha construtivista. Essa explosão de adeptos, no entanto, não significou infelizmente redução nas taxas de fracasso escolar, o que fez com que o construtivismo fosse alvo de severas críticas por parte de defensores de outros métodos de alfabetização, como é o caso de Fernando Capovilla na mesma entrevista a Folha de São Paulo.

A população cuja única alternativa é a pública só estará protegida de um futuro de marginalidade, desemprego e subemprego se a escola for competente em ensinar. Mas, dos 35 milhões de crianças no ensino fundamental, a cada ano, o construtivismo reprova ou expulsa mais de 7 milhões. Contabilizando 25 anos, o tamanho do lesa-humanidade assombra. No entanto, não terá sido em vão se servir para levar o Ministério da Educação a escolher melhor seus conselheiros e conceder à criança o direito de estudar numa escola voltada a competências e capaz de reaprender, com a criança, a arte e a ciência de desenvolver competências. Na alfabetização, essa escola é a fônica.⁸

Tentando compreender o porquê deste fracasso, Soares (2005) levanta a hipótese de que o construtivismo, ao abrir espaço para uma compreensão de alfabetização que rejeitava a sua complementação com outros métodos linguísticos, desconsiderou o fato de que a escrita, ou melhor dizendo, a alfabetização é também um, processo de aquisição de um objeto lingüístico.

No cotidiano da escola esta indefinição do que é melhor ou traz resultados mais favoráveis gera muitos conflitos e conseqüentemente muitos equívocos na hora de alfabetizar nossas crianças. Isto se traduz em perdas significativas na qualidade do ensino das classes populares que dependem da escola pública, onde muitas vezes, não há uma diretriz de ensino, por mais numerosos e específicos que sejam os documentos oficiais que estabelecem essas diretrizes.

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e da leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não sabemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, qualquer atividade como atividade intelectual, e qualquer conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as

⁸ Idem à nota de rodapé da página 45.

crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura. (SOARES, 2005, p. 96)

3.4) A questão do professor

Uma outra forte tendência observada na busca por culpados pelo fracasso do ensino das classes populares é o despreparo do professor e a sua formação deficiente. Os professores que se formam para atuar em classes do ensino fundamental recebem uma formação, na maioria das vezes, distante da realidade que os espera. Quando se deparam com ela e percebem que há algo errado sobre a forma como aprenderam a ensinar, isto é, seus alunos não aprendem, começam a buscar alternativas em várias fontes, seja na experiência dos colegas, em cursos de aperfeiçoamento, nos livros, na tentativa de encontrar uma alternativa, uma luz no fim do túnel, algo que o impulse a desvelar a complexa tarefa de educar uma criança pobre. Neste espinhoso caminho, alguns obtêm êxito, outros não, uns continuam a buscar pistas incansavelmente, outros se fadigam e conformam-se com a inevitabilidade do fracasso.

Embora muitas pesquisas sejam realizadas para apontar a incompetência das professoras, Garcia (2001) defende o seguinte ponto de vista.

A professora, ao contrário do distanciamento preconizado com a primeira ruptura epistemológica, está encharcada pela prática, e é na prática que teve novos conhecimentos a cada dia, resposta à complexidade que caracteriza a sala de aula, onde diferentes sujeitos, com histórias de vida diferentes e informados por lógicas diferentes, se encontram ou desencontram no processo de ensinar e aprender. (p.26)

A desvalorização constante da qual o professor dos primeiros anos do ensino fundamental é vítima, juntamente com o autoritarismo inerente ao espaço escolar fruto de uma rigorosa hierarquia, gera uma visão alienada e destituída da totalidade social por parte dele. Esse fato contribui para que a escola funcione como uma empresa que, imersa na burocratização das relações, acaba por promover um ensino descomprometido com o social e comprometido com interesses particulares.

Nesta breve problematização de alguns pontos inerentes a formação e a prática do professor, Freire (1996) fornece pistas de esperança de uma prática docente rumo à autonomia do educando quando fala da importância de que o professor leve a sério a sua formação e invista nela, o que, porém não desqualifica a

reflexão sobre a sua prática, a fim de que ela se torne ao invés de uma prática ingênua, uma prática crítica.

O professor que compreende a força contida em sua prática pedagógica, sendo ela coerente com a postura ética que assume, tem em suas mãos uma arma poderosa de intervenção na realidade que vai muito além dos conteúdos ensinados e apreendidos, mas é capaz de mover a alavanca da consciência crítica do educando.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1996, p. 102 e 103)

É fundamental que o aluno perceba no professor posturas claras e coerentes que se materializem no cotidiano da sala de aula em meio ao ensino dos conteúdos propostos. E isso não é possível se o professor não se vê como um sujeito ativo e não fizer do seu aluno também um sujeito ativo no processo educativo capaz de interagir com as diversas formas do conhecimento, transformando assim o mundo que o cerca.

3.5) Paulo Freire e sua proposta de uma educação popular: uma reinvenção possível?

Diante do equívoco constante de denominar método todo o legado deixado por Paulo Freire, propõe-se, para finalizar este capítulo, voltar mais uma vez para a reflexão sobre uma concepção de alfabetização voltada para a conscientização.

Entendendo que somente através da consciência da opressão da qual é vítima é possível libertar-se da condição de oprimido, segundo Freire (1987), pode-se começar a traduzir o que para ele seria de fato uma educação como prática de liberdade. Essa concepção fica ainda mais patente em Freire (apud Soares, 2005) :

Só assim a alfabetização cobre sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências [...]. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim que nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. [...]. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. (p. 119)

Após esses esclarecimentos fica mais claro que para Paulo Freire a crítica à aquisição da escrita não está na mecanicidade dos métodos de codificação e decodificação de letras e sons, mas sim na distância entre o que ele chama de palavras geradoras utilizadas nas cartilhas tradicionais da realidade do educando das camadas populares. Quando se alfabetiza uma criança partindo da frase: “*Ivo viu a uva.*”, para ensinar a família silábica *va-ve-vi-vo-vu* e não se leva em conta que o Ivo, na verdade, não viu a uva, porque o direito de ter uma boa alimentação lhe é constantemente negado por uma sociedade excludente, o que está se promovendo é uma educação opressora, ou seja, comprometida em perpetuar a alienação e a criticidade dos indivíduos sobre a sua condição social.

Em Freire (1979), fica evidente que ele jamais foi contra ensinar as famílias silábicas, desde que viessem precedidas de uma palavra geradora pertencente ao universo vocabular do aluno, e que a partir desta palavra fossem levantadas questões existenciais próprias daquele grupo e que o levasse a refletir sobre a realidade, capacitando-os para a sua crítica e transformação.

Esta concepção de educação é muito mais que uma simples adaptação a realidade social do educando para fazer com que ele aprenda a ler e escrever. Trata-se de uma prática pedagógica que submete a realidade, os valores, padrões, regras e tradições a posição de objetos a serem questionados dissociados e compreendidos criticamente por meio de uma educação dialógica. Isso tudo sem perder de vista o ensino da língua numa educação de qualidade. Este caminho pode revelar-se um poderoso instrumento da transformação social que tanto é almejada,

porque transforma a forma de encarar a vida e potencializa as tomadas de decisões frente a ela.

É inegável, portanto, que ao valer-se de propostas metodológicas já existentes e articulá-las a uma concepção de educação política e ideológica, Paulo Freire revolucionou o pensamento educacional de forma imensamente significativa, deixando pistas de esperança para construção de uma escolarização justa que conceda oportunidades de igualdade e rume à transformação social. Este caminho percorrido por ele e por tantos outros educadores prova que uma reinvenção é sim possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta neste trabalho foi a de analisar as condições desiguais de alfabetização das classes populares e o conseqüente quadro de fracasso escolar que é gerado a partir de tais condições.

Para isso foi necessário pensar na trajetória histórica dos fatores e conceitos diretamente presentes na questão para problematizá-la de forma a não correr o risco de reduzi-la a uma simples relação de causa e conseqüência sem levar em conta os desvios produzidos nas relações de idas e vindas do fracasso escolar e suas possíveis leituras de ontem e de hoje.

Ao conceituar e explorar o termo alfabetização, pôde-se perceber as transformações sofridas por este conceito ao longo do tempo, assim como, o equívoco em tratá-lo sem a consciência das práticas diferenciadas que abrange. Sendo assim, as reflexões de SOARES (2005, 2006,2007) foram fundamentais para esclarecer que o conceito alfabetização abarca dois processos distintos e ao mesmo tempo complementares, a saber: a aquisição do código oral e escrito e as práticas sociais que configuram o uso efetivo desta tecnologia.

A partir deste novo olhar sobre o processo de alfabetização, pontuou-se o surgimento da palavra letramento em meados dos anos 1980, para caracterizar de forma mais específica o processo de compreensão e expressão dos significados da língua, isto é, a sua aplicação nas mais diversas situações comunicativas pelo indivíduo que dela faz uso.

Sob a luz do esclarecimento desses dois conceitos partiu-se então para uma análise sobre o fracasso escolar em sua perspectiva histórica, a partir das reflexões de PATTO (1990), que forneceram um olhar crítico a respeito da construção das desigualdades sociais desde o século XIX por conta de uma nova visão de mundo que emergiu graças à Revolução Francesa (1789) e à Revolução Industrial Inglesa (1780), que por sua vez marcaram o surgimento do modo de produção capitalista e suas implicações nas diversas esferas sociais.

A crescente demanda por escolas nos países industrializados gerou a necessidade concomitante de explicar as também crescentes diferenças de rendimento escolar e acesso aos níveis de escolarização mais elevados. A partir de então entraram em cena a Medicina, A Psiquiatria e a Psicologia que se puseram a

estudar os casos dos indivíduos que apresentavam baixo rendimento escolar. Este fato significou a desilusão da utopia de uma sociedade de classes igualitária, na qual todos teriam as mesmas chances de ascensão, para a cruel realidade da marginalização destes setores da população. Passaram a ser veiculadas diversas teorias para justificar as desigualdades emergentes, sendo atribuídas às diferenças raciais, pessoais e culturais.

A questão cultural sobressaiu em meio a essas teorias no século XX, à medida que as pesquisas científicas tomando como referencial a cultura da classe dominante concluíram que existiam indivíduos atrasados culturalmente, ou ainda, que existiam culturas ou ambientes sociais atrasados.

Neste estudo foi fundamental ainda a análise da educação compensatória, que surgiu como forma de sanar essas diferenças ou deficiências das crianças pobres, preparando-as para a escola, sendo algum tempo depois, bastante questionado pelo fato de em nenhum momento repensar as estruturas sociais que desencadeavam o fracasso escolar dos menos favorecidos.

Evidenciou-se também a situação do Brasil neste cenário liberal, embora tenha sido experimentado apenas no início da República, assim como as mesmas tentativas de justificar as dificuldades de aprendizagem dos pobres.

Ao final deste primeiro capítulo percebeu-se que em meio a tantas teorias na tentativa de encontrar uma causa para o fracasso escolar, até os anos 1980, o que de fato permaneceu foi uma reprodução de todas elas de forma mascarada, na qual a criança pobre é tida como incapaz por conta de fatores biológicos, psíquicos ou culturais.

O capítulo dois tratou da temática levando em conta o quadro atual do fracasso escolar no Brasil e os seus atravessamentos como as políticas públicas implementadas a fim de reverter os altos índices de evasão, repetência e distorção idade/série, a saber: o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada, que ao flexibilizarem a promoção e romperem com a seriação, reduziram sim os índices de fracasso escolar, mas produziram novas formas de exclusão dentro da própria escola.

O discurso do aluno também foi objeto de estudo, ao passo que a partir de algumas de suas falas pôde-se ter acesso às representações construídas por eles acerca de sua condição escolar, isto é, o que o aluno “fracassado na escola” pensa sobre o que pensam dele.

Ainda neste capítulo refletiu-se sobre a escola pública compreendida como um serviço público que é de fato, e que deve ser prestado com qualidade, qualidade esta que deve ser exigida pelos usuários como direito adquirido, uma vez que pagaram por esse serviço através dos seus impostos. Dessa forma, segundo VALLA (1992), a medicalização da educação pode ser uma forma de esconder a má prestação deste serviço.

De forma a contribuir com novos olhares e caminhos para transformação da cruel realidade da educação do Brasil, o capítulo três dedicou-se a compreender o porquê de lutar por uma escola que em sua essência permanece excludente e chegou-se a conclusão de que esta escola é o instrumento de transformação dessa realidade através da conquista da igualdade na distribuição dos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade. Neste contexto, buscou-se privilegiar a compreensão da relação existente entre a linguagem e classe social visando uma atuação mais significativa em favor da construção da escola transformadora que sonhamos.

Paulo Freire iluminou as reflexões deste trabalho com sua concepção de educação inovadora. Educação esta que, voltada justamente para as classes populares, aponta para uma prática educativa comprometida com a libertação da opressão da qual esta classe é vítima, através da conscientização e da reflexão sobre ela, o que potencializa a intervenção e consequente transformação da realidade.

Após todas as questões expostas e analisadas neste trabalho acerca das leituras do fracasso escolar face às desigualdades em que se dá o processo de escolarização no Brasil, entende-se que embora se tenha um percurso histórico espinhoso neste sentido, que fez questão de marcar o tempo todo o pobre como menos capaz, além da realidade em que se encontra ainda hoje a educação não ser tão animadora no que diz respeito à permanência das desigualdades e do surgimento de novos mecanismos de segregação das classes menos favorecidas e de sua privação a uma educação de qualidade, é possível sim uma reinvenção dos sentidos e olhares sobre a alfabetização, uma vez que compreendidas as relações de poder que conflitam neste processo e que se tenha um alvo claro de conduzir as classes populares a um movimento de conscientização de seu potencial nesta empreitada para a transformação.

A escola que queremos e pela qual deveremos lutar não é aquela que busca convencer o aluno, por conta de um processo cruel de seleção, de que ele não foi feito para ela, quando na verdade é a escola que não o quer.

A escola que queremos é aquela que é consciente do seu papel político e a partir da sua consciência busca inserir o seu aluno num processo de leitura que vai muito além da leitura da palavra vazia, mas uma palavra repleta de sentidos, significações de forças que o impulsionam para uma libertação das classificações, dos rótulos, dos diagnósticos, enfim, da inevitabilidade de um fracasso individual que na verdade não passa de uma consequência própria de uma sociedade de classes.

Nossa ação se dá no sentido de que o processo de alfabetização se constitua num rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra. (GARCIA, 2001, p.27)

Ao desvendar o que está por trás da palavra surge uma proposta de educação muito mais profunda do que ensinar conteúdos ou simplesmente desmascarar a realidade, como diz FREIRE (1996). A leitura crítica da palavra consiste num instrumento de participação nesta realidade, tornando o sujeito autor de sua história, sendo crítico do passado, atuante no presente e transformador do futuro.

Pensar sobre possibilidades de reinvenção dos processos de alfabetização hoje, requer um movimento em várias direções. Movimento este que envolve vários setores da sociedade, mas que acima de tudo deve estar comprometido com ideais de uma educação de qualidade para todos.

Entre essas possibilidades devem ser destacadas principalmente, os investimentos em pesquisa sobre processos de alfabetização, a democratização da gestão escolar, os investimentos na formação continuada dos professores alfabetizadores, a melhoria das condições de trabalho de tais professores e a necessária flexibilização do currículo escolar.

A pesquisa em alfabetização, já não mais em busca de métodos mais eficientes, mas sim da compreensão dos processos pelos quais a criança aprende a ler e escrever conforme SOARES (2005), é fator de extrema relevância na busca por diminuir os índices de fracasso escolar, pois potencializa formas de intervenções positivas nestes processos, feitas pelo educador, que consciente de seu papel, se

coloca numa posição de mediador, favorecendo a aprendizagem de forma gradual sem impor um tempo e um modelo único para que se dê este processo.

A implementação de concepções inovadoras de ensino nas escolas não podem preceder, por sua vez, o investimento numa formação de qualidade dos novos professores e de formação continuada para aqueles que já atuam a fim de que possam tornar a sua prática docente como objeto de constante reflexão e fruto de uma compreensão da realidade na qual estão inseridos. Para o sucesso desta empreitada, faz-se necessário ainda, que as condições gerais de trabalho deste professor sejam revistas, como por exemplo, o número de alunos por turma, o material didático disponível, o comprometimento da direção, coordenação e dos demais profissionais da escola em apoiar todo o processo educativo, incluindo ainda, o aumento de salários, que abriria novas discussões que não são focos do presente trabalho.

A questão curricular também pode ser apontada como promotora da manutenção de desigualdades, conforme já exposto no decorrer do trabalho. Por esse motivo entende-se que a delimitação dos conteúdos e de um espaço-tempo para que sejam assimilados, independente das características, ritmo e interesses do sujeito que aprende são altamente determinantes no insucesso dele neste processo. Desta forma, a flexibilização do currículo permite que a aprendizagem aconteça respeitando a autonomia e as especificidades do educando, além de permitir também que a escola se constitua, não como um espaço fechado do saber, mas como um espaço de trocas, de relações com outros espaços, enriquecendo o processo educativo e valorizando o contexto no qual o aluno vive e constrói a sua identidade.

O papel da escola neste processo é tornar-se solo fértil para a disseminação das idéias que venham abrir portas no sentido de reverter o quadro da inevitabilidade do fracasso escolar das classes populares. Isso é possível somente numa escola aberta, onde há a participação de todos, onde as decisões são coletivas, onde há transparência de informações, isto é, numa gestão escolar democrática. Essa prática, quando vivenciada em sua plenitude pela escola, traz muitos ganhos para todos os envolvidos no processo educativo e sem dúvida confere força às ações que objetivam resgatar a qualidade do ensino através do envolvimento direto de cada um.

A trajetória de luta por uma educação transformadora, em meio às frustrações e às vitórias dos muitos que já deixaram nela as suas marcas produz esperanças de avanços contínuos e de possibilidades de superação dos obstáculos que ainda hoje representam inseguranças quanto ao futuro das camadas menos favorecidas com relação a sua escolarização, mas que ainda assim potencializam as forças de resistência para construção de condições mais justas de alfabetização para todos aqueles que até hoje foram privados do direito de aprender.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur Gomes. Alfabetização e letramento. Construir Notícias, Recife, ano 7, n. 37, p. 5 -13, nov/dez. 2007.

AZEVEDO, F.D. A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acessado em 7 de setembro de 2009.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) A miséria do mundo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Letramento no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ed. Global, 2004. 287 p.

CAPOVILLA, Fernando; WEIZ, Telma. Construtivismo X Método Fônico. Da Sucursal do RIO. São Paulo, 06 mar. 2006. Disponível em www.folhauol.com.br/fsp/brasil/fc06032006.htm. Acessado em 7 de setembro de 2009.

CARVALHO, Merise Santos de. Quem pesquisa ensino fundamental no Brasil de hoje. In: 25a Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. Anais da 25a Reunião Anual da ANPEd, 2002. v. 1.

CRUZ, Mara Monteiro; FERREIRA, Izabel Neves. Caminho das letras: alfabetização na era digital. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. [s.n], 2005. 278 p.

CUNHA, Beatriz Beluzzo Brando; SIRINO, Maria de Fátima. Repensando o fracasso escolar a partir do discurso do aluno. In: 25a Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, -2002, CAXAMBU/MG. www.anped.org.br, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd. 22., 1999, Caxambu. Desigualdade e Diversidade no Ensino Básico. Caxambu, 1999. p. 22-47.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura... In: FONSECA, Maria da Conceição F. R. (org). Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas. São Paulo: Ed. Global, 2004. 224 p.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação... São Paulo: Ed. Cortez e Moraes, 1979. 46 p.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Ed.Paz e Terra, 1987. 107 p.
GARCIA, Regina Leite. Novos olhares sobre a alfabetização. In: Garcia, Regina Leite (org). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. 192p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização e fracasso escolar. São Paulo: Ed. Edicon, 1988. 151 p.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org): Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005. 146 p.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz, 1990. 384 p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. In: 21a Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1998, Caxambu -MG. 21a Reunião da Anped - Trabalhos apresentados. São Paulo: ANPED, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Ed. Contexto, 2005. p. 123 p.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006. 125 p.

_____. Letramento e escolarização. In: Construir Notícias, Recife, ano 7, n. 37, p. 14 - 29, nov/dez. 2007.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ed.Ática, 2006, 95 p.

VALLA, Victor Vicent. A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. In: Cadernos Cedes, São Paulo, n. 28, p. 11 – 22, 1992.

APÊNDICE – Entrevistas com alguns alunos da segunda etapa do primeiro ciclo da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim em São Gonçalo

Entrevista 1

1) Nome: Lucas **2) Idade:** 9 anos **3) Com quem mora?**

Pai, mãe e 2 irmãs.

4) É alfabetizado? (x) Sim () Não

5) Por que acha que ainda não aprendeu a ler e escrever?

Minha mãe pediu pra ficar na mesma série porque eu não tinha aprendido a ler.

6) O que seus pais/responsáveis falam sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

Minha mãe falava que eu tinha que me esforçar mais, aí ela me colocou na “fono” e eu comecei a aprender.

7) O que sua professora fala sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

A professora falava para eu me esforçar pra aprender as coisas.

8) O que mais gosta na escola?

Eu gosto das aulas de Educação física.

9) O que menos gosta na escola?

Eu não gosto das brigas.

10) De que forma acha que a leitura e a escrita vão te ajudar na vida?

Pro meu emprego.

Entrevista 3

1) Nome: Fernanda **2) Idade:** 11 anos **3) Com quem mora?** Mãe, pai e 8 irmãos.

4) É alfabetizado? (x) Sim () Não

5) Por que acha que ainda não aprendeu a ler e escrever?

Porque eu to com dificuldade para aprender, eu tento e não consigo.

6) O que seus pais/responsáveis falam sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

Meu pai diz que não aprendo porque eu só penso em brincar.

7) O que sua professora fala sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

A professora fala que eu tenho que estudar mais.

8) O que mais gosta na escola?

Eu gosto de estudar, dos amigos e da professora.

9) O que menos gosta na escola?

Não tem nada que eu não goste.

10) De que forma acha que a leitura e a escrita vão te ajudar na vida?

A trabalhar e viver uma vida boa.

Entrevista 4

1) Nome: Rodrigo **2) Idade:** 11 anos **3) Com quem mora?** Mãe, padrasto e 2 irmãos.

4) É alfabetizado? (x) Sim () Não

5) Por que acha que ainda não aprendeu a ler e escrever?

Por que eu não estudo em casa e porque a professora do ano passado não ensinou.

6) O que seus pais/responsáveis falam sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

Meu padrasto fala que se eu não passar de ano não vou estudar mais em lugar nenhum.

7) O que sua professora fala sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

A professora do ano passado falava que eu não aprendia porque eu não queria.

8) O que mais gosta na escola?

Eu gosto de jogar totó e da aula de Educação Física.

9) O que menos gosta na escola?

Eu não gosto de levar advertência porque minha mãe me bate.

10) De que forma acha que a leitura e a escrita vão te ajudar na vida?

Pra eu trabalhar, comprar minha casa.

Entrevista 5

1) Nome: Eduardo **2) Idade:** 10 anos **3) Com quem mora?** Irmã mais velha, cunhado, 2 sobrinhos e 2 irmãos.

4) É alfabetizado? (x) Sim () Não

5) Por que acha que ainda não aprendeu a ler e escrever?

Porque eu não estudo muito.

6) O que seus pais/responsáveis falam sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

Se eu não aprender minha irmã fala que vai me dar uma coça.

7) O que sua professora fala sobre o fato de você ainda não ter aprendido a ler e a escrever?

Ela falava que eu ia passar de série, que já tava aprendendo a ler.

8) O que mais gosta na escola?

Eu gosto do refeitório, porque lá tem comida pra gente comer.

9) O que menos gosta na escola?

Eu não gosto do dirigente, porque eu não faço nada e ele me pega pelo braço e me leva pra diretoria.

10) De que forma acha que a leitura e a escrita vão te ajudar na vida?

Pra eu trabalhar com a carteira assinada.