

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANO NUNES SANCHEZ CORES

**Entre discursos e retóricas:
Um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar
em um município da região metropolitana de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

SÃO PAULO
2010

AUTORIZO A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.237
C797e Cores, Luciano Nunes Sanchez
Entre discursos e retóricas: um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar em um município da região metropolitana de São Paulo / Luciano Nunes Sanchez Cores; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2010.
166 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Fracasso escolar 2. Política educacional 3. Etnografia
4. Formação de professores I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.

Luciano Nunes Sanchez Cores

Entre Discursos e Retóricas: um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar em um município da região metropolitana de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof. Dr. Denise Trento Rebello de Souza

Dissertação defendida e aprovada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, pela confiança depositada e orientação firme, segura e generosa, sem as quais este trabalho não seria possível, meus mais sinceros agradecimentos.

À Profa. Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno e à Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, pela leitura cuidadosa e inestimáveis contribuições oferecidas durante o exame de qualificação. Muitíssimo obrigado.

Aos colegas do grupo de orientação: Ângela, Bruna, Bruno, Daniela, Daniele, Fátima, Juliana, Luis e Sueli, pelo companherismo e contribuições mesmo com o pouco contato e o tempo sempre curto.

À Universidade de Mogi das Cruzes, pelo apoio institucional.

Ao Prof. Ms. David Luis Pires Maciel, amigo e companheiro de todas as jornadas e lutas cotidianas e não-cotidianas, presença indispensável que não me permite nunca esquecer a premissa: *“Hay que endurecerse...”*.

À amiga e companheira Profa. Dra. Tatiana Platzer do Amaral, por toda a confiança, respeito, partilha, dureza e doçura desses anos todos. Especialmente neste caso, cabem ainda os agradecimentos por ser a leitora atenta e interlocutora privilegiada deste trabalho em todos os seus momentos de elaboração.

Aos meus pais, Manuel e Jandira e meus irmão e cunhada, Leandro e Maria Isabel, por serem tão presentes, fonte inesgotável de amor e de onde jorra sempre o respeito pelas opções de vida que fiz.

À Ana Luiza, por me ensinar que *“o essencial é invisível aos olhos”*.

*Ao Renato, Miguel e Laura, meus filhos,
cujos nomes bordei nas bandeiras da luta por um mundo mais justo
e por uma escola mais fraterna e democrática.*

RESUMO

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Entre Discursos e Retóricas:** um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar em um município da região metropolitana de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 166 p.

Este trabalho aborda a questão do fracasso escolar, que permanece na pauta de discussões das Políticas Públicas em Educação e é privilegiado pela pesquisa educacional desde a década de 1980. No contexto atual, o fenômeno da não-aprendizagem dos alunos advindos de classes mais pauperizadas adquiriu um caráter público e proporções inaceitáveis, exigindo ações das políticas públicas que se dirijam para seu enfrentamento efetivo. Este estudo parte, assim, da necessidade de se compreender as formas de reconhecimento e as decorrentes políticas de enfrentamento desse fenômeno na esfera dos sistemas públicos e municipais de ensino. Elege como objeto de estudo as formas de reconhecimento do fracasso escolar e as propostas de seu enfrentamento enunciadas pelos supervisores de ensino e nos documentos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Além da revisão bibliográfica sobre o tema, realizou-se uma pesquisa empírica, com inspirações na perspectiva etnográfica, cujo trabalho de campo baseou-se em observações participantes e entrevistas informais junto ao setor de supervisão escolar desta Secretaria de Educação, indicado como o responsável pela elaboração e implementação das propostas de melhoria da qualidade do ensino municipal. O estudo também contemplou a análise de documentos oficiais emitidos no âmbito desta Secretaria (Planos Municipais de Educação, Leis, Diretrizes Curriculares, entre outros), bem como extra-oficiais tais como publicações destinadas especificamente aos professores – no formato de periódico – e notícias divulgadas no site da instituição na internet. Teoricamente alinha-se às pesquisas e estudos realizados no âmbito da Psicologia Escolar Crítica e da Pedagogia Histórico-Crítica. Adotou-se ainda os conceitos de *ideologia* e do *discurso competente* expressos por Marilena Chauí como centrais para análise das enunciações emandas da SME. Tal análise revelou a manutenção de explicações individualizantes para o fracasso da escolarização, depositando ora nos alunos e suas famílias e ora nos professores a responsabilidade pela não-aprendizagem; do mesmo modo, evidenciou-se um processo de *negação* do fracasso escolar no discurso oficial da SME, por meio de uma *retórica da qualidade* e de *reconhecimento do fracasso* apenas internamente a ela. Por fim, foram encontradas formas de enfrentamento do fenômeno já consagradas e descritas na literatura acadêmica. A análise evidenciou a manutenção dos discursos acerca do fracasso escolar ainda em suas formas clássicas: premissas individualizantes em relação a professores e alunos e sua responsabilização pelo fracasso da escolarização; os clássicos preconceitos contra a pobreza e sua conseqüente desqualificação; a adoção de princípios clientelistas e assistencialistas na condução das políticas públicas educacionais. Entretanto, indícios da recusa a este modo de pensar estabelecido pelas enunciações oficiais, expressas pelas supervisoras de ensino, dão margem à possibilidade de efetivo reconhecimento e enfrentamento do fracasso escolar. As contradições existentes entre o modo de pensar expresso pelas Políticas Públicas em Educação e dos agentes de sua implementação podem ser potencialmente inovadoras e possibilitar avanços significativos nas concepções de escola e qualidade da Educação.

Palavras-chaves: fracasso escolar; política educacional; etnografia; formação de professores

ABSTRACT

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Between Discourses and Rhetorics**: a study on the recognition of and strategies do deal with, school failure in a municipality of the metropolitan area of São Paulo. Dissertation (Master) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010, 166p.

This work deals with the problem of school failure, an issue that remains on the agenda of Public Policies in Education and has received special attention within educational research since the 1980s. In the present context the phenomenon of non-learning in pupils from the more impoverished social strata has acquired public status, and unacceptable proportions, demanding actions of public policies targeted at its effective solution. This study takes, therefore, as its point of departure the need to understand the forms of recognition of this phenomenon, and the ensuing policies to deal with it within the sphere of public and municipal school systems. It chooses as its object of study the forms of recognition of school failure, as well as the proposals to deal with it put forward by teaching supervisors and in documents prepared by the Municipal Secretariat of Education (SME) of a town belonging to the metropolitan area of the city of São Paulo. In addition to a survey of the literature on the subject, the work included an empirical study inspired in the ethnographic perspective, whose fieldwork was based on participant observations and informal interviews with school supervisors from that Secretariat of Education assigned as responsible for the creation and implementation of proposals to improve the quality of municipal teaching. The work also comprised the analysis of official documents issued by the Secretariat (Municipal Education Plans, Laws, Curriculum Guidelines, amongst others), as well as extra-official documents, such as publications directed specifically at teachers – in the format of a periodical – and news published at the institution website. In terms of theoretical background, the study is aligned with researches conducted in the context of Critical School Psychology and Critical-Historical Pedagogy. The concepts of *ideology* and of *competent discourse*, as expressed by Marilena Chauí, were adopted as central to the analysis of the propositions put forward by the SME. This analysis revealed the permanence of individualizing explanations for school failure, in which the responsibility for non-learning is placed either on pupils and their families, or on the teachers. Similarly, the study uncovered in SME's official discourse a process of *negation* of school failure through a *rhetoric of quality* and a *recognition of failure* only internally to it. Lastly, forms of facing the phenomenon of failure already recognized and described in the academic literature were found. The analysis showed the presence of discourses about school failure still in their classic forms: individualizing assumptions regarding pupils and teachers, and their culpability for school failure; adoption of clientele-based, assistentialist principles in the conduction of educational public policies. Nevertheless, signs of a refusal to the way of thinking impinged by official statements, as expressed by teaching supervisors, open the possibility of an effective recognition of, and struggle against school failure. The existent contradictions between the way of thinking expressed in Education Public Policies and that of the agents of their implementation are potentially innovative, and may contribute to significant progress in conceptions about the school and quality of Education.

Keywords: School failure – Educational policy – Ethnography – Teacher Education

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I – A PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	27
1.1 - UMA PESQUISA COM INSPIRAÇÕES ETNOGRÁFICAS	27
1.2 – AS ENUNCIÇÕES OFICIAIS, O QUE ELAS NEGAM E O QUE DIZEM: O DISCURSO COMPETENTE.....	29
1.3 - O CAMPO	30
1.4 - AS FONTES E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	35
1.5 - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	35
1.6 - OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS SUPERVISORAS DE ENSINO	38
1.7 - ANÁLISE DOCUMENTAL.....	39
CAPÍTULO II – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR.....	43
2.1 - AS EXPLICAÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE UM CONCEITO	45
2.1.1 - A Pesquisa Sobre O Fracasso Escolar depois de “A Produção do fracasso escolar: histórias de Submissão e Rebelião”	54
2.1.2 - Outros Olhares para o Fracasso Escolar	56
CAPÍTULO III - O FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	63
3.1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR.....	63
3.2 - PROGRESSÃO CONTINUADA E PROMOÇÃO AUTOMÁTICA: VINHO ANTIGO EM NOVA GARRAFA	67
3.3 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A RETÓRICA DA COMPETÊNCIA E DA QUALIDADE	69
3.4 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ESFERA MUNICIPAL: MUNICIPALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO	71

CAPÍTULO IV – FORMAS DE RECONHECIMENTO E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR: ENTRE OS DISCURSOS E A RETÓRICA	79
4.1 – A ENTRADA EM CAMPO: APRENDIZAGENS E INQUIETAÇÕES	81
4.1.1 – A conquista da confiança dos participantes: desafios	82
4.1.2 – A tensão entre observar e participar: a construção do grau de envolvimento do pesquisador.....	89
4.2 – ENUNCIACÕES ACERCA O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A RETÓRICA DA MUDANÇA: AS MARCAS DO DISCURSO OFICIAL	93
4.2.1– A retórica acerca das causas individuais para o fracasso escolar.....	102
4.2.2 - Os discursos acerca da formação dos professores: do argumento à retórica da incompetência do professor.....	113
4.2.3- Os discursos (e a retórica) sobre enfrentamento do fracasso escolar.....	125
4.2.4 - A retórica da qualidade e os discursos acerca da melhoria do ensino	134
4.2.5 - Os discursos sobre a competência e a retórica do desempenho.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	159

APRESENTAÇÃO

“Ainda me lembro aos três anos de idade/ O meu primeiro contato com as grades/ O meu primeiro dia na escola/
Como eu senti vontade de ir embora/ Fazia tudo que eles quisessem/ Acreditava em tudo que eles me dissessem/
Me pediram para ter paciência/ Falhei/ Então gritaram – Cresça e apareça.”

Marcelo Bonfá/Renato Russo

Foi no dia dezessete de abril do ano dois mil. A sensação foi a de estar diante de um mundo novo, mesmo aos vinte e dois anos de idade. Diferentemente da epígrafe acima não havia grades e não havia quase nada. A escola se resumia a dois cômodos decrepitos: um fazendo de conta de sala de aula e o outro, o papel de cozinha. As paredes do primeiro há muito tinham se esquecido da cor original: tinham um tom de sujeira cansada, matizado de verde-musgo-infiltração, mistura que tornava as paredes escuras e escorregadias. O segundo era um espaço de dois por dois. Nele se apinhavam um móvel que um dia fora um armário revestido de fórmica amarela, um fogão com ímpetos de ferro-velho e uma pia de pouca utilidade. A pia, caso digno de nota, era inútil primeiro porque a água que saía da torneira vinha de um poço contaminado; segundo porque conhecia como sistema de escoamento uma bacia velha, e seu conteúdo precisava ser despejado no quintal após cada pequeno uso.

Havia ainda os banheiros. Por trás de duas portas de madeira velha, se escondiam dois vasos sanitários. Um deles não era conectado à caixa d'água. Ao seu lado havia um balde que, cheio da água contaminada, tentava mandar para outro lugar a sujeira e quisera eu, a vergonha. Mas como se pode perceber ambas voltavam, em um círculo vicioso e incompreensível neste lugar que homens, mulheres e crianças teimavam em chamar de *escola*.

É essa a imagem de meu primeiro dia como professor. Depois de ter cursado o ensino médio no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, no município de Mogi das Cruzes, em São Paulo – e depois de dois anos sem a mínima possibilidade de ingresso na rede pública ou privada de ensino, eu assumia um cargo como professor das séries iniciais do ensino fundamental na Estância Turística de Salesópolis. A cidade ficava a sessenta quilômetros de minha residência e eu prestara o concurso logo após o término do magistério.

Participara, poucos dias antes, da primeira atribuição de aulas em minha vida. Um dos últimos a escolher, restava as escolas rurais do município. Ficara lotado na única escola do lado esquerdo da estrada de Pitas, sentido rodovia dos Tamoios, a nove quilômetros do centro da cidade – sete deles por estrada de terra. E sabia que depois de dois ônibus – um que me levaria de minha casa ao centro de Mogi das Cruzes e de lá mais um até Salesópolis, trajeto cumprido em uma hora e meia – não haveria um terceiro que me levasse à escola. Também durante a atribuição de aulas, descobrira outro detalhe: seria preciso lidar com outras dificuldades de ordem técnica: o único funcionário das escolas rurais, em Salesópolis, era o professor. Isto me acarretava também as funções de merendeiro e servente escolar.

Nos primeiros dias o trajeto seria cumprido a pé, depois com o uso da minha bicicleta – que meu pai deixaria guardada no posto de combustível da cidade. Também é verdade que a bicicleta seria pouco usada para esta finalidade: dias depois, Elisabete, a esposa de meu primo Antonio Carlos, também aprovada no concurso público e trabalhando sob condições semelhantes, compraria uma motocicleta e tentaria aprender a pilotar sem sucesso. Passo eu a cumprir esta função e a levo à sua escola todas as manhãs, para só depois voltar a minha. Ao final de cada manhã, ia novamente buscá-la e voltávamos ao centro da cidade. A cada ida e volta, trilhava aproximadamente 40 quilômetros. *Trilhar* não é uma força de expressão, porque mais da metade desta distância era cursada em estradas de terra de péssima qualidade: *trilhas*. Durante os dois anos que se seguiriam, muitas foram as quedas e em pelo menos dois acidentes a motocicleta ficou parcialmente destruída.

Lá, naquela escola rural, fui atingido pela primeira vez pelas falas acerca da precariedade da escola pública brasileira. Fui capaz, pela primeira vez, de dar sentido à expressão *carência*. As afirmações sobre uma escola de péssima qualidade, acerca do despreparo do professor e da precariedade desta profissão me acertaram em cheio e, desta vez, não no terreno das suposições. Agora estava em um cenário onde eu era o protagonista, juntamente com meus alunos e suas famílias.

Dez anos depois, dando voz à memória do meu primeiro dia de aula, chego à conclusão de que éramos todos carentes: alunos, professor e escola pública. Os alunos, carentes de condições propícias a aprendizagem naquele espaço que deveria garantir o acesso ao saber. Eu, professor, carente: tomado pelo sentimento da impotência e da incapacidade. A escola pública também carente, produzida pelo descaso a ela dirigido, pelos maus-tratos impetrados a ela, histórica e cronicamente. Pouco puder fazer pela mudança do quadro sombrio aqui rememorado e desenhado: sem compreendê-lo, como enfrentá-lo?

Os dias seguiram e mais ainda foi constatado. Éramos, naquela escola rural, eu e meus vinte e dois alunos. Turma multi-seriada que, sem contar os cinco alunos da primeira série – em processo de alfabetização inicial – tinha apenas cinco alunos alfabetizados. O espaço físico não apresentava condições adequadas nem de longe. O espaço pedagógico ainda menos. A solidão de ser professor ali era imensa. Nenhuma ajuda, nenhum apoio, enquanto sobrava precariedade. O ano terminou e os alunos não avançaram. O quadro agora se agravava: apenas um dos alunos da primeira série havia aprendido a ler e a escrever, então. Tudo o que se dizia a respeito dos professores mal formados e desqualificados agora cabia a mim. A escola pública de baixa qualidade era produzida, também, por minhas mãos.

A tentativa de compreender e superar o problema deu-se por meio da continuidade dos estudos. Em 2001 ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo. E foi lá que encontrei formas de entender e dar nome ao fenômeno do qual eu fazia parte: o fracasso escolar. Foi lá que pude compreender melhor como se operava a desqualificação dos pobres e suas famílias, o conjunto de ideologias que culpabilizavam os professores e conseqüentemente a mim pelo fracasso da escola pública, o descaso histórico com aquela que devia ser a instituição apta a garantir a humanização do homem. Foi possível lembrar as razões para a escolha do magistério. Foi possível dar novo sentido ao trabalho. Este ano mostrou-se promissor, pois, embebido pela academia, foi mais uma vez possível acreditar em uma transformação.

Hoje, olhando para o passado, é preciso dizer que as marcas conquistadas durante este tempo vivido não foram somente trágicas e tristes. Foi nestas condições que a certeza de ter escolhido a profissão certa se consolidou. Foi lá que, diante da pobreza e do descaso do poder público em relação a ela que me tornei mais humano. Naquele lugar esquecido do mundo veio o reconhecimento do meu trabalho, partindo dos alunos e suas famílias. Aquelas pessoas, que me acolheram e ensinaram e me receberam depois em suas casas, demonstraram respeito e amor, são a lembrança que me permite indignar-me sempre contra a lógica cruel do mundo em que vivemos. Foi por elas que relutei em deixar Salesópolis.

Em 2002, outra aprovação em concurso público me rendeu a transferência para o município de Suzano, em São Paulo, que se apresentava como uma opção melhorada de trabalho. Atuando desta vez em uma escola central, com muito mais amplas condições materiais para o trabalho docente, imaginei desta vez poderia colocar em prática alguma transformação. Contudo, ao perceber mais tarde a política de remanejamentos e montagem de classes de acordo com o nível de conhecimento dos alunos como prática instituída, o espectro

do fracasso escolar novamente rondava. Iniciando na escola, couberam a mim as classes intermediárias, de alunos vindo de escolas públicas, ainda não-alfabetizados.

Porém, mais experiente e após os estudos na Universidade, sentia que a melhora como professor era considerável em relação àquele primeiro ano, na escola rural. Os alunos da então primeira série em que eu lecionava terminariam o ano, em sua maioria, conseguindo ler e escrever. Situação, porém, não repetida para a escola como um todo. Turmas inteiras eram formadas, em todas as séries da escola, com alunos não alfabetizados, do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Alguns dos alunos que eu não conseguia alfabetizar ajudavam a compor estas turmas. Mais uma vez minha contribuição para uma escola de má qualidade era dada.

Logo após o término da graduação, recebi o convite para integrar o corpo docente da mesma Universidade onde havia estudado, no mesmo curso de Pedagogia. Iniciei minha carreira como professor universitário lecionando a disciplina de Conteúdo e Metodologia da Arte, uma vez que vinha discutindo a temática deste ensino durante a elaboração do TCC.

Apesar de considerar o desafio como algo imenso para alguém apenas graduado, aceitei o convite. Tive em mente duas proposições:

- 1 – “Sou professor do ensino fundamental! Sei como as coisas acontecem lá. Farei o possível para falar *com* os alunos e não *para* eles...”;
- 2 – “Poderei pesquisar e, quem sabe, construir alguma resposta”.

Passando a atuar com a formação inicial de professores, foi possível perceber que algo estava errado no discurso do fracasso escolar, ao se depositar no professor a culpa por ele. Tinha bons alunos, capazes, dedicados e politicamente comprometidos. Trabalhava em conjunto com meus colegas, antes meus professores, por uma formação ampla e crítica desses educadores. Por que, então, a responsabilidade pelo fracasso escolar se depositava neles e, de certa forma, em nós, professores universitários? Além disso, a posição na qual me encontrava, de professor da escola pública e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação de professores, me colocava em condições de discutir esse discurso da incompetência do professor. Esta posição é que me proporciona hoje uma visão menos pessimista da prática docente e do que ela pode produzir em termos de qualidade social da educação.

Essa visão fortaleceu-se ainda mais por ter integrado, entre maio de 2005 e setembro de 2006, a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Suzano na função de Assistente Técnico Pedagógico. Atuando nos processos de acompanhamento do trabalho

pedagógico nas escolas e responsável pela elaboração e execução de cursos para formação dos professores, voltados para as questões da alfabetização, foram muitas as oportunidades de junto aos professores da rede discutir esses mesmos problemas e junto a eles buscar soluções. O que eu pude constatar, neste período, foi a manutenção dos problemas encontrados ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica: muitos alunos continuavam não aprendendo ao longo de toda a primeira etapa do ensino fundamental, os professores continuavam sentindo-se responsáveis pelo fracasso da escola e sendo responsabilizados por ele. As proposições de nossa Equipe, formada em sua maioria por ex-professores da rede, eram quase sempre consideradas economicamente inviáveis. Abandonei este trabalho: era preciso encontrar outras formas de contribuir com a melhoria da escola pública.

Foi a partir da experiência na docência do ensino superior que a atividade de pesquisa foi possível. A pós-graduação, em nível *stricto sensu*, apresentava-se como a maior e talvez única oportunidade de fazê-lo. As concepções de educação, formuladas no senso comum, já não satisfaziam a necessidade de compreender a realidade que se apresentava.

A necessidade de estudar para ser professor do curso de Pedagogia havia me possibilitado compreender o conhecimento científico como o principal objeto da escola, bem como possibilitado a apropriação de um conceito crítico de Educação: o movimento de transmissão e assimilação do saber científico, historicamente acumulado pela humanidade. O trabalho do professor nesta mesma perspectiva assumia um caráter também crítico: tal tarefa constituía-se em procurar reproduzir nos indivíduos, voluntária e intencionalmente, a humanidade produzida pelo conjunto dos outros homens. Isto implica que o trabalho pedagógico consiste na identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos singulares para que estes se humanizem e, ao mesmo tempo, nas formas mais adequadas de alcançar estes fins.

Foi assim que a busca pelo conhecimento científico tornou-se meta, então, do que seria um novo momento de minha vida acadêmica e profissional e sua orientação teórica estaria dada, a partir deste momento, pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 2008b)

Aliado a este, um segundo pressuposto importante adotado é o de que o fracasso escolar dos alunos das classes populares não se apresentava, no Brasil, como um problema novo. A partir da década de 1930, as cifras de retenção dos alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas economicamente superavam a escala dos 50%. Tendência que, nos próximos sessenta anos se cristalizaria.

Com base na teoria da carência cultural e na teoria da diferença cultural, se estabeleceu no Brasil, a partir da década de 1970, a idéia de que as causas para o fenômeno residiam no aprendiz. Isso se dava pelas deficiências cognitivas supostamente geradas por um ambiente de carência, ou pelas diferenças entre as crianças da classe média e as pertencentes às classes populares, principalmente do ponto de vista da linguagem, provocando uma grande disparidade cultural. (SAWAYA, 2002; PATTO, 1997)

Patto (1999) revela posteriormente que o fracasso escolar ou a construção de uma escola comprometida com a mudança social constituem-se nas ações dos sujeitos nela envolvidos (professores, alunos, comunidades), produzindo-se na multiplicidade de fatores que interferem no processo de escolarização. Incluem-se aí as relações estabelecidas entre a escola e o Estado, com o excesso de burocratização do trabalho docente, as relações hierarquizadas e também burocratizadas e a série de prescrições legais que empurram o professor a um processo de não-autonomia. Estão incluídas também as relações estabelecidas entre a escola e sua clientela: a representação, geralmente negativa, que os professores tem dela, repercute sobre o desempenho escolar das crianças e provocam conflitos entre famílias e escolas.

Discursos sobre a carência dos professores que nela atuam também não faltam: muito se fala de sua deficiência técnica, conseqüência de uma formação inadequada e muito se afirma acerca de sua ausência de compromisso político para com o ensino das classes populares. O trabalho em questão, por seu considerado um marco histórico fundamental para o desenvolvimento desta dissertação será retomado também mais adiante.

Cabe considerar a transformação do conceito e da modalidade de fracasso escolar hoje constituída, decorridos vinte anos. Anteriormente o mesmo apresentava-se em avaliações internas à escola. Hoje é fato o problema ter alcançado outro nível de percepção: as avaliações governamentais feita do modo externo a escola, dão a dimensão do insucesso. Se antes existia um caráter privado do fracasso, situado no indivíduo, hoje ele assume uma dimensão pública. A inoperância da escola pública atingiu parâmetros inaceitáveis, revelados quase sempre nas avaliações de desempenho. (SOARES, 2004; PATTO, 2007)

Perseguindo o desenvolvimento das explicações para a produção do fracasso escolar, encontro na literatura acadêmica o professor como figura intensamente envolvida intensamente com este processo. Descubro que a literatura científica aponta que, interpelado constantemente pelo argumento da incompetência – construído de modo simplista a partir da mudança de foco com relação ao entendimento da produção do fracasso escolar –, o docente passa a ser o culpado pelo insucesso da escola pública. Sua falta de competência técnica,

provocada por uma formação inicial deficitária, somada à ausência de um compromisso político para o trabalho com as classes populares e suas necessidades educacionais, resultam numa forte tendência, a partir da década de 1990, de oferecimento de cursos de formação continuada. (SOUZA, 2002).

Como professor, também interpelado pelo argumento da incompetência, participei na condição de ouvinte de certo número de cursos de formação ou reciclagem. Coincidentemente ou não, pude me encaixar, em momentos distintos, nos três perfis que Souza (2002) aponta. Por vezes, na condição desesperada de procurar respostas imediatas para o insucesso de minha prática educativa. Em outros momentos, vítima de pressões de instâncias superiores hierarquicamente e, mais recentemente, com o desejo de aprimorar o conhecimento gradativamente acumulado. A sensação final é esta: raras foram as oportunidades em que a ótica do fracasso escolar foi discutida nestes cursos. Mais raramente respostas foram proporcionadas à questão do professor como responsável, ao menos, pela transformação de sua realidade imediata. Pouco se falou sobre como garantir o acesso a uma educação de qualidade para as crianças com as quais se trabalha.

O que se apresenta aqui, pois, é o produto desta história, um caminho trilhado com dureza e ternura. Espero com ele, contribuir, ainda que com pequena parcela, para a transformação do mundo e da sociedade desumana e desigual. Ainda que seja transformando, mais uma vez, como tantas, a mim mesmo.

INTRODUÇÃO

“Dizem que temos faltado ao nosso encontro com a história e, enfim, é preciso reconhecer que chegamos atrasados a todos os encontros. Tampouco conseguimos tomar o poder, e a verdade é que, às vezes, nos perdemos pelo caminho ou nos enganamos de rumo e depois tratamos de fazer um longo discurso sobre o tema. [...] Levamos quinhentos anos aprendendo a nos odiar entre nós mesmos e a trabalhar de corpo e alma para a nossa perdição, e assim estamos; mas ainda não conseguimos corrigir nossa mania de sonhar acordados e esbarrar em tudo, e certa tendência à ressurreição inexplicável.”

Eduardo Galeano,
De pernas pro ar: a escola do mundo pelo avesso

Partindo destas histórias e referências, inicialmente este trabalho pretendia analisar como os professores, interpelados pelo argumento da incompetência, colocavam em andamento estratégias e recursos de enfrentamento do fracasso escolar no cenário contemporâneo. De início, apontava-se aos professores caberia uma postura reflexiva, como principal característica deste enfrentamento. O que se constatou foi o caráter individualizante desta premissa. Afinal, seria o mesmo que dizer que o professor é o responsável pelo sucesso da escola – ou pelo seu fracasso. O projeto de ingresso ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, para o qual fui aprovado em 2007, apresentava uma série de contradições internas. Elas foram mais bem equacionadas a partir da frequência às disciplinas oferecidas pelo programa e do próprio processo de construção da revisão bibliográfica desta dissertação e inclusive durante o exame de qualificação geral.

Ao iniciar o estudo teórico e sistematizado acerca do tema, tornou-se perceptível o quanto esta categoria — o professor-reflexivo — poderia ser difusa. Foi possível encontrar ainda outras formas de se designar o professor no que tange ao seu perfil, todas elas implicadas em seu processo de formação. Exige-se dele, quase sempre, atitudes reflexivas, investigativas ou pesquisadoras. A multiplicidade de discursos acerca da formação docente, portanto, tornou-se evidente. As relações entre esses discursos e aqueles relacionados às explicações tradicionais para o fracasso escolar parecem acentuar-se. A transformação das explicações para o fracasso escolar colocou o professor e sua formação no centro das discussões e muitos discursos foram produzidos em torno destas novas explicações.

Não haveria aí um problema ainda maior? O fenômeno do fracasso escolar não estaria recebendo novamente um tratamento fragmentado? O professor, como indivíduo singular ou

mesmo como categoria profissional não pode ser responsabilizado pelo problema do fracasso escolar. Decorridos mais de vinte anos das discussões originais seria um equívoco colocar o professor neste centro. Afinal, o fenômeno já havia sido descrito como decorrente de uma multiplicidade de fatores.

Sabe-se que tais discursos, emitidos muitas das vezes a partir de excertos próprios do senso comum e, na maioria delas, confirmadas por resultados tendenciosos da pesquisa que, segundo Patto (1999, p. 416) “[...] eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber”, parecem ignorar — ou até mesmo ignoram — a impossibilidade de se observar o fenômeno do fracasso escolar a partir de cada um dos elementos da tríade professor-aluno-escola de maneira isolada. O mesmo vale para o conjunto deles, analisados sem se fazer aproximações e co-relações com a totalidade social mais ampla.

A partir dos questionamentos elencados acima, realizei um exercício de entrada em campo para a disciplina *A Etnografia aplicada a Pesquisa Educacional*, pertencente ao programa de pós-graduação em Educação e ministrada pela professora Belmira Oliveira Bueno, tendo dois objetivos básicos: refletir sobre o processo de entrada em campo numa perspectiva etnográfica e identificar as concepções dos gestores educacionais acerca do fracasso escolar, bem como analisar suas estratégias de planejamento, execução e avaliação das políticas de enfrentamento do fenômeno. Este exercício, apesar de suas limitações temporais e mesmo metodológicas — das quais estava consciente — permitiu uma importante experimentação da abordagem etnográfica para realização de pesquisas na área educacional, mas suscitou novas reflexões acerca de minha pesquisa de mestrado. Mais do que isso: determinou os rumos que a pesquisa tomaria, aqui apresentados.

Ao freqüentar o espaço da secretaria municipal de Educação de um município da região metropolitana de São Paulo e realizar observações participantes no setor de supervisão escolar da mesma, começou a se delimitar o atual problema de pesquisa. Neste exercício pude ter contato com os principais agentes de operacionalização das políticas públicas no município e analisar um conjunto de documentos produzidos no âmbito da Secretaria. Identificar as concepções acerca do fracasso escolar fosse nos documentos consultados ou nas falas dos participantes mostrou-se uma tarefa árdua. O problema do fracasso escolar era de difícil identificação, pois comparecia ora negado e ora evidente, ora ocultado e ora aparente nos discursos proferidos pela instituição e seus agentes. As contradições eram evidentes, portanto. Começou a se fazer necessário compreender melhor como o fracasso escolar era reconhecido neste cenário e em função disso, como se desenvolveriam suas propostas de enfrentamento.

Além disso, ao que se pôde constatar durante o processo de revisão bibliográfica acerca do tema do fracasso escolar, poucas foram as pesquisas que se dedicaram ao estudo do tema especificamente neste âmbito do sistema educacional. Encontram-se pesquisas, quase sempre de cunho etnográfico, que se detiveram ao estudo no interior da escola. Isto se deu, a título de exemplo, em relação aos usos e significados dos cadernos escolares para a professora e os alunos de uma primeira série do ensino fundamental e sua relação com o fracasso escolar (SANTOS, 2002), com relação às possibilidades de uso das novas tecnologias da informação e comunicação para formação de professores (ANDRADE, 2007), sobre os impactos da implementação da progressão continuada no trabalho docente (VIÉGAS, 2002) e a respeito dos saberes construídos por uma alfabetizadora e presentes em sua prática docente, bem como sua relação com o sucesso da alfabetização (ZIBETTI, 2005). Estudar, então, as formas de reconhecimento do fracasso escolar e as propostas de seu enfrentamento no âmbito das políticas públicas, mais especificamente no local de sua criação, é uma tarefa que pode acrescentar importantes contribuições ao estudo e enfrentamento efetivo do problema. Afinal:

[...] nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção à ser dada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presentes nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais. (SOUZA, 2006, p. 234)

Foi assim que cheguei ao problema central da pesquisa, em sua forma atual. A partir dos dois movimentos – a revisão bibliográfica e a frequência às disciplinas do programa, especialmente aquela citada mais acima – a sua reorganização mostrou-se uma exigência teórica e metodológica. Configura-se, então, como o problema desta pesquisa analisar a forma de reconhecimento do fracasso escolar e as propostas de seu enfrentamento enunciadas pelos supervisores de ensino e nos documentos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da região metropolitana de São Paulo.

Descrevo, no Capítulo I deste trabalho, os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, incluindo a descrição detalhada do cenário de realização da pesquisa. Já no Capítulo II, retomo os aspectos teóricos que permitiram a sua construção. Começarei por discutir os estudos de Patto (1999) uma vez que este pode ser considerado um marco em relação ao entendimento acerca do processo de escolarização no Brasil, ofertando novos rumos para se pensar a própria Psicologia Escolar. As pesquisas que antecederam o trabalho da autora, o desenvolvimento e as transformações das explicações para o fracasso escolar e os desdobramentos das pesquisas que sobrevieram a este trabalho também serão abordados nesse

capítulo. Além disso, apresento também as concepções de Educação, de escola e da natureza do trabalho pedagógico, propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008a; 2008b), por comporem o referencial teórico que orientou processo de realização desta pesquisa.

O Capítulo III trata da questão das políticas públicas em esfera municipal e de suas implicações em relação ao problema do fracasso escolar. Incluo neste capítulo alguns estudos que de alguma forma se dedicaram a esta reflexão. Nele dou destaque a alguns estudos que se detiveram ao longo dos últimos anos e contemplavam visões acerca das relações entre as Políticas Públicas e o fracasso escolar, as políticas de descentralização e municipalização do ensino público e acerca da qualidade do ensino.

Nos Capítulos IV estão contidas as análises produzidas. A primeira parte do capítulo de análise trata do processo de entrada em campo em pesquisas etnográficas, além de revelar as enunciações das supervisoras de ensino do município em relação ao reconhecimento e enfrentamento do fracasso escolas. Na segunda parte do mesmo, encontram-se as análises representativas do discurso oficial da SME. As mesmas foram organizadas em cinco diferentes eixos, determinados em função da interpretação das enunciações emitidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Tais análises puderam revelar as concepções expressas acerca do fracasso escolar, mais de vinte anos após o ápice da efervescência deste debate, sendo contributiva para a compreensão de suas transformações. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se as formas de reconhecimento do fenômeno, expressas especificamente no âmbito desta gestão municipal e, conseqüentemente, as propostas desenvolvidas para o seu enfrentamento.

CAPÍTULO I – A PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

“A escola do mundo ao avesso é a mais democrática das instituições educativas. Não requer exame de admissão, não cobra matrícula e dita seus cursos, gratuitamente, a todos e em todas as partes. Assim na terra como no céu: não é por nada que é filha do sistema que, pela primeira vez na história da humanidade, conquistou o poder universal. Na escola do mundo ao avesso o chumbo aprende a flutuar e a cortiça a afundar. As cobras aprendem a voar e as nuvens a se arrastar pelos caminhos”.

*Eduardo Galeano
De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*

O trabalho tem como objetivo analisar o reconhecimento e as estratégias e propostas¹ de enfrentamento do fracasso escolar enunciados pela equipe de Supervisores de Ensino e nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de São Paulo. Cabe aqui, então, descrever sua orientação teórico-metodológica final. Esta é a função do presente capítulo.

1.1 - UMA PESQUISA COM INSPIRAÇÕES ETNOGRÁFICAS

Para o desenvolvimento de pesquisas em Educação é preciso reconhecer uma premissa básica: apesar de definirmos a priori alguns dos encaminhamentos metodológicos necessários, é preciso ter em mente que muitas vezes, diante do próprio desenvolvimento do estudo, os acontecimentos impõem alterações e transformações na trajetória previamente definida. Não há, pois, um conjunto de regras precisas, aplicáveis a todos os casos: cada pesquisa em Educação, especialmente que se dedique ao estudo dos fenômenos do cotidiano escolar, define-se por ter uma trajetória única. Considero, assim, que a descrição desta trajetória possa contribuir ao desenvolvimento do trabalho de outros pesquisadores que se dediquem ao tema e mesmo possibilitar uma melhor compreensão desta pesquisa em particular.

A perspectiva etnográfica como elemento norteador da pesquisa em Educação tem sido nos últimos anos, uma ferramenta recorrente para uma tentativa de compreensão do

¹ Não adotei neste trabalho nenhum conceito teórico ou abordagem específica que defina os termos *estratégia*, *proposta* ou *forma*. A utilização dos termos de maneira diferenciada, ao longo do texto, se dá por razões semânticas ou simplesmente circunstâncias. Evito por exemplo a utilização exaustiva de um dos termos em alguns casos, enquanto em outras situações sua utilização depende do tipo de enunciação analisada.

cotidiano, das práticas de formação de professores e, também, para a compreensão e enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar (SANTOS, 2002; VIÉGAS, 2002; ZIBETTI, 2005; ANDRADE, 2007). Tal tendência se dá pelos seguintes motivos: a etnografia permite a compreensão de como as pessoas constroem, coletivamente, processos sociais e como criam novas situações sociais para atuação em diferentes espaços — no caso, mais especificamente, a escola —; para tanto, a etnografia procura compreender aquilo que não está registrado nas ações humanas, ou seja, documentar o não-documentado; por fim, pode-se dar significado às ações dos sujeitos adotando-se um referencial teórico que se dedique a compreender as razões da ação humana e suas aparentes contradições.

Esses motivos inspiram o desenvolvimento desta pesquisa. Analisar as formas de reconhecimento do fracasso escolar, por parte dos representantes das políticas públicas municipais – no caso, os supervisores de ensino – pode ajudar a compreender e a aprimorar as formas de enfrentamento do problema, colocadas atualmente em marcha. Além disso, quase sempre ao realizarmos a análise das políticas públicas, tende-se a produzi-las de forma global, que nos ajudam a compreender o problema de sua efetivação no todo social. Entretanto, este procedimento não permite compreender a forma como as mesmas foram concebidas e em que condições. A adoção de uma perspectiva apta a registrar o movimento de idealização das políticas públicas e a distancia entre elas e sua efetivação pode contribuir para a compreensão das relações entre o global e o local. Além disso, se entendemos a escola como um espaço em que essas relações se chocam e entrecruzam, pode-se considerar o mesmo em relação a, no caso, uma Secretaria Municipal de Educação - SME². Viégas (2007, p. 106) define esta questão de maneira muito convincente:

A relação estabelecida entre o pequeno caso estudado e a realidade maior na qual ele se insere é de mútua determinação, ou seja, o particular não é mera reprodução, em escala menor, do geral. Ao contrário, o que se encontra é um jogo de forças entre as duas esferas, compondo sempre um arranjo particular. Assim, se é possível reconhecer, nas decisões governamentais, alguns pontos nevrálgicos da realidade escolar, também tomam forma, na vida diária escolar, as decisões oficiais. Além disso, há contradição entre ambas, ou seja, há aspectos da realidade escolar que negam internamente o discurso oficial, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação feita de encontros e desencontros, continuidades e descontinuidades, conformismo e transformação.

Cabe definir melhor isto a que chamamos de *registro*. Partindo das contribuições da etnografia escolar crítica, desenvolvida principalmente por Ezpeleta e Rockwell (1986), *registrar* não corresponde imediatamente a *descrever* em detalhes a história não-documentada,

² Doravante utilizarei apenas a sigla para designar a Secretaria Municipal de Educação.

mas a sua interpretação. O pesquisador, levando consigo uma perspectiva teórica pode interpretar aspectos, até então desconhecidos, do cotidiano escolar. Sendo assim, o cotidiano estudado não se configura como o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, mas um objeto construído pelo pesquisador.

Esse conjunto de pressupostos teóricos, assim, considera a marca da historicidade ao fenômeno estudado, compreendendo que ele se origina de formações históricas pré-determinadas. Deste modo passa-se a considerar o fenômeno educacional como relacionado a contextos sociais mais amplos e não apenas internamente determinado. Evidenciam-se as relações entre a escola, Estado e sociedade civil – no caso específico citado por Rockwell (1986) –.

Optei, neste trabalho, por realizar uma pesquisa não em uma escola, como sugerido pelas autoras, mas em um referencial empírico intimamente relacionado às escolas de um determinado município como um todo. Nesse sentido, a escola como instituição é diretamente influenciada pelas concepções e ações desenvolvidas no âmbito da SME. O mesmo ocorre considerando a SME em sua relação com a sociedade. Não haveria razão, sob este ponto de vista, para que instituições tão interligadas, reciprocamente multideterminadas, não estivessem sujeitas a processos semelhantes de análise.

Como analisar, então, estas relações? De que pressuposto partir para a construção de tais reflexões? Como as enunciações dos participantes da pesquisa e presentes nos documentos oficiais podem ser interpeladas e a partir de que visão de mundo?

1.2 – AS ENUNCIÇÕES OFICIAIS, O QUE ELAS NEGAM E O QUE DIZEM: O DISCURSO COMPETENTE

Para se analisar as enunciações oficiais acerca do fracasso escolar e das suas estratégias de enfrentamento do problema, entendo como primordial partir do conceito marxista de *ideologia*, tal como descrito por Marilena Chauí (2007). Para ela, *ideologia* seria um conjunto sistemático de representações e normas cujo objetivo é estabelecer formas de conduta e conhecimento. O discurso ideológico procura a identificação de todos os sujeitos com uma imagem universalizada, da classe dominante. É uma forma de discurso que apaga as diferenças e contradições e ganha força por ser lacunar, cheio de espaços em branco que visam garantir a coerência do que se está afirmando e, deste modo, opera o ocultamento, a dissimulação do real. Graças a essas lacunas é que o discurso ideológico ganha força: o não-

dito garante a coerência do que é dito. Afinal, se disser tudo até o fim, se preencher as lacunas, o discurso acaba se destruindo como ideologia.

A ideologia é uma forma de discurso cujo objetivo é parecer lógico, sistemático e coerente, transformando determinadas concepções de homem, mundo e sociedade em pensamento hegemônico. Por meio da alienação faz parecer que as idéias apresentadas explicam a realidade, quando na verdade é a realidade que explica essas idéias e, assim “O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem [...]” e justamente porque “[...] a ideologia contemporânea é cientificista, cabe-lhe o papel de reprimir o pensamento e o discurso científico.” Ele opera, então, na simultaneidade entre hipervalorizar o que é aparentemente científico e reprimir o trabalho científico em si. (CHAUÍ, 2007, p.19)

Dessa forma, o discurso competente se vale do estatuto e das visões tradicionais de uma ciência neutra e objetiva, tomando a realidade como algo dado, pronto e já classificado. Valoriza a aparência e não a essência, pois não se debruça acerca dos fatores que produziram a realidade e o concreto. Como para conhecer a realidade precisamos discernir entre sua aparência e seu modo de produção, o discurso competente torna-se pseudocientífico. Por isso tal discurso é, também, o discurso instituído. Seus interlocutores são previamente reconhecidos, os lugares e as circunstâncias são pré-determinados e por isso é o discurso autorizado, permitido. Não é, pois, um saber inaugural e tem como função dissimular a existência real da dominação. “Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, neste, as idéias são produto de um trabalho, enquanto naquela assumem a forma de conhecimentos, isto é, de idéias instituídas”. (CHAUÍ, 2007, p.17)

Partindo de tais pressupostos, brevemente descritos, é que se poderá mais adiante atentar não apenas o *dito* pelos sujeitos e documentos analisados, mas o *não dito*, as lacunas deixadas nos discursos em relação ao reconhecimento do fracasso escolar e as propostas de ação contidas nestes mesmos discursos. Passo, adiante, a descrever o campo e realização da pesquisa e suas peculiaridades.

1.3 - O CAMPO

Antes de detalhar o referencial empírico onde a pesquisa foi desenvolvida, é preciso considerar acerca das opções feitas na apresentação dos dados coletados e suas análises.

A primeira diz respeito à preocupação de se manter, ao máximo, o sigilo e anonimato de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Elementos fundamentais do processo de investigação científica, aqui eles assumem outras funções. Para além de não se identificar os participantes envolvidos, evitando-se situações constrangedoras e vexatórias aos mesmos, este procedimento visa facilitar ao interlocutor deste texto produzir reflexões acerca de sua realidade mais imediata. Guardadas as características regionais do município em questão, nesta pesquisa, bem como suas peculiaridades, a não-identificação do lócus de produção do trabalho é intencional, no sentido de que visa permitir ao leitor aplicar o mesmo olhar às realidades por ele conhecidas. Ou seja: as análises aqui produzidas podem contribuir para a compreensão não apenas do que ocorre nesse município em particular, mas a questões presentes em quaisquer municípios brasileiros com características semelhantes. Não se trata de um processo de generalização, mas de estabelecimentos da relação entre o global e o local, tão necessários ao desenvolvimento da pesquisa científica e tão contributiva ao desenvolvimento do conhecimento na área. Nesse sentido, de algum modo, as enunciações emitidas pelos agentes presentes no espaço da SME não são produzidas originalmente por eles. Elas têm origem em esferas sociais mais amplas, em Políticas Educacionais e argumentações feitas a respeito delas, produzidas no cenário nacional e mesmo no internacional.

A segunda consideração diz respeito à escolha da rede municipal em questão, que foi alvo da análise. Como escolher, dentre o rol de possibilidades, um município em especial? Foram definidas, então, como justificativas para a escolha do mesmo, em detrimento de outros:

- O município pode ser considerado um dos mais importantes de sua micro-região, no Estado de São Paulo: é o mais populoso e o mais extenso territorialmente, além de possuir uma posição de destaque – acima da média nacional - no Índice de Desenvolvimento Humano e no Produto Interno Bruto, segundo os dados do IBGE em 2005³;
- A rede de ensino, durante o processo de municipalização, foi constituída sem a absorção de escolas pertencentes à rede estadual; foram construídas instalações próprias e a rede funcionou e funciona, ainda hoje, paralelamente a Estadual; segundo dados do Plano Municipal de Educação (2007), durante o ano de 1996 o município aderiu ao programa de municipalização das escolas de ensino fundamental localizadas na zona rural, passando a

³ Maiores detalhes em relação a estas fontes foram omitidos a fim de se preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

administrar um total de 18 escolas antes pertencentes a rede estadual; já o Plano Municipal de Educação atual (2008) informa que a rede é composta por 92 escolas municipais e 62 escolas subvencionadas, sendo isto fruto da opção do município em criar e administrar sua rede paralelamente a estadual; para mim estes dados apontam para a intenção do município em buscar certa autonomia em relação ao Estado, ao mesmo tempo em que esta é uma opção que visa garantir melhor qualidade ao ensino público municipal, segundo os documentos da SME;

- O investimento em Educação do município, em 2007, superou a marca dos 75 milhões de reais — este valor representa pouco mais de 25% do total da arrecadação de impostos, em consonância com a LDB 9394/96 —; a média histórica da aplicação destes recursos, entre 2001 e 2007, supera marca dos 26% do total arrecadado em impostos; apenas como parâmetros de comparação, o município de São Paulo deve aplicar, em Educação, no ano de 2009, um total de mais de R\$ 5,5 bi⁴ — valor correspondente a 31% da arrecadação de impostos —;
- As matrículas no Ensino Fundamental do primeiro ciclo, no ano de 2007⁵ – ano de início desta pesquisa –, ultrapassaram a marca de 30.000 alunos na cidade, sendo destas quase 14.000 de responsabilidade da rede estadual e em torno de 12.000 de responsabilidade da rede municipal; ou seja, cerca de 40% das matrículas são de responsabilidade da rede municipal; no mesmo ano, no município de São Paulo, se chegou a um total de 825.488 matrículas, sendo a rede municipal responsável por um total de 267.067 de alunos — pouco mais de 32% do total.
- Há, pelo menos, duas Universidades privadas atuando no município, constituídas como centros de formação de professores; durante a década de 1990 funcionaram pelo menos mais quatro escolas de nível médio que ofereciam o curso de magistério — dentre elas um Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) —;
- A atual Secretaria Municipal de Educação em 2008 completou oito anos de gestão; ou seja, em termos temporais, a equipe da SME viveu uma situação diferenciada na permanência à

⁴ Dados obtidos em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/orcamento/orcamentoeducacao.pdf>; acesso em 02/05/2009;

⁵ Dados obtidos no sítio do INEP;

frente da gestão do ensino público; em 2010 a mesma equipe gestora permanecia a frente da SME: são dois mandatos consecutivos do ex-prefeito municipal e até o momento, o início do primeiro mandato do novo prefeito;

- Existe grande propaganda da SME em torno da qualidade do ensino oferecido a população e, no nível do senso comum, as escolas pertencentes à rede municipal são tidas como melhores em relação aquelas pertencentes à rede estadual; são *slogans* desta administração, em relação a Educação, a “qualidade total da Educação”, “a revolução educacional”, “o pioneirismo na Educação Ambiental e nas Tecnologias Educacionais” e “a valorização e qualificação dos professores”;

As características elencadas acima estabelecem uma noção do município em questão. O objetivo da apresentação de tais dados é o de buscar demonstrar que este é um município de destaque, pelo menos em áreas que costumam ser tratadas como imperiosas na conquista da qualidade educacional. Isso se levando em conta o orçamento previsto para 2007 e o salário de professores em início de carreira e sem formação superior estar na casa dos R\$ 1.600 – para uma carga de 25 horas -, enquanto há municípios dotados de investimentos bem mais modestos pisos do magistério no valor de R\$ 1.132,40 mensais para uma carga de 40 horas⁶. Ao mesmo tempo, encontramos neste município um exemplo de oportunidade para o desenvolvimento de um Projeto Educacional de longo prazo: eram, até o início de 2010, dez anos de uma mesma equipe a gerir a SME, enquanto que, não raro, a ocupação destes cargos costuma ser descontínua, considerando o próprio Estado de São Paulo. É uma região bem servida no que tange a oferta de cursos de formação de professores em nível superior, praticamente inexistindo demanda a ser coberta – em 2008, quase 90%⁷ dos professores que atuam na rede municipal, no ensino fundamental de ciclo I tem no mínimo uma licenciatura -.

A SME, tratada como referencial empírico, ocupa praticamente um andar inteiro do prédio da Prefeitura Municipal, sendo composta pelo núcleo central de Administração do ensino — Secretária Municipal de Educação e Secretária Adjunta —, e depois pelos núcleos de Legislação e Normas e Administração Financeira, ao lado do Núcleo de Supervisão escolar; conforme o organograma disponível no sítio.

Algumas peculiaridades sobre a ocupação destes cargos puderam ser identificadas e serão descritas aqui. Naturalmente, os cargos mais elevados e que compõe o Núcleo Central

⁶ Informações publicadas no sítio do Jornal A Folha de São Paulo, em 30/12/2009, disponíveis em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u673049.shtml>, acesso em 05/01/2010.

⁷ Dados obtidos junto ao Plano Municipal de Educação 2009-2010.

de Administração são cargos de confianças do prefeito municipal, em regime comissionado. Já o núcleo de Supervisão, meu principal “locus” para coleta dos dados, é composto por ex-professoras e diretoras da rede municipal, conforme disposto no regime estatutário de evolução funcional, próprio do município; interessante que apenas três delas ocupam o cargo sob a condição de supervisoras efetivas, tendo ingressado via concurso público; a outra metade ascendeu à função por meio de processo seletivo interno, uma vez que os cargos oferecidos em edital não foram preenchidos — segundo informações da responsável pela divisão de Legislação e Normas —.

Ao se observar o organograma da SME, nota-se um destaque especial ao Núcleo de Supervisão Escolar. Hierarquicamente esse Núcleo compõe, ao lado do Secretário Adjunto e das divisões de Legislação e Normas e Administração Financeira, o mais alto escalão da SME, ficando logo abaixo do próprio Secretário de Educação. Estão, entre suas atribuições⁸ assessorar a subsidiar o Secretário de Educação nas tomadas de decisão em relação à Supervisão de Ensino, auxiliar na organização e reorganização do sistema de ensino, analisar problemas de repetência e desempenho dos alunos e sugerir medidas preventivas, fazer o levantamento das necessidades de formação continuada dos professores, dentre outras. Sendo assim, esta equipe configura-se, ao meu entender, como a principal responsável pela construção e efetivação de medidas de enfrentamento do fracasso escolar, além de serem profissionais da rede municipal, ocupando cargos de natureza técnica e não necessariamente política. Seriam, os supervisores de ensino, pertencentes supostamente à categoria dos intelectuais tradicionais e não a dos intelectuais orgânicos⁹.

Já com relação ao Departamento Pedagógico, uma constante se verifica e chama atenção: pelo menos quatro das ocupantes das funções são professoras da rede municipal de ensino, na condição de professoras readaptadas, em virtude de algum problema de saúde que impossibilita sua atividade docente; duas delas são professoras da rede que, após afastarem-se para a realização de um evento educacional promovido em parte pela prefeitura municipal e em parte pela sociedade civil, passaram a ocupar a função de assistentes pedagógicas.

O que se apresenta, portanto, são especificidades de um município paulista, influenciadas em grande parte pelo contexto social mais amplo. Mais do que isso, se

⁸ Informações disponíveis no sítio da SME; conforme consta, as atribuições foram definidas em função da reforma administrativa no Município.

⁹ A definição para as diferenças entre intelectuais orgânicos e tradicionais é formulada por Antonio Gramsci, mas trazida aqui por Nosella (2005). Para ele, o filósofo italiano foi o primeiro a colocar em evidência, na história do marxismo, a importância dos intelectuais tradicionais. Estes se colocam acima dos interesses dominantes e mesmo do partido – diferentemente dos intelectuais orgânicos, que atuam quase como que funcionários do partido político –, por serem autônomos e independentes.

apresentam as características de uma SME de um município do estado de São Paulo que, sem dúvida, guarda semelhanças com outras, em diferentes regiões do país. A análise produzida mais adiante, no entanto, pretende evidenciar elementos comuns a outros municípios paulistas e mesmo brasileiros, em termos de problemas e soluções dadas ao problema do fracasso escolar.

1.4 - AS FONTES E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A inspiração etnográfica adotada nesta pesquisa interfere, também, na seleção das fontes de dados e definição dos procedimentos de coleta. Adotei as observações participantes e entrevistas não-estruturadas como fontes da fase inicial da pesquisa, depois complementada com uma análise documental que buscou ser densa e aprofundada. Um dos grandes desafios para a realização de pesquisas etnográficas consiste no tipo de relações estabelecidas com participantes, durante o trabalho de campo. É necessário o estabelecimento de vínculos de confiança mútua, bem como uma relação face a face. Apta a favorecer isso, a observação, para Lüdke e André (1986) pode configurar-se como importante ferramenta de investigação, desde que rigorosamente planejada e pautada pelo *estranhamento*. Isto significa que, mesmo estabelecendo uma relação entre iguais, torna-se preciso definir-se o grau de participação do pesquisador nas ações do grupo, bem como o distanciamento necessário. É preciso, ainda, que o procedimento da triangulação seja adotado, e as informações coletadas sejam complementadas a partir de outras fontes, como as entrevistas e a análise documental.

1.5 - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Desde o primeiro contato para realização da pesquisa junto a SME – em setembro de 2007 –, a definição do grau de participação nas atividades do grupo e o estabelecimento da confiança mútua estiveram em pauta. Estabeleci um contato inicial, por telefone, junto a Responsável pela divisão de Legislação e Normas da secretaria. Expliquei a ela os motivos iniciais da conversa e a mesma solicitou que eu fosse à SME, no dia seguinte, para explicar meu interesse à Secretária de Educação. No dia seguinte, no horário marcado, fui pronta e rapidamente atendido. Em uma conversa rápida expliquei os objetivos do trabalho e seus procedimentos e fui autorizado a realizar a pesquisa junto àquela secretaria; fui também orientado pela Secretária a protocolar um requerimento de autorização para realização da

pesquisa. Ao cabo de dois dias fui autorizado e avisado pela responsável pela divisão de Legislação e Normas de que poderia começar o trabalho de campo. Marcamos a data de início para dali a uma semana.

Na data marcada, cheguei a SME e fui à procura da responsável pela divisão de Legislação e Normas. Fui prontamente apresentado, um a um, a todos os presentes na sala. Na medida em que isso acontecia, minha “anfitriã” me apresentava como pesquisador e detalhava os objetivos de minha pesquisa. O cuidado em apresentar as razões para que eu estivesse ali, entretanto, não garantiu que todos os envolvidos compreendessem prontamente meu papel: até o último dia em que ocupei aquele espaço, fui ainda identificado como estagiário.

Acompanhei, uma vez por semana, entre os meses de outubro e dezembro de 2007, o trabalho dos supervisores de ensino em reuniões de estudo, atendimentos a professores e/ou diretores e demais atividades que dissessem respeito às ações acima discriminadas. Em algumas oportunidades acompanhei e registrei seu trabalho, de forma distanciada, quase como um espectador. Em outras vezes, procurei estabelecer conversas com as supervisoras de ensino, marcar entrevistas, perguntar-lhes diretamente sobre assuntos de interesse da pesquisa. Quase sempre fui prontamente atendido, excetuando duas ocasiões: na primeira delas, ao informar à supervisora que meu trabalho ali era o de pesquisa, com a temática do fracasso escolar, ela solicitou que conversássemos em outra oportunidade – o que, apesar de algumas tentativas nunca mais ocorreu -; com uma segunda supervisora de ensino sequer consegui conversar, pois foram marcadas três entrevistas, nunca realizadas. A duração de cada visita variou bastante. Segue abaixo um quadro com a descrição pormenorizada desta duração:

RA – n°	Data	Duração
01	03.10.2007	2h45
02	10.10.2007	2h
03	16.10.2007	2h45
04	26.10.2007	2h30
05	08.11.2007	2h
06	14.11.2007	1h15
07	21.11.2007	2h15
08	04.12.2007	1h45
09	11.12.2007	2h30
10	19.12.2007	1h45
Total		21h30

Figura 1 – Quadro descritivo das observações participantes realizadas junto a SME.

Os dados coletados eram inicialmente registrados em um diário de campo, posteriormente transformados em relatos ampliados. A partir das recomendações de Mercado (1987), este procedimento visa que, no primeiro, se possa anotar o máximo possível dos aspectos observados, sendo produzido no ato da observação. No caso específico deste trabalho, optei pela utilização de um caderno com folhas destacáveis. Este caderno foi alvo de interesse pelos participantes da pesquisa e em pelo menos uma oportunidade foi solicitado por uma das supervisoras que queria saber o que era anotado ali. Mesmo tendo sido disponibilizado, em nenhum momento foi efetivamente consultado por qualquer uma das pessoas envolvidas.

Nem sempre, no entanto, a recomendação de se produzir o diário de campo no ato da observação pode ser cumprida. Foi possível perceber que em algumas oportunidades, quando optei por abandonar o caderno e realizar conversas mais livres com as supervisoras, pude ter acesso a mais informações e com maior qualidade. Nessas oportunidades foi necessário um exercício elaborado de memória e não raro produzi anotações imediatamente após as observações e conversas. Percebi que a observação em campo requer estratégias e posturas variadas, de acordo com a fase da pesquisa e dos objetivos que se almeja no momento.

A segunda etapa desse processo de produção dos dados consistia em transformar as anotações do diário de campo em relatos ampliados. Seguindo orientações de Rockwell (1987) procurei que a distância temporal entre um e outro não ultrapassasse 48 horas, de modo a privilegiar a memória. Por seu caráter ao mesmo tempo descritivo e reflexivo, bem como sua complementação, em muitas oportunidades, por comentários pessoais, a produção dos relatos ampliados levava de duas a três vezes o tempo gasto durante a observação. Nos relatos ampliados buscou-se, então, muito mais do que a descrição dos dados, pois neles interessava a interpretação das situações observadas e vividas, o significado das ações e dizeres mais ou menos conscientes dos participantes.

Por fim, cumpre dizer que a previsão inicial, nesta pesquisa, era de se dar prosseguimento ao trabalho de campo durante o ano de 2008¹⁰. Entretanto, a análise preliminar dos dados colhidos permitiu dar novos rumos a pesquisa. Se ao entrar em campo os objetivos eram o de inicialmente apenas identificar as concepções acerca do fracasso escolar nesta instituição, mais do que isso, pude ter contato com diferentes formas de reconhecimento

¹⁰ O volume de dados coletados, especialmente no que tange a documentação coletada junto a SME, ultrapassava o volume de 400 páginas impressas. A qualidade das informações coletadas e presentes nos documentos era evidentes. Durante o exame de qualificação a banca examinadora sugeriu que eu me detivesse mais atentamente à análise desses documentos, de maneira mais profunda e sistemática. À época optei por adotar a sugestão e não mais voltar à campo para novas observações participantes.

do fenômeno. Assim, optei por utilizar estes dados, originalmente pensados apenas para compor um exercício de pesquisa, mas que se revelaram uma excelente oportunidade de construção de dados para a pesquisa.

Ao mesmo tempo, este foi um procedimento acertado e necessário: apesar da tentativa de retornar a campo, em 2008, isto não ocorreu. Após três tentativas frustradas de contato telefônico com meu contato inicial - a responsável pela divisão de Legislação e Normas -, consegui ser atendido por uma das supervisoras. Ela me informou que, com o início do ano eleitoral, talvez fosse melhor não dar continuidade ao trabalho de campo, pois havia preocupações em torno da utilização desses dados para outros fins.

1.6 - OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS SUPERVISORAS DE ENSINO

A esta altura é preciso descrever os principais participantes da pesquisa. Comparece aqui somente agora esta descrição por uma razão simples: este não foi um grupo definido a priori no planejamento da pesquisa. Durante os contatos iniciais para a realização da pesquisa, foi perguntado para a responsável pela divisão de Legislação e Normas e mesmo para a Secretária Municipal de Educação quem seriam os principais responsáveis pelo planejamento e execução das políticas públicas de enfrentamento do fracasso escolar. Ambas nos indicaram as supervisoras de ensino como sendo as principais responsáveis, seguidas pelas profissionais que atuam no departamento pedagógico.

O processo de pesquisa envolvendo as supervisoras de ensino mostrou-se bastante difícil. Durante o período de observação participante realizado na SME, estas profissionais estiveram sempre intensamente atarefadas. Cumpre dizer que não se via nenhuma delas, em nenhum momento, ociosa a ponto de poder me atender com exclusividade. A principal marca destas conversas era a interrupção constante, seja pelo telefone que tocava, seja por pessoas que adentravam a sala a procura delas, seja por demandas pedagógicas ou administrativas a todo instante exigindo sua atuação. As informações sobre cada uma das seis supervisoras foram recolhidas informalmente, aos poucos, de forma assistemática. Ainda assim, creio serem importantes à identificação destas pessoas, de cuja atuação depende o planejamento e implementação das políticas públicas municipais.

A presente pesquisa, entretanto, não esteve voltada ao estudo das ações dos trabalhadores, como indivíduos, neste espaço. Os objetivos estão voltados ao estudo do reconhecimento e enfrentamento do fracasso escolar por parte das Políticas Públicas em seu

lugar de concepção e desenvolvimento: a Secretaria Municipal de Educação. Assim sendo, na medida em que os dados forem sendo apresentados e analisados, quando se julgar necessário, serão acrescentadas informações sobre as pessoas envolvidas.

1.7 - ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise de documentos produzidos pela e na SME foi, desde o início, um procedimento previsto nesta pesquisa. Considerava-se, inclusive, que este era um dos elementos da triangulação necessária a conferência de um rigor metodológico às análises. Não raro a análise documental cumpre esse papel o da “[...] complementação dos dados obtidos por outras meio de outras técnicas.” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNADJER, 1999, p.169).

Entretanto, dois fatores contribuíram para a utilização desse recurso nessa pesquisa. O primeiro deles se origina das dificuldades encontradas para a continuidade do trabalho de campo, somada a qualidade dos dados coletados durante o período em que a observação participante pode ocorrer. Depois, a abundância de dados documentais disponíveis, a qualidade das informações contidas nos documentos encontrados e o grau de acessibilidade aos mesmos impulsionaram uma utilização intensa deste tipo de fontes.

Uma preciosa fonte para coleta dos dados, nesta pesquisa, acabou sendo a Internet. Todos os dados documentais aqui apresentados estavam disponíveis nos sítios institucionais da Prefeitura do município em questão ou da Secretaria municipal de Educação. Caso digno de registro, pois dos documentos legais para organização da carreira do magistério, passando pelos planos municipais de Educação e chegando a diferentes materiais voltados à formação e informação dos profissionais da Educação, no município, tem seu acesso facilitado a toda a população. Não é de meu conhecimento se o mesmo ocorre e com qual intensidade em outros municípios, mas vale o registro.

Os primeiros contatos com os materiais ocorreram por meio do computador com acesso a Internet. A primeira leitura fazia-se de forma flutuante, examinado-se superficialmente os textos, procurando-se identificar suas temáticas centrais e sua destinação. Os arquivos eram salvos e depois impressos, para uma leitura mais detalhada, segundo os objetivos da pesquisa. Gerou-se, assim, um primeiro conjunto de dados superior a duas mil páginas impressas. Diante da profusão de dados assim configurada, foi necessário selecionar os documentos que seriam mais detalhadamente analisados. Estabeleci, pois, dois critérios para tanto:

1. Documentos de interesse público e não restrito apenas ao âmbito dos profissionais da Educação Municipal: neste rol de documentos, estão inclusos aqueles cuja finalidade fosse prestar contas das ações das políticas públicas, suas metas e ações, estratégias de ação e implementação de políticas. Enquadravam-se nesse critério:

- Diretrizes Municipais de Educação do Município: documento publicado em 2007 e, segundo consta, é fruto de uma construção coletiva dos professores da rede municipal de ensino;
- Os Planos Municipais de Educação, de caráter bienal; pude identificar os documentos referentes aos seguintes períodos: 2003-2004, 2005-2006, 2007-2008, 2009-2010. Todos os documentos em questão foram produzidos por esta Gestão.
- Notícias disponibilizadas no sítio da Internet da SME, no período compreendido entre outubro de 2006 e maio de 2008; os dados colhidos referentes a este material totalizaram o número de setenta e sete notícias publicadas; a data inicial dos registros (outubro de 2006) refere-se às publicações disponíveis no sítio em fevereiro de 2008, não sendo encontrado registros anteriores; a data final (maio de 2008) refere-se, por sua vez, ao último registro disponibilizado no sítio, antes da seção ter sido retirada do ar em virtude da legislação para o processo eleitoral proibir este tipo de propaganda; o número de setenta e sete notícias foi extraído de um número total de aproximadamente trezentas e cinquenta; estabeleci como critério selecionar aquelas que se referissem especificamente a Educação Formal, desconsiderando quaisquer outras;

2. Documentos voltados especificamente aos profissionais da Educação, em virtude de se acreditar que, neles, poder-se-ia identificar as formas de reconhecimento do fracasso escolar e o tipo de informação ou formação dirigida especialmente ao público em questão. Neste âmbito, analisamos:

- Estatuto do Magistério Público Municipal (2004) e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal (2007);
- Os textos publicados em um periódico bimestral, publicado em formato de revista e também disponibilizado on-line, que aqui chamarei de *Revista da Educação*; foi analisado um total de doze números deste periódico –

publicados entre os meses de abril de 2006 e fevereiro de 2008 —; adotei o procedimento de ler todas as reportagens publicadas, com a intenção de identificar temas e/ou assuntos persistentes ou contraditórios nesta publicação; este procedimento permitiu construir alguns eixos de análise, descritos mais adiante; este material foi considerado relevante à pesquisa uma vez que é distribuído gratuitamente em todas as escolas municipais, estaduais e particulares do município sendo, portanto, de fácil acesso dos professores; além disso, apesar de afirmar não assumir responsabilidade acerca das opiniões publicadas, o periódico tem, na presidência de seu Conselho Editorial, a própria Secretária Municipal de Educação;

Configurou-se como um esforço importante a leitura e análise detalhadas destes materiais, dados os objetivos desta pesquisa. Creio que tais documentos, ao lado dos dados produzidos durante a etapa empírica do trabalho, puderam revelar a natureza do reconhecimento do fracasso escolar como um fenômeno a ser enfrentado — ou não — por esta Secretaria, bem como a forma e a natureza de seu enfrentamento. A apresentação dos dados, como se verá nos próximos capítulos, indica para concepções acerca do fracasso escolar expressas nos documentos. A relação entre estas concepções e o levantamento bibliográfico realizado é bastante convidativa a análises e reveladora de questionamentos importantes feitos mais adiante. Todos os documentos foram lidos e relidos várias vezes, a procura de enunciações semelhantes em seu conteúdo e que revelassem as formas de reconhecimento do fracasso escolar e as estratégias de enfrentamento do mesmo. Reunidos e interpretados com base no referencial teórico estudado estes dados foram organizados em categorias de análise descritas mais adiante.

No próximo capítulo empreendo a apresentação e análise de alguns dos estudos mais significativos acerca do problema do fracasso escolar a partir da década de 1980, bem como de trabalhos que abordem a questão a partir do estudo das Políticas Públicas.

CAPÍTULO II – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR

A década de 1980, definitivamente, pode ser considerada aquela que mais impacto teve na mudança da produção da literatura educacional e da pesquisa em Educação no Brasil. Com a contribuição das teorias educacionais críticas que proporcionaram superar a visão ingênua da educação como redentora da sociedade, além de denunciar fortemente as desigualdades sociais. Estas também apontaram para a necessidade de um compromisso da escola com as classes trabalhadoras; compromisso, esse, principalmente orientado por perspectivas marxistas e gramscianas. (NOSELLA, 2005; SANTOS, 1995; PIMENTA, 2006; SAVIANI, 2008a e 2008b).

Sem dúvida, o principal representante desta corrente teórica, disposta a superar o pessimismo e o imobilismo deixado pelas teorias reprodutivistas, é Dermeval Saviani (2008a; 2008b). Uma de suas principais obras, intitulada *Escola e Democracia*, publicada inicialmente em 1983 se constitui como um clássico, por diversos motivos.

O primeiro deles, talvez, seja justamente a forma como procura demonstrar o problema da *marginalidade*¹¹ na escola. Retoma, fundamentalmente, a forma como as teorias educacionais explicam a questão. Classifica, então, tais teorias em função da forma como estas concebem as relações entre a escola e a sociedade, classificando-as em não-críticas e crítico-reprodutivistas.

As chamadas teorias não-críticas, entre elas a Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, são assim consideradas por conceberem a sociedade como “[...] essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros.”; conseqüentemente, a educação constitui uma “[...] força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais [...], sendo sua principal função evitar sua desagregação e, mais ainda “[...] garantindo a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 2008a, p.4).

Assim, gozando de autonomia em relação à sociedade, a educação seria capaz de corrigir os desvios que configuram a marginalidade. Reside justamente aí o problema. Tais

¹¹ O autor usa o termo para designar crianças situadas à margem da escola, seja por terem estado nela e desertado em condição de semi-analfabetismo ou analfabetismo potencial, seja por sequer terem acesso a ela. (SAVIANI, 2008a, p.3)

teorias consideram *apenas* a ação da educação sobre a sociedade e desconhecem, ou simplesmente ignoram, as determinações sociais e históricas do fenômeno educativo. Daí decorre a designação, para estas, de não-críticas.

As chamadas *teorias crítico-reprodutivistas* reconheciam estes determinantes. Seu principal postulado está erigido na aceção de que não se pode “[...] compreender a educação senão a partir de seus determinantes e sociais”. Mais do que isso apontam para uma submissão da educação em relação à sociedade sendo, a primeira, instrumento de reprodução da segunda; suas propostas de reforma fracassaram em função disso tornando mais evidente ainda esse papel de “[...] reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” (SAVIANI, 2008a, p.13).

Para o autor, as teorias crítico-reprodutivistas que alcançaram maior repercussão no Brasil — já citadas anteriormente — constituem-se na *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron, na *Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado*, de Althusser e na *Teoria da Escola Dualista* de Baudelot e Establet. Tais teorias teriam contribuído significativamente para a ampliação dos debates acerca da escola, especialmente com um novo olhar para o fenômeno educativo. A partir delas, segundo Saviani, se produziu em larga escala uma série de estudos críticos acerca do sistema de ensino, colocando em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes. Entretanto, disseminaram entre os educadores o pessimismo e o desânimo, tornando “[...] mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade [...]”. (Id. *Ibidem*, p.24)

Isto, aliado à inexistência de uma proposta pedagógica por parte da Teoria Crítico-reprodutivistas — posto seu entendimento de que a escola não pode ser diferente do que é — levam o autor a retomar sua questão inicial. Para ele o problema da marginalidade, traduzido no fracasso da escola, se constitui, na verdade em seu êxito. Ela reproduz as relações de produção capitalista, dominando e explorando. Para Saviani (Id. *Ibidem*, p.24), as Teorias da Reprodução nos deixam, sobretudo, a impressão de que passamos de “[...] um poder ilusório para a impotência [...]” e “[...] a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.”

As explicações do autor nos orientam na escolha dos referenciais teóricos explicativos do problema da escolarização, no Brasil. Para se explicar o fenômeno, creio, é preciso debruçar-se sobre estudos que busquem justamente isto: a superação do otimismo ingênuo herdado das teorias não-críticas, bem como do pessimismo e impotência deixados como herança, por parte das teorias reprodutivistas.

2.1 - AS EXPLICAÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DE UM CONCEITO

Conforme apontado na apresentação deste estudo, muitos debates contemporâneos acerca da escola pública e dos processos de escolarização abordam a intensa dificuldade que ela encontra para cumprir sua função primordial: prover as novas gerações dos conhecimentos acumulados pela humanidade, necessários a uma vida socialmente plena. Estes discursos apóiam-se em uma tríade bastante conhecida: os alunos, em sua maioria aqueles advindos das classes populares, fracassam em seus processos de escolarização ou por não adquirirem/construírem os conhecimentos necessários a essa vida socialmente plena, ou por abandonarem a escola antes do período destinado a escolarização básica, ou mesmo por serem dela excluídos antes do término desse período; os professores fracassam em sua tarefa de proporcionar aos alunos o acesso a esse conhecimento, seja por sua já aclamada incompetência técnica ou pela falta de compromisso político assumido com a escolarização dos membros das classes populares, ou ainda por sua formação inicial deficitária ou insuficiente; por fim, a escola fracassa como resultado desses fatores, mas, sobretudo, por seu anacronismo de técnicas, currículos e idéias, determinado por sua incapacidade em acompanhar os avanços proporcionados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Mesmo estando o livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de autoria Maria Helena Souza Patto — publicado em 1990 — prestes a completar a maioridade, estes discursos perduram. Ainda que estudos posteriores tenham se dedicado a compreender o fracasso escolar em uma perspectiva mais crítica ou mesmo prestando-se a oferecer alternativas para a superação dele ao longo dos últimos dezessete anos, continua sendo urgente a ampliação dessa discussão e a retomada de suas principais idéias.

Também na apresentação desta dissertação, o ingresso no programa de mestrado da FEUSP¹² permitiu reconsiderar o problema desta pesquisa, centrando-o muito mais no reconhecimento do *fracasso escolar* e de seu enfrentamento, enunciadas pelos supervisores de ensino e nos documentos oficiais de uma Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de São Paulo. Por isso, então, cumpre apresentar algumas reflexões acerca do tema.

¹² Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Ao iniciar o levantamento bibliográfico necessário para realização do trabalho, partimos das indicações de Patto (1999) acerca do processo histórico de evolução das explicações para o fracasso escolar. As primeiras delas concentram-se, especialmente, em fatores individuais que explicam o fenômeno. Um dos trabalhos mais significativos deste modo de pensar foi produzido por Cardoso (1949) e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹³. Para a autora, este insucesso da escola pública seria fruto de fatores pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos, discutidos de maneira isolada no artigo.

Observando mais detidamente seu texto, pode-se verificar uma tendência a responsabilizar – pedagogicamente falando – por este fracasso das classes populares, de um lado os professores, desprovidos da vocação necessária. Esta exigida dos professores figura em primeiro plano, acima até mesmo de seu preparo profissional e pedagógico. Por outro lado, a autora aponta parte da responsabilidade aos sistemas educacionais, por permitirem a atuação de profissionais desmotivados e despreparados justamente nesta que seria a fase mais problemática da escolarização: as séries iniciais, voltadas ao período da alfabetização. Eis aí a primeira manifestação daquilo que mais tarde Patto (1997) chamará de *discurso fraturado*. A partir das colocações feitas pela autora, pode-se inferir que se baseiam no pressuposto de que os professores mais motivados ou providos de dons naturais para o exercício do magistério, seriam ingredientes fundamentais na solução deste problema, já crônico.

O discurso da autora vai mesmo, aos poucos, fraturando-se. Especialmente quando passa a tecer suas considerações acerca do que ela chama de *fatores sociais* para o insucesso da escola. Mesmo antes afirmando que os professores demonstram seu despreparo e os sistemas educacionais são no mínimo omissos, dirige às famílias e aos usuários mais empobrecidos da escola duras acusações de desajuste e mesmo delinquência, afirmando que “[...] o que a escola procura construir, a família destrói [...]” (CARDOSO, 1949, p.82). Há um constante deslocamento do foco de visão, neste caso. Ao polarizar a questão, pouco se pode fazer no sentido da superação do fracasso.

Perseguindo o raciocínio de Patto (1999), este discurso fraturado é alvo de tentativas de sutura ao longo da década de 1970. Os pesquisadores da área, fortemente influenciados pelas Teorias da *Carência* e da *Diferença Cultural*, então recentemente publicadas por pesquisadores estadunidenses, procuram explicar o fenômeno do fracasso da escola pública a

¹³ Em sua obra, aqui estudada, a autora procedeu uma análise detalhada das publicações feitas pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos — RBEP* — no período entre maio de 1945 e abril de 1984. Esta análise procura apreender o discurso oficial acerca do fracasso escolar, posto que a publicação do periódico é de responsabilidade, ainda hoje, do Ministério da Educação. Alguns dos principais artigos analisados pela autora e tidos como relevantes foram estudados e incorporados neste dissertação.

partir de outros eixos. A própria autora nos indica a predominância de uma visão que explicava as desigualdades educacionais entre as classes sociais estabelecida a partir deste período. As razões são compreensíveis: a teoria da carência cultural continha uma visão não-negadora do capitalismo e atendia aos modelos científicos predominantes e aceitos. Além disso:

[...] vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis aos problemas das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente [...] (PATTO, 1999, p. 124-125, grifos da autora)

Prevaecem neste período, portanto, explicações centradas na relação estabelecida entre a escola e a clientela. Mais especificamente em como a clientela, tida como desinteressada, se relaciona com uma escola que discrimina e marginaliza os membros dessas mesmas camadas identificadas como inferiores culturalmente. Para a autora, mediante a análise das produções publicadas na *RBEP*, esta será uma abordagem teórica recorrente ao longo da década de 1970, assimilada acriticamente pelos pesquisadores brasileiros.

Exceção se pode fazer, neste período, ao artigo de Poppovic (1972). A pesquisadora parece querer distanciar-se destas teorias, principalmente por defender a idéia de que os termos alusivos à inadequação das classes subalternas seriam impróprios, dado seu caráter pejorativo. É possível inferir o avanço desta forma de pensar em relação ao grosso das publicações educacionais da época, marcadas pela hegemonia da influência escolanovista e estadunidense. Contudo, também se podem perceber, ao longo da leitura do texto, as contradições presentes.

O início do artigo é marcado por essa tentativa da autora em acentuar de modo crítico suas colocações. Ao questionar a designação pejorativa em relação à pobreza, a autora parece encaminhar-se para a superação das mesmas. Aponta, inclusive, para uma necessidade de aproximação entre a escola e sua clientela, em diferentes níveis, bem como sobre quais seriam as características e objetivos disto:

No nível mais simples, aproximação requer o conhecimento das deficiências educacionais que resultam das condições de vida dessas famílias; o segundo nível chama a atenção para o fato de que esta cultura tem interesses específicos e que tais interesses devem ser usados para promover o início do desenvolvimento de qualquer atividade; finalmente, a nível mais alto seria a aproximação cultural, o que significa um respeito autêntico pelos esforços das

famílias marginalizadas .na luta contra as condições de vida - isso inclui valores, ideais, maneira de pensar, tradições e tudo o mais. (POPPOVIC, 1972, p.254)

Este aparente posicionamento crítico da autora esbarra no que Patto (1999, p. 127) chamou de “[...] impossibilidade histórica de apreender com clareza o caráter ideológico da psicologia educacional exportada pelos Estados Unidos.”. A afirmação acima apresenta as principais contradições contidas no texto. Isso se considerarmos, por exemplo, que a escola deve conhecer as supostas deficiências, resultado das condições de vida dos usuários mais empobrecidos da instrução pública. Do mesmo modo, a necessidade de se partir dos interesses próprios e específicos desta clientela revela a hipotética diferença existente entre o que a escola e a comunidade anseiam. Revelam, ainda, a inspiração escolanovista para se *promover o início do desenvolvimento de qualquer atividade*.

O que ela chama de *aproximação cultural* é, na verdade, a síntese de uma forma de pensar presente ao longo de toda a década de 1970. Tal forma de pensar se expressa em outra passagem de sua obra, ao referir-se à relação conturbada entre a escola e seus usuários mais pauperizados. Explica que, de fato, estes “[...] deparam-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a receber em seu ambiente.” (POPPOVIC, 1972, p. 245). A autora assume um tom fatalista e ao mesmo tempo pleno da certeza da existência das diferenças culturais entre as classes sociais, praticamente inviabilizadora de qualquer transformação. Eis aí, no nível do discurso, a substituição da Teoria da Carência pela Teoria da Diferença: uma classe média idealizada cria um modelo de escolarização supostamente adequado aos seus anseios e expectativas e ao mesmo tempo excludente. Pode-se supor que as afirmações, já na década de 1980, acerca principalmente da dificuldade das professoras em lidar com crianças carentes derivam deste modo de pensar.

Para além da incorporação acrítica das teorias psicológicas importadas dos Estados Unidos da América, alvo de tentativa de superação no texto de Poppovic, é possível refletir também acerca da influência das Teorias Crítico-Reprodutivistas, em boa parte da literatura educacional deste período. Influência esta que marcou a literatura educacional de forma bastante contundente no Brasil, em pelo menos dois aspectos: a leitura destes autores permitiu a interpretação do fenômeno do fracasso da escolarização pública de modo mais abrangente, considerando-se os condicionantes históricos e sociais do mesmo. Ao mesmo tempo, levou a uma interpretação fatalista dos fatos e a uma crença na impossibilidade desta superação. A questão foi discutida de maneira mais abrangente por Saviani (2008a; 2008b) e será retomada mais adiante.

Até então os estudos na área não consideravam a possibilidade de se analisar o fracasso escolar sob a ótica da escola enquanto instituição social. Os estudos de Gatti et alii (1981), apontam para “[...] a análise dos mecanismos intra-escolares na seletividade social da escola, privilegiando de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar.” (SAWAYA, 2002, p. 201)

Uma leitura atenta do artigo em questão apresenta a tendência à ruptura com os procedimentos metodológicos e teóricos adotados até então para se explicar o fracasso escolar. Esta produção, publicada como parte de um relatório mais ampliado produzido a partir de uma pesquisa para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo apresenta como principal objetivo levantar as causas para a reprovação na 1ª série do então denominado 1º grau. O principal pressuposto, segundo os autores, calcava-se na ruptura com visão mecanicista da Psicologia que concebia “[...] a aprendizagem como uma entidade abstrata, quando muito um processo que se dá isoladamente num indivíduo abstrato também [...]” (GATTI, et.al, 1981, p.4).

Para tanto, buscou interpretar o fenômeno a partir de exames clínicos e psicológicos junto a alunos matriculados na 1ª série do 1º grau em duas escolas distintas do município de São Paulo, não se restringindo, contudo a eles: a realização de observações da interação professor-aluno nas escolas, entrevistas realizadas com as famílias e os professores e corpo técnico-administrativo das escolas, bem como a observação do funcionamento cotidiano das unidades escolares permitiu o cruzamento dos dados e sua melhor interpretação. A coleta, para efeito de comparação, foi realizada em duas escolas totalmente distintas do ponto de vista socioeconômico: uma delas considerada de extrema carência enquanto a outra, indicada com a de mais alto-nível, segundo critérios da própria secretaria.

Após intensa investigação, o que se conclui divergia drasticamente daquilo antes verificado na literatura: tornava-se impossível atribuir o fracasso da escolarização a apenas uma das instâncias envolvidas. As causas biológicas e físicas, quase sempre atribuídas aos alunos, foram refutadas: alunos aprovados, ao final da 1ª série, obtiveram os mesmos resultados baixos nos exames físicos e testes psicométricos que outros deles, por sua vez reprovados. Os autores atribuem à pobreza o status de fator determinante para a reprovação e o fracasso, mas desta vez, em outro sentido:

[...] o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza e que, portanto, estamos diante de um fenômeno eminentemente social, cuja solução transcende à competência da escola. Embora tal afirmação seja irrefutável, ela é enganosa no que se refere à participação da escola no processo de marginalização social, ou seja, sua contribuição ativa para a discriminação social e a perpetuação das injustiças sociais. É a

maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico para o qual convergem todos os dados desta pesquisa. (GATTI, et.al, 1981, p. 10)

Os autores lançam seu olhar para o aparato escolar e seus condicionantes históricos como fator determinante à produção do fracasso. Encontram no interior das escolas públicas, naquilo que chamaram de anacronismo e inadequação à clientela atendida, a chave para a compreensão do fenômeno. Tal afirmação está ancorada, em parte, na idéia de que o processo de uma *falsa democratização* se constitui. Por um lado, ocorre um acesso das crianças mais pauperizadas à escola cada vez maior e mais facilitado, dado o aumento no oferecimento das vagas; por outro, essa mesma escola, à época, estaria se equipando, ainda, com vistas a atender uma clientela que quase nunca ou nunca se encontraria em sala de aula.

O trabalho constitui-se em um significativo avanço no entendimento do problema da reprovação e do fracasso. A ruptura com os paradigmas teóricos e metodológicos até então adotados permite não mais situar as causas da flagrante incapacidade da escola em prover a todos os conhecimentos a que se presta transmitir — e especialmente aos seus usuários oriundos das camadas mais pobres da população — nos indivíduos: sejam eles os alunos ou os professores. Contudo, peca em manter o discurso da inadequação da escola em atender *especificamente* estes usuários. Avança no entendimento do fracasso escolar como um processo, produzido internamente no seio do sistema educacional e permite, assim, o desenvolvimento de uma nova abordagem para o fenômeno: a obra que se seguirá, depois disto, será um marco divisório na compreensão sobre como se dá a produção do fracasso escolar.

O grande marco teórico apresentado pela obra de Patto (1999, p.28) constitui-se, em meu entendimento, de basicamente duas proposições:

- aponta a necessidade de se analisar o fracasso escolar a partir de pressupostos teóricos diferenciados daqueles até o momento defendidos pelos pesquisadores do tema, alegando a necessidade de considerar-se os fundamentos materialista históricos de pensar o processo de escolarização pois, diferentemente do conhecimento produzido até então, esta perspectiva considera a “[...] necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais.”;
- apresenta, como síntese geral dos resultados de sua pesquisa, que o fracasso escolar decorre da concorrência entre diversos fatores, entre eles as relações hierarquizadas e

burocratizadas presentes na escola — reflexo do mesmo tipo de relações existentes na sociedade capitalista de classes —, a representação negativa que a escola, enquanto instituição, tem de seus usuários. Representações essas como fruto de fortes preconceitos raciais e dos estereótipos construídos desta em relação à pobreza, incluindo as relações hierarquizadas e advindas do Estado, que levam o professor a um processo de não-autonomia.

A pesquisa, realizada em uma escola pública situada na periferia do município de São Paulo constituiu-se de um Estudo de Caso e ouviu todos os agentes envolvidos no processo de escolarização: núcleo administrativo da escola, professores, pais de alunos e alunos. Patto (1999) sintetiza os resultados em quatro afirmações ou confirmações:

A primeira delas aponta que as explicações para o fracasso escolar sustentadas pelas teorias do Déficit e da Carência Cultural devem ser revistas, uma vez que desconsideram fatores intra-escolares que produzem as dificuldades de aprendizagem. A noção de que o professor apresenta dificuldades em ensinar por não encontrar, na escola pública, o aluno ideal ou por supor que os alunos não têm habilidades que, na verdade, possuem, também.

O que ocorre, na verdade, é uma desvalorização social gradativa de seus usuários mais pobres, fruto de preconceitos contra a pobreza, arraigados na cultura brasileira, bem como das relações sociais típicas da sociedade capitalista. A autora considera a necessidade de se observar o fenômeno por outro ângulo, pois:

Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre estas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas. (PATTO, p. 410-411)

Em seguida, Patto (1999) qualifica o fracasso escolar como fruto de um sistema educacional que gera obstáculos a consecução de seus próprios objetivos. Tal conclusão opõe-se frontalmente a idéia de um perfil do educador traçado a partir de afirmações sobre o a incompetência do professor ou mesmo seu descaso para com a solução dos problemas educacionais vigentes. Afinal, a escola apenas reproduz de maneira ampliada a lógica das condições de produção dominantes na sociedade. Estas empurram o professor a singularidade e a motivações tão somente de ordem pessoal para a realização de seu trabalho. Levam

também ao descompromisso social e são marcadas pela segmentação e burocratização do trabalho pedagógico — que conduzem ao trabalho alienado —. Patto (1999, p.412), continua:

Quanto mais o trabalho pedagógico se transforma, por força da concepção tecnicista de ensino, em trabalho parcelar, tanto mais adquire características de atividade cotidiana alienada: embora não deixe de ser, nestas circunstâncias, ao mesmo tempo ocupação cotidiana e atividade imediatamente genérica.

Isto se explica a partir do pensamento da filósofa húngara Agnes Heller (1975). A pensadora neo-marxista compreende esse processo como resultado de uma característica inorgânica que o trabalho assume, transformando-se na “maldição da vida cotidiana” (HELLER, 1975, apud PATTO, 1999, p. 412). Nesse sentido, as relações humanas tornam-se alienadas “[...] quando a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa.” (Id, ibidem, p. 412).

A terceira constatação da pesquisa aponta para a naturalização do fracasso aos olhos dos envolvidos no processo, subsidiada pelo discurso científico dominante. Este, construído a partir de visões preconceituosas em relação à pobreza e, mais especificamente, aos usuários da escola pública, sustenta a arbitrariedade e a violência da atuação das professoras, dispensando sua reflexão. A autora prossegue explicando que a Ciência fundamentada em preconceitos indica o usuário como grande responsável pelo próprio fracasso.

Alerta-nos, com base no pensamento helleriano, para o fato de que quanto mais alienada for a vida cotidiana, maior será sua expansão e interferência sobre as atitudes não-cotidianas, como a Arte, a Política e a própria Ciência, a ponto de não permitir mais a distinção clara entre senso comum e conhecimento científico. Para a pesquisa aqui apresentada, esta relação e suas conseqüências acabam por revelar especial interesse.

A redução psicologizante de um fenômeno muito mais ligado à macro-estrutura da sociedade de classes e suas implicações ideológicas leva a construção de um pensamento que expressa o fracasso escolar como algo dado, independente das ações neutralizadoras do Estado. O mesmo Estado busca as explicações para o fracasso nas Teorias da Carência Cultural e, ao promover cursos de reciclagem ou formação de professores com base nestes pressupostos, acabam confirmando as hipóteses dos professores.

Por fim, a tese de Maria Helena Souza Patto aponta para algo que me chama especialmente a atenção: a escola torna-se um lugar propício à construção de um compromisso humano genérico, em virtude da coexistência entre as manifestações de insatisfação dos sujeitos e os mecanismos de neutralização dos conflitos. Segundo ela:

[...] lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres. (PATTO, 1999, p.417)

Por isso os professores reagem, sistematicamente, contra as posturas autoritárias adotadas na escala de poder da escola pública; o corpo técnico reage contra o sistema de ensino que impõe regras absurdas e cursos de formação incipientes; alunos reagem contra atitudes também autoritárias e violentas de suas professoras, seja com a rebeldia, com o alheamento e mesmo com o silêncio.

A escola do Jardim vibra e pulsa contra uma estrutura que promove o fracasso da escolarização, colocando em xeque seus mecanismos excludentes que subtraem de cada um da sua condição de sujeito, impondo-lhes a condição de objetos. Esta idéia, até certo ponto generalizável a toda e qualquer escola pública proporciona refletir sobre se e como seria possível a transformação.

Esta contida, na afirmação a seguir e que se refere às professoras da escola do Jardim, a síntese deste pensamento:

Orientadas por uma visão contraditória de mundo e das questões relativas a escola, são promissoras enquanto sujeitos de um processo no qual suas contradições sejam explicitadas e no qual sejam convidados a novas sínteses, rumo à superação da maneira cotidiana de pensar e atuar na realidade social da qual participam. (PATTO, 1999, p. 418)

Patto (1999) prossegue fazendo críticas às políticas de formação de professores adotadas pelo sistema educacional, no tocante não só ao conteúdo, mas também a forma como são realizadas.

Ao serem ministrados por profissionais que também não dominam os conteúdos e os transmitem de forma extremamente burocrática — uma vez que os professores são obrigados a freqüentá-los, assim como apontado mais tarde por Souza (2002) — levam a uma descrença generalizada nos resultados. Assim, não chegam a surtir efeito ou são apropriados assepticamente, devido à crença em resultados imediatos ou mesmo redentores. Além disso, tece críticas também a massificação desses cursos, nos quais os professores, em grandes grupos, acabam por receber, passivamente, as informações daqueles que cumprem o papel de transmissores. Completando essa linha de raciocínio, recorre mais uma vez a Heller (1972), ao afirmar que é em pequenos grupos, construídos com o intuito de discutir as questões que os afligem, que se torna possível divisar a transformação de práticas alienadas e alienantes.

2.1.1 - A Pesquisa Sobre O Fracasso Escolar depois de “A Produção do fracasso escolar: histórias de Submissão e Rebeldia”

O trabalho de Patto (1999) é tratado aqui como um “divisor de águas” em termos das explicações dadas à produção do fracasso escolar. É tido como tão contundente justamente por tratar do tema a partir de princípios epistemológicos diferentes daqueles adotados até então e conseqüentemente chegar a resultados tão distintos. A partir dele uma nova geração de estudos acerca do fenômeno se produziu.

Um levantamento sobre as produções recentes da Universidade de São Paulo, em termos de teses e dissertações produzidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia, que tiveram como temática a questão do fracasso escolar, traz subsídios a compreensão dos desdobramentos proporcionados pelas pesquisas posteriores a década de 1990. Após um trabalho de categorização gradativa dos estudos produzidos, apresentam quatro vertentes que definem como, no conjunto dessas pesquisas, é entendido o fracasso escolar. (ANGELUCCI et al., 2004),

A primeira vertente se apresenta como uma espécie de re-elaboração das teorias da carência cultural. Defendendo um enfoque também psicologizante, no qual se atribuem causas internas e subjetivas para o fracasso dos alunos, fazem menção às questões do papel da escola na produção do escolar, mas acabam por desconsiderá-lo como fator determinante. Dois outros aspectos chamam a atenção das autoras do artigo: quando a escola comparece, está reduzida a relação entre professores e alunos, com especial enfoque às técnicas de ensino utilizadas ou mesmo às posturas adotadas pelos primeiros; o segundo aspecto percebido está construído com base em concepções de escola como lugar harmônico, com todas as condições propícias a aprendizagem perfeitamente estabelecidas.

Diante disso, tais teses e dissertações convergem para uma linha de pensamento na qual os problemas emocionais dos alunos — causa principal do fracasso escolar — podem ser sanados com a aplicação de métodos e técnicas de ensino específicos. As autoras concluem apontando o fato de que as revisões bibliográficas construídas nessas teses assumem um caráter meramente burocrático e não-reflexivo do ponto de vista de aprimoramento do conhecimento científico produzido sobre o tema. Desse modo, não contribuinte para sua ampliação.

O enfoque da técnica como fator determinante ao sucesso ou fracasso escolar aparece também na segunda vertente desses estudos. Este conjunto de produções acadêmicas ainda considera as crianças advindas de classes socialmente subalternas como indivíduos que trazem para a escola problemas variados de aprendizagem. Lançam seu olhar especialmente para a técnica ou método de ensino adotados ou expressos pelo professor e apontam o descaso dos sistemas públicos do ensino em relação ao problema do fracasso escolar, mas situam suas críticas em torno da ausência de uma formação adequada dos professores para a solução do problema. Fundamentam-se na idéia de que o professor bem formado e suficientemente motivado para o exercício da docência reúne por si só condições de superar o fracasso.

As autoras prosseguem atentando para o fato de que, nesse grupo de teses e dissertações, quando ainda existem crianças que não aprendem, mesmo com todos os fatores favoráveis, encontramos os casos para encaminhamento especial. Com isso “[...] consideram a crítica às concepções psicologizantes ou medicalizantes do fracasso escolar quando se referem à necessidade de se compreender as origens e significados da “queixa escolar”, em vez de simplesmente atribuí-la a dificuldades do aluno.” (ANGELUCCI et al, 2004, p.62)

As pesquisas situadas nesta segunda vertente reforçam a idéia do professor e a técnica de ensino por ele adotada como responsáveis, em grande parte, pelo êxito ou fracasso da escolarização. O professor aparece então como pomo da discórdia: quando engajado, bem formado e tecnicamente preparado, promove uma transformação, a despeito das condições estruturais da escola e da sociedade; quando mesmo com esses atributos não estende a todos uma educação de qualidade, é porque o aluno possui limitações que ultrapassam a dimensão pedagógica.

A terceira vertente aponta para o fracasso escolar como questão institucional, tratando a lógica excludente da escola como principal responsável pela sua persistente ocorrência. Apontam também que as análises que levem em conta “[...] a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital” e situam as políticas públicas como fator determinante do mesmo (ANGELUCCI et al, 2004, p.62). Consideram ainda que a política educacional deva resistir aos interesses privatizantes da sociedade capitalista e estabelecer um compromisso com uma educação de qualidade e para todos. Contudo, investem em afirmações sobre a possibilidade de controle do fracasso escolar por meio da implementação de políticas educacionais progressistas, dando especial enfoque a implementação do sistema de ciclos e, novamente, a formação de professores.

Tais considerações promovem a ruptura entre planejadores e executores, mais uma vez desconsiderando o professor, enquanto membro atuante de uma equipe escolar, como alguém

capaz de refletir criticamente e buscar alternativas aos problemas. Por fim, as autoras apontam, o tratamento do tema do fracasso escolar como questão política, pois a escola, estabelecendo uma relação de poder e dominação, opõe e subjugam a cultura popular em detrimento da cultura escolar.

Tais pesquisas fazem críticas à tese de que as crianças das classes populares possuem carências culturais ou problemas cognitivos que emperram a aprendizagem. Criticam também os pressupostos que polarizam as causas do fracasso escolar, responsabilizando ora os alunos e suas mais variadas carências, os professores e suas deficiências técnicas ou as famílias e sua desestruturação.

Já nas considerações finais do artigo, as autoras ressaltam como necessária a continuidade da linha de pensamento materialista-histórica que norteia tais pesquisas. Tal linha de argumentação promove a discussão do caráter ideológico das concepções de fracasso escolar que desconsideram as relações estabelecidas pela escola com os fatores econômicos e políticos, bem como desacreditam do caráter neutro e desinteressado da ciência.

2.1.2 - Outros Olhares para o Fracasso Escolar

Com o advento da democratização da sociedade, durante a década de 1980, uma das principais pautas foi a da qualidade do ensino público, ou a sua ausência. A discussão acerca do problema do fracasso escolar, indicativo mais evidente dessa má qualidade, também foi produzida por outros pesquisadores, em outras áreas do conhecimento que não a Psicologia da Educação.

Após um estudo detalhado dos dados constantes no PNAD¹⁴ entre 1977 e 1982, confrontados com aqueles do Censo Demográfico de 1980 e as expectativas do Projeto MOBREAL¹⁵ para o declínio do analfabetismo durante a década de 1970, Ferrari (1985) tece uma análise acerca da escola pública e sua *tendência secular* de produzir o analfabetismo. No texto, contemporâneo a produção do estudo de Patto (1999), o autor defende a idéia que o analfabetismo não se constituiria de uma herança deixada pelas décadas anteriores, posto que aproximadamente um terço das crianças com dez anos de idade, segundo dados do censo de

¹⁴ A **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)** é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, incluindo população, educação, trabalho, rendimento, entre outros

¹⁵ O **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)** foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos.

1980, ainda não estava alfabetizada. Para o autor, isto se daria em função do processo de *exclusão*, praticada pelo aparelho escolar.

O autor apresenta três categorias distintas para esse mesmo fenômeno. Comparecem situações em que as vítimas deste processo são excluídas da escola, seja porque não tiveram acesso a ela, seja porque são admitidos e posteriormente excluídos, os chamados evadidos. Há ainda uma terceira situação: aqueles que, admitidos e ainda participantes do processo de escolarização “[...] estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo.” (FERRARI, 1985, p. 48-49)

A leitura de um artigo mais recente do autor nos leva a tentar compreender a definição da *exclusão* como sendo uma perspectiva diferente da adotada por Patto (1999), ao explicar o fenômeno do fracasso escolar. O mesmo afirma que, a esta altura, sua pretensão não é de modo algum sobrepor o termo *exclusão* e sua perspectiva àquela do *fracasso*, mas adotar uma perspectiva teórica diferenciada, apta a contribuir ao estudo do fenômeno no Brasil. Retomando seus estudos produzidos ao longo das décadas de 1980 e 1990, define que se pode então falar de uma exclusão *da escola* e de uma exclusão *na escola* ou, em síntese:

Isto significa que a escola, tanto no que se refere ao acesso, como no que concerne à permanência e ao fluxo em seu interior, é regida por duas lógicas opostas: a lógica da progressão, que funciona para uma parcela privilegiada da população, e a lógica da exclusão, reservada aos filhos das classes trabalhadoras. (FERRARO, 2004, p. 49)

Reconhece-se neste artigo, não haver novidade no uso do termo exclusão, assim como não há transformação teórica substantiva naquilo por ele representado. Ainda assim, defini-lo consiste em dirimir eventuais distorções. Para ele, um dos principais limites para o termo está no deslocamento que ele opera em relação à luta de classes, podendo ser entendido como motor para uma luta por políticas sociais compensatórias.

Assim, avança para sua visão acerca de sua primeira categoria analítica: exclusão *da escola*. Retomando os dados estatísticos das décadas de 1980 e 1990, o autor apresenta dados que considera significativos para afirmar um processo de exclusão da escola. Apesar de apontar um crescimento significativo de crianças freqüentes a escola com idades entre os 7 e os 14 anos, aponta para um dado constatado ainda hoje: as crianças com 5 e 6 anos de idade permaneciam, em grande número, tendo o acesso negado a escolarização. O mesmo ocorrendo com os jovens na faixa dos 15 aos 17 anos de idade. Os números eram alarmantes: em 1996, o total dos que nunca havia frequentado a escola chegava ao índice de mais de um

milhão na faixa dos 7 aos 14 anos e dos 400 mil na faixa dos 15 aos 17 anos. Já o grupo de 5 e 6 anos de idade, o número chegava aos dois milhões de crianças que nunca haviam sentado em um banco escolar. (FERRARO, op. cit.)

Há, ainda, o que o autor considera como exclusão *na* escola. Considera, em sua metodologia de análise, crianças que acusam fortes níveis de defasagem em relação ao padrão esperado. Considera-se *alta defasagem* dois ou mais anos de distorção idade-série. Recorrendo novamente aos dados censitários, apresenta dados que indicam o fenômeno que, em suas próprias palavras, “[...] costuma levar o nome de fracasso escolar.” A categoria dos *excluídos* na escola representava, à época, 5,2% das crianças com 8 anos de idade, saltando para 36,9% aos 11 anos e atingindo os 45,9% aos 14 anos de idade. (FERRARO, 2004, p.56).

Diante dos dados, o autor afirma ser impossível negar a ineficiência da escola pública como aparelho de exclusão. Conclui dizendo que muito dificilmente a escola conseguiria livrar-se deste padrão, principalmente por fazer parte e servir a uma das sociedades mais desiguais do mundo: a brasileira. O autor também aborda a questão da não-aprendizagem da leitura e da escrita como se tratando de uma dívida educacional. Dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao povo e que apenas é “[...] um dos componentes da imensa dívida social acumulada que, por sinal, a ideologia neoliberal não só não reconhece, como tenta sistematicamente desqualificar.” (FERRARO, 2008, p. 275). Para abordar esta questão e calcular o montante da dívida o autor considera apenas o que ele chama de mínimo estabelecido pela Constituição Federal de 1988, ou seja, a conclusão dos oito anos do ensino fundamental. Os dados são alarmantes: se considerados os dados do Censo de 2000, segundo o autor, 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são credoras, em relação ao Estado, de todas as oito séries do ensino fundamental. Complementa a informação atentando para o fato de que quase metade da dívida total do Estado é para com pessoas com idades entre 15 e 39 anos de idade. Ou seja: não se pode falar de uma dívida do passado.

Dada a dimensão do problema do fracasso escolar e sua proliferação em escala mundial, outros pesquisadores também dedicaram-se ao estudo do tema. A década de 1990 foi marcada por outras tentativas de explicação do fenômeno.

Pode-se considerar como obra significativa, neste período, a obra de Bernard Charlot (2000), intitulada *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. O estudo é empreendido a partir da preocupação do autor em relação ao fracasso, na escola, de algumas crianças e se presta a analisar a relação destas com o saber. Uma das primeiras colocações refere-se à inexistência do *fracasso escolar*, mas à existência de alunos *em situação de fracasso*, por não aprenderem aquilo que a escola e os currículos propõem.

O autor procura aprofundar sua análise contrapondo-a ao conjunto de correntes teóricas e explicações tradicionais para o fenômeno. Em sua concepção, discutir a relação com o saber – que sugere ser o caminho mais adequado para se estudar o fracasso dos alunos na escola – implica em se estudar qual o sentido de ir à escola para uma criança, qual o sentido de estudar e qual o sentido de aprender, na escola ou fora dela. Deste modo, acaba por sobrepor o estudo da relação com o saber a discussões acerca do próprio fracasso escolar ou as supostas deficiências socioculturais dos alunos. Faz uma crítica às explicações até então construídas para o fenômeno. Em suas próprias palavras:

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p. 16)

Posicionando-se em relação às teorias da Sociologia da Reprodução, em especial ao estudo de Bourdieu (1974)¹⁶, afirma que estes estudos, pautados em análises estatísticas, têm sido utilizados para afirmar que a causa social do fracasso escolar é a posição social das famílias das crianças que padecem de deficiências socioculturais. Em outras palavras, estas teorias afirmariam que a causa do fracasso escolar é a origem familiar economicamente pouco favorecida de boa parte dos alunos. A primeira limitação deste tipo de explicação residiria no fato de que não podem explicar as contradições presentes no fenômeno: por algumas crianças nestas condições obtém êxito, outros não aprendem e alguns, ainda, derivam para a violência. Outra crítica feita pelo autor se dá pela via da própria lógica estatística: o fato de haver correlação estatística entre posição social e posição escolar dos alunos oriundos das classes mais pauperizadas não corresponde necessariamente a uma relação de causa e consequência. Pode existir aí um terceiro elemento: as práticas educativas familiares. O aluno é visto somente a partir de suas falhas, lacunas ou ausências e se desconsidera, neste contexto, a possibilidade de que as práticas docentes possam falhar.

Charlot (2000) avança discutindo também o problema da teoria da deficiência, em suas três formas: as teorias da privação, do conflito cultural e da deficiência institucional. Posiciona-se contrariamente a uma relação de causa e efeito, presente nas duas primeiras. Afirma não ser possível aliar imediatamente uma suposta deficiência cultural como causa para a ocorrência do fracasso escolar. Desse modo, *reificado*, o aluno passa a ser considerado como um objeto ao qual se atribui o fracasso escolar, desconsiderando o papel da instituição.

¹⁶ A obra em questão se trata de *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

Com relação à terceira forma de manifestação da deficiência, o autor considera acerca dos paradoxos vividos pelos docentes. Em relação aos alunos vítimas do fracasso, os professores aderem às explicações reprodutivistas, considerando a escola um espaço de desigualdade. Já quando se referem aos alunos das classes mais pauperizadas que obtém êxito, optam pela noção do *dom*. Em sua visão, esta é uma tentativa de se legitimar o corpo docente. Em outras palavras os professores oscilam entre leituras negativas e positivas do fenômeno. A leitura negativa normalmente é pautada na causalidade da falta e apóia-se no campo do fracasso escolar, deficiência sociocultural e na exclusão; a leitura positiva se pauta sobre o que a escola ofereceu.

Assim, o autor busca referências kantianas para produzir a sua teoria. Considerando o homem como o único animal que precisa ser educado, o único que a partir de seu nascimento precisa ser inserido no mundo da cultura. Expõe, assim, sua concepção de Educação:

[...] uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. (CHARLOT, 2000, p. 54)

Suas discussões, em função disso, encaminhar-se-ão para a questão de como este ser inconcluso aprenderá. Sua forma de se posicionar contrariamente em relação às explicações para o fracasso se constrói em função de três conceitos principais: mobilização, atividade e sentido – baseado-se nos estudos de Alexis Leontiev acerca da *Teoria da Atividade* –. Para o estudioso francês, a criança deve mobilizar-se para que haja atividade e, para tanto, o sentido deve ser criado e apresentado a ela. É nesta relação educativa que o sugere a possibilidade de êxito na escolarização.

Dirigindo-se para a finalização de suas análises, Charlot (2000) defende que a relação com o saber é algo que ocorre entre o indivíduo e o mundo, entre ele e si mesmo e com os outros indivíduos. Recorre à idéia de que o mundo é mediado pela linguagem sendo, portanto simbólico. Deste modo, imerso em um mundo pleno de significados, o indivíduo precisaria que se criassem relações sociais com o saber, para que ele fosse efetivamente aprendido.

É a partir deste excerto que o autor reafirmará não haver o fracasso escolar, fenômenos que existem e se configuram como sendo os alunos com dificuldades em aprender, em acompanhar o professor. Suas conclusões parecem encaminhar-se, entretanto, para um processo de individualização do problema. Ao posicionar o professor como figura intensamente implicada na criação de certa relação com o saber, por parte do aluno, pode-se deslocar o fenômeno do fracasso escolar para outra instância, mas novamente individual.

Pode-se dar margem ao fracasso do professor. Não se corre o risco de, novamente, se explicar o problema por uma via particularizada?

CAPÍTULO III - O FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerada a década de 1980 com um período de denúncias da escola como espaço de produção do fracasso escolar, consequência da marginalidade e da exclusão, pode-se afirmar as décadas de 1990 e 2000 como sendo marcadas pela tentativa, tanto da parte das Políticas Públicas quanto da pesquisa em Educação, de buscar soluções para o problema. Veremos adiante algumas das análises em relação a estas iniciativas no contexto das Políticas Públicas Educacionais.

3.1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR

Uma das principais estratégias de enfrentamento do problema do fracasso escolar, a partir da década de 1980, se deu pela via da formação dos professores, abordada por Souza (2001; 2002; 2006; 2007). A autora analisa a prática de oferecimento de cursos de formação continuada — entendida como estratégia de superação da baixa qualidade de ensino, especialmente a partir da década de 1980 — aliada a um discurso oficial por ela denominado *argumento da incompetência*. Fruto de pesquisa que envolveu a análise crítica dos principais programas educacionais propostos pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo, bem como pesquisa empírica e de inspirações etnográficas junto aos participantes de um desses programas de capacitação, este conceito e seus desdobramentos serão abordados mais adiante. Isso em virtude da ainda crescente demanda dos sistemas educacionais por processos de capacitação docente. Além disso, persistem discursos que à primeira vista permeiam tanto o senso comum quanto os meios acadêmicos, acerca da falta de preparo dos professores como fator determinante para o insucesso da escolarização.

Neste ponto, minha atenção volta-se aos aspectos apontados acima e sua relação com o processo de escolarização na atualidade. Ainda hoje o fracasso escolar se apresenta como um problema cuja urgência da busca de soluções é indiscutível. Já antes do debate promovido pelo livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* se discutiam as questões da formação dos professores, como forma de solucionar a questão.

Um dos marcos históricos dessa discussão foi a publicação do livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, de Guiomar Namo de Mello (1982)

que, basicamente apostava a formação do professor como elemento chave para a conquista de uma prática docente politicamente engajada. Naquele momento, foi deflagrado o desenvolvimento de cursos de reciclagem que viessem a minimizar as lacunas de uma formação inicial deficitária dos professores. Isto resultou em sua culpabilização pelos altos índices de fracasso na escolarização, especialmente nas escolas públicas situadas nas periferias.

Em artigo recente, publicado pela revista *Educação & Sociedade*, Paolo Nosella (2005), relembra este momento e retoma as críticas feitas, já no ano seguinte, a obra de Guiomar Namó de Mello. Para ele, ao fazer a justaposição entre competência técnica e compromisso político, Mello colocava os termos como sendo categorias subseqüentes e, portanto, diferentes. Nosella (1983, p.92), no texto originalmente publicado, afirma que:

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura.

A partir daí, distingue duas concepções de cultura, sendo uma enciclopédica, mais ligada a burguesia e outra histórica, referente ao proletariado. Afirma que, em ambas, há notáveis competências pedagógicas. Daí que não existe técnica pedagogicamente, a priori, neutra: elas decorrem, em grande parte das opções políticas do professor.

Possivelmente a questão-chave para compreender o debate resida justamente aí: no ambiente eminentemente político que é a escola. Nela, como em qualquer outra instância social, os interesses e contradições típicas provocadas pelo modo de vida capitalista debatem-se constantemente. As *opções* feitas pelo professor também estão embebidas por estas contradições, mesmo onde elas aparentemente não existiriam: naquilo que é, supostamente, apenas técnico (SAVIANI, 2008b).

Ao envolver-se neste debate, àquela época, Saviani (2008b) procura tecer muito mais pontos de contato entre os aparentes adversários. Atenta para a necessidade de se compreender *competência técnica* e *compromisso político* como interdependentes e, sobretudo, não subordinados um ao outro. Além disso, também nos adverte para a facilidade enganosa de se responsabilizar os professores pelo insucesso da escola pública, em função de sua incompetência técnica:

Não se trata, pois de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não se procedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores. (SAVIANI, 2008b, p. 31)

Mesmo com as advertências do autor, pode-se afirmar que o desenrolar do debate conduziu a outro entendimento. Souza (2006, p. 484, grifos da autora), sugere que a tese de Mello inspirou, ainda que não intencionalmente, a realização de outros trabalhos contribuintes para uma visão negativa e homogênea acerca dos professores e suas práticas: são eles, a partir de agora “[...] considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados.”

Para a autora este período configura o auge dos discursos da incompetência técnica do professor e de uma idéia reducionista de que a escola fracassa em virtude da sua má-formação técnica. O deslocamento do foco da atenção, antes dirigido aos alunos pobres e suas famílias é evidente e os “[...] cursos de educação continuada adquiriam um caráter *compensatório*, à semelhança dos antigos programas de educação compensatória dirigidos aos pré-escolares, nos anos 1970.”

Decorrente daí o conceito de competência ganha popularidade nos meios acadêmicos e educacionais. Com o arrefecimento das explicações tradicionais para o fracasso escolar, calcadas nas Teorias da Carência e da Diferença Cultural, análises simplistas simplesmente desconsideraram aquilo antes apontado por Patto (1999): o fenômeno é constituído por uma série de fatores relacionados entre si. O argumento da incompetência é encontrado, segundo Souza (2006), nos documentos oficiais dos programas educativos, nas produções acadêmicas¹⁷ acerca do tema e mesmo nas representações dos sujeitos participantes da pesquisa empírica (equipe central, monitoras dos cursos de formação e professores) por ela realizada.

Este argumento assume formas distintas nas diferentes instâncias em que comparece, alcançando maior elaboração nos meios acadêmicos e sendo mais simplista nos documentos da Secretaria Estadual. Neste último a autora aponta algo bastante significativo: a simplificação do argumento, se não intencional, é pelo menos conveniente, pois se tomam emprestadas certas idéias e análises “[...] que lhes serão politicamente mais vantajosas,

¹⁷ A questão da permanência de explicações simplistas e reducionistas para o fracasso escolar foi, logo depois, constatada por Angelucci et al, (2002) ; o texto foi alvo de análise neste trabalho.;

tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento.” (SOUZA, 2006, p.47).

E como se estabelece o argumento da incompetência? Como se opera a sua entrada e instalação no ideário pedagógico? Para a autora, a resposta reside no caráter ideológico deste discurso, cuja força está no fato de ele ser repleto de espaços em branco, de lacunas a serem preenchidas. Tal discurso faz isso tentando explicar — não sem considerável dose de omissão — a baixa qualidade do ensino, parecendo ser legítimo e coerente. Isso porque elege e formação docente como elemento central, fazendo parecer que a qualidade educacional não se compõe da combinação de outros diferentes aspectos. Nesse rol de condições, a autora enumera as condições concretas de trabalho do professores e as características diversas dos docentes e discentes. São estas características e condições é que dão existência concreta à escola.

Tal estratégia é, então, utilizada para justificar a baixa qualidade do ensino público, especialmente àquele dedicado aos seus usuários mais pauperizados. A adoção de programas de formação de professores, então, se justifica, ganhando cada vez mais corpo e substância ao longo das duas décadas seguintes.

Seguindo a autora, o argumento da incompetência, em sua manifestação inicial, parece ter sofrido um arrefecimento no período subsequente em que surgiram outros conceitos no cenário educacional brasileiro. Os conceitos de *professor pesquisador*, *professor reflexivo* e *professor colaborador* emergem com força nas publicações e pesquisas. Isto, atrelado a hegemonia do argumento da incompetência, poucas vezes combatida e muito frequentemente desconsiderada na década de 1980 termina por conduzir Souza a duas questões fundamentais:

- O argumento da incompetência teria sido superado, nos anos que se seguiram?
- Os conceitos surgidos e elencados poderiam contribuir para a construção de práticas de formação aptas a contribuir para a superação dos problemas da educação pública brasileira?

São, estas, questões importantes a se considerar durante a análise dos dados aqui levantados. Dados os limites desta dissertação, não é minha intenção analisar as práticas para formação de professores, propriamente ditas. Contudo, esta foi uma estratégia encontrada nos documentos oficiais e nas enunciações dos participantes desta pesquisa, merecendo destaque nos próximos capítulos.

3.2 - PROGRESSÃO CONTINUADA E PROMOÇÃO AUTOMÁTICA: VINHO ANTIGO EM NOVA GARRAFA

Considerando-se os dados apresentados por Ferraro (2004) e Ferrari (1985), já apresentados nesta dissertação, considera-se acerca da impossibilidade de se questionar a afirmação: a escola é eficaz em produzir o fracasso e a exclusão dos alunos das classes populares. Os índices de reprovação e distorção idade-série são assustadores no ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que permanece em vigor. A discussão, à época, girou em torno de como se reverter o quadro sombrio apresentado.

Viégas (2002, 2006) se dedica ao estudo da principal política pública adotada pelo Governo do Estado de São Paulo para enfrentamento do problema, dando ênfase às suas repercussões na escola: a adoção do regime de progressão continuada. Para a autora:

Com a implantação da Progressão Continuada, portanto, o poder público reconhecia que a inclusão no sistema escolar vai além da mera frequência a escola, sendo necessário que a criança beneficie-se da escolarização. A reprovação, nesse sentido, é vista como reflexo da própria precariedade desse sistema. Para o Poder Público ela é apontada, ainda, como ônus financeiro, por resultar em manter os alunos por (muito) mais tempo na escola. (VIÉGAS, 2006, p. 148)

Como se sabe, o regime de escolaridade implantado na rede estadual paulista em 1998 foi organizado em dois ciclos com quatro anos de duração cada, podendo os alunos ser reprovados ao final de cada ciclo em função de seu baixo desempenho (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental) ou em qualquer ano, por excesso de faltas. O objetivo da medida era reverter os índices de reprovação e evasão, indicadores históricos do fracasso escolar já crônico na escola pública paulista.

Em sua dissertação de mestrado a autora recupera a intenção de se extinguir a prática da reprovação no Estado de São Paulo. Recorrendo a documentos históricos, considera acerca de uma carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson, datada de 1918, como o marco histórico do surgimento de uma proposta similar àquela implementada quase oitenta anos depois. Apresenta como representativo do desenvolvimento dessa idéia, um artigo publicado por Almeida Junior em 1957, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nele o autor se posicionava favoravelmente a promoção automática. A idéia foi somente colocada em marcha durante o regime militar, em 1968. Segundo a autora, a proposta não foi bem recebida pelos professores que viam sua autoridade anulada por somente poderem aplicar o exame de

aprovação ao final de ciclos de dois anos. Ou seja: foram criados dois níveis no ensino primário, compostos respectivamente pela 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª series. A idéia, mesmo sem ser revogada oficialmente, vigorou até 1972 para ser retomada em 1984 com a “criação” do ciclo básico. (VIÉGAS 2002, 2006).

Outras constatações da autora partem da análise do discurso oficial acerca da implementação da proposta. Produzido em dupla chave – pedagógica e econômica, com ênfase quase sempre na segunda – pelo Conselho Estadual de Educação, esse discurso busca assumir um caráter de progresso e desenvolvimento, visando a superação dos problemas históricos da reprovação e evasão escolar. O mesmo documento reconhece que, em alguns casos, os alunos poderão demorar um ou dois anos a mais que os oito anos previstos para a conclusão do Ensino Fundamental. Adverte ainda que mais do que isso significaria um mau funcionamento da instituição: a escola.

Utilizando o conceito de ideologia adotado por Chauí (1980, 1997), a autora vai além de analisar o corpo do discurso oficial, dedicando-se também ao estudo do que ele não diz. O que se encontra, então, é um discurso lacunar e contraditório: ideológico¹⁸. Ora valendo-se do discurso competente, legitimador dos idealizadores teóricos das propostas durante as décadas anteriores e abrindo pouca margem para a discordância, ora utilizando-se de formas autoritárias para a implantação da proposta e que culminam com sua implementação sob a forma de decreto-lei, o discurso oficial impõe a progressão continuada. A autora considerou para efeito de análise os pareceres do Conselho Estadual de Educação, datados de 1997, e que sugeriu a reorganização do tempo de duração da escolaridade no ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos de duração.

Surgem também as contradições, pois ao mesmo tempo em que se aponta a progressão continuada como única saída para se chegar ao fim da seletividade na escola e que para isso se necessita de um longo processo para se ocorrer a transformação desejada, “[...] enfatiza apenas a dedicação docente, evitando implicar-se no caso de fracasso do projeto.” Mesmo posicionando-se de forma contrária ao preconceito contra as classes mais pauperizadas e afirma todos terem condições iguais de aprender, “[...] acrescenta o condicional ”se”, que é acompanhado de requisitos econômicos e sociais que garantem maior *eficiência escolar*.” (VIÉGAS, 2006, p. 161-162, grifos da autora)

¹⁸ Não me deterei aqui a explicar o conceito de Ideologia utilizado por Viégas (2002, 2006). O mesmo já consta mais detalhado no Capítulo II deste trabalho, uma vez que compõem os pressupostos teóricos utilizados para formulação das análises.

Os resultados da implementação da proposta não poderiam ser outros: as taxas de aprovação sobem consideravelmente entre os anos de 1986 e 1999, assim como caem os índices de reprovação e abandono. A pergunta feita, então, passa a ser a respeito da qualidade da permanência dessas crianças na escola: estariam, mesmo, aprendendo?

O estudo de Viégas (2002), valendo-se de procedimentos metodológicos com inspirações etnográficas, dedica-se então a conhecer as concepções dos professores com relação à progressão continuada. Para tanto, participa durante um semestre das reuniões de HTPC de uma determinada escola, entrevistando-os e propondo e eles grupos reflexivos nos quais o tema era discutido. Os dados analisados podem ser agrupados em quatro grandes categorias: a implementação da progressão continuada, os argumentos do discurso oficial para essa implementação e os aspectos relativos à prática educativa transformada pela nova organização escolar.

A imposição da política sem uma consulta prévia aos professores, sua imposição autoritária, o caráter econômico da proposta e a pressão exercida pelo discurso oficial compareceram nas vozes dos professores participantes. As análises finais da autora convergem para o caráter contraditório da política implementada no Estado de São Paulo. Atuando nos sintomas e não no cerne do problema é, portanto, contributiva à produção do fracasso escolar, pois se trata de um conjunto de políticas que não se propôs a

[...] enfrentar as complexas contradições presentes nesse sistema educacional que parecem contribuir para a produção de tais sintomas: o uso de uma forma autoritária [...] para democratizar a escola; a convivência pacífica da argumentação em nome da cidadania com o predomínio do preconceito em relação aos alunos e suas famílias. (VIÉGAS, 2002, p. 167)

Professores alijados do poder de decisão em relação a questões pedagógicas, um mal-estar docente generalizado e a incapacidade de mobilização docente também fazem parte do rol de constatações da pesquisa. Esta política pública, em particular, faz-se emblemática, na visão da autora, das mazelas históricas da educação pública paulista: a exclusão, a resistência docente contra este tipo de estratégia governamental, o preconceito entranhado nas escolas, a ausência de espaços coletivos de reflexão. Constitui-se, assim, de um trabalho revelador da natureza e impacto das Políticas Públicas no cotidiano escolar.

3.3 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A RETÓRICA DA COMPETÊNCIA E DA QUALIDADE

Outro trabalho que merece destaque, neste cenário, foi produzido por Luis Antonio Alves (2002), no âmbito do Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A dissertação teve como principal objetivo analisar os Referenciais Curriculares Nacionais para Formação de Professores pautada pela ótica dos discursos da qualidade e da competência e sua relação com a questão do fracasso escolar no Brasil. O intuito do autor é verificar se o documento em questão, qualificado como voz oficial, compromete-se com o discurso neoliberal sobre formação de professores e com o capitalismo globalizado, ou se posiciona ao lado dos educadores progressistas, comprometidos com concepções emancipatórias de educação e sociedade.

Alves (2002), para empreender suas análises, utiliza-se dos conceitos de *poder* e *discurso*, definidos por Michael Foucault. Assim, acaba considerando o primeiro como sendo um modo de ação de *alguns* sobre *outros* e, na sociedade capitalista, exercido não pela coerção física, mas pelo adestramento físico e mental. O segundo é a principal via pela qual se exerce o poder: o discurso é utilizado para cooptar e tornar verdade certa visão de mundo e, nesse caso, o discurso científico é um dos exemplos desse instrumento dado seu caráter supostamente neutro e desvinculado das relações que produz.

Daí que, para o autor, a estatística é um dos instrumentos oficiais para produzir a manipulação. Sob intensas críticas durante a década de 1990, em virtude dos altos índices de evasão e repetência, era necessário tomar alguma providência. Assim, o Estado utiliza de estatísticas, como no caso da implantação dos ciclos e da progressão continuados já citados aqui, para manipular resultados e produzir um discurso sobre a qualidade da Educação pública brasileira. Produto deste discurso foi construído um conjunto de documento, partindo todos da LDB 9494/96 e, dentre eles, o Referencial para a Formação de Professores, em 1999, objeto de análise da pesquisa em questão. Nas etapas preliminares do trabalho de análise do autor, ganhou notoriedade no texto o conceito de competência, também largamente utilizado.

Alves (2006) aponta que o documento é construído e publicado no contexto da globalização e sob influencia das políticas neoliberais, marcadas pela competitividade, pela lei do mais forte. Por isso os discursos sobre a qualidade da educação também estão orientados por princípios mercadológicos. Indicativo disso é o discurso de que a qualidade do ensino no Brasil é tida como necessária ao desenvolvimento econômico do país e não como direito de cada cidadão. Financiada pelos organismos internacionais criados no pós-guerra – FMI e Banco Mundial – a Educação brasileira estaria também submetida aos interesses dos mesmos. Assim, a descentralização e a privatização, os discursos acerca da competência e da qualidade total estão presentes no documento. Encaminham-se as análises do autor para algumas

conclusões transcritas aqui, apesar de sua extensão, em virtude do sentido que assumem no presente trabalho:

- a) **A concepção de qualidade** utilizada pelo discurso oficial sobre a educação responde aos seguintes critérios do mundo empresarial: *adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade*. A educação de qualidade pretendida pelo documento restringe-se à formação de recursos humanos qualificados ao novo mundo do trabalho, de pessoas com condições mínimas de se adaptarem a um mundo em que os postos de trabalho estão rapidamente sendo extintos e de consumidores minimamente preparados para consumirem serviços e produtos de alta tecnologia. b) **A concepção de competência** estrutura-se a partir da teoria construtivista, a qual associam-se duas idéias: aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, em relação ao que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas; o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento produzido socialmente. Assim, como conseqüência, poderia haver, na realidade, contrariando os objetivos proclamados pelo MEC, uma desvalorização do professor enquanto profissional do saber, uma valorização de sua capacidade em trabalhar com a burocracia educacional, e uma valorização do livro didático enquanto suporte para o aprendizado. Por outro lado, devemos considerar que **o fracasso escolar** pode aprofundar-se nas escolas, visto que a crescente valorização das capacidades individuais dos alunos associada à estrutural crise social brasileira. c) **A avaliação** periódica dessas competências traz o aspecto positivo de induzir os professores à atualização constante, seja dos conhecimentos pedagógicos, seja das competências, no entanto, para efeitos de contratação, pode gerar intensa competição, levando a classe docente aos limites da desagregação. d) **Elementos do discurso progressista** estão presentes do documento somente enquanto retórica, fruto de cooptação da linguagem de setores críticos da comunidade educacional, com vistas ao aprimoramento e legitimação do discurso oficial. (ALVES, 2006, p. 72-73, grifos do autor)

O que se constata então é a manutenção dos discursos cujo objetivo é a ampliação da lógica capitalista e globalizada. As reflexões finais de Alves (2002) se encaminham para a necessidade de uma resistência da comunidade educacional que enfrente politicamente a submissão da educação brasileira aos parâmetros mercadológicos.

Creio ter apresentado um conjunto reduzido, mas consideravelmente significativo em relação às Políticas Públicas e sua relação com o fracasso escolar. Porém, os estudos aqui apresentados levam a termo sua análise dedicando-se ao nível federal e principalmente ao nível estadual. Como se estruturam as políticas públicas no nível municipal, então? O que se pode constatar neste nível? O próximo tópico visa propor algumas reflexões acerca destas questões.

3.4 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ESFERA MUNICIPAL: MUNICIPALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

Passados mais de vinte anos da publicação de *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* e da denúncia feita pela obra em relação ao

descumprimento da função primordial da escola, especialmente em relação às classes populares, como a situação se apresenta hoje? Quais seriam os avanços em relação à escolarização básica no Brasil, quais as estratégias desencadeadas nas últimas décadas em relação ao problema?

É fato que a improdutividade do ensino público brasileiro atingiu proporções inaceitáveis. A cada dia os resultados das pesquisas educacionais apontam para uma escola que já não garante sequer o domínio básico da leitura e da escrita. São freqüentes os relatos de alunos freqüentando as séries finais do ensino fundamental e médio sem o mínimo domínio da leitura e da escrita. O que foi feito, então, nas últimas décadas?

Segundo Arelaro (2005, p.1041) para se fazer um diagnóstico preciso da situação do Ensino Fundamental no Brasil, é preciso se tomar como pressuposto os preceitos básicos da Constituição Federal de 1998: a escola como direito de todos e dever do Estado, a igualdade de condições de acesso e permanência e a oferta de uma escola com padrões de qualidade. Com base dados estatísticos que ajudam a compreender a “[...] realidade educacional brasileira e o histórico elitismo que a sustenta [...]”, a autora demonstra o imenso fosso de desigualdade entre os princípios do acesso e permanência na escola. Dados do ano de 2003, colhidos juntos ao sítio do Ministério da Educação, apontam para uma perda de algo em torno de 40% dos alunos entre a primeira e a última séries do Ensino Fundamental. Permanece, assim, mantido o estigma da exclusão da escola, já discutida neste trabalho por meio do trabalho de Ferraro (2004).

Este primeiro dado, verificado no Brasil durante as últimas décadas, desencadeou uma série de políticas públicas objetivando-se reverter o quadro. Sofrendo pressões dos organismos internacionais que financiam a educação brasileira, buscou-se ampliar os bons resultados sem que, necessariamente, houvesse maiores investimentos. As classes de aceleração, estratégia de correção do fluxo dos alunos em situação de extrema distorção de idade-série e os ciclos escolares – também já debatidos aqui – representam este tipo de políticas. São questionados os princípios científicos da adoção de ciclos de quatro anos, como no Estado de São Paulo e aponta-se para a ineficiência da proposta em produzir a qualidade do ensino, inversamente proporcional a sua capacidade de anular os índices de reprovação e evasão escolar.

Outra política adotada, durante as últimas décadas, foi a implementação de propostas de descentralização do ensino, por meio da municipalização. Mesmo esta sendo uma tendência antes de 1996, nos estados da região Nordeste, é somente a partir deste ano que ela ganha corpo em São Paulo, durante o primeiro mandato do então governador Mário Covas:

em cinco anos, o percentual de municipalização salta de 10% para 42% (ARELARO, 2005, p. 1051)

A política também foi influenciada pela implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96. Ela estabeleceu o recebimento de recursos, por parte dos municípios, proporcionais ao número de alunos atendidos pelas redes. A razão disso é prioritariamente econômica, pois “[...] para além do marketing competente sobre suas vantagens, o governo federal gastou, no período de 1998 a 2002, os menores percentuais da década no ensino fundamental [...]” bem como conseguiu convencer prefeitos de municípios pequenos e médios a municipalizarem o ensino fundamental “[...] mesmo não tendo garantias de que teriam recursos financeiros suficientes e condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade”. (Id.Ibidem, p.1052)

O FUNDEF foi alvo de análise em seus dez anos de implantação, em artigo publicado em 2007¹⁹, pela mesma autora. O texto apresenta que um dos pressupostos defendidos por esta política era motivar a universalização do ensino fundamental. Entretanto considera, a partir dos dados estatísticos, apenas um processo de deslocamento para os municípios da responsabilidade em se gerir esta etapa da escolarização. Isto realmente ocorreu, mas de maneira uniforme: enquanto os municípios mais pobres optaram quase na totalidade em assumir o ensino fundamental, alcançando índices acima dos 80% em alguns municípios da região nordeste como única forma de receber mais recursos financeiros.

A consequência parece ter sido, a partir daí, uma otimização dos recursos financeiros pelos municípios e de forma já conhecida: aumentando-se o número de alunos por sala de aula. Não que se considere a relação entre quantidade e qualidade como fator direto de sucesso ou fracasso escolar, mas a questão parece ser considerada pelos sistemas como causadora de desgaste docente. É fato, ainda com força nas discussões, a implementação de gratificações salariais aos professores com baixos índices de reprovação, ausências ao trabalho e a não-evasão dos alunos²⁰. Acerca disso, contraditoriamente a autora considera em relação às possibilidades de melhoria da qualidade de ensino:

¹⁹ ARELARO (2007). *FUNDEF: Uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação*, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>, acesso em 15 de setembro de 2009.

²⁰ A utilização do mérito como critério para destinação de bônus salariais para professores é uma política implementada já há alguns anos no Estado de São Paulo e, em setembro de 2009, foi aprovada A Lei que define a evolução salarial por mérito para professores.

É importante destacar que o conjunto de medidas adotadas a partir de 1996 – e não reformuladas até hoje – interfere na área de educação de formas variadas. O próprio conceito de “avaliação de desempenho profissional do magistério” é atingido por essas normas, e o estabelecimento de critérios quantitativos e qualitativos para avaliação do “mérito” de professores e especialistas, contrariamente ao discurso da descentralização, escolar e criatividade docente, vai estabelecendo “amarras” à ação mais ousada dos professores e especialistas nas escolas, e “convencendo-os” a fazerem de um jeito “só”.

A questão do *desempenho docente* e suas relações com as políticas públicas também foi analisada por Santos (2004). Para ela, paralelamente ao movimento progressista e crítico de renovação da Educação, comprometido com as classes populares, ocorreram reformas baseadas no princípio neoliberal do Estado. Estas reformas incluíram a descentralização da gestão administrativa, a definição de uma base curricular nacional comum e o investimento na formação em nível superior para professores da educação básica. Assim tais reformas pressupunham a descentralização das responsabilidades centrando-as nas escolas e concedendo-lhes aparente autonomia com, por exemplo, a criação dos órgãos colegiados, mas, ao mesmo tempo, criavam dificuldades para sua implementação: as diretrizes emanadas em relação ao currículo nacional e os sistemas de avaliação de desempenho dos estudantes.

No caso brasileiro, com o fortalecimento dos instrumentos de avaliação já existentes e em funcionamento, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação. A testagem dos diferentes níveis da educação já estava em funcionamento, com mais ou menos tempo, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (conhecido como “Provão”), este último destinado à avaliação do desempenho dos estudantes do ensino superior, e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. (SANTOS, 2004, p. 1149)

A autora, citando exemplos de pesquisa a respeito de tais políticas de desempenho feitas nos contextos inglês e estadunidense. Nesses países tais medidas têm levado os professores a se voltarem a atitudes mais conteudistas em relação ao ensino e menos atentas a formação humana, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes, no caso inglês, e de modificações que levam a desqualificação da profissão, no caso estadunidense.

Quase sempre se valendo de argumentos aparentemente democráticos, bastante atrativos ao público em geral, cria-se um Estado avaliador que gradativamente estabelece essa *cultura do desempenho*, derivada do setor privado. Nesse contexto, baseado em tecnologias de auditoria, *qualidade* é definida em função de três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

Os problemas deste tipo de pensamento aplicado a política educacional decorrem dessas variáveis estandarizadas, pois elas tendem a desconsiderar o que não pode ser mensurável ou observável. Aquilo cuja função seria tornar público e transparente termina por obscurecer o que ocorre no interior das escolas, assim

Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho. (SANTOS, 2004, p.1153)

O sistema nacional de avaliação – e por que não, a decorrente *cultura do desempenho* – cria, ainda uma outra necessidade. Ao interpretar um outro pressuposto da Constituição Federal de 1988, referente a fixação dos conteúdos mínimos necessários a uma vida socialmente plena, criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em 1997, como forma de garantir uma certa homogeneidade das escolhas curriculares docentes. (ARELARO, 2005)

A autora discorre acerca das características deste conjunto de documentos: são considerados tão úteis e tão importantes que fica quase impossível não adotá-los. Os volumes, editados em cerca de mil páginas, dão a impressão de conter todas as respostas a todas as dúvidas dos professores. Diferentemente do período militar, no qual os “Guias Curriculares” eram impostos como manuais a serem seguidos, os PCN são apresentados como uma possibilidade de se adotar um programa único, capaz de garantir ou no mínimo apontar os caminhos para a competência profissional e o sucesso da escolarização.

Como analisar, então, a questão da qualidade do ensino? Como um sistema público municipal, frente à realidade imposta, produz e efetiva a qualidade educacional tão exigida hoje? Para Gouveia (2008²¹, 2009) é preciso considerar as influências, em nível municipal, das decisões políticas nacionais e, para ela, é um diálogo direto com aquilo considerado hegemônico no cenário educacional brasileiro, mas um diálogo indireto com as disputas de diferentes perspectivas de política educacional.

O significado disto está em que um conjunto de tensões como a entre produtividade e democracia, conservação e transformação, regulação e emancipação, quase sempre possivelmente expressos em termos político-partidários. Para a autora, expressam-se diferenças fundamentais nas políticas adotadas por partidos políticos em especial, a saber, o Partido dos Trabalhadores (PT) e o já extinto Partido da Frente Liberal (PFL)²².

²¹ *Avaliação da política educacional municipal: em busca de Indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e Financiamento*, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt05-3961--int.pdf>, acessado em 15/09/2009.

²² Os textos da autora aqui apresentados são considerados importantes no contexto desta dissertação por apresentarem critérios e reflexões acerca dos indicadores de qualidade de duas gestões públicas municipais. Não é minha intenção tecer análises do ponto de vista político-partidário e das supostas opções destes em relação a qualidade educacional. Este é, também, um dos motivos pelos quais optei por não apresentar o nome real do município no qual a pesquisa foi realizada: na busca de uma análise supra-partidária.

A autora pretende, em sua produção, estabelecer critérios para uma análise que busque indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, da gestão e do financiamento educacionais. Para tanto, se propõem a confrontar dados de duas administrações públicas no Estado do Paraná – Curitiba e Londrina – sob responsabilidade respectivamente do PFL e do PT no ciclo de gestão de 2001-2004. Tem como pressuposto a configuração dos partidos políticos em questão como sendo o PT tido como partido de esquerda e o PFL, como de direita, embora admita não ter encontrado em campo a reprodução deste pressuposto: para ela na ação concreta é perceptível uma atuação de cada partido que muitas das vezes corresponde a demandas da agremiação antagônica.

Assim, para Gouveia (2009, p. 457-458):

Caracterizar os embates no campo educacional em termos de direita e esquerda pode não refletir o que os partidos políticos hoje distribuídos no espectro político brasileiro propõem para a educação. Entretanto, a proposta é articular dois campos de debates para construir um quadro de referência que permita um caminho para a avaliação da efetividade objetiva da política: primeiro, considerou-se o que temos de consenso na literatura sobre partidos políticos, quanto a quais dos maiores partidos presentes no cenário nacional podem ser identificados como atores de direita e de esquerda; frente a este quadro escolheram-se duas experiências para estudar; segundo, considerou-se no debate educacional que tensões se apresentam na proposição de políticas educacionais para projetos antagônicos de gestão pública na educação e sistematizaram-se tais tensões numa matriz de referência.

Para a autora o primeiro critério de comparação constituiu-se da questão do *acesso a escola*, caracterizada pela capacidade da gestão analisada em universalizar ou não o atendimento. Considerou-se a oferta de vagas e o tipo de vagas oferecidas, inicialmente, para depois se analisar também as condições de oferta e a garantia da permanência dos alunos na escola. Com relação aos primeiros critérios, houve uma comparação dos municípios entre si e entre eles e a rede estadual estabelecida; já com relação ao segundo deles, foram utilizados itens relativos aos equipamentos das escolas, a carga horária de atendimento e as relações entre o número de alunos por professores e por turma. Cabe dizer que, em relação ao ensino fundamental em si, a autora conclui não haver diferenciação significativa entre os municípios.

A segunda ordem de comparação se estabelece em função da gestão da rede municipal e da escola, em termos de sua hierarquia e deliberação. Com base nos dados fornecidos pelas Secretarias, o que se verificou foi a presença/ausência da documentação e órgãos gestores da rede municipal da rede municipal e das escolas, bem como a legislação correlata e eles. Verificou-se desde a existência do sistema municipal de Educação, passando pelos conselhos municipais. A autora também não faz menção de diferença significativa entre os municípios, neste caso.

Por fim, o último critério refere-se ao financiamento da educação, no que tange aos investimentos e ao perfil dos gastos. O primeiro critério de análise referia-se a aplicação dos

recursos em conformidade com a legislação correlata, enquanto o segundo, ao tipo de investimento feito pela gestão municipal, consideradas as variáveis de gastos com pessoal, material de consumo e subvenções sociais, a título de exemplo. Também, para a autora, não há diferença significativa, muito embora aponte uma tendência de ambas as administrações em se aproximar do conjunto do ideário do partido antagônico: a administração petista parece aproximar-se tanto da atenção ao investimento em educação quanto da tendência neoliberal de enxugamento do Estado. O mesmo parece ocorrer com a Administração do PFL.

A autora encerra, por fim, apresentando a idéia de que não há indicadores consistentes que demonstrem a diferença nos resultados de duas gestões antagônicas politicamente, muito menos de seus avanços. Por fim acrescenta que este é um desafio imposto à pesquisa educacional. Convida, no entanto, ao desenvolvimento de instrumentos mais precisos de avaliação destas políticas.

Os trabalhos aqui apresentados corroboram ainda mais a concepção que norteia esta pesquisa em particular. A análise das formas de reconhecimento do fracasso escolar e as estratégias ou propostas de seu enfrentamento no cenário das políticas públicas educacionais contemporâneas pode contribuir de forma significativa ao enfrentamento do problema. Mais adiante, neste trabalho, apresento as análises produzidas.

CAPÍTULO IV – FORMAS DE RECONHECIMENTO E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR: ENTRE OS DISCURSOS E A RETÓRICA

“Até vinte ou trintas anos passados a pobreza era fruto da injustiça, denunciada pela esquerda, admitida pelo centro e raras vezes negada pela direita. Mudaram muito os tempos, em tão pouco tempo: agora a pobreza é o justo castigo que a ineficiência merece. A pobreza sempre pode merecer compaixão, mas já não provoca indignação: há pobre pela lei do jogo ou fatalidade do destino. Tampouco a violência é filha da injustiça. A linguagem dominante, imagens e palavras produzidas em série, atua quase sempre a serviço de um sistema de recompensas e castigos, que concebe a vida como uma impiedosa disputa entre poucos ganhadores e muitos perdedores nascidos para perder.”

Eduardo Galeano

De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso

No presente estudo, voltado à análise das formas de reconhecimento e estratégias ou propostas de enfrentamento do fracasso escolar por parte das Políticas Públicas educacionais de um município da região metropolitana do Estado de São Paulo, foram identificados vários discursos que faziam referência direta ou indiretamente ao problema de pesquisa acima retomado. A busca por uma interpretação densa dos dados levou-me a inúmeras leituras e releituras das informações coletadas e, durante esse processo, estive balizado pelos estudos contemplados na revisão bibliográfica desta dissertação, apresentada nos capítulos II e III.

Depois disso, selecionei vários trechos dos textos analisados, fossem eles os documentos oficiais produzidos no âmbito da SME, as notícias publicadas em sua página institucional da internet ou as anotações produzidas durante o período do trabalho de campo. Agrupados por semelhança nos temas, comparados entre si e interpretados à luz do referencial teórico estudado e dos conceitos de *ideologia* e *discurso competente* de (CHAUI, 2007), foi possível definir os cinco eixos de análise, apresentados mais adiante. Os mesmos são considerados representativos das formas de reconhecimento e enfrentamento do fenômeno, manifestas nas enunciações analisadas.

O capítulo está dividido em duas grandes temáticas. A primeira delas dedica-se a algumas reflexões no que tange ao processo da entrada e permanência em campo em pesquisas etnográficas – ou no caso em particular desta pesquisa, que adota inspirações etnográficas – dedicando-se especialmente às questões da conquista da confiança dos

participantes da pesquisa e da definição do grau de participação do pesquisador em campo. A primeira parte do capítulo marca também a identificação das concepções, formas de reconhecimento e estratégias e propostas de enfrentamento do fracasso escolar enunciadas especialmente pelas Supervisoras de Ensino que atuam na SME definida como o referencial empírico da pesquisa. Ao tecer considerações acerca dos itens acima descritos, pude também analisar e construir significados para as enunciações das Supervisoras de Ensino em sua relação dialética com aquelas emanadas dos documentos oficiais publicados pela SME.

A segunda parte do capítulo marca também o momento de transição da pesquisa. As dificuldades para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa em campo, somadas às recomendações da banca examinadora do relatório produzido para o exame de qualificação que antecedeu a elaboração desta dissertação de mestrado, conduziram o desenvolvimento de uma análise do material documental já produzido e coletado. A análise documental realizada permitiu apreender nuances e manifestações dos discursos oficiais da SME e da administração pública municipal em relação às formas de reconhecimento e propostas de enfrentamento do fracasso escolar. Depois de apresentar o contexto de produção destes documentos e ao momento histórico aos quais os mesmos estão submetidos, foram definidos cinco eixos de análise:

- A Retórica acerca das causas individuais para o fracasso escolar

O eixo apresenta e analisa um conjunto de enunciações que expressam concepções individualizantes para o fracasso escolar; ora depositam-se nos alunos e em suas famílias e ora nos professores as causas e responsabilidades pelo insucesso da escolarização pública; comparecem neste tipo de enunciações formas de reconhecimento do problema feitas de forma particularizada e parcelar;

- Os discursos acerca da formação dos professores: do argumento à retórica da incompetência do professor

O segundo eixo de análise das enunciações oficiais, apesar de conter formas particularizadas de conceber o fenômeno, merece destaque especial. O privilégio dado à formação continuada de professores como estratégia de enfrentamento do problema de fracasso escolar alcança níveis de refinamento. O discurso oficial, neste tipo de enunciações, busca persuadir acerca a fragilidade da formação docente e de sua responsabilidade em relação aos índices de fracasso da escolarização pública;

- Os discursos (e a retórica) sobre enfrentamento do fracasso escolar

As enunciações aqui analisadas evidenciam formas de reconhecimento do fracasso escolar que giram em torno da questão da garantia do acesso e permanência na escola como

forma de enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar. Do mesmo modo, ampliação da oferta de cursos voltados à formação dos professores e a busca pela melhoria e apresentação de índices de desempenho discente são utilizadas como ferramentas que indicariam a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Comparecem aqui enunciações que reconhecem o fracasso escolar como um fato, mas privilegiam o tom de marketing político ao referir-se às políticas de enfrentamento do fenômeno;

- A retórica da qualidade e os discursos acerca da melhoria do ensino

Neste quarto eixo de análise as enunciações procuram negar a existência do fracasso escolar na rede municipal, por meio de uma argumentação que evidencia a suposta qualidade dos serviços educacionais prestados; são enunciações que definem essa *qualidade* a partir de critérios difusos e ideológicos, incluindo a manipulação ideológica de informações, desqualificação políticas de gestões anteriores e utilização intencional, também aqui, de estratégias de marketing político;

- Os discursos sobre a competência e a retórica do desempenho

O último eixo de análise apresenta as enunciações oficiais relacionadas ao desempenho de todos os envolvidos no processo educacional; tais enunciações privilegiam os índices de desempenho docente e discente como indicadores da melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados; são formações discursivas que reconhecem o fracasso escolar, mas apenas em sua aparência: a preocupação com a melhoria dos índices de desempenho discente (a aparência do fenômeno) leva ao desenvolvimento de ações de enfrentamento que acabam por ocultar a real natureza do fenômeno (a questão da não-aprendizagem dos alunos no interior da escola).

Começo por discutir, mais adiante, o problema da entrada em campo na pesquisa etnográfica. Além de trazer dados importantes para a compreensão do objeto de estudo desta dissertação, é possível ainda que as reflexões a seguir possam servir a outros pesquisadores que intentem adotar esta perspectiva teórico-metodológica de investigação.

4.1 – A ENTRADA EM CAMPO: APRENDIZAGENS E INQUIETAÇÕES

A etapa inicial desta pesquisa foi composta por um período durante o qual foi realizado um conjunto de observações participantes, inspiradas na abordagem etnográfica aplicada à pesquisa educacional. O objetivo inicial era se gerar dados para a realização de um exercício de entrada em campo em pesquisas etnográficas, como parte dos requisitos para

avaliação em uma disciplina que cursei no programa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – fato já detalhado anteriormente nesta dissertação –. Neste processo em que foi realizado um estudo empírico no setor de supervisão escolar de uma Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de São Paulo, foram elencados dados tão significativos que os rumos desta pesquisa se redefiniram, tal como detalhado ao longo desta dissertação.

Em razão disto, considero importante refletir acerca do processo de entrada em campo em pesquisas etnográficas e das dificuldades envolvidas neste processo que, no caso em particular, compuseram também parte do estudo. Além disso, o período em campo, no qual mantive contato com as supervisoras de ensino, me permitiu produzir dados importantes em relação às formas de reconhecimento e propostas de enfrentamento do fracasso escolar expressas pela SME. Mais do que isso: posteriormente, ao me debruçar sobre os documentos produzidos no âmbito da Secretaria, foi possível notar assimetrias entre as enunciações acerca do fenômeno e de seu enfrentamento, quando emitidas pelas supervisoras de ensino como indivíduos singulares ou pela SME, como instituição. O que se verificou foram manifestações de resistência e recusa ao estabelecido, por parte das supervisoras, convivendo com formas muito particulares de apropriação dos discursos oficiais. Para poder sistematizar esta análise, considerando uma leitura abrangente dos relatos ampliados produzidos e, procurando atentar à recorrência de acontecimentos, defini alguns eixos de reflexão, a saber:

- A conquista da confiança dos participantes: desafios;
- A tensão entre observar e participar: a construção do grau de envolvimento do pesquisador;

4.1.1 – A conquista da confiança dos participantes: desafios

Um dos primeiros questionamentos surgidos da análise dos relatos ampliados refere-se à clareza do lugar e papel do pesquisador em campo. Durante muitos dos momentos nos quais realizei as observações participantes, surgiram inquietações em torno de tentar tornar mais evidente a razão de minha presença no espaço da SME. Isso tanto de minha parte quanto dos participantes desta etapa empírica da pesquisa. Contudo o que parecia claro para mim e o que se mostrou evidente – para a maioria dos participantes – revelou-se variado. Apesar de ter passado por um processo burocratizado de entrada em campo, a partir de uma solicitação de uma audiência junto à dirigente municipal de ensino e, logo em seguida, com a solicitação via requerimento de autorização para realização da “pesquisa” junto ao setor de Legislação e

Normas da SME, minha atuação como “pesquisador” naquele espaço não se tornou totalmente clara. Constantemente fui indicado como *estagiário*, apesar de durante minha apresentação formal, realizada pela responsável pelo Setor de Legislação e Normas, todos os motivos que me levaram a estar ali terem sido explicitados:

Sou apresentado primeiro a Secretaria Adjunta, como

“Professor Luciano[...] aluno da USP fazendo o mestrado sobre as questões do fracasso escolar”.

Esta me cumprimenta e pergunta sobre mais especificidades da pesquisa e explico os objetivos e métodos. [...] ouve atentamente e repetirá minhas palavras a todos os outros a quem eu seria apresentado a partir de agora. [...] (RA-01)

Minha primeira impressão — que logo depois se mostrou equivocada — indicava que não seria mais necessário explicar os motivos que me faziam estar ali naquele espaço, por várias horas, conversando com as pessoas e fazendo anotações. Todavia, mesmo após a realização de seis observações, minha condição de “estagiário” parecia cada vez mais cristalizada entre os participantes. Logo no início do trabalho passou-se o seguinte:

[...] Quando chego a minha mesa, a Supervisora 2 está ao lado dela e conversa com outra pessoa. Ela aponta para mim e conversamos:

— Esse é o Cores... (Supervisora 1²³)

— Sou eu, o Luciano... (Luciano)

— Hoje é seu dia de estágio? (Supervisora 1)

Pensando nos erros cometidos na semana anterior, expliquei minha situação ali, em detalhes. [...] (RA-03)

A adoção deste procedimento, ainda que tenha minimizado acontecimentos desta natureza, não os extinguiu por completo. Até mesmo quando a razão para estar ali foi exposta, posso considerar que nem sempre foi compreendida. Isso se evidenciou quando, na sexta observação, ao conversar informalmente com uma das supervisoras, pude registrar as seguintes experiências e impressões. A conversa vinha sendo bastante profícua, até aquele momento. A supervisora já conversava comigo há pelo menos vinte minutos, explicando-me em detalhes as atribuições do setor e das supervisoras de ensino.

²³ A Supervisora 1 é uma das informantes mais marcantes da etapa empírica da pesquisa. Em pelo menos duas oportunidades revelou o desejo de abandonar o cargo. A mesma chegou a perguntar-me o que era preciso fazer para se cursar o programa do mestrado na USP.

[...] — *E vocês conseguem fazer mais alguma coisa nesse meio tempo? É tanta coisa, né?* (Luciano)

— *Consegue sim... tem que conseguir... a gente sempre trabalha desse jeito... mas você está fazendo estágio, não é?* (Supervisora 2²⁴)

Respondo que não: — *Na verdade estou fazendo uma pesquisa [é impossível pensar que a Supervisora 4 já havia dito isso a ela, duas semanas antes...]* (Luciano)

— *Pesquisa? Sobre o que?* (Supervisora 2)

— *Minha pesquisa fala sobre as estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar... aqui na secretaria estou em uma etapa de identificar como os gestores pensam sobre o assunto e como elaboram e acompanham as ações de enfrentamento.* (Luciano)

— *Ah... [mudando de expressão: tensão] então a gente precisa marcar uma hora pra conversar sobre isso... [virando-se, quase se desvencilhando de mim, mas oscilando o olhar para mim e para os papéis sobre a mesa; olha para a Supervisora 4, olha de novo para os papéis] Sobre isso é melhor a gente conversar outra hora... (Supervisora 2) (RA-06)*

Em virtude disso, durante muitos momentos, oscilei entre não mais fazer questão de dizer que estava produzindo uma “pesquisa” e revelar, de modo mais formal quais eram meus objetivos principais. Cheguei até a perguntar se existia algum momento no qual todos eles estivessem reunidos, com a intenção de solicitar algum espaço para realizar uma exposição formal de meu trabalho. Contudo, cheguei à conclusão de que nem isto garantiria a total consciência dos informantes sobre o significado de minha presença: aparentemente, imersos nas tarefas cotidianas, boa parte dos participantes parece revelar uma tendência a absorver a figura do pesquisador da forma menos ameaçadora (no caso como estagiário), pelo menos quando não são diretamente interpelados por ele. Mesmo referindo-se a questão da pesquisa na escola, Carvalho (2003) nos oferece subsídios importantes à compreensão disso. Referindo-se a importância da conquista da confiança dos participantes da pesquisa, reflete acerca do incômodo muitas vezes provocado pelo pesquisador etnográfico em campo. Depois de uma rejeição inicial das professoras em relação à pesquisadora e sua presença, uma das formas de identificação criada por elas também foi a de *estagiária*. Isso tem relação com o problema do “encaixe” do pesquisador em uma rotina de trabalho marcada pela rígida divisão dos horários e tempos. A identificação do pesquisador como sendo um *estagiário* é uma maneira encontrada pelos participantes envolvidos na pesquisa de encontrar para ele um lugar

²⁴ A Supervisora 2 é uma das mais antigas na função, nesta Secretaria; sua postura é bastante reservada e ela evitou quase sempre conversar comigo sozinha ou emitir opiniões na minha presença, quando estávamos em grupo; obtive, dela, poucas informações;

no cotidiano. Para Carvalho (2003) a forma de identificar o pesquisador, no caso como estagiário, terá impacto na coleta dos dados. Isso se revela com muita força em uma das afirmações acima: na condição de *estagiário* havia certa liberdade de temáticas, a conversa fluiu e informações puderam ser coletadas; na condição de *pesquisador* a supervisora de ensino altera as regras do jogo e a conversa que inicialmente era informal, passou exigir outros rigores, como o horário marcado.

Ainda é possível refletir sobre a questão ética da pesquisa em relação a esta opção, pois é necessário que os informantes conheçam exatamente as motivações do pesquisador, dado o fato de ser na interpretação do significado de suas ações e discursos que se constrói a pesquisa etnográfica. Entretanto, tenho sérias dúvidas se uma apresentação formal resolveria a questão. Considerei que, a partir da minha atuação e presença constantes em campo, se pudessem ir construindo os significados de meu trabalho, também.

Outros eventos relacionados à revelação ou não-revelação clara da presença do pesquisador etnográfico em campo levam-me a produzir outras reflexões, especialmente no tangente ao princípio etnográfico da conquista da confiança dos participantes da pesquisa. Alguns dados coletados me permitem considerar acerca da dificuldade em se conquistar esta confiança, pelo menos neste espaço em particular. Tive ora a sensação de ser visto como uma ameaça, como uma espécie de observador feroz pronto a revelar as incoerências e inoperâncias das ações destes indivíduos, responsáveis diretamente pela gestão do ensino público municipal; ora, senti-me visto como um alento, como mais um ali, preocupado em refletir seriamente acerca dos problemas e soluções para os problemas que discutíamos. Infelizmente, a sensação que tenho é de que prevaleceram atitudes da primeira categoria descrita, como por exemplo, o primeiro contato estabelecido com uma das informantes. Esta atitude, descrita abaixo, foi única em sua forma, mas parece ter-se repetido em conteúdo. O trecho já foi apresentado mais acima: entretanto, o desenvolvimento da conversa revela parte do problema em relação à necessária conquista da confiança dos participantes da pesquisa:

[...] Quando chego a minha mesa, a Supervisora 1 está ao lado dela e conversa com outra pessoa. Ela aponta para mim e conversamos:

— *Esse é o Cores... (Supervisora 1)*

— *Sou eu, Luciano... (Luciano)*

— *Hoje é seu dia de estágio? (Supervisora 1)*

Pensando nos erros cometidos na semana anterior, explico minha situação ali, em detalhes. A conversa prossegue:

— *Você é “Fulana”, não é?*

Com bastante ironia, virando-se para outro lado, responde:

— *Não... sou Andréia²⁵. (se afastando) Vou ficar longe de você (e realmente vai indo para longe, dando a entender, em tom de brincadeira, que teme o fato de eu estar fazendo uma pesquisa)*

Ela, ainda antes de sair, faz menção ao meu caderno. Pergunta se é ali que anoto tudo o que eles fazem. Diz que tem medo de meu caderno. Imagino que alguém deva ter comentado com ela que anoto tudo o que acontece ali e fico pensando no modo como isso é comunicado pelas pessoas que já me viram trabalhar às outras que ainda não tiveram esta oportunidade. Penso agora nas afirmações de Geertz sobre a estranheza que provoca o pesquisador etnográfico, que tudo anota: que conversa com todos e tudo anota. [...] Com alguma vaidade, penso que estou vivenciando os processos de ser um pesquisador etnográfico, ainda que limitado nos aspectos teóricos, metodológicos e de falta de experiência prática...

Depois da conversa com a Supervisora 1, passo alguns minutos anotando o que ocorreu e pensando em sua atitude. Por que agir dessa forma? Ela é a primeira que age como quem sabe que estou fazendo algo que envolve “olhar” o que todos ali fazem. Isso pode significar muitas coisas, mas dentre elas, duas me ocorrem fortemente: pode ser uma reação de segurança, de quem não teme minha presença ali e, por isso, pode falar com liberdade sobre o assunto; pode ser o totalmente inverso, significando que, como observada, é ela quem estabelece meus limites de atuação, apesar de eu ter a possibilidade de apreender, olhando, os significados de seu trabalho. De todo modo, pode ser uma prática de resistência que, de um modo ou de outro, envolve uma relação de forças e de poder. Sou eu o “estranho” que quer informações e precisa delas; é ela quem decide até que ponto posso ir, pois detém aquilo que quero. É estranho. (RA-03)

Em outro momento, anterior a este, sinto ter provocado uma séria “inquietação” em outra informante, também supervisora, com relação a minhas intenções como pesquisador. Como havia sido informado, logo no primeiro encontro, que a equipe de supervisoras estava produzindo um documento relativo ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos na rede, procurei inteirar-me dele. Ao solicitá-lo, informalmente, passou-se algo, no mínimo, inesperado:

[...] A secretária da Supervisão, de longe, pergunta se estou bem. Pergunta se pode me ajudar em alguma coisa, talvez incomodada com meu silêncio de mais de uma hora de observação. Me levanto, dirigindo-me a ela [...]. Pergunto se ela é supervisora. Descubro que não: ela é professora, prestando “assessoria” junto ao setor de supervisão. Ela demonstra saber o que faço ali, mas não me lembro dela da semana passada. Aproveito para perguntar sobre o documento que a secretária

²⁵ O nome usado por ela não é aleatório. A “brincadeira” da supervisora utiliza o nome de uma professora que trabalha na SME, mas que também era à época, professora na mesma instituição de ensino superior em que trabalho.

adjunta havia citado, na semana anterior — que tratava sobre questões do fracasso escolar —. Ela diz que pode providenciar tal documento para mim, mas que devo aguardar pois ele está no computador ocupado pela Supervisora 3²⁶ —, conforme ela me informa. Agradeço e volto ao meu lugar, pensando em como isto é complicado: eu não tenho pressa de ver o documento ou de ter acesso a ele, mas e se alguém precisar com mais urgência?

A secretária da Supervisão então pergunta se quero uma cópia dos modelos de acompanhamento. Agradeço e digo que sim. Ela então diz que vai providenciar e se retira. Enquanto anoto isso, ela volta. A supervisora 3 pediu que ela “aguardasse um pouco”: ela virá conversar comigo. Ela reforça a informação de que não é supervisora; diz que a Supervisora 3 pode me explicar “tudo melhor”. Pede desculpas e se retira. [...]

Pego minhas coisas e passo por elas para me despedir. Supervisora 3 pede desculpas por não me atender. Pergunta sobre o mestrado — imagino que sua conversa com A Chefe do Setor de Legislação e Normas, naquele momento, tinha o objetivo de buscar informações a meu respeito —. Respondo, explicando meus objetivos e o caráter da minha pesquisa. Ela então pergunta qual documento eu gostaria de ver. Respondo, e ela me explica a mesma coisa que já haviam me dito. Acrescenta duas informações importantes: tal documento diz respeito ao acompanhamento, nas escolas, dos índices de retenção escolar no final do ano de 2006 e os compara aos números referentes ao aproveitamento dos alunos no primeiro bimestre de 2007, e que os resultados apresentam “distorções”. Desculpa-se novamente pelo “mau-atendimento” e resolvemos marcar um encontro para que o documento me fosse devidamente explicado na próxima quarta-feira. Tento, ainda, solicitar uma cópia do mesmo, para ler e me inteirar até o próximo encontro. Ela diz ter somente uma cópia, alegando providenciar outra para mim, na semana que vem, pois eu “não o entenderia”. Outra supervisora se aproxima e comenta se eu não poderia levar o documento entregue para as diretoras. Além de descobrir que são dois documentos diferentes — um para a supervisão e outros para os diretores, pensando se o documento original não fosse talvez reduzido para ser entregue às escolas — recebo outra negativa. Supervisora 3 diz que “não adianta”. (RA-02)

Causou-me inquietação o fato de não poder ter acesso direto ao documento em questão, em função dos impeditivos impostos pela Supervisora 3, mesmo sendo ele um documento público. Aliás, cabe discutir se todas as ações da SME não são, por excelência, destinadas à dimensão da vida pública. Ora, se o documento havia sido enviado às escolas e discutido pelos professores, por que não cedê-lo? A razão para isso, que inicialmente considerei como *resistência à participação na pesquisa*, me foi exposta em um momento posterior. Tratou-se de uma visita breve feita a SME, que não resultou em observação, devido a um imprevisto: nenhum dos participantes diretos estava presente:

Ao chegar a SME, [...], encontrei pouquíssimas pessoas trabalhando: A Chefe do Setor de Legislação e Normas me informou que todos os supervisores estavam em uma reunião a respeito do curso Pró-gestão, junto com a maior parte dos integrantes do Departamento Pedagógico da SME. Estavam, naquele dia, na

²⁶ A Supervisora 3 é a única, dentre o grupo, que possui o título de mestrado. É uma pessoa aparentemente ativa e exerce liderança no grupo de supervisoras, assumindo essa postura em vários dos momentos do trabalho observado.

secretaria apenas A Chefe do Setor de Legislação e Normas, A Secretária Adjunta e duas pessoas do Departamento Pedagógico — não sei dizer quem — e mesmo assim julguei que não valeria a pena ficar, pois elas trabalhavam na organização do espaço da sala — que estava, mesmo, uma bagunça. A Chefe do Setor de Legislação e Normas desculpou-se pela desorganização, me dizendo que tudo estava de “pernas para o ar” pois estava marcada, para aquela data, a mudança do Departamento Pedagógico para outro prédio. O verbo “estava” é o mais adequado, pois, segundo ela, a mudança foi cancelada exatamente na terça-feira, dia marcado para sua realização. A Chefe do Setor de Legislação e Normas me diz que a mudança nos planos partiu da Secretária de Educação. Ela me disse:

— A professora²⁷ teve um insight durante a noite. Decidiu que todos deviam ficar aqui, juntos. Ela acha que a comunicação entre o Departamento Pedagógico e a Supervisão poderia ficar prejudicada... então resolveu que vão todos para o prédio novo, ou ficam todos aqui. Por enquanto, vão ficar todos aqui.

Comento que eu acho que ela tem razão. Que para mim não faz sentido dois setores tão próximos — em termos de função — ficarem separados. Digo então que vou embora, mas volto na sexta-feira. Antes de eu sair, ela diz:

— Com relação ao documento que você queria, achamos melhor conversar com a Secretária de Educação... até a Secretaria Adjunta achou melhor perguntar pra ela primeiro... como você é o primeiro que faz pesquisa aqui dentro, a gente não sabe direito o que deve abrir e o que não... sexta-feira acho que te dou uma posição. Mas eu acho que você precisa dele, né? Quem faz pesquisa precisa ter o que consultar. (RA-04)

Soube disso à época, por meio de informações coletadas ao conversar informalmente com uma das supervisoras. Havia a preocupação, por parte dos integrantes da SME, em evitar o “vazamento” desses dados e sua utilização com fins político-partidários na disputa pela sucessão desta gestão, já em “vias de fato” no município. Com base nisto, optei por não mais tocar no assunto do tal documento — pelo menos não de forma tão incisiva quanto naquela ocasião —, procurando minimizar os efeitos gerados por essa desconfiança e contexto político-partidário. Arrisco-me, ainda, a refletir acerca de outro aspecto: ao colocar em questionamento as ações dos gestores, coloca-se em questão também a atuação dos indivíduos; mais do que apenas uma instituição cuja função é a de promover ações de desenvolvimento educacional, este é um espaço no qual *indivíduos*, seres únicos em histórias de formação e de vida, trabalham e produzem/reproduzem sua existência. Ao produzir neste espaço uma “pesquisa” — ação que pressupõe reflexão crítica e sistematizada dos acontecimentos — acaba-se por colocar também em questionamento as ações dos indivíduos e seu trabalho.

²⁷ A “professora” é, no caso, a Secretaria Municipal de Educação. Esta cena é reveladora do funcionamento da Secretaria. A tal mudança havia sido preparada ao longo da última semana, envolvendo inclusive o encaixotamento de todo o material dos participantes, afim de que ele fosse levado à suposta nova sede. O “insight” da Secretaria pegou, visivelmente, a todos de surpresa. As razões que motivaram tal atitude são legítimas, tal como expressei na própria conversa com a responsável pelo Setor de Legislação e Normas. Questiona-se, no entanto, a forma da decisão e os impactos dela no compasso cotidiano da SME.

Exigem-se cuidados especiais neste movimento, deve-se estar preocupado com as implicações éticas das análises feitas, para não submeter os *indivíduos*; o foco de análise devem sempre ser os objetos de estudo e não os participantes em si. Por outro lado, é preciso compreender que, para além deste espaço restrito, as ações dos mesmos sujeitos estão também orientadas mediante um contexto social mais amplo: nem sempre suas ações são dirigidas pelo cotidiano ou por um compromisso humano-genérico, mas estão também sujeitas a estruturas sociais carregadas das influências de uma sociedade tensionada pelas mais variadas formas de disputa de poder.

É nesse sentido que também se revelam as assimetrias e manifestações ora de recusa e insubordinação ao estabelecido ora e de apropriação do discurso oficial a que me referi no início deste capítulo. A tensão entre os interesses dos indivíduos que atuam no espaço da Secretaria e os interesses da instituição evidenciou-se em vários momentos. Por vezes os interesses dos sujeitos envolvidos mostraram-se dirigidos para a transformação da realidade e em suas ações manifestam-se desejos efetivos e ações pontuais de identificação dos problemas educacionais a serem enfrentados; em outros momentos, as enunciações das supervisoras de ensino pareciam aderir às necessidades político-partidárias da gestão da SME. Tais aspectos serão discutidos e retomados mais adiante.

4.1.2 – A tensão entre observar e participar: a construção do grau de envolvimento do pesquisador

Uma tensão importante vivida durante o período de permanência em campo consistia da escolha entre observar e participar. Durante os primeiros encontros, nos quais permaneci praticamente estático em campo, apenas observando, tomei a decisão de aproximar-me mais dos informantes. Após conversar com minha orientadora decidimos, a partir do quarto encontro, alterar esta postura. A certa altura da observação, abandonei o diário de campo e parti para uma conversa informal com uma das supervisoras. Foi uma conversa extremamente rica em informações, com duração de mais de uma hora, feita informalmente. Se por um lado isto exigiu enorme esforço posterior para a reconstituição do diálogo, forneceu inúmeras aprendizagens em termos do processo etnográfico de pesquisa. Ao final dela, inclusive, acabei por conceder aos informantes uma entrevista, que seguirá parcialmente reproduzida e contém algumas de minhas reflexões a respeito.

Neste momento a Supervisora 2 chega e senta-se conosco. A Supervisora 4²⁸ fala de minha pergunta sobre seriação/ciclos feita a ela, perguntando a opinião da colega. A Supervisora 2 pergunta meu nome, eu respondo, e ela diz que esta é uma grande preocupação das supervisoras, que já discutiram muito a respeito. Diz que o sistema, tal como está, gera um número muito alto de reprovações. “Isso nos incomoda muito” — repete, enfaticamente.

Supervisora 4 retoma para Supervisora 2 alguns aspectos principais de nossa conversa. Esta apenas balança a cabeça, afirmativamente. Comenta os assuntos apenas na superficialidade. Repetindo e concordando com as afirmações de Supervisora 4 que apresenta os tópicos de nossa conversa, sempre antes incluindo a frase “E eu disse que...”. Supervisora 2 concorda com as observações da colega. Ficamos perto de três ou quatro minutos neste movimento, até a chegada de Supervisora 5, que também se senta. Sua chegada interrompe o ciclo e ela pergunta se sou o Luciano. Respondo que sim. Imediatamente Supervisora 5 se coloca a disposição para conversarmos mais; Supervisora 2 faz o mesmo. Supervisora 4 diz que sou professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e a Supervisora 5 pergunta em qual escola trabalho. Digo o nome de minha escola e agora tudo se inverte: sou eu o entrevistado. Supervisora 5 ainda brinca, dizendo: “Agora é nossa vez.”

— E a sua turma, como está? Qual série é?

— É uma segunda série... vamos indo bem... trabalhando bastante... (tento evitar contar as características de minha turma... penso que há implicações éticas em dizer a real situação, principalmente em relação às decisões tomadas para compor minha turma, antes de minha chegada, em julho)

— Como estão as crianças? Tudo em ordem?

Brinco dizendo que elas não deviam me fazer essa pergunta... ela é muito difícil de ser respondida. Supervisora 5 diz que não tem problema: estamos entre amigos. Assim sendo, procurando estabelecer o clima de confiança, respondo que as notas atribuídas a minha turma não podem ser consideradas para efeito de pesquisa. Supervisora 5 pergunta o motivo e digo que, em parte, minha turma me motiva a pesquisar as questões que envolvem a produção do fracasso escolar pois, até certo ponto, usando um termo que utilizei algumas semanas antes conversando com minha orientadora, ela é o protótipo de fracasso escolar. Conto que ela é fruto de um remanejamento realizado no início do ano e nela foram incluídas todas as crianças que ainda não haviam constituído base alfabética ao final da primeira série. Conto que algumas delas, inclusive, já são repetentes. Comento o número de alunos na sala e a proporção entre meninos e meninas, que é de 19 para 10. Digo que acho isso muito complicado, porque não estava lá no início do ano e não pude opinar; além disso, durante o primeiro semestre, passaram pelo menos três professoras diferentes por minha classe. Comento que já conversei com os pais e que continuarei o trabalho com eles, no ano que vem: todos juntos, porque se eu considerar os objetivos definidos pelo projeto da escola para a segunda série, no momento presente todos deveriam ser reprovados.

Supervisora 5 pergunta sobre as outras turmas da escola. Respondo que, pelo que sei e ouço as professoras comentarem, as outras três também tem problemas, com exceção da segunda “A”. Supervisora 5 comenta: “Então a sua deve ser a segunda “D”...”. Digo que sim, pois é verdade. Elas balançam a cabeça, mas me atrevo a

²⁸ A Supervisora 4, uma das mais novas no exercício da função, segundo suas próprias informações, foi uma das interlocutoras mais privilegiadas desta etapa da pesquisa; disponível e interessada, sempre procurou atender-me e responder-me;

dizer que tudo dará certo, no fim... trabalhei sempre como alfabetizador... o problema não é tão complicado de ser resolvido... apenas deve levar algum tempo...

Supervisora 5 comenta sobre o número de meninos em minha sala. Diz que é sempre assim, segundo conta sua experiência: as classes com maiores problemas de aprendizagem e mesmo de comportamento são sempre formadas por meninos. Diz não saber por que isso acontece. Pergunta minha opinião. Respondo que penso haver uma relação de preconceito nisso: os meninos são estigmatizados como “bagunceiros” e “desinteressados”. Supervisora 4 comenta que as professoras, quando ela era diretora, não gostavam de turmas que tivessem muitos meninos, sempre reclamavam. Supervisora 5 comenta que acredita ser este, um problema cultural: todo mundo acha que os meninos são problemáticos, e eles são vistos assim. Comento que penso ser mais ou menos isso.

Olho no relógio e são 17h20. Pergunto se o horário delas é até as 17h e elas dizem que sim. Peço desculpas por tomar o tempo delas e elas dizem que estão à disposição. Brinco dizendo que espero que espero que precisarei conversar com elas outras vezes. Elas reafirmam a posição e se levantam. Supervisora 2 pega suas coisas, que não percebi terem sido arrumadas enquanto conversávamos e levanta-se, despedindo-se. Agradeço e também me levanto. Antes de sair, volto ao sofá e anoto alguns itens da conversa para tentar lembrar-me deles da melhor forma possível. Termino este trabalho as 17h32. Estamos apenas eu e Supervisora 4 na sala. Despedimos-nos e vou embora.. (RA-04)

A partir deste momento passei a entender o significado de “conversas informais”. A informalidade pode estar presente somente pelo fato de não termos em mãos o diário de campo, deixando os informantes mais a vontade para falar; o fato de não tomar-se notas nestas conversas não significa um abandono dos rigores exigidos pela pesquisa científica, garantidos pela escuta sensível do pesquisador e pela máxima fidelidade possível na descrição dos acontecimentos.

Cabe ainda, aqui, pontuar outra reflexão. O trecho descrito acima revela um dos poucos momentos de minha participação efetiva nas discussões internas à Secretaria em relação ao fracasso escolar. Poderia também ser representativo em relação à necessária conquista da confiança dos participantes da pesquisa. O significado da conversa descrita acima, que também envolve a inversão dos papéis desempenhados pelo pesquisador e pelos informantes, pode denotar traços de uma postura dialética adotado por ambos. Justamente por isso tem potencial transformador: caso ocorressem mais conversas como essas, se evidenciaríamos elementos representativos da confiança mutuamente conquistada; decorrente disso se definiria com melhores contornos o grau de participação do pesquisador em campo, chegando até ao ponto de colaborar com as reflexões acerca do fenômeno estudado e até mesmo contribuir para a transformação da realidade de modo mais direto. Como se pode perceber nesta conversa as concepções das supervisoras de ensino, como indivíduos singulares, foram expostas. O caso do reconhecimento do fracasso escolar como um

fenômeno cujas vítimas são os meninos na maioria dos casos, feito pela *Supervisora 5*, é revelador de concepções acerca do fenômeno: isso leva outra delas, aqui chamada de *Supervisora 4*, a expressar sua opinião a respeito do problema, sendo ele entendido como fenômeno *cultural*. O fato do pesquisador expressar suas convicções teóricas acerca do problema – como no caso do remanejamento de alunos feito para composição de minha classe – pode permitir à todos os envolvidos refletir e expor suas opiniões e crenças. É em cenários como esse que se torna possível expor contradições e superar problemas de natureza conceitual e até teórico-práticas. Assim, o grau de participação do pesquisador no campo pode não ser totalmente controlado por ele: depende das relações de confiança mútua estabelecidas entre ele e os participantes da pesquisa.

Outro aspecto importante desta relação se relaciona as tensões existentes entre os interesses humano-genéricos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e aqueles expressos pelas instituições. Como detalhado mais adiante, a SME parece ser um espaço em que se acirram os conflitos entre os interesses político-partidários da gestão pública e as motivações das pessoas envolvidas no trabalho de idealização e implementação das políticas. Enquanto os interesses do *taticismo político* estão expressos da adoção, por exemplo, da prática de negação do fracasso escolar pelo discurso oficial da SME, parece existir uma prática da *política desinteressada* por parte das supervisoras. Mais ou menos conscientemente como indivíduos singulares optam, enquanto grupo, por construir um levantamento do número de alunos alfabetizados e não-alfabetizados na rede municipal. É uma prática de insubordinação e de recusa ao estabelecido. Enquanto o discurso oficial nega o fracasso escolar publicamente – como se verá mais adiante – o grupo de supervisoras sabe de sua existência e de algum modo, porque o reconhece, pode até possibilitar seu enfrentamento.

O mesmo ocorre quando uma das supervisoras, quando perguntada acerca do fenômeno da *exclusão no interior da escola* admite que o mesmo ocorra também na rede municipal, apesar da opção pelo regime seriado que inclui a reprovação ao final de cada ano, independentemente do momento no qual o aluno se encontra no ciclo. Existe, portanto, o reconhecimento de que muitas crianças avançam ao longo das séries escolares mesmo não dominando os conteúdos necessários. Ou ainda quando outra delas reconhece como um problema aos altos índices de reprovação anotados na primeira série do ensino fundamental: enquanto indivíduos, as supervisoras admitem casos nos quais a escola não cumpre com qualidade seu papel. Entretanto, o discurso oficial se impõe à força. Longe de ser apenas um problema, isto se configura como um sinal de recusa ao estabelecido por parte das supervisoras e justamente por isso pode ser instrumento de emancipação. Talvez o exemplo

mais significativo de que estou tentando tratar esteja expresso em uma afirmação da supervisora com a qual menos tive contato e oportunidades de estabelecer diálogos. Ao se referir a uma das avaliações de desempenho pela qual a rede municipal passaria, expressa a natureza da contradição na qual se trabalha nesta SME:

Supervisora 3:— Eu sei que essa remoção promete... quero só ver como a educação infantil trabalha... queria estar numa escola que tivesse educação infantil e fazer uma baita parceria com o ensino fundamental... [não ouço e não anoto] Também tem que acabar com esse discurso que não é verdade... inventaram que escola municipal é o bam-bam-bam... isso é um mito... (RA-06)

Por isso outro aspecto importante precisa ser assinalado: é preciso registrar novamente que meu plano inicial de pesquisa não foi totalmente cumprido. Este planejamento previa um período maior de permanência em campo e a realização de entrevistas mais formais juntos às supervisoras. Conforme dito anteriormente, pude notar certa dificuldade das participantes em disponibilizar tempo para isto. Em parte pelo tempo escasso de que dispunham dado o volume de afazeres e atribuições atinentes ao cargo por elas exercido; em parte por algo que inicialmente – e erroneamente – chamei de *resistência*. Além disso, após o retorno do período de recesso das atividades²⁹ sequer tive meus telefonemas atendidos ou respondidos; previ, então, as dificuldades que enfrentaria em tentar voltar a campo. Tudo indica que a aparente resistência, a dificuldade em retomar o contato e a própria dificuldade na dinâmica de realização da pesquisa e de acesso aos dados deva ter ocorrido pelas razões já assinaladas: o ano de 2008 teve por característica a realização do processo eleitoral em nível municipal. Este fato me leva a crer, inclusive pelos argumentos da Chefe do Setor de Legislação e Normas — quando de minhas tentativas em acessar determinados documentos, haver uma preocupação em torno da possibilidade de uso destes dados para fins eleitorais. Este fato foi determinante, em parte, da mudança de trajetória nos procedimentos de realização do trabalho de pesquisa e da adoção mais enfática de análises mais fortemente pautados nos documentos publicados pela SME.

4.2 – ENUNCIÇÕES ACERCA O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A RETÓRICA DA MUDANÇA: AS MARCAS DO DISCURSO OFICIAL

Em virtude dos rumos tomados pela pesquisa, diferentes dos planos iniciais planejados e também em função das recomendações feitas pela banca examinadora, quando da

²⁹ É importante lembrar que minha última observação ocorreu quase às vésperas do Natal de 2007, entre os meses de outubro e dezembro.

oportunidade do exame de qualificação, a segunda parte da pesquisa deteve-se mais ao conjunto de diversos documentos produzidos no âmbito da SME. A natureza e função destes documentos foram descritas no primeiro capítulo desta dissertação. O que se apresenta a seguir é a reflexão teórica acerca das enunciações presentes nestes documentos.

Chauí (2007, p.26-30) argumenta que “[...] toda sociedade, por ser sociedade, é histórica: possui data própria, instituições próprias e condições específicas [...]” e justamente por isso é aquela que não consegue manter-se em uma identidade fixa e imutável. Isso só poderia ocorrer por força da violência ou das aparências, por força da ideologia. A ideologia opera criando um corpo de representações e de discursos por meio dos quais os sujeitos sociais e políticos representarão a si mesmos e à coletividade. Em função disso as idéias, que constituem apenas o *aparecer* social, passam a ser consideradas o próprio *ser*.

Feito isto a ideologia avança, fazendo coincidir as representações sobre o social e o político com aquilo que supostamente eles seriam na realidade. O efeito disso é o Estado moderno enquanto poder, que representa a si mesmo como estando separado da vida social e, por isso, faz parecer que pode proporcionar à sociedade tudo o que lhe falta. Como a sociedade histórica é fruto da divisão de classes e de seus antagonismos e contradições, a ideologia exerce papel determinante: faz parecer que tais antagonismos e contradições são apenas uma espécie de diversidade de condições de vida. A ideologia tem o papel, nessa sociedade, de fazer parecer ao todo social que os interesses da classe dominante sejam mais facilmente aceitos por todos.

O *discurso* é uma estratégia pela qual esses interesses se manifestam e penetram na sociedade, e pela qual as classes dominantes procurar fazer com que essa determinada visão de mundo possa parecer verdade. O discurso científico, por ser competente e aparentemente neutro serve bem a tal propósito, pela sua fácil penetração em instituições e pessoas. Analisar as enunciações emitidas pela SME consiste em procurar entender, em determinado momento histórico as formas pelas quais a ideologia procura tornar legítima certa visão dominante e certas relações de poder.

O regime capitalista, em sua forma atual, se utiliza do discurso competente para impor uma determinada visão de mundo. A escola, como instituição social, também é influenciada por tais discursos. Por sua natureza em relação à transmissão do conhecimento torna-se terreno fértil para a atuação do poder estabelecido. Os discursos vinculados a escola e a Educação, neste sentido, tendem a submetê-la aos interesses do capital e do mercado e expressam tais interesses. A análise dos discursos sobre a Educação tende a revelar como se expressam tais interesses.

É no contexto atual do regime capitalista, globalizado e neoliberal, que as enunciações emitidas pela SME foram produzidas. Depois de reunidas e submetidas a uma interpretação histórica, elas revelaram ora aproximações com tal visão de mundo e ao mesmo tempo tentativas de ruptura com as tendências mercadológicas. Isso se evidencia inicialmente na análise dos Planos Municipais de Educação, produzidos entre os anos de 2003 e 2008. Digo isso em função da presença cada vez mais acentuada desse ideário na vida social e no cotidiano e que tende a invadir as esferas não-cotidianas da vida, como a Ciência e a própria educação escolar.

O texto do PME-2003/2004, produzido ainda durante a primeira gestão da equipe central da SME, evidencia traços semelhantes àqueles apontados por Alves (2002; 2006), em sua análise dos Referenciais para Formação de professores. O autor aponta que na atual conjuntura econômica e política, a questão da qualidade em Educação está desvinculada de concepções que a entendem como um direito a formação integral do indivíduo para sua participação política e social. Neste caso, os critérios definidores da qualidade educacional são os mesmos que regem o mercado: eficiência, produtividade e diminuição de custos. Nesse contexto as enunciações da SME primeiramente manifestam alinhamento conceitual com essa forma de conceber qualidade educacional e a própria função da escola. O trecho a seguir corresponde a missão da SME, definida no primeiro dos documentos analisados, em termos cronológicos – todos os outros documentos contemplados nestes são publicações posteriores ao PME correspondente ao período entre 2003 e 2004 –.

Construir a escola de sucesso pautada pelo ensino de qualidade, o que significa garantir o acesso do aluno a unidade escolar, motivação para seu desenvolvimento num ambiente seguro, atendido por profissionais valorizados, professores qualificados para a ação pedagógica cada vez mais eficiente, numa rede escolar perfeitamente integrada com a comunidade, suas necessidades e anseios dotados de estrutura física e operacional adequadas, em sintonia com os avanços tecnológicos e com recursos aplicados de forma racional. (PME-2003/2004³⁰)

Assim como nas observações do autor, é possível inferir o aprisionamento do pensamento educacional, em termos de qualidade, pelas Leis que regem o mercado. O acesso do aluno a escola é garantido, entretanto, responde à racionalização da aplicabilidade dos recursos financeiros. Até certo ponto a formação humana está subjugada ao capital e aos

³⁰ Não existe indicação das páginas em nenhum dos Planos Municipais de Educação analisados, por isso elas não são citadas aqui.

interesses financeiros. Na melhor das hipóteses, está limitada por eles: a formação humana até pode ocorrer, *desde que esteja em sintonia* com a racionalidade na aplicação dos recursos.

Atualmente, para os neoliberais, o Estado deve limitar-se à função de: estabilização da economia, realização de reformas estruturais (privatizações, desregulamentação de mercados, liberalização financeira e comercial) e retomada de investimentos estrangeiros para alavancar o desenvolvimento. Esta forma de entender o Estado e a sociedade submete todos os discursos, inclusive o da qualidade na educação, a parâmetros mercadológicos. (ALVES, 2006, p.58)

Talvez em função das críticas feitas e produzidas ao longo das últimas décadas em relação a este tipo de pensamento, nota-se uma evolução dos conceitos de qualidade e do papel da educação nos documentos que se seguem. As proposições vinculadas ao neoliberalismo convivem, mais tarde, com enunciações aparentemente progressistas. Nos PME referentes aos períodos de 2005-2006 e 2007-2008, vincula-se a Educação como importante fator de desenvolvimento e qualidade de vida, no item referente à fundamentação teórica dos documentos:

Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento econômico e social, com melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, depende da elevação do nível de escolaridade da população, condição para o acesso a informação, ao trabalho e a cidadania. Para isso, a educação formal e não formal deve buscar o desenvolvimento de:

- *habilidades necessárias para o exercício da cidadania: domínio da leitura e escrita, ampliação do letramento e socialização do conhecimento historicamente acumulado e também de*
- *habilidades que permitam ao cidadão sua profissionalização, qualificação e atualização para o exercício de profissões e ocupações demandadas pelo mercado. (PME-2005/2006 e 2007/2008)*

As enunciações parecem revelar uma importante contradição interna ou, no mínimo, o convívio de duas visões diferentes de mundo, especialmente em relação ao sentido da Educação escolar. Logo no início do parágrafo percebe-se textualmente a presença do *desenvolvimento econômico* disposto antes da *melhoria da qualidade de vida dos cidadãos*. Em outras palavras, isso pode sugerir que somente com o desenvolvimento econômico é que virá a melhoria da qualidade de vida da população. É assim que faz sentido que a *elevação do nível de escolaridade* seja fator determinante para o desenvolvimento. Nessa contradição interna, o inalienável direito ao *domínio da leitura e da escrita* e o *acesso ao saber historicamente acumulado* convivem, na mesma enunciação, com o desenvolvimento de habilidades capazes de permitir ao cidadão atualizar-se constantemente de modo a atender às necessidades do mercado. Ou seja:

“[...] quando se fala em qualidade na educação, os argumentos que tem sido utilizados pelos responsáveis pela gestão das políticas educacionais, não são aqueles que se sustentam na luta pela educação, enquanto direito do cidadão e condição para sua participação política e social, mas aqueles que tem enfatizado ser a educação condição para o desenvolvimento econômico para inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos.” (ALVES, 2006, p.58)

Até se poderia pensar na intencionalidade sincera de se promover ambos, como uma exigência ou necessidade para a vida contemporânea. Educar para a cidadania como plena participação política e social e, ao mesmo tempo, para a competitividade do mundo ou do mercado. Mas a contradição reside justamente aí, no fato de ser um mito “[...] a afirmação generalizada de que, numa sociedade competitiva, é preciso preparar as crianças e jovens para a competição [...]” pois entendida a educação como via para emancipação do indivíduo no mundo atual, sua única possibilidade de sobrevivência seria “[...] sua constituição como núcleo de resistência.” (PATTO, 2000, p. 175-176)

Encaro esta como sendo uma contradição com potencial transformador. Por isso o apontamento aqui realizado. A convivência de visões de mundo tão distintas é fruto da autoridade do poder instituído, tão capacitado a ofuscar a realidade. Como vimos anteriormente, Chauí (2007) aponta que o discurso competente é aquele que faz coincidir as representações de mundo com aquilo que o pensamento da classe dominante deseja que ele seja.

Para superar a idéia de que as diferenças são apenas fruto das condições de vida e não o produto da própria sociedade desigual é preciso superar o mito da emancipação capitalista. É preciso reconhecer que a sociedade, regida por esse modo de produção, não oferece igualdade de oportunidades para todos. Para superar a contradição, é necessário reconhecer que a escola precisa “[...] preparar ex-trabalhadores industriais para a nova cidadania pós-industrial e virtual [...] e que se deveria retomar, em termos de currículo “[...] o clássico paradigma da totalidade: educar à filosofia e à técnica, à criatividade e à disciplina, à meditação e às atividades profissionais práticas.” (NOSELLA, 2005, p. 236). Em outras palavras, é preciso reconhecer as contradições existentes no modo de pensar consagrado historicamente. Pode ser que a contradição presente nos documentos analisados seja fruto dessa contradição. Diante das imagens distorcidas do mundo tomado pela barbárie, as enunciações tentam fazer conviver os preceitos enganosos sobre a igualdade de oportunidades com aqueles desejosos da emancipação humana. Talvez, sem saber, reconheça como papel da Educação aquele apontado abaixo:

Encontrar homens para além das ilusões dessas imagens e integrar suas atividades de produção e de prazer é o grande desafio atual da educação. Mas isso não é resultado mecânico do mundo técnico, das máquinas. É fruto exclusivo da interioridade e disciplina humanas. Só no cadinho incandescente da consciência, as informações, à luz do projeto elaborado pelo sujeito, podem educar. Se a mecânica se encarrega cada vez mais dos trabalhos fadigosos, a escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas e como usufruir solidariamente os bens da vida. (NOSELLA, Id. Ibidem)

É possível que, imbuídas destas contradições e interpeladas por elas, as enunciações emitidas e analisadas neste trabalho também se manifestam em outros documentos, especialmente na questão do currículo. O pensamento neoliberal que impõe a lógica do mercado convive também nas prescrições curriculares emanadas das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância (2007), com princípios que aparentam ser voltada à emancipação do homem.

Logo no início do documento encontra-se a definição de qual seria a tarefa do educador e da escola, neste contexto atual. O trecho transcrito a seguir corresponde a parte da justificativa para implementação da DCMEI na rede municipal em questão e expressa as concepções pedagógicas expressas pela SME:

Para pensar as diretrizes da escola deste novo tempo, o educador deve direcionar um novo olhar para o aluno e a aprendizagem, o desenvolvimento humano, a escola, o conhecimento, os conteúdos, a avaliação, a gestão, o projeto político pedagógico, a sociedade e a vida. (DCMEI, 2007, p. 21)

Mas que *novo olhar* seria esse? Aquele proposto mais acima, definido como o *paradigma da totalidade*? Ao analisar outros trechos extraídos do documento esse *olhar diferenciado* é definido a partir da adoção de um determinado referencial teórico, claramente assumido:

*Nossas diretrizes foram geradas na participação coletiva de um grupo de educadores representantes das unidades escolares e da Secretaria de Educação [...], submetidas à avaliação e considerações do Conselho Municipal de Educação e de todos os gestores e professores das escolas municipais e subvencionadas, privilegiando a concepção **sociointeracionista e teorias que a complementam**, porque concebemos o aluno como um ser ativo, crítico e de relações, que convive socialmente, aprender e ensina na relação com o outro e com o mundo [...] (DCMEI, 2007, p. 29, grifo meu)*

A função da escola, em decorrência de tal orientação teórica, define-se mais adiante, demonstrando a tentativa de estabelecer a coerência interna do documento:

*Cabe à escola promover um ensino contextualizado que contemple o **aluno enquanto ser integral, que constrói e reconstrói o seu próprio saber, buscando o desenvolvimento de suas competências, habilidades e capacidades na elaboração de idéias e hipóteses sobre aquilo que busca desvendar.** (DCMEI, 2007, p. 34, grifo meu)*

A assumida postura sociointeracionista, apontada como o referencial teórico básico orientador da elaboração curricular tende, ao mesmo tempo, a vincular também estas enunciações. O *sociointeracionismo* assim como o *construtivismo*, pode ser definido como abordagem pedagógica contemporânea cujo primado consiste em que “[...] o aluno, mediante sua *ação* e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento.” (MIRANDA, 2000, p.24). Ambos podem ser entendidos como vertentes teóricas que serviram aos interesses da pós-modernidade e do capitalismo em sua forma atual (DUARTE, 2000 e 2006; ROSSLER, 2000 e 2006). Como, apesar de indicada como emancipadora, a proposta sociointeracionista defendida no documento tende a inviabilizar a emancipação propalada? Antes de responder a esta questão é preciso considerar que alcançamos hoje um nível tal de aprofundamento das desigualdades sociais e da barbárie social instituída. A alienação é um fenômeno cada vez mais acentuado, na contemporaneidade, por meio da exploração da força de trabalho do homem, paralela ao desenvolvimento do conhecimento humano sem precedentes na história e do desenvolvimento dos discursos políticos e sociais exortando a superação das desigualdades

A Educação, no cerne do desenvolvimento humano, sofre as conseqüências dessas mesmas contradições. Na análise de Duarte (2006) ela é um dos fenômenos mais expostos às influências neoliberais e pós-modernas. As políticas educacionais, marcadas pela baixa remuneração dos profissionais da Educação, pela racionalização dos custos educacionais, pela manipulação dos resultados do processo educativo também se caracterizam pela adoção de perspectivas teóricas cujo primado consiste da preparação dos indivíduos para a dinâmica do mercado. A adaptabilidade e a flexibilidade do trabalhador devem ser metas a serem alcançadas. A formação de seres produtivos para o mercado exige a redução do indivíduo a um trabalhador cuja característica é apenas possuir sua força de trabalho. Para tanto, tais políticas tendem a adotar no Brasil as pedagogias do “aprender a aprender”.

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo a vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem

gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. (DUARTE, 2006, p. 156)

É importante salientar que, assim como Alves (2002, 2006) em relação ao *Construtivismo*, não é minha intenção declarar o *Sociointeracionismo* como o responsável pelos males da Educação brasileira. No limite, posso apenas sugerir sua vinculação aos interesses neoliberais e de mercado, com o conseqüente afastamento da ampla formação humana. Voltamos agora à questão formulada pouco acima. Por que a proposta é apenas aparentemente emancipadora?

O problema começa pelo *elogio à mudança*, como se pôde verificar em várias das enunciações presentes nas DCMEI aqui analisadas. O *novo olhar* que deve ser lançado pelo professor, a *elaboração de idéias e hipóteses* pelo aluno que enquanto ser integral *constrói e reconstrói o seu próprio saber* podem ser definições carregadas de certo modismo, cuja intenção é promover a adaptabilidade do indivíduo às demandas e alterações impostas constantemente pelo modo de vida capitalista.

Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constante intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo produto. O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2006, p.157)

As contradições internas do documento e das enunciações desta SME – enquanto geradora de Políticas Públicas educacionais –, também nesse caso se manifestam. Ao adotar um alinhamento conceitual vinculado às *pedagogias do aprender a aprender*, o documento assume o caráter neoliberal de políticas recentemente adotadas. Ao afirmar, logo em sua introdução, que o documento é fruto da discussão dos profissionais da rede em torno de concepções de homem, mundo e sociedade, exprime tais contradições:

O material analisado aponta que o atual contexto histórico é conflitante para os profissionais da educação, pois, ao mesmo tempo em que se almeja um mundo mais justo, em condições igualitárias, a educação sofre pressão da

globalização e de uma política educacional nacional com perspectivas diferentes, predominando uma conduta avaliativa classificatória. Essa dicotomia influencia o trabalho do professor, ou seja, a formação do homem crítico é afetada por uma prática que nem sempre condiz com essa expectativa. (DCMEI, 2007, p. 11)

Nesse contexto, há de se supor que, na interlocução entre o poder público e os professores pode ser viabilizado tal enfrentamento entre políticas influenciadas pelo capitalismo e concepções mais vinculadas ao desenvolvimento humano-genérico. Evidenciaram-se, durante toda a análise dos dados, contradições semelhantes, ora pendendo mais para uma ou outra visão de mundo. Não raro, entretanto, a tônica principal é regida pela manutenção de discursos historicamente arraigados na cultura educacional brasileira, bastante ao estilo das afirmações de Patto (2007, p. 246), ao analisar os pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino público durante o período imperial:

Assim, quando qualificamos como farsa as recorrências de fatos históricos que foram trágicos no passado, estamos contemplando a continuidade, mas sobretudo a descontinuidade histórica, pois a passagem da tragédia à farsa se dá no bojo de diferenças econômicas, sociais, políticas e culturais historicamente produzidas para que se garanta a continuidade da lógica cruel que sustenta a sociedade num país capitalista de Terceiro Mundo.

A análise das enunciações emitidas pela SME permitiu ora a percepção da manutenção de velhas formas explicativas para o fracasso escolar, assim como fórmulas historicamente estabelecidas para o enfrentamento do problema. À princípio essas enunciações revelam certo elogio ao individualismo, preceito básico do modo capitalista e neoliberal de pensar. O sucesso ou o fracasso do indivíduo alavancaram durante todo o século passado formas de justificar a desigualdade. A desqualificação da pobreza encontrou no individualismo bases sólidas para se firmar, assim como o racismo científico. É em virtude dela que “[...] ainda estamos no coração dos procedimentos que responsabilizam os prejudicados por uma escola de má qualidade e por um sistema escolar calcado numa lógica [...] que promete, mas não pode cumprir, a democratização das oportunidades educacionais” (PATTO, 2000, p. 192)

Ao mesmo tempo demonstrou transformações em relação ao modo de reconhecer o problema e das estratégias de seu enfrentamento. As enunciações carregam marcas de seu tempo. É a partir desses princípios que a análise prosseguirá.

4.2.1– A Retórica acerca das causas individuais para o fracasso escolar

Em busca da identificação das formas de reconhecimento do fracasso escolar também foram encontradas inúmeras contradições. Antes de discuti-las parece necessário apresentar como a atribuição de causas individuais para o fracasso escolar tende a aderir ao discurso neoliberal, inicialmente identificado nas concepções pedagógicas da SME e em suas prescrições curriculares. A análise revelou manifestações sobre o papel da escola e as ações desempenhadas pelo poder público municipal no sentido de reduzir os índices de reprovação e evasão escolar.

Antes é preciso lembrar que o problema da evasão, durante a década de 1980, configurou-se como uma manifestação clara da *exclusão da escola*, prática reservada aos filhos das classes trabalhadoras. Durante esse período o fato era que apenas perto de 10% da população que adentrava à primeira série do então ensino primário chegava ao final da oitava série (FERRARI, 1985). Os números, em vez de produzir ações para resolução do problema da exclusão brutal do sistema de ensino, levaram a um deslocamento do significado do fenômeno: motivaram o acirramento de políticas sociais compensatórias (FERRARO, 2004). Superada a fase inicial da democratização do ensino durante a década de 1980, que consistia em universalizar o acesso à escola, as décadas seguintes exigiram esforços do poder público em garantir a permanência dos alunos. Nesse novo contexto, os programas de regularização de fluxo ganharam corpo, com a adoção das políticas de ciclos, progressão continuada e classes da aceleração (VIÉGAS, 2006; ARELARO, 2005).

Entretanto, palco da luta de classes, a escola é instituição propícia para a atuação da ideologia. Na escola, constituída como eficiente aparelho de exclusão, abre-se margem para todo tipo inversões ideológicas, calcadas quase sempre na lógica de que a pobreza é um impeditivo para o sucesso da escolarização. Tais inversões permitem, por sua vez, a implementação das ditas políticas compensatórias, cujo principal resultado é o esvaziamento da especificidade da Educação.

Não raro a escola passa, de instituição destinada à produção e reprodução da cultura, a ter como missão a redução das desigualdades sociais, a prevenção da criminalidade, higienização e manutenção da vida dos alunos. O resultado é a continuidade dos preconceitos arraigados na cultura brasileira, a resistência da crença de que os pobres são menos capazes e mais propensos ao crime. Tais premissas praticamente inviabilizam sua constituição da escola como instituição cujo dever é garantir o acesso ao saber (PATTO, 2007).

A análise das enunciações presentes nos documentos produzidos pela SME revelou a presença de determinadas concepções preconceituosas sobre o papel da escola e, conseqüentemente, de proposta de enfrentamento do fracasso escolar pautadas por princípios compensatórios.

Uma das mais conhecidas ações compensatórias realizada pela escola, no sentido de minimizar os supostos efeitos da pobreza na não-aprendizagem das crianças pobres é a merenda escolar. A política de alimentação escolar, entendida como ação de saúde pública implementada no interior da escola e de caráter assistencialista, foi alvo de discussão já durante a década de 1990:

A merenda é criada [...] como mais um programa de suplementação alimentar. Esse caráter é explicitado em seus próprios objetivos, em que se destaca o primeiro: melhoria das condições nutricionais e da capacidade de aprendizagem e conseqüente redução dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar. [...] A mentalidade subjacente à criação do programa de merenda escolar é claramente de ordem assistencialista e voltadas aos problemas da esfera da saúde. (MOYSÉS e COLLARES, 1997, p. 226)

Quando entendida como fator redutor do absenteísmo e da evasão escolar, a merenda escolar deixa de ser um direito das crianças em idade escolar e passa a vigorar como ação assistencialista do poder público, na visão das autoras. Além de descaracterizar a função da escola, o uso da política de alimentação escolar com a finalidade de indicar a melhora da qualidade da educação é enganoso, de caráter ideológico. A política de merenda escolar, nesse sentido, assume um caráter clientelista “[...] que transforma direitos em favores dos poderosos e põe as ações em chave assistencialista.” (PATTO, 2007, 262), configurando-se como forma de dominação.

O uso político da merenda escolar é uma constante nas enunciações analisadas. Exemplo disso é a divulgação, no sítio institucional, de uma premiação recebida pela prefeitura municipal em relação a qualidade da merenda escolar oferecida na escolas públicas:

A premiação aconteceu durante o 3º Encontro Nacional de Alimentação Escolar, realizado em Brasília no mês de novembro. [...] O resultado foi possível devido ao empenho da administração municipal, que tem priorizado investimentos na área educacional. “Contamos com o apoio fundamental do prefeito [...] para o ensino de qualidade que temos oferecido às nossas crianças. Nesse trabalho, a merenda escolar exerce um papel importante ao contribuir para a redução da evasão escolar e preservar e manter a saúde de nossos alunos” [...] (NS, 08/12/2006)

O tema volta à pauta pouco depois, sendo mantida a mesma forma discursiva. A alimentação escolar, em virtudes dos termos ausentes, é citada como aquela que garante a

educação de qualidade. A merenda oferecida pelo poder público transforma-se na base necessária para o aprendizado. Esse é o caráter que assume a enunciação do poder público, na fala do próprio prefeito municipal, durante a posse do Conselho Municipal de Alimentação Escolar:

[...] a educação é um dos temas mais importantes da política pública e é fundamental em qualquer sociedade. “Agradeço a todos vocês que voluntariamente se preocupam, participando vivamente das nossas atenções para com a educação e a merenda, que sem sombra de dúvida há muitos anos faz parte do processo de melhora da educação brasileira”, disse. “Uma criança bem alimentada é a base de toda a educação. (NS, 07/02/2007, grifos meus)

O mesmo procedimento, de vincular a melhoria da qualidade do ensino à adoção de políticas compensatórias também se dá em relação ao fornecimento de material escolar, por parte da prefeitura municipal. Neste caso, além dos termos ausentes, que garantem a coerência do discurso ideológico proferido – o fornecimento de material escolar, que poderia ser entendido como *direito* do aluno, passa a ser um meio de evitar que crianças carentes afastem-se da escola – o poder público se utiliza do discurso científico – caracterizado pela rigorosidade estatística - para conferir maior veracidade à sua tese. Mais do que isso: analisando mais atentamente a transcrição a seguir, verificamos a *família com dificuldades em adquirir o material escolar* deve procurar a escola, que *fará a distribuição de acordo com as necessidades do estudante.* A escola pública brasileira, marcada historicamente pelo paternalismo e pelo assistencialismo, produz também formas de humilhação social. O *direito* também se converte em *favor*. Desta vez, o discurso oficial se manifesta na fala da Secretária Adjunta de Educação:

A falta de caderno, lápis e borracha, muitas vezes afasta crianças das salas de aula. Com o objetivo de proporcionar melhores condições aos alunos que passam por estas dificuldades, em 2002, a Prefeitura [...] implantou na rede municipal de ensino o Programa de aquisição e distribuição de material escolar. A iniciativa [...] tem por objetivo contribuir para a diminuição dos índices de evasão escolar e repetência dos alunos. “O prefeito [...] prioriza a educação e nos dá seu total apoio para a criação de programas que aprimorem o atendimento às nossas crianças. O resultado desse trabalho é a queda de 85% no índice de evasão escolar, que era de 1,4% em 2000 e chegou a 0,2% em 2005”, comentou a secretária-adjunta de Educação. “No início das aulas, a família com dificuldades em adquirir o material escolar procura a direção da escola, que fará a distribuição de acordo com as necessidades do estudante. Procuramos auxiliar os alunos de baixa renda com produtos adquiridos pela Secretaria, a partir de um levantamento realizado pela equipe de cada escola para melhor atender seu projeto político-pedagógico” [...] (NS, 26/01/2007)

Por meio dessas formas discursivas a consistência das afirmações sobre um ensino de qualidade tenta se sustentar. Mais adiante o discurso sobre a baixa qualidade do ensino também se manifestará na voz dos educadores da rede, especialmente nas publicações do periódico da SME. O discurso oficial, por sua vez, quer demonstrar a redução da exclusão da escola, uma das formas clássicas de manifestação do fracasso escolar. Há redução significativa dos índices de evasão, sem dúvida. O problema é o caráter assistencialista das ações apontadas pelo poder público como aptas a resolver o problema.

Outra forma de negar o fracasso, comprovando a eficiência dos serviços prestados, é a propaganda em torno da ampliação do acesso a escola, outro clássico indicador do suposto sucesso e democratização da escola pública. Nesse caso encontrei duas formas discursivas distintas.

A primeira se refere à Educação Infantil. Aqui cabe ressaltar a importância da ampliação do atendimento às crianças com idades entre zero e cinco anos de idade, no município. O total de crianças atendidas pela creche no município, entre 2001 e 2009³¹ mais do triplicou neste período; em relação à Educação Infantil, por sua vez, o número recuou de pouco mais de 10.500 alunos atendidos em 2001 para algo próximo de 8.200 em 2009, em redução do atendimento apenas aparente: com o ingresso das crianças aos 6 anos de idade no ensino fundamental, a partir de 2006, é possível que o aumento de atendimento na Educação Infantil também seja um dado. Entre 2001 e 2007 o número de creches mantidas pela administração municipal foi ampliado na ordem de 125%. A universalização da Educação Infantil parece ser uma prioridade da gestão em particular e deve ser louvada como importante iniciativa.

Novamente o problema consiste na forma de conceber a importância da ampliação deste atendimento, especialmente da figura do prefeito municipal, em primeiro plano. Aprofundando a reflexão teórica, o problema que sugiro também consiste na forma de ampliação deste atendimento. O segundo, na utilização do discurso competente com finalidades político-partidárias.

Primeiramente se configura mais uma vez o caráter assistencialista presente nas enunciações que justificam a ampliação do atendimento às crianças de zero a cinco anos, especialmente pelas creches. Os motivos para essa ampliação não são a garantia do pleno desenvolvimento cultural do indivíduo e a transmissão da cultura, mas motivações de ordem

³¹ Dados obtidos junto ao INEP e referem-se ao Censo Escolar, realizado anualmente. Preservo novamente os links onde constam as informações como forma de não identificar o município e as pessoas envolvidas.

paternalista e vinculada ao desenvolvimento econômico do município, tal como se vê nas enunciações abaixo:

*Para o prefeito, o modelo da parceria entre a Prefeitura e as entidades filantrópicas veio para ficar [...] o número de creches pode superar as 81 unidades, anunciadas em maio deste ano. “Este sistema alavanca de forma excelente o atendimento às crianças [...]. Com o desenvolvimento de nosso município, poderemos aumentar a arrecadação de impostos e partir para outras unidades, chegando próximos a 100, **para atender mulheres que estão cada vez mais presentes no mercado profissional.**” (NS, 11/10/2007, grifos meus)*

A menção ao atendimento *às mulheres* sendo beneficiadas por essa política – e não as crianças – e este como um fator importante para o desenvolvimento da região aparece novamente, desta vez em documentação oficial. Já a partir de 2005 a ampliação da Educação Infantil torna-se meta da administração municipal, inclusive reconhecendo-se a necessidade de construção de prédios próprios. A predisposição é renovada, ao mesmo tempo em que as razões para a ampliação do atendimento são mantidas:

*“[...] Não podemos nos esquecer, ainda, das creches, Este era um dos segmentos com menor atendimento no início desta administração e especial esforço foi despendido para superar a falta de vagas. Contando com a parceria de entidades filantrópicas e comunitárias, o número de creches foi aumentado em 100% (eram 32 em 2001 e novas 32 foram instaladas) e ampliadas em 63% as vagas. **A urgência para a solução do problema, tendo em vista que muitas mães dependiam das creches para poder trabalhar,** fez com que optássemos pela adaptação de prédios alugados, para instalar as creches. Porém, sempre apontamos a necessidade de, num segundo momento, construirmos prédios próprios para abrigá-las.” (PME-2005/2006, grifos meus)*

Além do caráter assistencialista presente na formas discursivas apresentadas, há ainda a manifestação do discurso competente, mais uma vez. Os espaços em branco e as lacunas nas publicações visam construir uma representação acerca dos fatos que dissimula a realidade. Assumem um tom de *marketing político* outras vezes verificado nas enunciações oficiais. O caso se dá em relação à forma de divulgar a ampliação do atendimento pelas creches mantidas pela prefeitura. Isso se verifica nos títulos de algumas das notícias publicadas na página da SME na internet³²:

³² Em todos os títulos aqui apresentados a palavra “prefeito” substitui o nome do político que estava à frente da administração pública municipal. O recurso de utilizar o nome do indivíduo singular como responsável pelas mudanças históricas pode ser entendido como um traço do *marketing político* a que me referi antes. É uma tendência histórica a individualização do ser, não só no contexto estudado. Se aos pobres como indivíduos é imputada a culpa individual pelo fracasso da escolarização, as figuras históricas também são individuais. O problema que apresento aqui é bem representado pelo poema de Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*.

Prefeito inaugura duas creches na região central. (NS, 31/08/2007)

Prefeito inaugura a 70ª creche da cidade. (NS, 18/09/2007)

Prefeito inaugura a 72ª creche na cidade nesta 5ª. (NS, 10/12/2007)

Prefeito inaugura a 72ª creche e anuncia mais unidades. (NS, 11/10/2007)

Dois são os dados omitidos, no caso. Boa parte das creches a que as notícias se referem são instituições que recebem subvenção da prefeitura para funcionar. Ou seja: não se está falando necessariamente da *inauguração* de tantas creches, mas do aumento do número de instituições subvencionadas. Mesmo tendo ampliado um número de creches mantidas pela prefeitura – conforme já dito algo da ordem de 125%, entre 2001 e 2007 – o índice final não corresponde ao total de creches “inauguradas” por essa gestão, como sugerem os títulos.

O tom compensatório com o qual a SME se refere às políticas educacionais adotadas também se manifesta em outras dimensões. Também marcado ideologicamente existe uma forma discursiva que se refere ao problema da *desestrutura* das famílias contemporâneas. Tal *desestrutura* é elemento determinante do fracasso. A escola surge, neste conjunto de enunciações, como instituição voltada a *compensar* o fato:

[...] Hoje a escola tem responsabilidades além de seu compromisso oficial, tem de absorver a comunidade, fazer o papel de pai e mãe de filhos cujas famílias são desestruturadas ou inexistentes e retirar as crianças da rua, submetendo-as a um confinamento no universo paralelo cheio de rotinas, regras e obrigações tanto para professores quanto para alunos. (RE, 2006, nº 29, p. 04)

A educação, como via de combate à desigualdade social e violência urbana, discursos que também descaracterizam a função da escola comparecem na mesma edição do periódico. Esta forma discursiva, que vincula a violência urbana e a violência à desestrutura das famílias também aparece em outras publicações, como se verá mais adiante:

Diante dos desafios e dificuldades cotidianas emergem uma sociedade caracterizada pela injustiça social e pelas desigualdades existentes, ações efetivas na educação surgem como caminho norteador face à violência urbana. Os problemas econômicos, familiares e a exaltação da violência através de filmes e jogos infantis apresentados na mídia estão na lista de fatores que incidem diretamente nas condutas negativas das crianças e contudo, o desafio do educador é a busca das estratégias que permitem resgatar a auto-estima e valorizar as capacidades individuais em favor da coletividade. (RE, 2006, nº 29, p. 28)

Ora evidencia-se um discurso que coloca a escola como responsável pela superação do problema da violência urbana. Esse mesmo discurso, em outros momentos, responsabiliza o usuário mais empobrecido da população pelo insucesso da escola pública e se mostra muito similar aquele conjunto de discursos identificados por Maria Helena Souza Patto, em *A*

produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (1999). São discursos também repletos de lacunas e espaços em branco. A concepção expressa pelos autores revela sua natureza ideológica, ao ser exposta à luz dos referenciais teóricos aqui abordados.

Um dos exemplos da permanência dos discursos acerca do fracasso escolar como produzido pelos dos supostos problemas de ordem familiar, verifica-se em um dos artigos assinados por professora da rede municipal. O artigo relata uma experiência de atuação junto a um projeto cujo objetivo seria o de integrar escola e família.

“[...] nós, educadores sabemos o quanto faz diferença para a criança, quando ela tem a presença e a atenção de seus pais na sua formação. Uma criança assistida pelos pais é motivada, tem a auto-estima elevada e confia em seu potencial; muito diferente daquela que a família não é presente. Quando a criança não tem essa assistência por parte dos pais, geralmente é uma criança com baixa auto-estima, insegura e desmotivada.” (RE, 2007, nº 32, p.15)

A autora fizera, anteriormente, menção ao desafio da escola em educar crianças hoje, em um cenário marcado pela dissolução da família nuclear e patriarcal. Posiciona-se não de forma saudosista em relação a este modelo, mas afirma esta como sendo a realidade imposta pelo atual contexto socioeconômico. Argumenta sobre a necessidade de se entender este modelo de forma mais aberta. Sinaliza para a necessidade do firmamento de parcerias entre escola e família, na partilha das necessidades educacionais das crianças.

Entretanto, reafirma a concepção de que esta família estruturada — segundo modelos estabelecidos ideologicamente — determina melhor aprendizagem e sucesso no processo de escolarização. É um discurso análogo aquele colhido por Patto (1999), quando da realização de sua pesquisa junto a uma escola pública da periferia do município de São Paulo:

“Tem crianças com condição de aprender mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não tem condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe, atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio: “ta vermelho, vou dar uma surra”. Sou contra a agressão física, surra não leva a nada neste caso. Surra não faz nota vermelha ficar nota azul. Estas mães são umas coitadas, não tem sensibilidade, não tem nada. Mas nem tudo está perdido: tem gente que não tem nada, mas tem essa sensibilidade. A diferença é já de nascença. Às vezes é do meio, mas às vezes já nasce assim, é a maneira de ser. Estas mães, em geral não tem sensibilidade, estão preocupadas com a fome, com o marido.” (PATTO, 1999, p. 242)

Outros exemplos da representação negativa que se tem da clientela surgem nas enunciações analisadas. Apresentam-se discursos marcados pela omissão e pelo apagamento

dos contextos sociais determinantes do meio de vida contemporâneo. Um dos artigos descreve jovens e crianças como desinteressados, arruaceiros e criminosos. Assinado por um dos orientadores de informática do município, autor também bastante assíduo nas publicações da SME, revela traços deste tipo de discurso aderente àqueles que depositam nos alunos a culpa para o insucesso de sua própria escolarização:

Hoje é um grande prazer para alguns alunos do ensino médio ser expulso da sala de aula, parece que há um esforço natural em chegar neste patamar e receber o seu troféu. É comum vermos crianças de 14 anos, ou menores até, passearem pelas ruas à noite carregando uma garrafa de cachaça e se divertindo ao dar chutes nas lixeiras e arrancando orelhões públicos. Nossos jovens se desinteressam pelo estudo e mais pelos prazeres imediatos, como droga, rachas clandestinos, clubes da luta, festa “Rave” e grupos de extermínio, que saem da boate para pegar o carinha que olhou para a “mina”.[...]O difícil mesmo nessa sociedade é fazer um jovem com tantos valores invertidos passar a gostar mais de matemática, português, ciências, artes, entre outros temas. (RE, 2008, n°39, p.5)

Sabe-se que tais representações negativas em relação às famílias ou em relação às crianças e jovens conduzem ao processo de fracassalização das camadas mais pauperizadas. Características atribuídas às classes trabalhadoras — pais que trabalham e permanecem o dia todo fora, crianças “abandonadas” a própria sorte, os valores “invertidos” dos jovens — costumam transformar-se em fatores que predispoem ao fracasso.

Em artigo recentemente publicado, Patto (2007) tece análises acerca dos Pareceres sobre a reforma do Ensino no período Imperial brasileiro, produzidos por Rui Barbosa em 1882. Neste trabalho o objetivo da autora é sublinhar a regra: a improdutividade do ensino público brasileiro atingiu proporções inaceitáveis, sendo feita de *continuidades* e *descontinuidades* nas políticas educacionais. A *continuidade* se dá, dentre outras coisas, em virtude dos preconceitos contra a pobreza e do racismo científico, em vigor desde o Império. Verifica-se a continuidade desta enunciação ideológica, no exemplo citado acima. Para efeito de comparação, cabe aqui retomar um trecho de Pires de Almeida³³, datando de 1889, transcrito no texto citado:

[...] nas cidades em geral e no Rio de Janeiro, em particular, há dois elementos presentes: uma classe média inteligente e, em geral, voltada para o bem, e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo hereditário de depravação que transparecerá nas ocasiões de faltas e maus exemplos... As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas pelos hábitos ociosos e viciosos parecem, em muitos casos, comprazer-se com a ignorância. As escolas são para os pais desta categoria apenas um meio de ficarem desobrigados da vigilância dos filhos. Já se conhece como são os filhos destes pais: pálidos, fracos, mal-nutridos; trazem em seu rosto

³³ O texto a que a autora se refere encontra-se traduzido do original francês sob o título *Instrução Pública no Brasil: (1500-1889). História e Legislação. É uma publicação em parceria do Inep com a PUC de São Paulo.*

um descaramento precoce; instintos perversos já se apropriam do coração destes pequenos seres, que fumam como adultos e não hesitam diante de um copo de pinga.

Os traços discursivos assemelham-se, mesmo passados mais de cem anos. Recorrendo ao conceito de *continuidade* histórica, tal como utilizado por Patto (2007), pode-se dizer que permanecem enunciações, no periódico da SME, que tentam justificar a incapacidade da escola pública em cumprir sua função em virtude de ser tão difícil nessa sociedade “[...] *fazer um jovem com tantos valores invertidos passar a gostar mais de matemática, português, ciências [...]*”. É como se, apesar de todos os esforços da escola, não se obtenha avanços principalmente porque “[...] *é um grande prazer para alguns alunos do ensino médio ser expulso da sala de aula, parece que há um esforço natural em chegar neste patamar e receber o seu troféu [...]*”.

São enunciações que dão margem, por seu caráter ideológico, a descaracterização da função da escola. Novamente, em lugar de proporcionar a humanidade, a escola pública adequada a essa clientela deve prevenir a criminalidade e proteger a propriedade. Afirma Patto (2007, p. 261) que

Um dos problemas fundamentais do que se espera da educação escolar hoje é a surdez à experiência histórica, que resulta na repetição de bordões que já se mostraram equivocados. Nesse aspecto, estamos em situação pior do que os planejadores da educação no Império, que pelo menos tinham a seu favor os fatos de que não podiam se valer da experiência histórica acumulada em se tratando de política educacional e não estavam numa república com veleidades democráticas.

Outra forma de manifestação do discurso que individualiza o fracasso refere-se a auto-estima. O termo se estabelece como um tema recorrente na publicação. Surge quando se fala de projetos de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, de projetos de valorização das diferenças étnico-raciais, de ações de urbanização e preservação do ambiente dos bairros, de relatos de experiências com arte ou informática nas escolas da rede. Foram encontrados pelo menos sete artigos contendo referências ao conceito, por diferentes autores, no total dos doze números analisados da revista. Um dos textos que mais chamou a atenção foi um artigo assinado por coordenadora pedagógica de escola da rede municipal. Sobre o processo de implementação de projeto de inclusão digital nas escolas públicas municipais:

Atualmente o mundo traz informações com tamanha velocidade que, às vezes, chega a assustar. A tecnologia avança em segundos e nossas crianças mergulham nesse mundo virtual apaixonadamente. Conseguimos observar olhinhos brilhantes a todo momento, correndo de um lado para outro, sem piscar, olhando firmemente para a tela, sem ao menos desviá-los para as mãos, e nem precisa, tudo é

simultâneo. Olhos, mãos, pensamento... [...] Essa é a função social da escola: oferecer recursos a quem necessita, dar acesso à informação, ao lazer e desta forma, automaticamente, a escola esta fazendo a inserção social para muitas pessoas, tornando-as realmente cidadãos. E aquele olhar brilhante do início do texto ocorre aqui pertinho de nós. São crianças ativas, com auto-estima elevada, valorizadas e, o melhor, percebendo que estamos fazendo algo por elas. (RE, 2007, nº 37, p.28)

São bastante significativas as exposições da autora, especialmente no que tange à sua definição para a função da escola. E principalmente sobre como se faz o resgate da auto-estima destes usuários mais empobrecidos pela escola. O mesmo ocorre quando uma professora da rede disserta acerca da importância da valorização das diferenças étnico-raciais:

“Trabalhando num meio social carente, nos deparamos todos os dias com problemas sociais de injustiças e discriminações que, muitas vezes, marcam nossos alunos de forma irreparável. [...] Nossa proposta de trabalho visa resgatar a auto-estima dos alunos por meio de sua própria história, respeitando a diferenças raciais e culturais, o que contribui para um enriquecimento constante da aprendizagem de nossas crianças e, porque não, da nossa própria aprendizagem como seres humanos.” (RE, 2006, nº 31, p.18-19)

Nos dois trechos mencionados as questões da auto-estima e do papel da escola se confundem. Há aparente consenso em relação ao fato das crianças dos meios populares sofrerem com o problema da baixa auto-estima. Isso se verifica nas afirmações como “[...]Trabalhando num meio social carente, nos deparamos todos os dias com problemas sociais de injustiças e discriminações que, muitas vezes, marcam nossos alunos de forma irreparável [...]” e “[...] Essa é a função social da escola: oferecer recursos a quem necessita [...]” e porque se faz a “inclusão” digital, o resultado são “[...]São crianças ativas, com auto-estima elevada, valorizadas [...]”. A baixa auto-estima dos alunos é fruto do meio social carente, no qual a escola está inserida e do qual ela é espectadora. O mesmo meio social carente é quem produz o conjunto de discriminações e injustiças. Em razão disso, a escola exerce novamente papel compensatório e assistencialista, por oferecer aos mais necessitados as condições para tornarem-se cidadãos.

Aqui outra inversão ideológica ocorre. O rebaixamento da auto-estima em crianças das classes populares é um dado. Torna-se tarefa da escola recuperar nestas crianças o que foi perdido. A via escolhida para tanto é “[...] oferecer recursos a quem necessita, dar acesso à informação, ao lazer [...]” ou ainda “[...] resgatar a auto-estima dos alunos por meio de sua própria história [...] o que contribui para um enriquecimento constante da aprendizagem de nossas crianças[...]”, descaracterizando o compromisso original da escola com a formação humana. A transformação desta realidade, o cumprimento desta que passa a ser a função da

escola estará dada por meio do pensamento mágico: as idéias tem mais força que os fatos. Nestas enunciações, mesmo reconhecendo o contexto de desigualdade, pelo simples fato de oferecer tais oportunidades, “[...] *automaticamente, a escola esta fazendo a inserção social para muitas pessoas, tornando-as realmente cidadãos.[...]*”

Apesar da freqüência e extensão do uso do termo nas enunciações e conforme se pode verificar acima, não foi possível identificar a que se referem, exatamente, quando o utilizam. O que se supõe é a utilização do conceito de *auto-estima* pautado no senso-comum.

Ao julgar que a auto-estima das crianças atendidas pela escola pública seja assim tão precária, bem como ao defender com tanta veemência projetos de valorização desta auto-imagem pessoal, pode-se inferir marcas do preconceito. É possível que, influenciados pelos resultados de pesquisa propagados ao longo dos últimos anos acerca da necessária revisão das teorias da carência cultural – cuja principal contribuição foi refutar as idéias acerca do fracasso escolar ser produzido em função das deficiências das clientelas mais pauperizadas –, produz-se uma nova justificativa.

De certo modo, a nova carência é algo presente a olhos vistos: a auto-estima a ser recuperada, resgatada ou construída está presente em diversas categorias dos usuários, sejam eles pobres ou de alguma outra forma carentes. A diferença é individual, pois se trata de uma auto-imagem negativa dos indivíduos, mas parece epidêmica, pois se espalha entre as populações mais marginalizadas.

A carência da auto-estima que, como carência é uma não-presença, verifica-se nos indivíduos a ponto de ser enfrentada pelos projetos e ações desenvolvidas nas escolas da rede. A população pauperizada tem uma auto-imagem negativa e por isso descuida do ambiente onde vive, degradando o ambiente. A meta é o trabalho de responsabilidade social, de convívio entre as pessoas, de melhoria da qualidade de vida. Por isso a escola tende a desenvolver outras ações compensatórias, como no trecho destacado abaixo. O mesmo se refere a um projeto desenvolvido em uma escola situada em uma das regiões mais pauperizadas do município. O local, em sua maioria, é de ocupação clandestina.

[...] a ampliação do universo cultural, favorecendo a inclusão social e promovendo a auto-estima daqueles que descobrem suas capacidades intra e interpessoais, quando chamados a compartilhar com a escola atividades que implicam na participação para o plantio na região.” (RE, 2006, nº 31, p.31)

O que se observa, portanto, é a não-presença da auto-estima elevada, detectável a partir das características degradadas do meio em que se vive. Como estes usuários da escola

não cuidam do próprio bairro, como podem estar aptos a gostar de si mesmo? O que se omite, neste caso, é a ausência do poder público no tratamento desta mesma comunidade. A falta de coleta de lixo, a ausência de programas de arborização e urbanização do bairro onde fica a escola é apagada neste discurso. Por isso a escola deve promover a elevação da auto-estima, uma vez inexistirem equipamentos públicos.

A escola enquanto instituição preserva as representações negativas que tem de sua clientela, mas as reveste de outra roupagem. O usuário mais empobrecido da escola pública, de baixa auto-estima, é o espelho dessas representações negativas. A carência percebida, mesmo sendo uma categoria de ausência - cuja visualização seria impossível -, é na verdade a presença dos preconceitos e estereótipos típicos da sociedade capitalista.

A primeira constatação da pesquisa, assim, é a de haver o reconhecimento do fracasso escolar neste município. É verdade que tal reconhecimento se dá, na maioria absoluta das vezes, a partir das vozes dos profissionais que atuam na rede municipal. Supõe-se aqui alguns significados possíveis para isso.

No primeiro deles o reconhecimento do fracasso escolar, neste município, existe. Manifesta-se na autorização, por parte do poder constituído, de que tais profissionais da rede possam expressar suas impressões acerca do insucesso da escola pública. Nesse caso, privilegia-se um reconhecimento que deposita nos usuários da escola pública, aqueles mais pauperizados, a culpa pelo insucesso.

Também se considera que, neste caso, a estratégia de se reconhecer o fracasso *apenas* na voz dos profissionais da rede possa ser, também, uma forma de negá-lo. São os profissionais que o afirmam, mas não a SME. Em oposição a afirmações constantes acerca da qualidade do ensino, estando possivelmente instituída uma *retórica da qualidade*, tal como analiso mais adiante, esta é uma possibilidade que se abre.

De todo modo, negando-se o fracasso escolar ou reconhecendo-o como fruto de causas individuais, parece haver pouca margem para seu enfrentamento efetivo. Individualizando-se o problema, sabemos pela experiência histórica da pouca possibilidade de reverter os quadros de não-aprendizagem. Negando-o, menos ainda se pode fazer.

4.2.2 - Os discursos acerca da formação dos professores: do argumento à retórica da incompetência do professor

A análise dos dados demonstrou uma retomada da formação deficitária dos professores como desencadeadora do fracasso escolar. Verificou-se uma série de afirmações

sobre uma formação inadequada dos docentes, impeditiva de maiores avanços da escola pública. Tais apontam ao mesmo tempo para a formação deste como estratégia de enfrentamento do problema.

Como apresentado na revisão bibliográfica deste estudo, Souza (2002; 2006) sugere o estabelecimento, no Brasil, a partir da década de 1980, de um ideário pedagógico que centra processo educativo no aluno. Além de se alterar o eixo do trabalho pedagógico na escola, o fortalecimento dessa linha pedagógica passou a combater as Teorias da Carência Cultural, apontado que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, seriam capazes de aprender. O fracasso escolar passa a ser encarado como fruto do despreparo profissional dos professores, de sua formação inicial deficitária e de sua ausência de compromisso político para com o ensino das classes populares.

Surgem, nesse período, uma infinidade de cursos de reciclagem para professores, cuja finalidade principal era a de possibilitar avanços no modelo de ensino. Com isto, o *argumento da incompetência* começa a vigorar, depositando nos professores, em função de sua formação tida como *inadequada*, a responsabilidade pelo fracasso da escola pública. Os professores passam a estar sob o foco das atenções em relação à produção do fracasso escolar, mais uma vez fruto de uma visão parcelar do fenômeno. Uma das questões apresentadas pela autora é se esse argumento teria sido superado no momento atual. Os dados a seguir levam a crer que não: aparentemente este argumento apenas ganha novos contornos, pelo menos na realidade estudada. A responsabilização dos professores pela produção do fracasso e a necessidade de melhorar a formação técnica – como estratégia para a sua superação - foram identificadas com bastante frequência.

Logo no primeiro encontro, ao conversar com uma das Supervisoras, ela revelou-se preocupada não apenas com o oferecimento de cursos de reciclagem no município, mas com a forma de aproveitamento dos mesmos pelos professores:

— As supervisoras acompanham o trabalho, tentam ajudar, mas os professores não compram a causa. [...] os professores não estão preparados para tanta abertura — referindo-se a possibilidade de escolha dos cursos — e muitos deles fazem os cursos só por causa do certificado, para se remover. Aí o professor não consegue transferir para a sala de aula o que aprendeu. A gente sente que a escola tem projetos distantes do conteúdo.” (RA-01)

Uma das análises de Souza (2002) refere-se aos perfis dos professores que freqüentavam os cursos de formação oferecidos pelo sistema público estadual. Ora estes o faziam por pressões de instâncias superiores, ora em busca de respostas imediatas às suas indagações, ora em busca de desenvolvimento profissional. Nenhum desses perfis aparece na

enunciação acima. Surge uma quarta razão: os professores freqüentam os cursos “para se remover”.

Durante o período em que atuei como professor do Ensino Fundamental esta foi uma afirmação presente muitas vezes nas conversas com alguns colegas, mas emitida no nível do senso comum. Foi preciso compreender como se dá, neste município, a questão da evolução funcional para tentar dar sentido à afirmação da supervisora. O Estatuto do Magistério Público Municipal – EMPM/2004 – e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal – PCRMP/2007 – contribuem para tanto.

Ao procurar no EMPM/2004 informações a respeito do processo de posse e exercício da função de professor neste município encontrei uma situação bastante favorável: o cargo é investido após a *escolha* do local de trabalho, pelo professor, dependendo de sua classificação em Concurso Público; além disso, em quaisquer situações, o professor tem o direito de retornar, sempre, a sua lotação de origem. Já com relação ao processo de remoção de classes, o EMPM/2004 prevê duas possibilidades: para que ela ocorra, o professor interessado pode tentar uma *permuta* de classes com outro doente interessado ou inscrever-se para o *concurso anual de remoção*. Nele, os critérios para atribuição de classes vagas são definidos, nos artigos 29 e 30, como o *tempo se serviço que o profissional da educação exerceu na rede Municipal de Ensino* e a *pontuação por qualificação do trabalho docente*. Mas o que vem a ser *qualificação do trabalho docente*? O EMPM/2004 prevê em sua Seção I, como princípio de valorização profissional, a evolução funcional baseada na titulação do professor e na forma de incentivo de progressão por *qualificação do trabalho docente*. Não há, no entanto, nenhuma definição para o termo. O artigo 30 ainda prevê que esta pontuação será definida pela Administração Municipal, a partir do disposto em normas federais sobre a matéria.

A leitura e análise do PCRMP/2007 trouxeram, por sua vez, outra definição que chama a atenção: *desenvolvimento profissional*. No documento, ele é definido como a formação em cursos oferecidos pela municipalidade, conveniada ou não com outras instituições, com o objetivo de *atualização permanente do profissional do quadro do magistério*. Esse *desenvolvimento profissional* é entendido como parte dos critérios de evolução horizontal e vertical dos docentes. A evolução vertical, em si, compreende o avanço nos quadros de vencimentos em função dos cursos superiores e de pós-graduação *stricto sensu* feitos pelo docente. A evolução horizontal, por sua vez, depende em parte também de cursos de *atualização* realizados, somados aos fatores de *produção e desempenho profissional*³⁴.

³⁴ Os itens produção e desempenho profissional merecem destaque na análise e voltarei a eles ao discutir o item referente ao que chamamos de retórica da qualidade.

Cada uma das mudanças de nível ou faixa somente pode ocorrer após um período de três anos. Assim, para se alcançar o Nível IV na evolução vertical – com os títulos de Mestre e Doutor em Educação – o professor levaria, no mínimo, doze anos; para se alcançar a última das dez faixas da evolução horizontal, dependendo de todos os fatores a ela relacionados, o professor levaria pelo menos trinta anos. O vencimento, hoje, para o professor de Ensino Fundamental com carga de 25 horas semanais, que tivesse alcançado o máximo das evoluções horizontal e vertical chegaria ao valor de pouco menos de R\$ 3.000,00.

Mas quais as razões para trazer estes dados, aqui? A questão é que com tais condições para se evoluir funcionalmente no quesito salarial, o reconhecimento mais imediato recebido pelo professor em relação ao seu interesse pelo *desenvolvimento profissional* ou *qualificação do trabalho docente* é a possibilidade da *remoção*. *Remover-se*, neste caso, parece ser a possibilidade de melhoria das condições de trabalho ou a simples mudança de local de atuação proporcionada pela frequência aos cursos de formação.

Ocorre, na enunciação feita pela supervisora, nova inversão ideológica. O curso feito pelo professor “*para se remover*”, tal como colocado, configura-se apenas da aparência. Essa imagem é consequência do processo histórico, fruto dele, mas não o determinam. O conjunto de legislações promulgadas, como os Estatutos do Magistério e os Planos de Carreira e Remuneração se constituem, sem dúvida, de conquistas históricas dos professores. A intenção não é invalidar a legitimidade destas conquistas, no município em questão. Elas são, inclusive, dignas de nota pelo seu pioneirismo na região – não se tem notícias de que elas existam em municípios vizinhos -. Mas é preciso anotar o contexto no qual elas foram produzidas e seu resultado: possivelmente, no bojo da luta dos municípios pela qualidade do ensino, tais legislações terminem por incentivar também a mobilidade dos professores e não sua permanência na mesma escola. A questão apresentada, assim, é passível de duplo questionamento: afirmar que os professores fazem os cursos “*apenas para se remover*” pode ser uma forma de generalização; ainda que seja isso, afirmar-se este como um determinante para o insucesso dos cursos é fruto de inversão ideológica. Vincular o insucesso dos cursos a uma estratégia que pode ser de melhoria das condições de trabalho docente pode ser uma forma de afirmar sua incompetência e mais: seu desinteresse pelo desenvolvimento profissional.

Outra questão a ser discutida refere-se ao conteúdo “que o professor não consegue transferir para a sala de aula”. Aparentemente, para a informante, os professores estão preocupados somente com suas possibilidades de evolução funcional. Os cursos realizados por eles, então, não tem repercussão no cotidiano das escolas. Por isso, os projetos das escolas,

distanciados das necessidades exigidas em termos de ensino do currículo oficial, terminam por não obter êxito.

É possível, por outro lado, que a não-transferência dos conteúdos ou saberes construídos nos cursos se dê mais pela inadequação desses conteúdos às realidades nas quais atuam os professores e menos por sua falta de interesse. Mais significativo do que formações em massa são os pequenos grupos de professores, nos quais os dados da realidade imediata sejam mais amplamente discutidos, com bases em referências teóricas plurais e não apenas no discurso hegemônico, estabelecido pelas relações hierárquicas de poder. A própria informante reflete sobre isso, mais adiante:

A supervisora [...] afirma que nos casos quando a assessoria acompanha o trabalho dos professores, na escola, a coisa é diferente. Isso porque o espaço de formação é utilizado para formação, e a pessoa responsável pelo curso tem apenas essa responsabilidade: assessorar. Coloca que esta função poderia ser cumprida pelas coordenadoras pedagógicas, mas que em meio às questões burocráticas da escola, estas acabam por não cumprir sua função de assessorar o professor.

— Quando tem assessoria na escola a coisa vai bem. Se você fica no dia-a-dia, não faz nada. Sabe, né, a discussão tá ali, no café.” (RA-01)

Outros exemplos da manutenção do argumento da incompetência puderam ser identificados, inclusive em conversas informais. Uma delas revelou-se durante a sexta observação. Naquela oportunidade a conversa entre uma das supervisoras e uma visitante não-identificada acabou sendo considerada importante nesta análise. Aliás, esta Supervisora vinha despertando meu interesse já há algumas semanas, por sua atuação diferenciada em relação às outras, afinal era ela quem exercia na maioria das vezes uma atitude de liderança do grupo.

A conversa iniciou-se por conta de uma dúvida da supervisora em relação a matrículas de alunos com seis anos de idade. A rede municipal, a exemplo do Estado de São Paulo, cumpriu da seguinte maneira a determinação legal: todos os alunos com seis anos completos estão matriculados no primeiro ano do ensino fundamental. Havia, portanto, casos de dúvidas sobre eventuais transferências desses alunos para as redes municipais vizinhas e vice-versa, bem como transferências de alunos da rede estadual para a municipal e o inverso.

Mesmo não identificando com exatidão o problema, percebi que a conversa tratava do tema. Ela evoluiu para outros níveis, passando pela questão das funções da educação infantil e do ensino fundamental e chegando a este ponto reproduzido a seguir:

Visitante :— Eu acho que todo mundo tinha que sair alfabetizado do infantil, rico ou pobre...

Supervisora :— Eu também acho, mas a gente trabalha com a realidade que tem... tem que se adaptar...

Visitante :— O problema é que faltam os pré-requisitos... se não tem os pré-requisitos, não dá...

Supervisora :— A gente nem fala mais em pré-requisitos... [não ouço e não anoto] ninguém é balde pra gente ficar enchendo... mas eu não entendo... eles tem as mesmas estimulações...

Mulher:— Olha... eu sei que eu fico triste... muito triste...

Supervisora :— É... vamos ver essa avaliação que vem aí... a gente tá num momento que todo mundo tem que mudar... A média alcançada pelas nossas escolas no SARESP deixou a gente muito feliz [não ouço e não anoto] a avaliação de ingresso é muito importante... mas o pessoal se isenta... diz que a culpa é sempre do outro... tem que entender que se a coisa não vai bem a culpa é minha e de lá atrás também...

[...]

Supervisora :— Quantos alunos do fundamental o Estado atende?

Visitante:— Mais ou menos quarenta mil...

Supervisora:— E nós?

Visitante:— Doze mil...

Supervisora :— Nossa... é menos da metade...

Visitante:— Não... é cinquenta por cento...

Supervisora :— Não! É menos da metade, não é? [A visitante comenta algo que não entendo] o que eu sei é que no SESI as pessoas não reclamam dos nossos alunos. [...] Eles vão bem depois da quarta série... a custo das retenções da vida... o que me preocupa é esse filtro na primeira série... por isso a gente está fazendo as matrizes... não sei porque esse filtro tão grande na primeira série. (RA-06)

Durante a conversa a Supervisora demonstra considerar, como referenciais para a qualidade do ensino oferecido pela rede, os indicadores de desempenho oferecidos pela Prova Brasil e SARESP. Apesar de analisar como positivos os resultados da última avaliação pela qual o município passara, aponta que no caso das escolas nas quais os índices não haviam sido positivos os professores se isentam da responsabilidade.

Do mesmo modo se dá um processo de responsabilização constante dos professores quando os resultados não são os esperados. Apesar de permearem, estas afirmações, o discursos da responsabilidade coletiva, este vem carregado de um tom de pessimismo. Denota

a idéia de que apesar dos esforços da equipe de supervisão escolar, a rede não alcança maiores sucessos pela falta de compromisso dos professores ou de seu despreparo.

A que esforços a Supervisora se remete? Relendo a transcrição da conversa observada percebe-se que ela entende que os alunos *vão bem depois da quarta série* mesmo que isso custe “*retenções da vida*”. Para ela o problema maior se concentra no que ela chama de “*filtro tão grande na primeira série*”. Mas a que filtro ela se refere?

A supervisora refere-se ao índice de reprovação na primeira série que, durante o ano de 2006, chegou a 39% dos alunos. A informação consta de um dos registros feitos em campo, mediante material consultado no espaço da própria SME. O dado permite duas leituras possíveis: o índice de reprovação na primeira série é similar ao observado nas décadas de 1950 a 1980, no Brasil; como os alunos *vão bem depois da quarta série* a reprovação é entendida como um problema e, ao mesmo tempo, uma estratégia pedagógica que surte resultados. É uma contradição, que se expressa ainda pela enunciação “*por isso a gente está fazendo as matrizes*”, uma referência às Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância, publicadas em 2007, e das Matrizes Curriculares Municipais, publicadas em 2008, o último não-analisado nesta pesquisa.

A enunciação da supervisora evidencia uma prática semelhante a apontada por Arelaro (2005), adotada pelo Estado como estratégia para que o Sistema Nacional de Avaliação penetrasse e fosse aceito no ideário pedagógico. Se durante no final da década de 1990 os PCN proporcionaram a definição de um currículo mínimo, determinaram um modelo pedagógico e indicaram o conteúdo das avaliações que viriam, aqui ocorre algo semelhante. A *mudança* é exigida pelas avaliações de desempenho – SARESP e Prova Brasil – e as dificuldades se evidenciam não nelas, mas nos índices de reprovação anotados no município. A estratégia é a definição do currículo e do modelo pedagógico nacionais, com a criação das Diretrizes e Matrizes Curriculares Municipais.

A manifestação do argumento da incompetência se dá, então, nestes dois níveis. A estatística, manifestação inquestionável do discurso científico, demonstra a improdutividade do sistema. Como consequência, os professores são responsabilizados. Um modelo curricular único é estabelecido e se configura mais uma estratégia de enfrentamento do fracasso escolar. Para dirimir a incompetência docente define-se o currículo e o modelo pedagógico a ser adotado universalmente, por sua vez definidos em função de um sistema de avaliação nacional.

Além dos momentos de observação realizados junto a SME, pude identificar outras enunciações, girando em torno da manutenção do argumento da incompetência. Tal discurso

manifesta-se com muita freqüência na revista bimestral produzida pela SME. O mesmo é emitido tanto por parte dos próprios professores, como por colunistas mais referendados.

Uma primeira vertente destes discursos aponta-se na deficiência dos conhecimentos técnicos trazidos pelo professor. Um dos artigos de opinião, assinado por um professor identificado como detentor do título de mestrado em Educação, versa principalmente a respeito do processo de avaliação. Dispondo o professor como alguém que utiliza este recurso de modo ultrapassado e conceitualmente distorcido, acentua a falta de competência técnica do professorado como um todo:

“O que nos parece lamentável é que nos dias que correm ainda persistimos na mesma postura indicada por Comenius no século XVII. Em seu livro, “A Didática Magna”, o autor indicava que “o medo faz o aluno estudar”. E tem sido difícil afastar essa máxima. Até porque, ela garante a emoção revelada na gaiata e, tantas vezes, trágica, manifestação da “síndrome do pequeno poder” do Professor. Com a ameaça da nota e do exame, é que muitos conseguem o mínimo de um suposto controle sobre a classe. Uma situação lamentável, mas real, e reveladora da incompetência técnica do professor no seu exercício.” (RE, 2006, n°31, p. 07)

O autor prosseguirá acentuando a falta de preparo dos professores para o exercício da avaliação. Sua crítica não poupa o professor enquanto classe, afirmando ter sido *patética* a atuação dos professores no entendimento da implementação do sistema de progressão continuada no sistema público de ensino do Estado de São Paulo. Interessante notar como, neste artigo, não se faz nenhuma menção a base teórica fundante desta política que, aos olhos de Patto (2005), promoveu a naturalização do fracasso escolar. Não cita, também, o que Viégas (2002, p.165) considerou como “[...] uma apropriação distorcida e superficial da crítica acadêmica à exclusão na escola [...]” ao implantar uma proposta sem possibilitar discussões junto aos sujeitos envolvidos no processo. Comenta em uma frase o autoritarismo utilizado na implementação da proposta, ainda que a defina como progressista. Apesar de a SME deixar evidente, sempre, que não se responsabiliza pelas opiniões emitidas pelos autores dos artigos, este pode ser um indício de como se corrobora para este processo de culpabilização dos docentes.

Cabe salientar que nenhum outro artigo assinado por este autor foi encontrado nas revistas analisadas. Poder-se-ia dizer, portanto, da minimização do impacto desta concepção na medida em que, tendo ou não enviado outros artigos para publicação, este autor não compareceu mais publicamente, neste espaço, para fomentar esta lógica discursiva. Contudo, encontramos indícios do mesmo posicionamento em outro artigo, produzido por outra colunista, também referendado por sua formação acadêmica.

“Muitas tecnologias para melhor capacitar os professores no uso de seu comportamento verbal, especialmente no perguntar, foram desenvolvidas, se mostraram eficientes e estão sendo aperfeiçoadas como resultado de muitas pesquisas de tecnologia educacional. É necessário orientar os professores para que sejam produtivos e possam mudar seu comportamento, obter mais êxito e garantir melhor desenvolvimento para seus alunos. [...] Ensinar, orientar, tornar o aluno competente ao fazer perguntas é fundamental no processo de conhecer. Educadores precisam dominar as tecnologias e procedimentos que viabilizam isto e também como agir quando o aluno já consegue ir além, como mantê-lo desenvolvendo ainda que isto custe mais empenho do próprio professor. Certamente, o docente precisa aprender e usar melhor tanto seu repertório de perguntar-responder como viabilizar ao aluno tal avanço.” (RE, 2007, n°33, p. 25)

A autora do artigo em questão é uma das assíduas escritoras do periódico. Possui o título de pós-doutoramento em Psicologia Escolar e, neste caso, corrobora com o entendimento do professor como alguém carente de certos domínios técnicos. O “comportamento verbal” pode até mesmo ser considerado uma ferramenta a ser desenvolvida pelo professor, dependendo da vertente teórica adotada. Entretanto, duas características nos fazem refletir sobre estas afirmações.

A primeira delas está centrada no anonimato destas referências teóricas, pelo menos no texto analisado. A autora coloca que *muitas pesquisas científicas versam acerca do tema*, mas não se pode identificá-las no texto, não havendo referências bibliográficas citadas. Este procedimento visa conferir legitimidade às suas afirmações. Assume, portanto, características de pseudociência.

Assim se reforça no nível do discurso a falta de preparo técnico dos professores e se afirma a necessidade de sua formação. O mesmo artigo também não menciona outras variantes possivelmente intervenientes no processo de não-aprendizagem: as relações hierarquizadas e burocratizadas presentes na escola, o forte preconceito contra a pobreza, as políticas de formação pautadas por pressupostos teóricos que naturalizam o fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo, as políticas de desempenho docente e discente adotadas nas últimas décadas, dentre outros.

Novamente a voz de autoridades estabelecidas é chamada a confirmar a incompetência técnica do professorado. Acusados de despreparo, má formação acadêmica, indicados como sendo profissionais arredios à transformação de sua prática, os professores surgem como responsáveis não apenas pela atual situação precária da escolarização pública, mas também pela sua melhoria.

Nesse caso, o “especialista” é um palestrante contratado pela SME para inaugurar o processo de formação dos professores no início de 2008. A fala aqui reproduzida foi extraída

de uma entrevista concedida ao periódico da SME, à época de sua apresentação aos professores da rede.

Uso o termo *apresentação* por ele ser o mais adequado: o autor em questão faz suas apresentações normalmente para grandes públicos de professores, baseando-as em seus livros, amplamente publicados no país. O mesmo também tem se apresentado, com relativa frequência, em um programa dominical exibido por um dos grandes canais da televisão aberta no Brasil.

Sua produção acadêmica tem sido marcada, até onde tenho conhecimento, pela total ausência de referências bibliográficas citadas ou não, bem como pela característica quase confessional de seus escritos. Seus livros são manuais para educadores e pais, contendo informações sobre como educar amorosamente as crianças e jovens sob sua tutela. No cabeçalho da entrevista, encontra-se a informação, fornecida pela SME, de que 65% dos professores, em consulta ao final do ano de 2007, solicitaram a contratação de sua palestra. Vejamos como se manifesta sua visão acerca do professorado que, de forma paradoxal, parece ter solicitado sua vinda:

“Eles não passam o conhecimento de uma forma que o aluno queira aprender, parece que a obrigação do aluno é só passar de ano. Os alunos devem devolver o que os professores deram, não importa como. Por isso, que eles não são preparados para viver bem, pois perdem um tempo danado o mês inteiro sem fazer nada e na véspera da prova tiranizam a família, precisando estudar.” (RE, 2008, nº 38, p.21)

Quando perguntado acerca de como os professores podem reverter a situação, o entrevistado segue afirmando:

“Eles devem mudar sua posição. Os professores estão amordaçados dentro de um trem a lenha muito antigo e estão dando movimento ao próprio trem. Eles tem que fazer a diferença. Nós vivemos numa época em que um livro que eu escrevi a cinco anos, praticamente está sendo reescrito após esse período. Existem professores que com vinte anos de trabalho, repetem a mesma matéria do início sem o mínimo de atualização e a cabeça dos jovens está diferente, o que significa que eles não estão ensinando. É nesse ponto que quero chegar, dar uma sacudida nos professores e mostrar que além de educadores, eles tem que ser educacionistas, tem que acreditar na educação como melhora de vida.” (RE, 2008, nº 38, p.21)

Propagam-se, estes discursos, não apenas pela via dos especialistas e acadêmicos responsáveis pelos artigos citados acima. Incorporam-se também nos textos publicados e assinados por professores da rede municipal. O domínio técnico, como elemento necessário ao fazer pedagógico, surge também quando o assunto central dos textos é o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Evidentemente uma

postura política do professorado deve ser exigida em relação a esta proposta, uma vez que podemos considerar a educação inclusiva como sendo uma das premissas de qualquer sistema de ensino. Contudo, parece uma máxima freqüente afirmar-se o domínio técnico como sendo requisito necessário a estes docentes.

Atualmente o termo “inclusão” virou moda. Vemos nas novelas, nos comerciais, nos jornais e nos mais diversos meios de comunicação. Porém é a escola que nos deparamos com esta realidade, que nos deixa receosos e até mesmo com medo de algo que não dominamos, pois não no foi fornecido subsídios suficientes nos cursos de licenciatura realizados ao longo de nossas vidas. [...] Para atender com qualidade alunos com NEE, o sistema educacional enfrenta vários desafios: a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar o alunado, além da preparação continuada da equipe escolar. Há que se subsidiar a ação educativa, estruturar métodos, técnicas e recursos de ensino adequados a este alunado, adaptar o currículo para atender às necessidades e especificidades dos alunos em classes regulares e acontecer um maior envolvimento dos pais e da comunidade escolar.” (RE, 2008, n°38, p. 23-24)

Surgem aqui, neste artigo assinado por professora da rede pública, os problemas derivados de uma formação inicial deficitária e mesmo de uma formação continuada inexistente ou oferecida de modo precário, quando se trata da perspectiva de uma educação inclusiva. Contudo, o texto é revelador na medida em que esta fala está entremeada da atribuição da categoria *modismo* ao referir-se ao tema. Para além de uma política voltada à equalização cultural, a educação inclusiva torna-se tão somente algo como um artigo de luxo, cujo valor é construído no nível do discurso.

O conceito de Educação Inclusiva é reconstruído de forma *ultrageralizada*, característica marcante da vida cotidiana. Formar professores para a atuação na educação inclusiva também passa a ter um significado ultrageralizado. Estes conceitos configuram-se como juízos provisórios confirmados pela atuação cotidiana, mas não fruto de uma ação consciente, refletida (HELLER, 2008, p.53). O mesmo se verifica em outro artigo, assinado também por professora da rede, este versando sobre a necessidade de outros entendimentos acerca do processo de alfabetização:

“Sendo assim chegou a hora de refletirmos sobre nosso papel neste processo. Como educadores, precisamos acreditar que podemos sim, contribuir para amenizar os obstáculos que a escola e a educação enfrentam nos dias de hoje, como escassez de recursos materiais, defasagem na formação e capacitação dos profissionais e pouca motivação para o ingresso na carreira do magistério.” (RE, 2007, n°32, p. 13)

Aqui também é possível dizer de uma ultrageralização no que diz respeito a formação de professores para a atuação junto ao processo de alfabetização. Parece um contra-senso afirmar-se esta defasagem em um cenário cujo privilégio tem sido a formação do

professores alfabetizadores. Este, afinal, é o tema mais recorrente, em termos de cursos de formação, nos oferecimentos de cursos feitos pela SME, desde 2001. Isto se verifica em minhas anotações de campo, decorrentes do contato com documentos do município:

A supervisora não esconde certo pesar ou descontentamento com isso. Ao mesmo tempo em que faz esse lamento, afirma que os professores do Ensino Fundamental são diferentes, mais freqüentes, até mais engajados. Explica que a procura dos professores do Ensino Fundamental, pelos cursos, é muito grande. Mas explica que este ano foram oferecidos apenas dois cursos a esses professores, justificando que o número reduzido de cursos se dá por conta da ligação com o MEC — o que não entendi muito bem —. Foi inevitável, agora, pensar se tal procura não é grande em detrimento do número exíguo de cursos oferecidos; ou seja: não será que muitos procuram se inscrevem e nem todos são atendidos? Como a Secretaria lida com a questão quando a procura pelos cursos é maior que o número de vagas oferecido?

A supervisora, então, parece querer “compensar” a falta de cursos de formação de professores, acaba dizendo que a Secretaria oferece “[...] muitas palestras para atender muita gente; mas sempre digo a eles ‘são vocês que direcionam o trabalho do ano que vem’; eles são o carro-chefe da Educação.”

Ela então explica um processo que me chama muita atenção. Afirma que em 2002 e 2003, o curso oferecido pelo MEC e que se destinaria aos professores seria o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), mas que, em virtude de ser o primeiro ano de gestão da atual Administração municipal e, por ele ter se estabelecido durante a gestão anterior, optou-se por não “continuar”. Aponta então que, em 2004, o mesmo curso passou a chamar-se “Letra e Vida”, sendo desta vez oferecido pelo governo do Estado, mas que, em virtude de sua “profundidade”, a Secretaria considerou que os professores não estavam preparados e também não houve adesão. Afirma que este curso passou por outra reestruturação, tornando-se mais enxuto e passando a ser denominado “Pró-letramento”. Este sim é um bom curso, em sua opinião, pois “[...] a professora — do curso — diz assim: vai lá e aplica essa aula na sua sala... depois eles aplicam, voltam com os relatórios do que aconteceu e discutem os resultados. [...] além disso, o que se pede no “Pró-letramento” é igual na “Prova Brasil” — sistema de avaliação externa que analisa o rendimento de alunos concluintes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.(RA-01)

Colocados em contraposição o relato supervisora e os argumentos dos textos do periódico, o que se verifica é a repetição de uma mesma enunciação, sob formas diferentes. Enquanto a SME afirma a necessidade de cursos de formação específicos sobre o tema e ora coloca como impeditivos para sua implementação o despreparo dos professores e sua falta de vontade para participação, as professoras afirmam também a necessidade dos mesmos para melhoria de suas condições de trabalho. Por que estes discursos não convergem para o mesmo fim?

Uma das possibilidades sugeridas por esta análise dirige-se ao entendimento esvaziado de sentido nas proposições dos informantes. A formação comparece como meta, mas não é assumida no plano vivencial, estando manifesta apenas no discursivo. Afirmar que os professores têm formação deficitária e que esta é a razão do fracasso da escola pública é uma

máxima pertencente às dimensões cotidianas da vida social, assumindo características de senso comum. Não estando superada esta questão, torna-se quase impossível discutir a qualidade dos cursos oferecidos, sua base teórica fundante ou sua contribuição significativa para a melhoria do ensino público.

Neste ponto é importante retomar a dualidade percebida ao longo de todo processo de análise. A convivência de formas discursivas diferenciadas em relação aos fenômenos estudados com elementos de persuasão utilizados nos textos é uma forma de dualidade. As formas de reconhecimento do problema do fracasso escolar acabam por apresentar semelhanças entre si, fazendo-se diferentes em função da abordagem teórico-conceitual feita. Do mesmo modo, por vezes as formas de reconhecimento e as propostas de enfrentamento também se relacionam e não se supunha isso de partida. O que se verifica, por vezes, é que a forma de reconhecimento determina de modo quase direto a proposta de enfrentamento. No caso específico da evolução do *argumento* para a *retórica* da incompetência, como propus aqui, isto se evidencia. Se em algum momento o *argumento da incompetência* serviu aos interesses do poder constituído como forma de culpabilizar os professores pelo fracasso da escolar pública, a prática da persuasão em termos da incompetência docente *legítima* adoção de certas estratégias de enfrentamento. Dentre elas, como se verá adiante, é a adoção de processos formativos oferecidos a esses docentes de modo a melhorar o desempenho dos estudantes.

4.2.3- Os discursos (e a retórica) sobre enfrentamento do fracasso escolar

Não é prática nova nos discursos das políticas educacionais no Brasil o reconhecimento da ineficiência e incapacidade da escola pública em cumprir o papel a ela atribuído. Do mesmo modo, as medidas adotadas pelo poder público para o enfrentamento do problema têm seguido algumas direções já consideradas clássicas.

O discurso oficial a respeito da equalização de oportunidades educacionais tem girado em torno de três eixos: garantia universal de acesso à escola, traduzida em aumento do número de vagas; garantia de permanência nela, por meio de mecanismos de progressão rápida pelas séries escolares e de atividades de entretenimento, tendo em vista diminuir a reprovação e a evasão; garantia de bom ensino para todos, campo propício a adoção sucessiva de diferentes técnicas que acabam descartadas, porque não dão conta – nem podem dar – da missão que lhes foi atribuída. De concreto, em direção à garantia do direito à escola, apenas o crescimento quantitativo da rede escolar pública fundamental. (PATTO, 2005, p.59)

A partir dos materiais analisados pude identificar as mesmas tendências assinaladas acima. O aumento do acesso e a permanência na escola, utilizados como indicadores de uma suposta democratização das oportunidades educacionais e os esforços para o oferecimento de uma educação de qualidade são argumentos constantes nas enunciações produzidas no universo em particular, estudado por esta pesquisa.

A mais evidente forma de enfrentamento do fracasso escolar, nos materiais analisados, se manifesta pelo aumento no atendimento em termos de número de alunos. A construção de novas escolas ou ampliação dos prédios já existentes e o conseqüente aumento de vagas se manifestam em muitas enunciações no âmbito desta SME. Constantemente o argumento da melhora do ensino pela via da ampliação do atendimento se dá em relação em Ensino Fundamental e à Educação Infantil. A forma de apresentação dos dados é sempre semelhante, com privilégio aos índices estatísticos. Ora se evidencia uma das modalidades de ensino, ora outra. Este lógica discursiva confere notoriedade às conquistas da gestão em particular, ou seja: a repetição dos dados, ora se evidenciando um ou outro indicador de aumento de número de vagas oferecidas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Já apresentei, em itens anteriores, as motivações e concepções em torno da ampliação do número de vagas, especialmente da Educação Infantil. Então, neste momento, interessa apenas atentar para os índices apresentados:

De 2000 a 2006, foram construídas 11 escolas municipais. De 82 prédios passamos para 93. As vagas saltaram de pouco mais de 19 mil para quase 31 mil, um aumento de 60%. Isso sem falar nas escolas construídas pela Prefeitura em parceria como Estado para as escolas estaduais. No total são 22 novos prédios e 25 que foram reformados e ampliados, além de outras iniciativas em educação [...]. (06/11/2006 – NS)

O número de estudantes atendidos pelo Ensino Fundamental Municipal [...] teve crescimento de 120,3% entre 2000 e 2006, período que compreende a administração do prefeito [...]. O número mostra que a Secretaria Municipal de Educação vem cumprindo uma das determinações do prefeito, que é ampliar o acesso dos alunos a uma educação de qualidade, com professores preparados e valorizados. "Para nós, a educação é mais do que uma prioridade: trata-se de um eixo central da administração, que recebe todos os investimentos necessários para que proporcione os resultados práticos de que a população precisa", afirma o prefeito, que destaca um número específico dentro do levantamento: "De 5ª a 8ª séries, o aumento foi ainda mais expressivo, atingindo quase 500%" [...] (NS, 03/01/2007.)

Em outros momentos a mesma enunciação enfatiza a ampliação do atendimento junto a Educação Infantil:

A Educação do município tem apresentado uma constante evolução no número de alunos atendidos e na qualidade de suas escolas nestes últimos seis anos. Em 2000, eram oferecidas 19.484 vagas na rede municipal. Atualmente são atendidos 30.931 alunos, divididos em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que representa um aumento de 59%. Somente na Educação Infantil foram acrescentadas 3.591 vagas. Para atender aos novos alunos, foram contratados mais 232 professores, totalizando 761 profissionais em toda rede, que passam por processos de formação contínua. Em 2006, 59 eventos serão realizados, disponibilizando 11.359 vagas. Novas escolas também foram construídas, sendo 25 novos prédios, 22 unidades ampliadas e a implantação de 35 creches, totalizando 216 salas e 21.485 novas vagas disponíveis. (06/11/2006 – NS)

Ao trazer aqui esses dados a intenção é apresentar o papel atribuído, pela gestão municipal, a ampliação do número de vagas como indicador do enfrentamento do fracasso escolar e da qualidade dos serviços educacionais prestados. Há ainda uma forma discursiva que valoriza ainda mais estes dados quando são usados de modo a persuadir o leitor de sua eficiência. A utilização do discurso competente com tal objetivo se evidencia e será objeto de análise mais adiante, quando abordo a questão da retórica da qualidade.

Com menos ênfase, o problema da permanência dos alunos na escola – combatendo-se a evasão e reprovação - também se mostra como um problema a ser enfrentado pela SME. Também em função do problema são desencadeadas certas ações. A primeira delas se constitui na elaboração, por parte da equipe de supervisão escolar, de um levantamento dos índices de aproveitamento dos alunos da rede municipal. Durante entrevista feita com uma das supervisoras, a ação foi assim explicada:

— Uma delas é um levantamento, na rede, do aproveitamento dos alunos. Os supervisores foram até as escolas, com um questionário e entrevistaram os diretores... Depois elaboramos um relatório que passou pela professora [...] e ela achou melhor discutir com os professores, para ver o que eles pensavam... Foi o que nós fizemos no final do 1º bimestre. O documento foi para os professores, daí eles puderam pensar no que estava acontecendo. Como o reforço escolar foi regulamentado e aí os professores podem trabalhar até três horas extras por semana para atender os alunos com mais dificuldades... o documento serve para isso. Se tem alunos com dificuldades a escola pode oferecer o reforço antes ou depois da aula. O levantamento também era sobre a forma como o reforço era oferecido. Porque mais ou menos 24% dos alunos não tiveram nota no 1º bimestre aí o levantamento mostrou que mais da metade das escolas ofereceu recuperação... isso preocupa a gente porque mais de 10%... 12 % dos alunos da 1ª série foram reprovados ano passado [...] estamos trabalhando com o relatório de aproveitamento dos alunos... ainda não conseguimos nem fechar o segundo bimestre e o terceiro já terminou... por isso agora estamos pedindo para as escolas enviarem, até o dia 31, as notas dos alunos... mas estamos confiantes: achamos que vamos ter melhoras nas notas, agora... (RA-04)

Pensando na questão da reprovação, prática que resiste nesta rede municipal à despeito da política de ciclos a progressão continuada adotadas pela rede estadual, perguntei a ela sobre os índices de reprovação no final da quarta série. Segundo dados fornecidos pelas próprias supervisoras, em conversas anteriores, este índice está perto do zero. Ela respondeu que os supervisores também atentaram para isso, mas que ainda não haviam construído uma explicação formal para o problema. Ao perguntar se ela acredita que essas reprovações evitam o problema das crianças terminarem o ensino fundamental sem saber nem ler e escrever, ela diz que não: acredita que muitas crianças passam por isso na rede. A pergunta foi repetida, depois, para toda as supervisoras e as respostas foram semelhantes: alguns alunos terminam o ensino fundamental sem dominar os conhecimentos básicos da leitura e da escrita e do cálculo, sendo este um fator de preocupação expressa por toda a equipe. A questão, entretanto, aparece tratada sempre apenas no âmbito interno da secretaria. Em nenhum momento pude identificar traços discursivos desta preocupação específica nos documentos da SME, fossem elas de caráter oficial ou não.

Ainda assim há uma preocupação interna expressa pela SME em relação aos índices de aproveitamento e ao desempenho dos estudantes da rede municipal. Como no caso do sistema nacional de avaliação de desempenho dos estudantes (Prova Brasil), bem como dos instrumentos adotados pela rede estadual (SARESP), a SME também desenvolve estratégias da mesma natureza como forma de identificar e enfrentar de alguma forma o problema. Durante a mesma entrevista a supervisora informou a respeito da realização de uma avaliação dos estudantes, feita nesses moldes:

— Foi uma avaliação diagnóstica feita nos moldes da “Prova Brasil”. É uma prova que tem a intenção de fornecer ao professor informações sobre o tipo de descritores de texto³⁵ que precisam ou não ser mais bem trabalhados em sala de aula. O que coletamos é que os alunos, em grande parte, possuem conhecimento da escrita, mas não de alguns dos descritores. A gente não quer policiar as escolas: apenas preparar as crianças para a Prova Brasil e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade do ensino.

Cabe salientar que não tive acesso a nenhum dado referente ao desempenho dos estudantes na prova citada. Não é possível indicar a eficácia dessas ações e nem mesmo se os alunos da rede municipal ou parte deles – qualquer que seja – atingiram algo que poderia ser considerado um bom desempenho. Nem é este o objetivo do trabalho: a intenção de se

³⁵ Depois me foi explicado que o conhecimento sobre diferentes gêneros e portadores textuais, por parte dos alunos, é avaliado; a forma de elaboração e aplicação das questões coincide com aquelas adotadas pela “Prova Brasil”; em informação coletada informalmente, os coordenadores pedagógicos das escolas receberam formação específica em oficinas para aprender a trabalhar com os “descritores”.

apresentar tais informações refere-se, mais uma vez, a demonstração do tipo de reconhecimento do fracasso escolar e das formas de seu enfrentamento. No caso, as práticas avaliativas parecem anunciar-se como uma dessas formas.

Analisando os demais documentos da SME, depois do período de permanência em campo, em várias outras oportunidades a prática da avaliação compareceu como forma de enfrentamento do fracasso escolar. Uma das primeiras manifestações desta premissa aparece já no primeiro os documentos analisados, em termos cronológicos, o *Plano Municipal de Educação 2005-2006*, publicado em novembro de 2004. Estão estabelecidas entre as metas da gestão:

Assegurar a avaliação do desempenho das escolas de Ensino Fundamental, com a participação da comunidade e a partir dos dados da auto-avaliação e avaliação externa. Estabelecer parâmetros de qualidade do serviço de ensino fundamental como referencial para orientação, controle, avaliação e como instrumento para adoção de medidas que levem à eficiência do serviço prestado. (PME-2005/2006)

O objetivo da gestão, expressa no documento citado, foi aparentemente cumprido e alvo de intensa publicação nos documentos que se seguiram. Foi dada ênfase à adoção do procedimento tanto página da SME na internet quanto no periódico bimestral sob sua responsabilidade. No primeiro deles encontramos pelo menos quatro citações, como o trecho que se segue, em apenas uma semana:

Pais, alunos e professores ajudam a avaliar o ensino “Estamos inovando com a avaliação institucional. Não é só um estudo sobre a aprendizagem, queremos definir um panorama de toda a instituição. Os resultados serão importantes ferramentas para os gestores educacionais e devem indicar os caminhos necessários para aprimorarmos nosso trabalho”, disse a secretária municipal de Educação. (NS, 04/12/2006)

As práticas avaliativas e o valor delas como ação de enfrentamento do fracasso escolar é perceptível em todos os segmentos nos quais as enunciações da SME foram analisadas. Tais práticas são citadas pelas supervisoras de ensino e nos documentos públicos oficiais e não-oficiais da rede. Entretanto, pelos menos em relação aos documentos públicos, está profusão está em contraste como o apagamento de informações relativas ao resultado destas avaliações. Não foi encontrada nenhuma citação, no periódico ou na página da SME na internet, em relação aos resultados obtidos na avaliação preparatória para a Prova Brasil. O mesmo ocorre em relação ao relatório citado pelas supervisoras de ensino, que dizia respeito aos índices de aproveitamento dos alunos, durante o ano de 2007. Nos documentos analisados em campo e

que não puderam ser reproduzidos integralmente, os resultados são superficiais e evasivos, mesmo em se tratando do relatório feito por empresa privada contratada para este fim.

A excessiva apresentação dos dados relativos à ampliação do acesso, a valorização dada aos procedimentos de avaliação da qualidade/desempenho e o aparente apagamento dos resultados referentes a essa mesma qualidade pode sugerir a utilização - ou não - de tais informações para fins de *marketing político*, novamente. Nesta perspectiva, às ações efetivas que poderiam resultar e melhoria das condições de ensino e aprendizagem das crianças, porque permitiriam até que as contradições do cotidiano escolar fossem expostas e discutidas - como creio que até poderia ocorrer, no caso do relatório da supervisão sobre o rendimento escolar - é relegado um papel secundário. Guardadas as devidas proporções, a análise das ações aqui exposta pode ser comparada a que Patto (2005, p. 60-61) faz em relação à política educacional adotada no Brasil em geral, durante as últimas décadas:

Encerradas nos limites de gestões efêmeras, as ações desses grupos não raro assumem forma de planejamento e implementação rápidos de mudanças que não só imprimam a marca dos que estão no poder e apaguem as marcas deixadas pela gestão anterior, mas também aumentar, se necessário a qualquer preço, estatísticas positivas que serão usadas em debates eleitorais.

No caso em questão, não sem razão são utilizados os dados de ampliação do acesso a escola em tamanha profusão. A pergunta inicial poderia ser, com vistas à qualidade real do ensino oferecido neste - ou em qualquer - sistema público de ensino: *a escola pública é efetivamente democratizante?* Os termos ausentes, acerca da qualidade dos serviços educacionais prestados, garantem a coerência das afirmações do poder público municipal em relação a um sistema educacional que se quer fazer parecer democratizante. Tomando por base o pressuposto de que a especificidade da Educação escolar consiste em transmitir os instrumentos do acesso ao saber elaborado - a saber, a leitura, a escrita e o cálculo - e a ausência de dados divulgados acerca do aprendizado efetivo destes instrumentos na realidade estudada é possível desconfiar de uma “mentira estatística” que pode não conseguir esconder “[...] o abismo entre o que o poder público alardeia, por meio da propaganda milionária e enganosa na mídia, e o que oferece em termos de serviços educacionais.” (PATTO, 2005, p.60)

Outra das formas de enfrentamento do fracasso escolar, dentre as adotadas pela SME, encontra-se a formação de professores com muito destaque. Tal como vimos no item anterior, o conjunto de enunciações acerca da formação de professores sugere a manutenção do *argumento da incompetência* (SOUZA, 2002; 2006). No caso analisado, este parece ser um

argumento constante: a melhoria da qualidade do ensino passa principalmente pelo aprimoramento do trabalho do professor.

Para efeito de ilustração, do total de 110 notícias extraídas da página na internet administrada pela SME e analisadas neste trabalho, 23 traziam no título referências aos processos e eventos de formação pelos quais passam os professores da rede. Isto representa cerca de um quinto do total. Se contarmos as referências feitas *textualmente* à formação de professores, obtemos um número ainda maior: ao tratar das ações de ajustamento curricular, como a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais e mais tarde das Matrizes Curriculares Municipais, a formação dos professores aparece atrelada. Não raro, ao exortar a qualidade dos serviços educacionais prestados pela SME, o *processo* e as *ações de formação docente* oferecidas pela instituição são incluídos como indicativo.

Vale anotar ainda que na publicação voltada especificamente aos professores – o periódico que aqui chamei de *Revista da Educação* a mesma tendência não se verifica. Nas doze edições analisadas, considerando-se um total de 204 artigos e/ou notícias veiculadas, apenas seis continham no título alguma menção ao processo de formação dos professores desenvolvido pelo município. Fiz a contagem na ordem aqui apresentada: primeiro as notícias divulgadas na internet e depois no periódico. A expectativa inicial era de que a proporção seria mantida ou que no periódico houvesse maior número de artigos voltados a este tema, dada a especificidade da publicação. Meu questionamento é sobre haver ou não intencionalidade neste procedimento. Por que razão não há divulgação, no periódico, sobre as ações de formação que serão desenvolvidas? Por que ainda que haja menções a essas mesmas ações formativas no *corpo* dos textos, tal como analiso mais adiante, elas não comparecem nos títulos?

Prevalece também, neste tipo de enunciações, a *quantidade* como forma de comprovar as ações realizadas. Boa parte delas se refere às realizações, na área, ocorridas durante quase todo o período da gestão. A ênfase dada aos números e sua repetição constante ao longo do ano corroboram para confirmar a hipótese. A formação de professores é uma forma de enfrentamento do fracasso escolar, muito valorizada pelo poder público municipal, como se vê nos exemplos a seguir:

O investimento na área educacional é uma das marcas da atual gestão. “A formação de nossos educadores e toda a equipe técnica tem sido fundamental para atendermos a determinação do prefeito [...] de oferecer uma educação com qualidade social a todos e todas”, completou. Neste ano, será inaugurado o primeiro bloco do Centro de Formação de Professores [...] De 2001 a 2006, o Centro ofereceu mais de 43.000 vagas em quase 450

eventos, como encontros, cursos, oficinas, palestras e workshops. (NS, 23/03/2007)

A importância da leitura e a escrita na formação dos professores, para que eles formem alunos leitores e escritores, foi o tema da palestra “A cidadania da cultura escrita” [...]. A atividade faz parte da formação contínua oferecida pela Prefeitura [...], por meio de sua Secretaria de Educação, que já ofereceu mais de 43.000 vagas em quase 450 eventos desde 2001. “O aprimoramento profissional de nossa rede tem sido fundamental na qualidade da educação oferecida às crianças [...], uma das prioridades do prefeito [...] (NS, 29/03/2007)

A capacitação dos educadores da rede municipal faz parte dos avanços alcançados na área educacional pela administração municipal. “A Educação é uma das prioridades do prefeito [...] e, nestes seis anos, [...] ampliou o número de vagas oferecidas e investiu na formação dos profissionais”, [...] a secretária municipal de Educação. A Prefeitura de [...], por meio da Secretaria de Educação, já ofereceu mais de 43.000 vagas em quase 450 eventos. (NS, 7/05/2007)³⁶

Por fim, outra manifestação discursiva acerca do enfrentamento do fracasso escolar gira ao redor das ações que podem representar, de alguma forma, um ajustamento de conduta pedagógica. É valorizada como ação de enfrentamento do problema da baixa qualidade de ensino o estabelecimento de um padrão curricular, vinculado às exigências dos processos de avaliação externa, aparentemente tão valorizados pelo poder público municipal.

Como se pode ver, mais adiante, a própria escolha e definição dos processos de formação dos professores, pela SME, parece definir-se em função da capacidade que o curso tem em fornecer aos professores as ferramentas necessárias para que os alunos consigam um bom desempenho nos tais processos avaliativos. Além disso, as ações de avaliação do sistema público municipal de ensino também são desencadeadas em função dessas mesmas avaliações, como vimos mais acima. O ajustamento da conduta pedagógica também se manifesta pela valorização discursiva dada, no âmbito das enunciações da SME, às Diretrizes Curriculares Municipais. Este é um tema recorrente nas publicações da SME, como no exemplo abaixo:

O material norteará toda a ação pedagógica dos professores. No próximo dia 13 de fevereiro, ocorrerá a primeira reunião de diretores em 2007 para a apresentação e discussão das diretrizes. O encontro tem a previsão de reunir 120 profissionais da secretaria. Será um dia inteiro de leitura e análise do material, que contém 24 tópicos, acompanhados cada um de um texto explicativo. Entre eles, estão itens como o comprometimento do professor na busca de metodologias diversificadas, o entendimento da escola como espaço democrático e a utilização da tecnologia como forma de acesso a novas

³⁶ Informações que pudessem identificar o município em questão foram suprimidas ou alteradas no corpo dos textos.

informações que, analisadas criticamente, levam à incorporação de novos valores. A apresentação da obra é feita pela secretária municipal de Educação [...] para quem o trabalho cumpre uma das determinações fundamentais da Administração [...] – construir a escola de sucesso pautada pelo ensino de qualidade. (NS, 17/01/2007)

A análise do documento apresentou um conjunto de discursos que se revelam em muito influenciadas pelo pensamento neoliberal. O tom das enunciações emitidas pela SME, em relação aos processos de formação de professores, enfrentamento do processo de exclusão *da escola* ou *na escola* parece seguir a tendência dos documentos oficiais em nível federal. Pelo menos é o que parece se evidenciar ao considerarmos as análises de Alves (2006, p. 71) acerca do Referencial Nacional para Formação de Professores:

Por trás da linguagem aparentemente progressista, foi identificada, no documento, uma articulação entre a noção de qualidade e as concepções econômicas para a educação como custo, produtividade, eficiência, recursos humanos, flexibilidade... O que leva a crer que essa qualidade, constituindo-se de atributos mercadológicos, transforma-se em critérios de qualidade que possibilitam a implantação de instrumentos avaliativos no meio educacional [...].

Grosso modo é possível dizer que as ações de enfrentamento do fracasso escolar, nesta SME, parecem pautadas por princípios como “[...] autonomia, racionalidade, participação, responsabilidade, “aprender a aprender” [...]”, considerados importantes tanto para professores como para alunos. São conceitos presentes nas enunciações que veremos a seguir e que são compatíveis com “[...] o tipo de sujeito requisitado pelo discurso neoliberal e pelo processo de reestruturação da produção. [...] baseada no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo.” (ALVES, 2006, p. 71-72)

As formas de reconhecimento e enfrentamento do fracasso escolar verificadas, sob a perspectiva de análise, apresentam marcas da aplicação dos princípios mercadológicos de *qualidade* e *competência*. Configuram-se a partir também das visões historicamente arraigadas na sociedade brasileira em relação às classes populares. Coadunam com princípios que culpam os indivíduos pelo fracasso da escolarização, quando apontam o professor como figura cuja formação é invariavelmente precária, a despeito das condições materiais em que o desenvolvimento profissional se constrói. São as questões sobre as quais pretendo refletir, a partir de agora.

4.2.4 - A retórica da qualidade e os discursos acerca da melhoria do ensino

Apresentei, em capítulos anteriores, um conjunto de reflexões teóricas de diferentes autores com relação às políticas públicas para a melhoria dos indicadores da qualidade do ensino. Estratégias para correção de fluxo – como as classes de aceleração e a progressão continuada – foram adotadas por todo o Brasil e mais especialmente no Estado de São Paulo, como forma de reverter os índices negativos, historicamente registrados. (VIÉGAS, 2002)

Isso porque a não-aprendizagem, antes um fenômeno conhecido apenas no interior das escolas e de caráter quase privado, ganhou dimensões públicas com a divulgação dos índices de desempenho dos estudantes, em todos os níveis de ensino, tornando público o fracasso da escola. (SOARES, 2004; PATTO, 2007)

Após a promulgação da LDB 9394/96 criou-se um sistema nacional de avaliação, como uma de suas principais demandas. Tais índices originaram-se daí: exames nacionais foram elaborados e executados de forma centralizada, transformando-se depois em indicadores das competências docente, escolar e dos sistemas educacionais. Ganham corpo, no cenário educacional brasileiro, os discursos da qualidade e da competência. (ALVES, 2002; ARELARO, 2005)

A partir de tais constatações da pesquisa em Educação, pude verificar um conjunto de enunciações produzidas no âmbito da SME relacionadas à questão da qualidade do ensino. Estabelecidas algumas formas discursivas negadoras do fracasso escolar ou culpando professores e usuários da escola por ele, como vimos no capítulo anterior, verifica-se nesta categoria de análise maneiras de buscar sustentar a qualidade do serviço oferecido pelo sistema público de ensino municipal. Uma retórica da qualidade parece se constituir a partir daí.

Ela começa a se estabelecer a partir da comparação das ações da atual gestão com a administração anterior. Conforme a autora mesmo aponta, o artigo é produzido por diretora da rede pública municipal de ensino e a pedido da própria Secretária municipal de Educação. Seu objetivo é lembrar os dez anos de implementação do ensino fundamental na cidade. Para tanto, propõe-se inicialmente, a relembrar aquele período:

O colapso na Educação Infantil foi verificado “in loco” pela nova administração em 2001. As escolas não vinham recebendo a atenção necessária por conta do atendimento à demanda de Educação Fundamental e a Educação Infantil se apresentava estagnada: professores despreparados para a nova realidade, administradores acuados diante do repasse de toda a verba para o Ensino Fundamental, falta de manutenção dos prédios escolares, falta de equipamentos básicos para o funcionamento das escolas e principalmente falta de um estudo

organizado para atendimento da demanda no município. Com a chegada de uma nova administração, a Secretaria Municipal de Educação apresentou seu plano de trabalho 2001/2004, com base no plano de Governo Participativo — PGP, definindo a Missão da Secretaria Municipal de Educação — “Construir a Escola de Sucesso pautada no Ensino de Qualidade” e traçando sete metas: Toda Criança na Escola; Elevação Global do Nível de Escolaridade da População; Analfabetismo Zero; Modernização e Dinamização do Ensino; Orientação e Qualificação para o Trabalho; Atenção com a Saúde do Escolar; Democratização da Gestão Escolar; Valorização dos Profissionais da Educação. (RE, 2006, n°30, p.8)

Primeiro a noção da descontinuidade norteia a leitura deste trecho do artigo e dele mesmo em sua completude. É preciso caracterizar textualmente o caos em que se encontrava a rede pública municipal de ensino, antes do ingresso da atual gestão. É preciso invalidar todas as ações anteriormente realizadas ou, no mínimo considerá-las como impróprias ou insuficientes. É a *descontinuidade* presente na História da Educação brasileira:

[...] a história oficial da educação brasileira tem sido escrita em chave evolutiva, centrada no elogio dos progressos realizados, o que dá margem a uma historiografia celebrativa e lacunar, plena de abstrações e inversões típicas do discurso ideológico, sem nenhuma atenção ao engajamento político inevitavelmente entranhado na base do conhecimento, ou seja, à relação das idéias com a realidade concreta onde são engendradas e ganham relevo. A ênfase no culto ao progresso escamoteia o conservadorismo, o patrimonialismo, o paternalismo, o autoritarismo e a desigualdade de uma sociedade cuja história tem muito de déjà vu [...] (PATTO, 2007, p. 245-246)

Não cabe ao pesquisador questionar a veracidade das informações colocadas pelo autor, neste caso. Boa parte delas é de difícil constatação histórica – as questões dos professores despreparados, dos gestores acuadaos -. Outra parte parece ser um problema nem de longe isolado no município e no período em questão – falta de manutenção dos prédios, falta de estudo para a demanda do sistema -. Chama atenção, mesmo, é a chave evolutiva presente no artigo, o culto aos progressos realizados. Cabe analisar o que este tipo de discurso não diz, quais as lacunas por ele deixadas.

Outra enunciação alinhada a este discurso da qualidade comparece no diálogo travado junto a uma das supervisoras, logo no primeiro dia de observação participante. Ela havia me mostrado uma listagem contendo os cursos para formação de professores oferecidos pelo município em 2006. A transcrição abaixo já foi utilizada anteriormente para análise de aspectos relativos a formação de professores, mas vale ser retomada aqui, como forma de caracterizar a questão da *descontinuidade* das políticas educacionais. Chamou-me a atenção nesta listagem o oferecimento de um único curso aos professores do Ensino Fundamental, naquele ano. Questionei uma das supervisoras acerca das razões para isso. Esta foi uma conversa informal registrada em um dos relatos ampliados produzidos em campo:

Ela parece querer “compensar” a falta de cursos de formação de professores, acaba dizendo que a Secretaria oferece “[...] muitas palestras para atender muita gente; mas sempre digo a eles ‘são vocês que direcionam o trabalho do ano que vem’; eles são o carro-chefe da Educação.” (Supervisora)

Afirma que em 2002 e 2003, o curso oferecido pelo MEC e que se destinaria aos professores seria o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), mas que, em virtude de ser o primeiro ano de gestão da atual Administração municipal e, por ele ter se estabelecido durante a gestão anterior, optou-se por não “continuar”. Aponta então que, em 2004, o mesmo curso passou a chamar-se “Letra e Vida”, sendo desta vez oferecido pelo governo do Estado, mas que, em virtude de sua “profundidade”, a Secretaria considerou que os professores não estavam preparados e também não houve adesão. Afirma que este curso passou por outra reestruturação, tornando-se mais enxuto e passando a ser denominado “Pró-letramento”. Este sim é um bom curso, em sua opinião, pois “[...] a professora — do curso — diz assim: vai lá e aplica essa aula na sua sala... depois eles aplicam, voltam com os relatórios do que aconteceu e discutem os resultados. [...] além disso, o que se pede no “Pró-letramento” é igual na “Prova Brasil” — sistema de avaliação externa que analisa o rendimento de alunos concluintes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. (RA-01)

Chama a atenção, também nesse caso, o discurso produzido em chave evolutiva. Assim como na passagem anterior, é preciso desautorizar as realizações feitas pela gestão anterior. Afirma-se, na fala da supervisora, a necessidade de se impor as marcas da administração vigente sobre as da anterior. Os professores, despreparados, precisam de um curso adequado ao seu nível. O curso antes oferecido não pode continuar até que ele seja reestruturado, passando a atender o exigido na avaliação externa de desempenho.

Não há registro da quantidade de professores que freqüentavam o curso *PROFA* antes de sua interrupção nos documentos analisados. O mesmo ocorre com os professores freqüentes ao curso *Pró-letramento*. Também não é possível verificar a qualidade dos mesmos, comparativamente, ou seus efeitos em termos da melhoria da qualidade do ensino – e nem é este o objeto de estudo do trabalho -. No caso específico a *descontinuidade* do oferecimento do curso fala por si: ele só volta a ser oferecido quando a SME entende que o professor está apto a freqüentá-lo, mesmo sem sabermos o significado disto, mas principalmente quando ele pode reverter em resultados no *desempenho* na Prova Brasil, indicador da qualidade do serviço oferecido.

Uma forma de afirmar os avanços produzidos pela atual gestão manifesta-se, com freqüência, tanto nos textos publicados pela revista, quanto nas notícias divulgadas pela página da SME na internet. São freqüentes as menções a dados estatísticos e quantitativos que contribuem para a afirmação de uma escola pública de qualidade sendo oferecida.

São constantes as citações, em muitos dos materiais consultados, em relação às diferentes políticas de avaliação do sistema público de ensino, mas quase exíguas as

informações relacionadas aos resultados alcançados pelo município, em si. Comparecem enunciações referentes aos resultados obtidos, que teoricamente comprovariam a *qualidade*, mas não os índices. O que se configura é muito mais um discurso lacunar, ideologicamente construído pelo apagamento das contradições e diferenças existentes (CHAUÍ, 2007).

Em artigo não-assinado, publicado no periódico bimestral da SME, pode ser encontrada outra manifestação disto que tenho chamado de retórica da qualidade. Ao afirmar que a SME comemora os resultados obtidos durante o ano de 2006, apresenta dados que corroboram para sua afirmação. A título de exemplo, transcrevo abaixo parte do informe acerca de uma premiação, oferecida ao município pelo UNICEF:

“A cidade registrou 0,802 no IDI, superando a média brasileira que é de 0,661. O resultado positivo foi apresentado no relatório sobre a situação da Infância Brasileira 2006, elaborado pela UNICEF, referente ao atendimento nas áreas de Saúde e Educação a crianças de 0 aos 6 anos. [...] Neste últimos dois anos, o município ampliou o atendimento as crianças e seus pais, ao elevar sua participação nas seguintes variáveis: nível de escolaridade dos pais; imunização das crianças, acesso das mães ao pré-natal e porcentagem de crianças na pré-escola.” (RE, 2006, n°31, p.4)

A crítica não se refere ao recebimento da premiação. O problema está no apagamento de informações necessárias a compreensão ampla do informe. O título da reportagem não especifica a que nível de ensino se refere o índice apresentado, tornando-o extensível a todas as modalidades de ensino.

Na apresentação das variáveis nas quais o município apresentou avanços, pode-se verificar que metade deles refere-se a questões de saúde pública (imunização das crianças e acesso das mães ao pré-natal) e uma delas refere-se ao aumento do nível de escolaridade dos pais. Apenas um dos índices refere-se a uma variável educacional: porcentagem de crianças atendidas pela Educação Infantil. Ainda assim, o dado é estranho: conforme dados presentes no PME 2007-2008 e disponíveis no sítio do Inep, referentes ao Censo Escolar, houve redução no número de matrículas na Educação Infantil pelas escolas municipais, na casa de 3,3% entre 2004 e 2006. O índice deve ter ocorrido em relação à porcentagem de crianças atendidas pela Educação Infantil no município, possivelmente em função da expansão da rede por meio de subvenções, mas a origem de tal indicador não é citada.

O apagamento dos indicadores de qualidade também se dá nos argumentos publicados pelo periódico, utilizando-se não só a voz dos profissionais envolvidos, mas também da clientela atendida. Exemplo disto é o de uma reportagem assinada por jornalista que, versando

sobre um desfile cívico realizado no município, traz a sua publicação a fala de uma mãe de aluno matriculado na rede pública municipal:

“[...] é uma cidade que vem se destacando principalmente na educação — área que, segundo ela, é a base para o progresso de qualquer localidade. “A gente vê que as escolas melhoraram muito. As crianças têm ótimos professores, boa merenda e atividades que complementam os estudos, como formação musical. Com isso, a garotada terá mais chances quando crescer”, frisou.” (RE, 2007, Nº 35 p.28)

Convoca-se a voz de uma mãe de aluno da rede, usuária dos serviços públicos, para confirmar a qualidade dos mesmos. Os argumentos desta testemunha vinculam-se a retórica da qualidade instituída. Em primeiro lugar, se verifica que na fala convocada fica em segundo plano a Educação como direito ao pleno desenvolvimento humano. Ela é destacada acima como um indicativo do progresso da localidade. O conceito de *qualidade* aqui expresso vincula-se aos interesses mercadológicos. Alves (2002), em pesquisa já citada aqui, ao analisar o discurso oficial nacional sobre a qualidade do ensino demonstra como o conceito está vinculado à adaptabilidade e à formação para o mercado de trabalho.

A inversão ideológica da passagem citada é clara, pois é o usuário da escola pública quem fala, mas a enunciação não lhe pertence: é forjada pelo discurso competente, cujo objetivo é tornar hegemônico o pensamento dominante. Assim, como o usuário da escola pública também adere ao discurso hegemônico, não é ele quem fala, mas o já instituído, o discurso já pronto. (CHAUÍ, 2007)

Nessa enunciação “*as escolas melhoraram*” porque tem “*bons professores*”, “*boa merenda*” e “*atividades que complementam os estudos*”. Os fatores indicados como *melhora*, no entanto, também não são pedagógicos, excetuando-se a questão da qualidade dos professores. Assim, novamente dados não-pedagógicos são tidos como indicadores da qualidade do ensino: é a continuidade da chave assistencialista e paternalista do pensamento ideológico brasileiro. Ainda, disponibilizando “*atividades que complementam*” os estudos esmaecem a função primordial da escola e seu compromisso com a formação humana, bastando que com isso os alunos tenham mais “*chance quando crescer*”. (PATTO, 2007)

Em uma das publicações da página da SME na internet, chamaram minha atenção duas notícias que privilegiam outra modalidade da retórica da qualidade. Aqui ela também é forjada ideologicamente, entretanto por meio do aparente rigor científico garantido pela estatística. Aqui, com mais requintes, os termos ausentes garantem a coerência e a legitimidade do que é dito. Dada sua natureza, não se pode sequer supor a inocência em sua

construção e enunciação, por parte do poder público municipal, na figura do próprio prefeito e da secretária municipal de Educação:

“Para nós, a educação é mais do que uma prioridade: trata-se de um eixo central da administração, que recebe todos os investimentos necessários para que proporcione os resultados práticos de que a população precisa”, afirma o prefeito, que destaca um número específico dentro do levantamento: “De 5ª a 8ª séries, o aumento foi ainda mais expressivo, atingindo quase 500%”, [...] A Secretária Municipal de Educação também observa o fato de que, ano a ano, desde 2000, houve crescimento no número de alunos atendidos, tanto de 1ª a 4ª quanto de 5ª a 8ª séries. Isso demonstra, de acordo com a secretária, que as conquistas fazem parte de um planejamento bem articulado, cujos resultados são obtidos de forma gradual e constante. “Na Administração Municipal tudo é realizado a partir de um conjunto de ações bem pensadas e executadas para produzir os resultados de forma contínua”, salientou. (NS, 03/01/2007)

Os números impressionam. Convocando a rigorosidade matemática para confirmar seu discurso, os administradores públicos procuram estabelecer mais uma vez a retórica da qualidade. Ao afirmar que a elevação do número de matrículas de alunos freqüentando escolas de 5ª a 8ª série no município chega à escala dos 500%, apagam itens relevantes desta informação, que obscurecem a real natureza dos fatos. A retórica da qualidade é, portanto, forjada ideologicamente, porque falseia a verdade.

Estes dados ocultam outros ainda mais significativos: no ano de 2000, apenas uma escola do município atendia aos alunos de 5ª a 8ª séries; em 2007, esta continuava sendo a única escola municipal a atender esta faixa etária; os números reais de alunos atendidos foram de, segundo dados do Censo Escolar, de pouco mais de 130 no ano 2000 para um índice pouco abaixo de 800 no ano de 2006. A ampliação do atendimento é, sem dúvida, expressiva.

Contudo, se oculta nesta divulgação a não expansão horizontal desta rede, restringindo-se este atendimento a uma única unidade escolar. Se oculta, ainda, um dado ainda mais significativo: a rede pública estadual atendeu, no mesmo município e também no ano de 2006, um total de 23.664 matrículas iniciais, enquanto que a rede privada foi responsável por mais 4493 matrículas³⁷.

Ao analisar estes números verifica-se que, apesar do aumento de 500% no número de matrículas feitas pela rede municipal, o índice real de atendimento aos alunos de 5ª a 8ª séries não supera a margem dos 2,8% do total de matrículas feitas no município.

A retórica da qualidade, assim instituída, constitui-se de uma tentativa de resposta do Poder Público e em particular desta SME frente ao problema do fracasso escolar em sua forma atual. O uso do termo *retórica* aplica-se aqui com correção, se a considerarmos com

³⁷ Dados disponíveis no site do Inep em 07/07/2008.

sendo a arte da persuasão, do convencimento, ainda que, para tanto, se utilize de métodos enganadores. Ora as enunciações encontradas sofrem influência de um contexto mais amplo, sob o impacto das novas manifestações do fracasso escolar e mesmo das políticas de avaliação de desempenho estabelecidas no país. Cabe atentar, porém, para o fato de esta *retórica da qualidade* poder se configurar ao mesmo tempo como um processo de negação dos problemas enfrentados, ou no mínimo de dissimulação do real. O quanto as políticas públicas, neste sentido, são capazes de enfrentar os problemas, se não os reconhecem, pelo menos publicamente?

Há outros indícios da tentativa, por parte da gestão deste sistema público, em afirmar de maneira retórica a qualidade dos serviços oferecidos. A estratégia parece ser mesmo a persuasão, quando se observa, por exemplo, os títulos dos periódicos analisados. Apesar da extensão dos dados, considero importante reproduzir aqui todos os títulos para efeito de ilustração:

Data da publicação	Nº do exemplar	Título da revista³⁸
Abril/maio de 2006	27	“Prática educativa – uma questão de independência e autonomia”
Jun./jul.de 2006	28	“Consciência crítica e compromisso social”
Ago./set. de 2006	29	“Inclusão social é educação de qualidade para todos”
Out. de 2006	30	“Escola municipal: há 56 anos fazendo a diferença na educação [...]”
Nov./dez. de 2006	31	“Ensino de qualidade ampliando horizontes”
Fev./mar. de 2007	32	“Um novo olhar para a Educação”
Abril/maio de 2007	33	“Prática em educação nos tempos atuais”
Jun./Jul de 2007	34	“Educação ambiental: ações locais para uma mudança global”
Ago./set. de 2007	35	“Educação e cidadania: [...]”
Out. de 2007	36	“Cinco dias que marcaram a região: [...]”
Nov./dez. de 2007	37	“Tecnologia na educação: uma ferramenta de sucesso”
Fev./mar. de 2006	38	Educação: responsabilidade de todos”

Quadro 1 – Títulos dos periódicos publicados pela SME entre fevereiro de 2006 e março de 2008.

³⁸ Os termos que pudessem identificar o município em questão foram omitidos.

Os títulos adotados são em geral alusivos a qualidade dos serviços oferecidos, tal como se vê. Em cinco dos doze títulos, *qualidade* ou termos correlatos – a palavras *sucesso*, os termos *fazendo a diferença* e *ampliando horizontes* – são constantes e, aliados às análises anteriores, parecem escolhidos como forma de persuadir o leitor.

Com essa análise reconheço o risco de também estar atendo-me apenas às aparências de um fenômeno social mais amplo. Assim, é preciso reconhecer que os títulos das revistas e as enunciações dos participantes da pesquisa não determinam os fatos históricos, mas são determinados por eles. A qualidade do ensino público – ou sua aparência – tem sido uma exigência presente nas determinações dos órgãos internacionais de financiamento, como vimos em Arelaro (2005), Alves (2002, 2006) e Viégas (2002, 2006). Emanam daí duas proposições: a) até que ponto tais determinações não empurram os sistemas públicos de ensino a um processo de comprovação da qualidade dos serviços educacionais prestados, a custo da indefinição dos critérios para essa qualidade?; b) até que ponto a demonstração, a todo custo, de tal qualidade, não inviabiliza o enfrentamento do problema da baixa qualidade?

Em outras palavras: a aparência do fenômeno – a tentativa deste sistema em particular de persuadir seus interlocutores acerca da qualidade do ensino – poderia inviabilizar ou no mínimo dificultar seu real enfrentamento. Tal retórica da qualidade instituída pode dificultar o surgimento de contradições ou discordâncias em torno do próprio conceito de qualidade adotado. Suprimidas as contradições, construído um consenso em torno de uma suposta qualidade, se fariam inviáveis quaisquer possibilidades de se enfrentar uma eventual baixa qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Também neste caso não é meu desejo desqualificar o trabalho da gestão responsável pelo sistema público municipal de educação. Entretanto, de qual *diferença* se fala? Acerca de qual *qualidade* se referem as enunciações emanadas da SME? Caso tomemos um indicador estatístico como referência para se determinar o nível da qualidade dos serviços educacionais prestados, a *diferença*, a *qualidade* não são assim tão evidentes. Segundo dados do Inep, em relação ao IDEB³⁹ de 2007, aponta-se que a rede estadual alcançou o índice de 4,7 no mesmo município, enquanto que a rede municipal alcançou o índice de 4,8, ambos em um total de 10. O segundo maior município da região, em termos de índice populacional, alcançou o índice de 4,6. O menor município da região, considerada também sua população, alcançou os mesmo 4,6. De que diferença se fala, então? Como se define o diferencial em termos de qualidade?

³⁹ Os dados relativos aos municípios envolvidos foram omitidos, mais uma vez, para se preservar o nome do município em questão. Os mesmos foram retirados do sítio do Inep em 25/01/2010 e estão disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/Site/>;

4.2.5 - Os discursos sobre a competência e a retórica do desempenho

O último dos eixos de análise definidos surgiu em decorrência da importância atribuída, nas enunciações analisadas, aos dados de desempenho nas avaliações oficiais e sua relação com o processo de escolarização na cidade. Balizados por estes resultados, parece ter se estabelecido uma *cultura do desempenho* que norteia as ações da SME em amplos aspectos. Adotei o termo sem ter conhecimento de sua utilização, antes, por outros autores. Após uma busca simples nos bancos de teses da USP, PUC de São Paulo e de Campinas, CAPES e UNICAMP, não encontrei nenhuma referência em seus descritores. Em consulta ao portal Scielo, em setembro de 2008, encontrei apenas um artigo utilizando a expressão *cultura do desempenho*. A autora assim define a idéia:

[...]Ball (2003, p. 218) denuncia que performatividade/desempenhabilidade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. O argumento central de Ball é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições. (SANTOS, 2004, p. 1152)

São significativas as contribuições da autora no entendimento do significado da cultura do desempenho. No espaço desta dissertação, a cultura do desempenho, parece nortear as ações da SME em alguns aspectos.

O primeiro deles se refere ao processo de formação continuada dos professores, pois parece ser o item balizador da escolha dos cursos a serem oferecidos. A razão pela escolha dos cursos, indicada por uma das supervisoras, é a capacidade dessa formação em atender aos conteúdos exigidos pela Prova Brasil:

Este sim é um bom curso, em sua opinião, pois “[...] a professora — do curso — diz assim: “vai lá e aplica essa aula na sua sala”... depois eles aplicam, voltam com os relatórios do que aconteceu e discutem os resultados. [...] além disso, o que se pede no “Pró-letramento” é igual na “Prova Brasil” [...]. (RA-01)

Apesar de atentar para a necessidade de um curso de formação docente cuja principal característica fosse a de proporcionar reflexões sobre a prática cotidiana, outro critério prevalece na enunciação. Neste caso, o que é valorizado pela informante é o fato do curso

abordar o conteúdo específico da avaliação de desempenho e não pela capacidade de aprimorar o processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado. Não se faz a crítica ao conteúdo da avaliação de desempenho ou mesmo do curso. Mais importante é a capacidade do segundo em instrumentalizar o professor para que se alcance resultados, por meio do desempenho dos alunos.

A análise de Ball (2005, p. 548) é bem elucidativa a respeito dos problemas gerados por esse tipo de dinâmica:

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas.

Além disso, a proposta de reproduzir, em sala de aula, atividades trazidas pelos responsáveis pelos cursos como sendo algo positivo também se apresenta. Isto pode sugerir a idéia da formação em massa como alternativa para a melhoria do desempenho, balizada pelos conteúdos exigidos nos processos de avaliação institucional.

As ações da SME voltam a ser deflagradas em função dos indicadores de desempenho quando, por exemplo, da produção de um relatório do setor de supervisão em relação ao desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo. Os resultados da Prova Brasil, no ano anterior, levam o setor de supervisão a construir tal instrumento de avaliação para professores em relação ao trabalho com os alunos, conforme o relato de outra supervisora:

Ela diz que o foco da Secretaria é na aprendizagem do aluno, mas que os professores também precisam ser avaliados. Reflete sobre o fato dos alunos não terem aprendido e diz se questionar também sobre o que o professor fez a respeito. O movimento de pesquisa sobre as aprendizagens, que gera o documento, estendeu-se da Educação Infantil à EJA, mas, segunda ela, o foco principal é o fundamental, por causa da Prova Brasil. (RA-03)

Parecem ter assumido, este relatório da supervisão e os indicadores da Prova Brasil, uma relação de interdependência. Tal relatório foi produzido em virtude dos resultados na Prova Brasil, no ano anterior. As informações apresentadas pelo relatório levaram a SME a realizar uma avaliação prévia à Prova Brasil, observando seu conteúdo e características, de

modo a preparar alunos e professores para a avaliação institucional de 2008. Em virtude de uma constante referência a estes dois elementos, por parte de todos os informantes com quem conversei, procurei identificar qual a leitura feita destes dados paralelamente. Mais adiante, ao questionar uma terceira supervisora, a mais jovem dentre elas, tanto em idade quanto em tempo de exercício da função — em torno de oito meses —, obtive o seguinte relato:

Digo que outro dado interessante é o número alto de crianças sendo reprovadas nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental em contraste com o índice beirando o traço quando se trata de reprovação na quarta série. Pergunto a ela o que pensa:

“Uma das coisas interessantes na rede é a opção pelo regime seriado... pelo que eu sei, essa é a única prefeitura da região que adota esse regime... pensando nisso, não é um dado interessante essa outra distorção?”

Ela responde que os supervisores também atentaram para isso, mas que ainda não tem resposta. Pergunto se ela acha que essas reprovações não evitam aquilo que muita gente diz: “as crianças terminam o fundamental sem saber nem ler e escrever”.

Ela diz que não, que acha que muitas crianças passam por isso, sim, na rede [...] Retoma os dados referentes a uma das escolas⁴⁰ e diz que essa foi uma questão lançada aos professores, por meio do documento. Afirma também que acredita que o documento pode ajudar as escolas a pensar melhor e resolver estes problemas.

Além disso, a supervisora afirma que outras estratégias são adotadas para verificar as aprendizagens dos alunos, citando uma avaliação diagnóstica feita durante o mês de setembro, juntos a todas as quartas séries do município:

— Foi uma avaliação diagnóstica feita nos moldes da “Prova Brasil”. É uma prova que tem a intenção de fornecer ao professor informações sobre o tipo de descritores de texto⁴¹ e os coordenadores das escolas participaram de oficinas para aprender a trabalhar com os “descritores” e, também nos meus arquivos, consta uma apostila com os tipos de “descritores” que “caem” na Prova Brasil — que precisam ou não ser mais bem trabalhados em sala de aula. O que coletamos é que os alunos, em grande parte, possuem conhecimento da escrita, mas não de alguns dos descritores. A gente não quer policiar as escolas: apenas preparar as crianças para a Prova Brasil e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade do ensino. (RA-04)

As enunciações revelam uma preocupação intensa com a questão do desempenho e várias das ações desencadeadas pela SME o são em função disso. Somente no nível do que foi dito podem-se produzir questionamentos severos sobre o impacto das propostas.

Obviamente o desempenho dos alunos passa – ou supostamente é resultado – do desempenho docente. Por isso mesmo “[...] os professores também precisam ser avaliados [...]” uma vez que se identifica que muitas crianças ainda passam de ano sem aprender ou na melhor das hipóteses “[...] possuem conhecimento da escrita, mas não de alguns dos

⁴⁰ Essa escola, em particular, é um fiel retrato do problema. Sendo a única escola do município a atender os alunos de todo o Ensino Fundamental, à época da pesquisa, os dados evidenciaram uma situação complicada, segundo as próprias supervisoras. O índice de reprovação dos alunos da 4ª série, em 2006, não chegou a 2%. Ao final do 1º bimestre de 2007 os mesmos alunos, agora freqüentando a 5ª série não alcançaram o mesmo desempenho: mais de 30% obtiveram notas abaixo da média em duas ou mais disciplinas.

⁴¹ Estes são diferentes gêneros e portadores textuais que são avaliados, em termos de leitura e escrita, pelos professores, que condizem com as questões da “Prova Brasil”; em informação coletada informalmente.

descritores [...]’. Mais do que a intenção de avaliar o resultado do trabalho docente, oculta-se a questão da *avaliação de desempenho* como forma de se definir o *currículo mínimo* da escola.

Aqui ocorre um deslocamento de foco do problema do fracasso escolar. Se antes o problema centrava-se no aluno, aqui a questão é o professor. O resultado na avaliação de desempenho indica o modelo pedagógico a ser seguido, determina o currículo, aponta a fragilidade das pessoas e das escolas. A fragilidade exposta, por sua vez, determina uma forma de enfrentamento do fracasso escolar. Melhor dizendo, aponta para o enfrentamento de um dos *sintomas* indicativos do fracasso escolar.

A alternativa encontrada pela SME, presente nas enunciações das supervisoras, é a de “[...] *preparar as crianças para a Prova Brasil e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade do ensino [...]’*”. Note-se que na enunciação a *avaliação de desempenho* vem em primeiro lugar e somente depois a *qualidade do ensino*. A mesma lógica discursiva se repete na enunciação citada mais acima, quando outra das supervisoras afirma existir avaliação dos níveis de aprendizagens dos alunos em todos os níveis do ensino, mas o principal foco da atenção está mesmo ao Ensino Fundamental: em virtude da Prova Brasil.

Não foi possível avaliar com maior profundidade o impacto desta cultura do desempenho em termos de melhoria da qualidade do ensino. Isto exigiria maior período de permanência em campo e maior profundidade na coleta dos relatos dos informantes. Há ainda o problema de se definir quais seriam os indicativos mais efetivos da qualidade do ensino oferecido. Contudo, se estabelece como uma de minhas preocupações a constituição de uma lógica que privilegie os indicadores de desempenho em detrimento das aprendizagens dos alunos. Tal preocupação se dá em virtude dos dados informalmente coletados após o período de coleta de dados em campo.

Houve, ao longo do ano letivo, um aumento significativo das notas atribuídas aos alunos, sendo, tal dado, entendido como um avanço significativo e positivo, por parte do núcleo de supervisão. Cabe questionar se tal aumento nas notas atribuídas já não é um dos impactos da cultura do desempenho. Interpelados por ela, não poderiam os professores rebaixar os resultados da avaliação dos alunos, nos primeiros bimestres para depois, ao longo do ano, subir gradativamente estas notas, criando uma estratégia de melhorar os índices de desempenho? Como, a partir da década de 1980 o foco da culpabilização pelo fracasso escolar deslocou-se do aluno e suas famílias para o professor, acusado de incompetência técnica e falta de compromisso político, não teriam desenvolvido, os professores, estratégias que

permitted to demonstrate, with numerical and statistical fidelity, the quality of their pedagogical work?

Would the procedure of assigning low grades to students at the beginning of the year not be a defense instrument for teachers? Through the record of a supposed advance of students, in function of the pedagogical work developed, a way of exonerating oneself from blame for failure? In the culture of performance established, where standards are increasingly higher – and less clear – of quality, making students increase their grades can be a survival strategy. More than that: a way of guaranteeing the quality of the work performed, so demanded today.

More than that: would it not be in a second plane the conception of Education as a typically human activity? And teachers, in their turn, would not have their work devalued by the fact of needing a defined curricular standard for the realization of their work?

As already seen in Arelaro (2005), the adoption of a common curricular base, through the PCN, allowed the penetration, in the pedagogical ideology, of the national evaluation system. Would we now be in another phase? One in which the national evaluation system erases, from time to time, differences and invalids conceptions and practices, besides the intellectual work of the professor? Ball (2005, p.554) offers another reflection on the problem of the culture of performance:

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. As crenças fazem parte de um discurso ultrapassado, cada vez mais fora de lugar.[...] Esses conhecimentos são agora vistos, nas palavras de Foucault (1980, p.81-82), como “conhecimentos inadequados para a tarefa”, “conhecimentos ingênuos”, “conhecimentos desqualificados”

In this way, as beliefs and differences of pedagogical thought are erased, it becomes increasingly difficult to contradict teachers, about the nature and specificity of their work. Unique curriculum and pedagogical model, defined by the State, tend to make it difficult to reflect critically on the problem of non-learning. Turning to the preparation of students to achieve good results in performance evaluations leaves in a second plane the learning necessary for a socially full life. In this sense, adopting proposals and actions to face the problem of school failure that act on what is only apparent, and not a determining factor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi o de analisar as formas de reconhecimento do fracasso escolar e as estratégias de seu enfrentamento, enunciadas pelos setores responsáveis pela planejamento e implementação de políticas educacionais, produzidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Para tanto analisei documentos legais da SME, publicações não-oficiais sob responsabilidade da instituição e aquelas cuja natureza se considerava como sendo de interesse público, configuradas nas notícias publicadas na página da institucional da internet. Durante o período inicial da pesquisa, em que foram realizadas observações participantes junto ao setor de supervisão escolar da SME, foram ouvidas em primeira mão as vozes dos responsáveis mais diretos pela elaboração das políticas de melhoria da qualidade do ensino, configurados neste cenário como os supervisores de ensino da rede municipal. O discurso oficial acerca das formas de reconhecimento e estratégias ou propostas de enfrentamento do fracasso escolar também esteve presente e foram alvo de análise, por meios das legislações e demais documentos oficiais produzidos pela SME e por ela publicados.

Ao adotar como referencial teórico-metodológico principal o conceito de ideologia tal como definido por Chauí (2007), identifiquei a presença de outras vozes nas enunciações emanadas da SME. O discurso competente, autorizado pelo poder constituído, evidenciou-se durante a análise. Ao mesmo tempo as contradições entre os modos de pensar hegemônicos e das pessoas envolvidas também foi uma manifestação importante. Tais contradições revelaram, nas enunciações analisadas, a tensão existente entre os interesses dos diferentes grupos sociais envolvidos e mostraram-se potencialmente transformadoras da realidade encontrada.

Para se chegar a tais reflexões, empreendi na parte mais teórica e inicial deste trabalho um breve levantamento bibliográfico acerca do tema do fracasso escolar e das relações deste com as Políticas Públicas educacionais, em especial no Brasil. O estudo de trabalhos significativos em relação ao tema permitiu o conhecimento acerca das diferentes formas de se conceber o problema e o reconhecimento das mesmas, passados mais de trinta anos da publicação do trabalho de Maria Helena Souza Patto (1999). Este processo permitiu a comparação entre os discursos emitidos à época acerca do fenômeno, sua evolução ao longo

da história recente da educação brasileira e suas transformações no contexto presente, marcado pelo aprofundamento da lógica capitalista e neoliberal. Nesse ínterim se pode observar a manutenção de alguns desses discursos, paralela às transformações significativas na forma de enunciarem-se as concepções do fracasso escolar.

Gestadas em parte durante o período da revisão bibliográfica empreendida para a realização desta pesquisa e ao longo do período de permanência em campo, convém que algumas questões desta pesquisa sejam retomadas. Passados mais de trinta anos da efervescência teórica das discussões em torno do fracasso escolar, quais seriam as atuais concepções acerca do problema? Como, especificamente no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação em particular, se manifestam as formas de reconhecimento do problema? Quais são as propostas ou ações de enfrentamento do fenômeno, desencadeadas neste espaço em particular?

Longe de esgotar o assunto, as respostas aqui apresentadas têm o intuito de provocar reflexões acerca das temáticas discutidas ao longo desse trabalho. As afirmações a seguir, nesse contexto, pretendem apenas sintetizar parte dos achados desta pesquisa e, eventualmente, deflagrar a continuidade das discussões.

Que concepções acerca do problema do fracasso da escolarização foram identificadas? Diante dos dados analisados é possível afirmar que **persistem explicações parcelares para o fenômeno do fracasso escolar**. As enunciações analisadas apontam para justificativas para o processo de não-aprendizagem dos instrumentos básicos de acesso ao saber elaborado como resultado ora da incapacidade ou inadequação dos usuários da escola pública, ora da formação deficitária dos profissionais que nela atuam. Evidenciou-se um conjunto de enunciações emitidas no âmbito da SME que depositam nos alunos e suas supostas deficiências individuais ou familiares a responsabilidade pelo fracasso. Persistem afirmações acerca de seu rebaixamento na auto-estima e isso justifica o implementação de medidas compensatórias – como a merenda e a doação de material escolar – e a desestrutura das famílias são duas das principais maneiras pelas quais se assume a existência do problema. Talvez por isso, a própria função da escola termine alterada e porque não, deturpada. Se afirmado as deficiências da clientela e suas famílias, do ponto de vista emocional, cultural ou econômico, abre-se margem para a implantação de ações compensatórias. Mesmo quando as ações desenvolvidas e/ou divulgadas pela SME não tem originalmente este caráter, é assim que aparecem enunciadas. A própria ampliação do número de vagas nas escolas de Educação Infantil assume caráter assistencialista: famílias cujas mães precisam trabalhar é o principal motivo para o

desenvolvimento desta política pública. Pouco espaço se abre para as discussões em torno de uma escola cuja meta seja a transmissão da cultura.

A evolução do *argumento da incompetência* do professor parece estar vinculada a este modo de pensar individualizante e parcelar sobre o fenômeno. O professor, nas enunciações da SME, comparece como a principal responsável pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados e, ao mesmo tempo como responsável pelo seu insucesso, em virtude da precariedade ou insuficiência de sua formação. A oferta de cursos de formação como estratégia de superação do problema é um argumento constantemente enunciado no âmbito da SME. A precariedade técnica da formação docente e acusações acerca de seu despreparo ou deficiências pedagógicas são muito presentes. Nesse sentido, o *argumento da incompetência* do professor é usado de modo a persuadi-lo – e também à sociedade como um todo, dado que essas enunciações comparecem também com frequência nos documentos públicos da instituição – de sua responsabilidade em relação ao problema. Se os avanços nos processos de busca pela qualidade na Educação municipal não ocorrem, isto se deve também em razão da pouca capacidade técnica dos professores.

Em várias oportunidades a análise das enunciações levou a um conjunto delas, ainda que mais esparso, que reconhece o fracasso escolar como fruto da precariedade do planejamento e implementação das Políticas Públicas Educacionais, ou ainda tendo origem nas desigualdades econômicas e sociais, típicas da sociedade imersa no contexto neoliberal e globalizado. Entretanto, quando isso ocorre, as enunciações referem-se a esferas da Educação formal onde a SME não atua e quando o fazem, referem-se às gestões anteriores da SME. Não se encontrou nenhuma menção às relações burocratizadas e hierarquizadas construídas no interior da escola e mesmo ao profundo preconceito contra a pobreza, arraigado no modo de pensar do sistema educacional brasileiro. Diante disso, é possível refletir acerca da baixa aderência dessas enunciações em relação aos estudos de Patto (1999) e da persistência de uma compreensão parcelar do fenômeno. Quais seriam os impactos disso em relação às formas de reconhecimento do problema do fracasso da escolarização?

Talvez em parte pelo caráter público e proporções inaceitáveis que o problema assumiu hoje no Brasil, os dados analisados revelam enunciações bastante particulares, em torno do reconhecimento do problema. No atual contexto político econômico e social, torna-se muito difícil negar o fracasso da escolarização: o acirramento da necessidade de se demonstrar melhoria nos resultados de qualidade educacional cria a necessidade de se enfrentá-lo ou ao menos apresentar dados de seu enfrentamento. A SME parece lidar com as duas situações de maneira também particularizada. Em função desta análise pode-se produzir

uma segunda afirmação, como resultado desta pesquisa: **adota-se neste cenário a estratégia de se reconhecer o fracasso escolar quando expresso nas vozes dos trabalhadores da educação e negá-lo nas enunciações oficiais.**

Como forma de persuadir sobre a qualidade dos serviços educacionais prestados, a SME se utiliza dos índices de acesso e permanência à escola e os dados das avaliações institucionais, quase sempre internas a SME. Isso contribui para a construção da *retórica da qualidade* dos serviços educacionais prestados pelo sistema municipal de ensino, configurando-se como forma de se negar o fracasso, por parte do discurso oficial. A ampliação do atendimento à Educação Infantil, os índices de desenvolvimento infantil aferidos por organismos internacionais e que não se referem a questões educacionais, a manipulação de informações em relação à ampliação do segundo ciclo do Ensino Fundamental são indícios e exemplos disso. Nesse contexto, como forma de reafirmar a qualidade dos serviços prestados, cita-se a qualidade da merenda escolar e a entrega de materiais pedagógicos aos alunos: são enunciações que se pronunciam em chave evolutiva, propagando com veemência os progressos supostamente alcançados, ou supostamente indicativos da conquista da qualidade. Nesse contexto, cabe formular outra pergunta: como enfrentar o fracasso da escolarização pública, insistindo-se em negá-lo? Ao mesmo tempo, a precariedade dos serviços educacionais prestados e a baixa eficiência da instrução pública são objeto conhecido e reconhecido, mas não de maneira pública. Há o reconhecimento interno à SME acerca da exclusão no interior da escola e da existência de crianças que ainda terminam o ensino fundamental sem dominar os instrumentos básicos do acesso ao saber. Este reconhecimento está presente nas falas e ações das supervisoras de ensino, especialmente em relação ao baixo rendimento de alguns alunos, mas são discussões feitas de maneira não-pública. Isso se dá também quando são os professores e demais da Educação que se manifestam, em meio às enunciações oficiais. Contudo, as oportunidades de debate aberto em torno dos problemas educacionais terminam enfraquecidas pelo tom de marketing político adotado nas publicações oficiais. Nesse caso as contradições e problemas não são claramente expostos. Nesse cenário, como se constituem as principais ações desencadeadas para se enfrentar o fenômeno?

Constatou-se então que **se configuram neste município ações já consagradas no ideário educacional brasileiro como estratégias de enfrentamento do fracasso escolar e basicamente são duas as formas: a negação do fenômeno e a adoção de políticas regulatórias do trabalho pedagógico na escola.**

Negando-se o fracasso, a SME elege uma forma de enfrentá-lo. Esta pode não ser uma maneira efetiva de proporcionar aos usuários da escola pública uma educação de qualidade efetiva, que proporcione a todos o domínio dos instrumentos do acesso ao saber e à cultura historicamente acumulada, mas é uma forma de enfrentamento. Como dito pouco mais acima é uma estratégia de marketing político. Nesse caso, *enfrentar o fracasso* implica muito mais em adotar formas que permitam convencer os trabalhadores em Educação e mesmo a opinião pública da melhoria da qualidade do ensino oferecido, com vistas à manutenção do poder político constituído. Os interesses partidários estão de certo modo acima dos interesses públicos. Para tanto, o poder constituído se utiliza da chave evolutiva e elogio aos progressos supostamente alcançados como forma de negar o fracasso e enfrentá-lo. Melhor dizendo: negar o fracasso é enfrentar seus sintomas e não suas causas: estratégia que possivelmente permitirá a utilização dos índices de qualidade construídos para fins de manutenção das relações de poder político e partidário.

Ao mesmo tempo, quando o problema da baixa qualidade da escolarização pública é inevitavelmente reconhecido, as estratégias da SME se concentram na adoção de políticas regulatórias do trabalho pedagógico na escola. A adoção de prescrições curriculares padronizadas para o sistema público municipal de ensino é um exemplo disso. Pode-se partir dela para o desvelamento desse percurso regulatório. Após a análise das enunciações, percebe-se a relação entre ela e os resultados obtidos nas avaliações de desempenho discente: são esses resultados que determinam a construção das prescrições curriculares. As ações de enfrentamento do fracasso escolar são na verdade ações de enfrentamento *daquilo que apenas representa o fracasso*, ou seja, o aproveitamento dos alunos nas avaliações de desempenho. O ensino é pautado não mais por aquilo que seria a função primordial da escola, mas pelo que será exigido nessas avaliações. O círculo vicioso se fecha pela adoção de políticas de formação de professores. São considerados bons modelos de formação aqueles que girem em torno dos *conteúdos exigidos dos alunos nas avaliações de desempenho*. A formação dos professores nesse sentido é meramente instrumental e cabe questionar como, se encerrada nesses limites, pode mostrar-se apta a revelar contradições inerentes ao fazer pedagógico e promover a emancipação efetiva de todos os envolvidos do processo de ensino e de aprendizagem.

Buscando responder a estas perguntas a própria função social da pesquisa se transformou. Mostra-se necessário o estudo das formas de reconhecimento do fracasso escolar, pois delas decorrem as propostas de seu enfrentamento. A inovação ou manutenção das concepções dos idealizadores das políticas públicas pode permitir o avanço em direção a real

qualidade e democratização do ensino público oferecido ou cristalizar o estado atual de coisas, marcado pelas profundas desigualdades sociais. Nesse sentido, as defesas de princípios humanizadores e progressistas em relação aos fins da educação se fazem necessária: no contexto das políticas neoliberais, estando em evidencia os valores do mercado, a formação humana tem ficado em planos inferiores, perdendo cada vez mais terreno.

A análise evidenciou a manutenção dos discursos acerca do fracasso escolar ainda em suas formas clássicas: premissas individualizantes em relação a professores e alunos, os clássicos preconceitos contra a pobreza e sua conseqüente desqualificação, a adoção de princípios clientelistas e assistencialistas na condução das políticas mostraram-se presentes. Ao mesmo tempo tais enunciações revelaram transformações significativas do fenômeno, principalmente em termos da dimensão pública que o problema assumiu. A necessidade de dar respostas públicas às demandas da sociedade contemporânea em termos de qualidade do serviço prestado tem forçado estratégias de enfrentamento do problema. Nesse sentido, podem se abrir possibilidades efetivas de reconhecimento e enfrentamento efetivos do fracasso escolar.

Ao mesmo tempo as fórmulas para o enfrentamento do problema também alcançaram diferentes graus de refinamento. A exigida qualidade dos serviços educacionais oferecidos e a necessidade de apresentar índices melhorados de desempenho têm, ao mesmo tempo, potencial transformador e também inviabiliza a efetiva melhora da educação em sua dimensão humana. A manipulação dos índices de melhora, a utilização dos mesmos para fins políticos partidários, o dualismo entre a formação humana e para o mercado convivem nas enunciações.

Assim o que se evidencia no caso analisado também é a manutenção de formas de enfrentamento do fracasso escolar. Todas parecem girar como satélites em torno do desempenho: as avaliações de desempenho definem o currículo, que por sua vez definem os conteúdos e processos de formação de professores, empurrando a todos para um processo de não-autonomia. Submetida às conseqüências advindas de um baixo desempenho, a SME se vê na necessidade de responder às demandas de uma educação de qualidade, sejam quais forem os critérios. Valendo-se da força do equipamento do Estado tende a negar o fracasso. Impõe a retórica da qualidade e praticamente inviabiliza sua superação.

Encerrada nos limites temporais de sua realização, a pesquisa se vê diante de novos impasses. As novas perguntas geradas tendem a focar dimensões mais microscópicas do problema do reconhecimento e enfrentamento do fracasso escolar. Quais são as influencias do processo de persuasão desencadeado nos níveis mais centrais da administração pública naquele que é o espaço onde realmente os interesses humanos e do mercado tendem a chocar-

se com mais força? Em outras palavras, qual o impacto da cultura do desempenho, da retórica da qualidade no cotidiano das escolas? Como reagem professores e alunos diante dessa dinâmica? Tais perguntas construídas podem sugerir campos significativos para a pesquisa. Além disso, as próprias práticas de recusa ao estabelecido e insubordinação das supervisoras de ensino em relação ao discurso oficial revelam a possibilidade de haverem formas diferentes de apropriação dos discursos emitidos pelas formas de dominação política. Nesse sentido, as vozes das supervisoras poderiam ser também as vozes das professoras e professores, dos alunos, dos pais dos alunos ou quaisquer outros agentes atuantes no interior da escola e envolvidos no processo de enfrentamento do fracasso escolar. Os discursos dominantes e os modos de pensar hegemônicos falseiam e escamoteiam a realidade, mas não silenciam totalmente os modos de pensar dos indivíduos. Este modo de pensar pode até mesmo emancipar e conduzir para a construção do compromisso humano genérico. Investigar as formas de apropriação destes discursos em relação ao reconhecimento do fracasso escolar e as formas de seu enfrentamento, por parte dos professores, pode ser um objeto de análise bastante significativo. Esse deve ser, inclusive, o tema principal do meu projeto de pesquisa elaborado para pleitear uma vaga no processo seletivo para ingresso no programa de Doutorado da Faculdade de Educação da USP, já em 2010.

Por fim, diante das implicações percebidas, evidencia-se a necessidade de que a pesquisa possa, no limiar, provocar mudanças significativas em relação às concepções e formas adotadas pelas políticas educacionais em relação aos problemas históricos da Educação brasileira. Ao expor as contradições existentes no modo de pensar e operacionalizar estas políticas o que se espera é criar condições para que se alterem as formas históricas de dominação: a precariedade da escola pública, o preconceito profundo contra a pobreza, a lógica do mercado e o primado dos resultados sobre os processos e das coisas sobre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. **Referenciais para formação de professores: uma análise crítica do discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar** In.: VIEGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C.B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação e psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALVES, L. A. **Referenciais para formação de professores: uma análise crítica do discurso oficial sobre qualidade e competência do ponto de vista da Psicologia Escolar**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Thomsom, 1999,

ANDRADE, A. de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controles e avaliações**, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2007.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2000): um estudo introdutório. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan-abr, 2004.

ARELARO, L. R.G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, outubro/2005.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XIII, n.35, p.74-88, jan./abr. 1949.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld. In.: DUARTE, N. (org.) **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERRARO (FERRARI), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FERRARO (FERRARI), A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In.: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (org.) **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRARO (FERRARI), A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago, 2008.

GATTI, B. A., *et. Al.* A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Ago. 1981.

GOUVEIA, A. B. Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, set. 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

MERCADO, R. M. La construccion de la documentacion etnográfica. In: Rockwell, E.; Ezpeleta, J. et al. **Informe Final**, v. 3, México, 1987.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In.: DUARTE, N. (org.) **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In.: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, v.14, p.91-97, 1983.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, p.223-238, 2005.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In.: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, Dez. 2007

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Revista de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

POPPOVIC, A. M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.57, n.126, p.244-254, 1972.

ROCKWELL, E. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Investigaciones Educativas . Mexico: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, IPN, 1987.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In.: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77), 2000.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea.

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2002.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e Pedagogia Crítica. In.: FAZENDA, I. A **pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**. , Campinas, v. 25, n. 89, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Set 2008. doi: 10.1590/S0101-73302004000400004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeira aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAWAYA, S. M. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar** In.: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abril, 2004.

SOUZA, D.T.R. de. **Teacher professional developmente and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. 2001. Tese de doutoramento – Instituto de Educação – Universidade de Londres, Londres, Inglaterra, 2001.

SOUZA, D.T.R. **A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino**: uma reflexão crítica In.: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, D.T.R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.32, n.3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 01 Ago 2007.

SOUZA, D.T.R. de. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In.: SCHWARTTS, C. et. alli. (orgs.) **Desafios da Educação Básica**: a pesquisa em educação. Vitória, ES: EDUFES, 2007.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista**: concepções de educadores, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2002.

VIÉGAS, L. de S. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de profissionais. In.: VIEGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C.B. (orgs.) **Políticas Públicas em Educação e psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIÉGAS, L. de S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. FSBA, jan/jul, 2007. Disponível em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>. Acesso em 30/06/2008.

ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p .207-222.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico, 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A: MODELO DE RELATO AMPLIADO

RELATO AMPLIADO — Nº. 06

DATA	14 de novembro de 2007	Início	14h20
		Fim	15h50
Verde	Falas ou comentários do pesquisador, com ou sem apoio de registro de campo; entre colchetes, emoções ou sensações do pesquisador no momento em questão		
Azul claro	Descrição de memória, sem apoio de registro de campo		
<i>Cinza</i>	Relatos de informantes, sem apoio de registro de campo		
Vermelho	Relatos de informantes, com apoio de registro de campo		
<i>Azul</i>	Descrição de memória, com apoio de registro de campo		
15h03	Registro da passagem temporal		

14h23 Chego à SME um pouco mais cedo do que de costume. Venho hoje com um objetivo: procurar maiores aproximações com os participantes da pesquisa, tentando alternar o modelo de observação entre uma posição mais passiva e outra mais ativa. Como durante o último encontro, em virtude da própria situação do local, preferi permanecer mais passivo — estratégia que muito me revelou a respeito dos usos do tempo neste local —, venho com a intenção de conversar mais com as pessoas.

Quando chego, a movimentação não denota nada incomum, ou pelo menos é diferente do corre-corre desenfreado da semana anterior e mesmo de alguns momentos de quase-vazio, algumas vezes observado. A Secretária de Educação está em sua sala, sozinha, trabalhando ao computador; A Secretária Adjunta também está em sua sala e conversa com uma pessoa desconhecida por mim; A Secretária do Gabinete e O Escriturário cego trabalham cada um em sua mesa. Cumprimento A Secretária do Gabinete a as pessoas ao redor, em sua maioria os membros da supervisão; recebo um cumprimento caloroso da Secretária do Gabinete, que como sempre pergunta se está tudo bem. Faço um comentário qualquer sobre o calor, em tom de reclamação; ela me pergunta se quero água e respondo que sim, já perguntando se posso ir até a cozinha. A Secretária do Gabinete diz “Claro! Pode sim...”. Agradeço e me dirijo até lá. Tenho usado esta estratégia para poder anunciar minha chegada: para chegar à cozinha atravesso toda a sala, cumprimentando as pessoas. Começo pelas supervisoras e de passagem por todos os membros do Departamento Pedagógico. Tomo minha água, repasso mentalmente meus objetivos de observação de hoje, citados acima e me dirijo ao sofá que fica logo a entrada — espaço que se tem mostrado bastante privilegiado —, pensando em fazer apenas as anotações iniciais.

Noto, então, que Supervisora 5, Supervisora 3 e A responsável pela Formação de Professores estão sentadas aos computadores laterais, cada uma trabalhando em uma máquina diferente, conversando pouco ou quase nada. Noto que trabalham em coisas diferentes: uma tem aberto um documento do Word, outra em uma página da rede interna da Prefeitura e a terceira, pela ordem acima, em uma planilha do Excel. Enquanto isso, Supervisora 2 está sentada na primeira mesa, contada a partir da direção dos computadores laterais e parece ler alguns papéis, fazendo neles anotações a lápis; Supervisora 1 está ao seu lado e tem o telefone colado ao rosto, mas não fala nada; A secretária da Supervisão, que já não via há algumas semanas, parece organizar uma série de documentos em uma pasta, na terceira mesa a contar dos computadores laterais. A Chefe do Departamento Pedagógico, mais ao fundo da sala, está em uma mesa e fala ao telefone, sem que possa ouvir do que se trata; próximo a mesa da assessoria de imprensa estão a Supervisora 5 e a Supervisora 3, conversando; na mesa coletiva estão duas mulheres desconhecidas que conversam com outras duas que

ocupam duas cadeiras que julgo serem das mesas do Departamento Pedagógico.

14h27

Decido ir até Supervisora 2, que parece a mais tranqüila de todas. Além disso, Supervisora 4 havia frisado bastante a importância — sob seu ponto de vista — dela como informante privilegiada: segundo Supervisora 4, Supervisora 2 é a mais antiga no trabalho junto a SME. Levo meu diário nas mãos, pensando que se a conversa engrenasse, perguntaria se ela não se importava em eu anotar “algumas coisas” para não esquecer. A conversa se desenrola da seguinte forma, durante a qual não fiz nenhuma anotação.

— *Oi Supervisora 2, tudo bem?*

— *Tudo bom... e com você?*

— *Tudo bem... eu queria saber como vocês estão hoje? Muita correria?*

— *Aqui é sempre uma correria... mas, você quer alguma coisa?*

— *Eu estou querendo conversar um pouquinho com vocês supervisoras, saber um pouco mais do trabalho de vocês... será que hoje podemos?*

— *É... semana passada estava meio difícil de conversar... às vezes aqui é tudo meio tumultuado... mas faz parte... no que eu posso te ajudar?*

— *Você pode me contar o que está fazendo hoje...*

— *Bom... hoje eu estou olhando estes ofícios aqui, vendo o que é mais urgente... o problema é que muitos deles, você vê... [mostra um dos ofícios; ele tem o timbre da prefeitura e o nome de uma escola mais abaixo; é muito rápido, não consigo ler o conteúdo] não dá nem pra entender o que elas escrevem... aí tem que mandar de volta...*

— *São ofícios das diretoras? Quer dizer... das escolas da rede?*

— *Isso... das diretoras... mas está tudo meio atrasado porque a gente ainda está tentando resolver outras coisas...*

— *Vocês ainda estão mexendo com a questão da remoção?*

— *Ainda... porque você sabe... é um processo longo... primeiro os professores se inscreveram, fizeram a entrega da contagem de pontos para a classificação... então temos agora que divulgar a escala, para todo mundo saber a posição que ocupa... depois, tem o período de recursos... Neste momento somos interrompidos por Supervisora 4, que chega e diz a Supervisora 2 que alguém pedira que elas fizessem a revisão das vagas potenciais para remoção — que significa as vagas que podem surgir em detrimento da inscrição feita pelos professores para o processo de remoção — soube da existência uma prática de que praticamente todos os professores da rede sempre fazem sua inscrição para remoção e, na maioria das vezes, permanecem na escola onde estão; imagino então o trabalho que isso deve dar: produzir uma lista de vagas potenciais que, se estas informações forem verdadeiras, é potencialmente pouco útil —; então, Supervisora 2 responde:*

— *Posso olhar para isso... conferir é impossível... a gente ainda está recebendo as inscrições... precisa fechar isso primeiro, para depois conferir...*

Supervisora 4 comenta qualquer coisa que não ouço e não anoto. Supervisora 2 volta-se para mim...

— *Como eu ia dizendo, tem o período de recursos, que é quando o professor não concorda com a classificação e pede revisão da contagem. Depois disso tem todo um período preparatório para a remoção que deve acontecer no dia [consulta o calendário] oito de dezembro... é um processo longo, então... a gente fica envolvido com ele todo esse tempo...*

— *E vocês conseguem fazer mais alguma coisa nesse meio tempo? É tanta coisa, né?*

— *Consegue sim... tem que conseguir... a gente sempre trabalha desse jeito... mas você*

está fazendo estágio, não é?

Respondo que não: — Na verdade estou fazendo uma pesquisa [é impossível pensar que Supervisora 4 já havia dito isso a ela, duas semanas antes...]

— Pesquisa? Sobre o que?

— Minha pesquisa fala sobre as estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar... aqui na secretaria estou em uma etapa de identificar como os gestores pensam sobre o assunto e como elaboram e acompanham as ações de enfrentamento.

— Ah... [mudando de expressão: tensão] então a gente precisa marcar uma hora pra conversar sobre isso... [virando-se, quase se desvencilhando de mim, mas oscilando o olhar entre eu e os papéis sobre a mesa; olha para Supervisora 4, olha de novo para os papéis] Sobre isso é melhor a gente conversar outra hora...

— Não tem problema... a gente marca então... já conversei com a Supervisora 4, agora gostaria de conversar com vocês também [Supervisora 4 sorri simpaticamente e se levanta; ela não ouve o que digo agora, em tom de brincadeira] Inclusive a Supervisora 4 deixou você em uma situação muito delicada...

— Como assim? [assustada]

— Ela disse que você seria uma pessoa muito importante com quem eu devia conversar... me contou que você é uma das supervisoras mais antigas e sabe de tudo aqui dentro [digo isso em tom elogioso]

— Ah, mas não é bem assim... eu sou a que está mais tempo na Secretaria, mas não sou a supervisora mais antiga e nem sou a que tem mais tempo na rede... aliás, eu aprendo todo dia alguma coisa com elas... de vez em quando a gente tem alguns conflitos, mas é uma equipe muito legal, sabe? A gente fala uma linguagem afinadinha... tem algumas discordâncias, mas é normal... eu aprendo muito com elas...

— Isso é legal mesmo... a boniteza da coisa está no conflito, não é assim? A gente aprende muito no conflito...

— É isso mesmo... mas a gente marca então, né? [percebo que ela que livrar-se logo de mim, então deixo]

— Então tá... vou deixar você trabalhar... outra hora a gente marca, então... [me levanto e peço licença; ela não olha mais para mim]

14h45

Volto ao meu lugar de observação e anoto algumas das passagens de nossa conversa; portanto, os registros a seguir voltam a ser feitos com apoio do Diário de Campo. Percebo e entrada, na sala, de uma ex-aluna minha. Ela não me vê e se dirige diretamente a mesa da Secretária do Gabinete. Conversam alguns instantes e a Secretária do Gabinete pergunta, se dirigindo à responsável pelo setor de formação de professores:

— Você pode conversar com essa moça? Ela é professora ingressante... é rapidinho porque ela ainda vai bater o cartão na escola...

A responsável pela Formação de Professores responde que sim. As duas sentam-se e começam a conversar, mas não ouço. A conversa dura muito pouco e as duas se despedem. Enquanto isso a Supervisora 3 vai constantemente do computador até a impressora: levanta-se do computador, vai até a máquina de impressão, confere o que mandara imprimir; retorna a máquina; repete o movimento por umas três ou quatro vezes. Ao mesmo tempo Supervisora 4 e Supervisora 5 riem, com a primeira em pé e a segunda já em sua mesa; comentam algo com Supervisora 3, entrecortando uma de suas idas até a impressora; mostram um documento e Supervisora 3 vai até elas; conversam, mas não ouço o que dizem. A Secretária Adjunta sai de sua sala e vai diretamente até o grupo; pelo que vejo, vai justamente buscar os documentos que Supervisora 3 mandara imprimir; pega os documentos e tenta prendê-los usando um grameador que está

sobre a mesa de Supervisora 5: não funciona ou não tem grampos; tenta outro que está sobre o balcão, imediatamente atrás das mesas das supervisoras: também não funciona. Supervisora 3 estende o seu grampeador para A Secretária Adjunta, dizendo “Este é o único que funciona...”. É verdade: funciona mesmo.

Nisto chega à secretaria um menino com aproximadamente onze ou doze anos. Senta-se no sofá ao lado do meu [que só agora reparo existir: não me lembro dele da semana passada; julgo que deve ser outra das alterações na sala depois da mudança frustrada]. Não diz nada: senta-se a vontade e pega uma revista que está sobre a mesa. Alguns segundos depois A Secretária do Gabinete se aproxima dele e diz “Olha... só semana que vem.”. Ele não diz nada e se levanta, indo embora. A Secretária do Gabinete o chama de volta: “Menininho!”. Ele, que já estava no corredor, volta; A Secretária do Gabinete estende a ele uma bala: ele a pega e sai novamente, sem se despedir. A Secretária do Gabinete olha para mim e sorri; também sorrio.

14h49

Entra na sala uma mulher que, pela intimidade com a qual cumprimenta as pessoas e mobilidade demonstrada neste espaço físico, não deve ser estranha. Logo percebo que é uma diretora de escola, pela conversa que tem com a Supervisora 4. A mulher diz a Supervisora 4 que tem um problema sério com uma professora: diz que ela não aceita a pontuação atribuída. Supervisora 4 a interrompe, pegando os documentos que a diretora traz nas mãos e lendo: as duas vêm ao sofá ao lado do meu e sentam-se.

Supervisora 4:— Mas ela não é aquela que sofreu uma suspensão? [interrompe a frase]

Mulher:— Aquela mesmo... [em tom de lástima] ela teve duas suspensões. Falou um monte de absurdos para mim, hoje... puxa, bem agora que eu queria espairecer, véspera de feriado e isso acontece... [trocam mais duas ou três frases; não ouço e não anoto]

Supervisora 4:— É assim mesmo... a gente tenta fazer as coisas certas...

Nisso entra A Chefe do Setor de Legislação e Normas. Vem falar diretamente com a diretora. Cumprimentam-se e A Chefe do Setor de Legislação e Normas vai direto ao assunto. Supervisora 4 se retira.

A Chefe do Setor de Legislação e Normas:— Bom... a questão é que a gente tem que pensar nestes descontos de pontos. O que aconteceu é que a professora sofreu em 2005 duas suspensões: uma de três dias e outra de cinco dias; depois, em 2006 ela sofreu mais duas: uma de oito dias e outra de quinze dias; o problema é que o juiz entendeu que a distância de tempo entre a suspensão de cinco dias e a de oito foi muito longo e determinou a suspensão dos efeitos da segunda e da terceira suspensões... então a contagem desses pontos deve ser feita... inclusive eu já liguei para o DP para ver se esses dias foram pagos.

Diretora:— Ah, bom... o problema é que eu não consigo fazer isso na escola... elas estão lá, fazendo uma movimentação pela professora... me disseram umas barbaridades hoje... então eu vim perguntar sobre isso.

A Chefe do Setor de Legislação e Normas:— Então a Supervisora 4 vai conversar com você... pode ir lá...

14h54

As duas se levantam e A Chefe do Setor de Legislação e Normas sai de novo da sala. A diretora vai conversar com Supervisora 4 em uma das mesas da supervisão. A esta distância não ouço nada. Enquanto isso A secretária da Supervisão e Supervisora 1 despacham e Supervisora 5 e A responsável pela Formação de Professores conversam, todas ocupando mesas da supervisão. Supervisora 2 conversa com alguém, também em sua mesa; Supervisora 4 está mais uma vez explicando o processo da professora a diretora, repetindo as informações fornecidas segundos antes Pela Chefe do Setor de Legislação e Normas. A diretora repete, mais uma vez, que é muito chato, em plena véspera de feriado, ter que resolver essas coisas.

14h57

Supervisora 4 e A responsável pela Formação de Professores trocam de lugar. Supervisora 2 está conversando com outra mulher, em sua mesa. Descubro que ela também é diretora, pois as duas se

cumprimentam, cada uma perguntando sobre como estão as coisas na escola da outra, cada uma dizendo que sua escola vai bem, respectivamente [penso que, para quem reclamava justamente do clima de sua escola, segundos antes, esta é mesmo uma conversa trivial, pontuada pela política da boa educação]. A diretora que conversa com Supervisora 2 pergunta a outra sobre o concurso para diretores, recentemente realizado [em processo seletivo interno, conforme determina o estatuto do magistério municipal]. A inquirida responde que foi bem e a diretora que fala com Supervisora 2 comenta “**Todo mundo foi bem... todo mundo acertou 37, 38 questões...**”; é interrompida por Supervisora 2 e falam sobre um documento, o mesmo que vira antes e Supervisora 2 me mostrara como um dos que não era possível ser entendido. A Secretária de Educação e Pela Chefe do Setor de Legislação e Normas riem em voz alta, na sala contígua; comentam algumas coisas, mas não ouço o que dizem.

15h01

Entra uma senhora e senta-se ao meu lado, cumprimentando-me com um aceno de cabeça. Ela pergunta à Secretária do Gabinete se pode falar com a Secretária de Educação, e ela pede a senhora que espere alguns minutinhos. Nisso a Supervisora 3 vem conversar com ela, quase que imediatamente após ela sentar-se; senta-se no sofá ao lado. Descreverei essa conversa bastante detalhadamente, pois foi impossível não ouvir toda a conversa e, ao ouvi-la, considerá-la relevante.

Supervisora 3:— Oi, Mulher, queria falar mesmo com você... é sobre um aluno que está sendo transferido para a rede... ele está no particular, que já começou com o Fundamental de nove anos... como é que a gente faz? Se ele está na primeira no particular o que eu faço? Para gente ainda é infantil... a mãe também quer que a gente ponha no infantil... acho que não tem problema, né? Particular não tem PRODESP...

Mulher:— Particular tem PRODESP sim, mas não tem problema... a gente tem que ver a idade...se ele tem ainda cinco anos, pode matricular no infantil... primeiro ano, para a gente é prontidão...

Supervisora 3:— aliás, isso está muito confuso, não é? Como é que vocês fizeram?

Mulher:— Ah, o Ignácio já colocou como primeira série lá... as crianças entram com seis anos na primeira série...

Supervisora 3:— Mas e o currículo?

Mulher:— O currículo é normal... é primeira série com conteúdo de prontidão... não mudou nada... só o nomes mesmo...

Supervisora 3:— Mas quando mudou a Lei, O MEC mandou um documento orientando para não fazer isso... justamente porque tinha pensar diferente... que não era prontidão e nem primeira série...

Mulher:— Mas é igual... alfabetização não começa na prontidão?

Supervisora 3:— É... pode ser... letramento começa muito antes, né? Mas pode ser... é por causa dessas coisas que a prefeitura optou por não fazer a mudança... tem que discutir melhor esse assunto... mas é uma questão de concepção...

Mulher:— Eu acho que todo mundo tinha que sair alfabetizado do infantil, rico ou pobre...

Supervisora 3:— Eu também acho, mas a gente trabalha com a realidade que tem... tem que se adaptar...

Mulher:— O problema é que faltam os pré-requisitos... se não tem os pré-requisitos, não dá...

Supervisora 3:— A gente nem fala mais em pré-requisitos... [não ouço e não anoto] ninguém é balde pra gente ficar enchendo... mas eu não entendo... eles tem as mesmas estimulações...

Mulher:— Olha... eu sei que eu fico triste... muito triste...

Supervisora 3:— É... vamos ver essa avaliação que vem aí... a gente tá num momento que todo mundo tem que mudar... [Mulher responde, mas não entendo; o mesmo com Supervisora 3]

Supervisora 3:— A média alcançada pelas nossas escolas no SARESP deixou a gente muito feliz [não ouço e não anoto] a avaliação de ingresso é muito importante... mas o pessoal se isenta... diz que a culpa é sempre do outro... tem que entender que se a coisa não vai bem a culpa é minha e de lá atrás também... [entendo que ela diz isso como se referindo a uma fala que devia ser dos professores: ou seja, a culpa é dos professores do ensino fundamental e também dos professores da educação infantil]

15h09 Mulher comenta algo que não entendo. Supervisora 3 continua:

Supervisora 3:— Quantos alunos do fundamental o Estado atende?

Mulher:— Mais ou menos quarenta mil...

Supervisora 3:— E nós?

Mulher:— Doze mil...

Supervisora 3:— Nossa... é menos da metade...

Mulher:— Não... é cinqüenta por cento...

Supervisora 3:— Não! É menos da metade, não é? [Mulher comenta algo que não entendo: ela fala muito “embolado” e baixo] o que eu sei é que no SESI as pessoas não reclamam dos nossos alunos. [não entendo o final da frase] Eles vão bem depois da quarta série... a custo das retenções da vida... o que me preocupa é esse filtro na primeira série... por isso a gente está fazendo as matrizes... não sei porque esse filtro tão grande na primeira série.

Mulher refere-se a algum sofrimento das crianças que frequentam o ensino fundamental, mas não entendo direito.

Supervisora 3:— Eu não entendo... eles tem o mesmo universo, os mesmos estímulos... universos iguais... eu fico encafiçada...

Mulher:— Eu não tenho coragem de colocar meus netos na escola pública...

Supervisora 3:— Seu neto está na particular? É apostilado?

Mulher:— É, mas as atividades são muito aquém...

Supervisora 3:— O que prevalece? É alfabetização?

Mulher:— Não... eles fazem tudo: música, Arte... conversam do Monet... música... na escola particular está assim...

Supervisora 3:— A gente também trabalha assim aqui. [não entendo e não anoto] Tem diferença, mas não é tradicional... é tradicional na hora da leitura. Eu não gosto de apostila.

Mulher:— Eu também não... [não entendo o final da frase, não anoto]

15h12

Supervisora 3:— A gente tem crianças que entram na primeira série sabendo ler e escrever... não digo que é cinqüenta por cento, mas tem... mas também... com as nossas famílias... [em tom de pesar, deixa a frase suspensa]

Mulher:— Nossa cidade é muito pobre... muito pobre...

Supervisora 3:— Pois é... pra você ter uma idéia [diz o nome de uma escola da rede, que não anoto] deu como nível social baixo, nem médio-baixo deu... [Mulher comenta alguma coisa que não entendo] e perto do [diz o nome de outra escola da rede, que também não anoto]... é estranho...apesar que isso não quer dizer nada...

Mulher:— Hoje em dia dinheiro não quer dizer nada... é diferente... dinheiro não representa condição social... a gente tem que entender que é a minoria de dez por cento que estão bem...

Supervisora 3:— Eu sei que essa remoção promete... quero só ver como a educação infantil trabalha... queria estar numa escola que tivesse educação infantil e fazer uma baita parceria com o ensino fundamental... [não ouço e não anoto] Também tem que acabar com esse discurso que não é verdade... inventaram que escola municipal é o bam-bam-bam... isso é um mito...

15h20 As duas bruscamente interrompem a conversa. A mulher se levanta e vai até a sala da Secretária de Educação. Supervisora 3 vai em direção a sua mesa. Supervisora 5 e Supervisora 4 estão em suas mesas e Supervisora 1 está em um dos computadores laterais. Supervisora 3 atende o telefone e conversa sem que eu possa ouvir. Não consigo anotar mais nada: não sei estou aturdido com a conversa que ouvi e o ritmo das anotações ou se nada acontece de significativo. A movimentação na sala parece ter diminuído.

15h23 Volto a anotar. A primeira diretora, do caso da professora suspensa, volta e senta-se com Supervisora 4. Supervisora 5 vai até o computador e corrige um documento sobre o qual fizera revisão em sua mesa, durante os minutos anteriores. Supervisora 3 ainda está ao telefone.

15h28 Supervisora 5 pergunta alguma a respeito de estágio supervisionado para A Chefe do Setor de Legislação e Normas, que acabara de entrar na sala. É algo a respeito de autorizações para sua realização. A Chefe do Setor de Legislação e Normas explica o caso de uma aluna de certa instituição de ensino superior [não cita o nome] que “perdeu” todas as horas feitas por falta de autorização. Soledad conversa com Supervisora 2. Supervisora 3, que desligara o telefone, diz para Supervisora 1 que queria um feriado de paz, pois terá que levar serviço para casa “É só pepino... vou embora daqui...”. Depois, emenda: — *Estou preocupada com o rendimento do 3º bimestre... o seu setor já fechou, Supervisora 5?* Supervisora 5 responde que só falta uma escola. Supervisora 3, enfática, diz: “*Dá uma ligadinha prá ela... Supervisora 2, você já conferiu se suas escolas já mandaram as notas?*”. Supervisora 2 não responde. Nisso toca o telefone no balcão. Supervisora 3 se levanta e atende. Supervisora 4 continua conversando com a diretora. Supervisora 1 continua no computador lateral, mas não vejo o que faz. Supervisora 2 continua em seu trabalho de ler ofícios.

15h33 A responsável pela Formação de Professores, carregando algumas pastas, sai da sala. Supervisora 5 está ao telefone, mas não diz nada. Disca um número, aguarda, disca novamente, aguarda mais uma vez. Supervisora 3, sempre em voz alta, fala ao telefone. Parece estar respondendo dúvidas sobre alguma atividade do curso de Pró-gestão. Detalha procedimento, indicando a página do livro, explicando a atividade a ser feita, que envolve algum tipo de pesquisa. De acordo com as informações que tenho, julgo que ela fala com uma diretora ou coordenadora. Mulher sai da sala de A Secretária de Educação seguida pela própria.

15h36 Supervisora 3 explica, ao telefone, que a atividade trata-se de um acompanhamento do trabalho pedagógico. Lê uma pergunta sobre desmotivação do professor, que não entendo direito. Explica que a pesquisa permite identificar professores desmotivados na escola, “professores cansados”, em sua explicação mais detalhada. Continua: — *Isso aí vai ajudar você a identificar e resolver a situação... as pesquisas, depois, vão ser socializadas no próximo encontro.* Conversa mais um pouco, mas não entendo. Despede-se, fala mais algumas palavras. Ao desligar o telefone, vira-se para Supervisora 5:— *A fulana achava que não precisava fazer a pesquisa... vê se pode?* Supervisora 5 não responde. O telefone toca em outra mesa. Ela corre e atende.

15h40 Sinto-me cansado e um pouco tonto. Meu objetivo de hoje não foi cumprido. A conversa que ouvi entre Supervisora 3 e Mulher, ao meu lado, provoca minhas convicções e me deixa realmente aturdido. Resolvo ir embora. Arrumo minhas coisas e me despeço de A Secretária do Gabinete, tentando sair sem ser notado pelos demais. Ela comenta: “*Nossa, já vai?*”. Respondo: “*Estou cansado... vou embora... quando a gente está cansado, não adianta, né?*”. Ela concorda e me deseja um bom feriado. Retribuo e vou embora, cansado.

