

EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Sonia Teresinha de Sousa Penin*

Introdução

É demasiadamente sabido que há décadas a escola pública brasileira de nível básico apresenta resultados precários quanto à qualidade do ensino que oferece à população, consubstanciando-se uma situação de fracasso escolar. Tendo em vista a reversão desse quadro, esforços têm sido dispendidos por profissionais radicados nos diferentes campos da educação.

A pesquisa é um dos campos que tem tratado da questão, principalmente a partir dos anos 70, com o desenvolvimento da pós-graduação no país. A par das diferentes abordagens e perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos pesquisadores, muitos deles entenderam que um primeiro passo para o elucidamento do assunto consistia na compreensão das razões do fracasso escolar, identificando suas características, sua origem, suas relações e parentescos.

Não obstante a contribuição já apresentada por diferentes estudos e a que ainda podem oferecer, os pesquisadores seriam ingênuos se supervalorizassem o seu papel na solução do fracasso e na construção do sucesso escolar. Ao conduzirem trabalhos rigorosos e criteriosos, diagnosticando situações e apontando tendências, suas formulações, num primeiro momento, contribuem para o enriquecimento do conhecimento sistematizado sobre o assunto. Contudo, apenas se adequadamente divulgadas, é que essas formulações, sejam de ordem política, sócio-institucional ou pedagógica, estarão disponíveis aos agentes da educação que delas poderão se servir para tomar decisões.

Tais formulações competem ainda, no âmbito do imaginário social, com outros diagnósticos, elaborados em diferentes setores da sociedade,

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

especialmente a mídia e, no campo da vivência, com os fatos e condições existentes na vida cotidiana de cada sujeito da educação.

Concomitante às análises pontuais e setoriais, desenvolvidas pela maioria das pesquisas, estudos mais totalizadores da educação também têm sido realizados, articulando a questão do fracasso/sucesso escolar à organização geral da educação. Alguns desses estudos, ordenados em propostas por diferentes setores da população, principalmente educadores, têm sido apresentados aos órgãos legislativos das várias instâncias administrativas, nos momentos públicos de discussão, ocorridos desde a segunda metade dos anos 80, primeiro com a Constituinte, depois nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intercalados com os relativos às Constituições Estaduais, Lei Orgânica dos Municípios e mesmo com os regimentos das escolas de diferentes sistemas de ensino.

Entre resultados de pesquisa divulgados e propostas formuladas e publicadas, ações educacionais, organizadas ou não em políticas, programas ou projetos, têm sido exercidas tanto nas instâncias administrativas — federal, estadual e municipal — quanto no nível dos bairros, das escolas e das salas de aula. Essas ações que, de forma mais ou menos clara, deixam explícita a preocupação com a busca do sucesso escolar, têm tido caráter não só pedagógico mas também sindical, concernente à melhoria das condições de trabalho e aumento dos salários dos profissionais do ensino.

Apesar de todas essas manifestações até aqui descritas, entramos, nos anos 90, defrontando-nos com a persistência dos altos índices de reprovação escolar. Tal fato exige tarefas radicais dos diferentes setores responsáveis da sociedade.

Aos que se dedicam à pesquisa educacional permanece a tarefa, não só de diagnóstico e de análise do fracasso e do sucesso escolar, mas, também, de acompanhamento e de avaliação das ações e das regulamentações do ensino, assim como dos discursos e das representações dos agentes e população interessada na educação.

Um balanço da história educacional dos últimos 20 anos, vivida pelos sujeitos diretamente envolvidos com a educação e por toda a sociedade, constata que o acúmulo de dados e de análises realizadas sobre o

fracasso escolar não nos permite continuar sendo inocentes sobre algumas das suas causas. Se não há mais ignorância, não há também inocentes.¹

Retornarei aqui, algumas das áreas, processos ou condições sobre as quais não podemos mais nos apresentar como inocentes em relação ao fracasso escolar. Entendê-las como tarefas prioritárias de ações políticas e pedagógicas parece-me que é o primeiro passo para tratarmos da construção do sucesso escolar.

Dividirei a apresentação em duas partes, discorrendo primeiro, a respeito do que chamo as condições objetivas do fracasso escolar e depois, as subjetivas. Essa categorização atende à argumentação que desenvolverei, tendo em vista a sugestão de algumas tarefas de enfrentamento a cada um desses tipos de condições. Ciente da imbricação das tarefas políticas e pedagógicas, parto do princípio de que as condições objetivas devem ser enfrentadas com ações mais explicitamente políticas e as subjetivas, com atuações de visibilidade mais pedagógicas.

Condições Objetivas do Sucesso/Fracasso Escolar

Condições Relativas às Decisões Políticas de Cunho Nacional

Entre as condições objetivas do fracasso escolar, uma se destaca porque central e geradora de muitas outras: a falta de verbas para a educação.

Uma educação e um ensino de boa qualidade, sabemos todos, demanda orçamento condizente. Contudo, o que presenciamos nesses vinte anos foi o esfacelamento da educação brasileira, cuja visibilidade pode ser atestada entre outros, pelo fato de que na década de 70, época na qual mais se construíram escolas e se aumentou o número de vagas no nível primário (em parte pela pressão dos movimentos sociais sobre o governo), menores foram os percentuais do orçamento da União dedicados à educação: de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975 (Penin, 1989).

¹ Utilizo a expressão "inocência" remetendo-me ao mote desenvolvido por Bloom arrolando alguns resultados de pesquisas em educação a partir dos quais a persistência de determinados tipos de ações não mais permitiria que seus executores passassem por inocentes. (Bloom, 1976)

A compreensão desse fato tem levado os setores organizados da educação e de outras áreas da sociedade a lutar pelo aumento de verbas há muito tempo: seja nas lutas corporativas localizadas, seja nos momentos das proposições legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, os educadores colocaram como pauta de suas tarefas a vigilância pelo cumprimento do dispositivo constitucional de 1988, sobre o percentual mínimo da dotação orçamentária do governo a ser dedicado à educação. Apesar de todo esse esforço, a insuficiência de verbas persiste não só para a educação como para outros setores vitais da sociedade.

A intensa crise sócio-econômica conjuntural brasileira mais recente, revelada, entre outros, por indicadores como recessão, inflação crônica e elevada, alto índice de desemprego, aumento da miséria e do número de miseráveis, queda do PIB e da renda per *capita*, define uma situação de empobrecimento da nação. A penúria atual do Estado brasileiro remete a uma situação na qual propugnar apenas por mais verbas para a educação é tarefa insuficiente e incompleta. Pecaremos por inocência se não considerarmos junto à luta por mais verbas, outras reivindicações. Em termos mais imediato, devem ser reconsideradas as fontes e os fluxos de financiamento para a educação mas, sobretudo pode ser melhorado o uso que está sendo dado aos atuais recursos. O mau uso desses tem sido devido, principalmente, à desorganização e à ineficiência dos sistemas de ensino.

O mau uso dos recursos, a desorganização e a ineficiência dos órgãos públicos não se restringem à área da educação mas, conforme mostra diariamente a imprensa, se espalham por todos os setores onde o Estado está presente: executivo, legislativo, judiciário.

Referindo apenas à área da educação, parece-me que uma tarefa política da mesma importância que a da garantia de verbas reside na proposição de formas para aumentar a eficiência agregada na administração dos recursos existentes.

Se necessitamos questionar alguns dos critérios de eficiência que têm sido dirigidos às questões pedagógicas, não podemos desconsiderar a busca dessa eficiência nas questões administrativas da educação. Se as verbas são insuficientes (e mesmo que não o fossem), há que se distinguir

com clareza os setores para os quais é possível conter recursos (por exemplo, diminuindo a burocracia e a burocratização, optando pela descentralização financeiro-administrativa, entre outras medidas), daqueles para os quais, ao contrário, é urgente aumentá-los como é o caso, certamente, do salário dos professores. A construção do sucesso escolar passa por redefinições de metas e por reformas administrativas profundas no Sistema Nacional de Ensino.

Condições Relativas aos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais

A desorganização e ineficiência do ensino mostra-se não só nas decisões políticas do âmbito federal como também em nível dos estados e municípios.

Uma das perversas conseqüências da excessiva centralização e do controle político-administrativo, financeiro e pedagógico sobre as escolas é a freqüente mudança dos planos ou projetos pedagógicos em andamento. É por demais reconhecida a importância da variável tempo na efetivação de mudanças educacionais produtivas, tornando as amiúdes trocas administrativas impeditivas de adequadas implantação e avaliação de planos e projetos promissores. Uma descentralização criteriosa, passível de ser exercida em muitos estados, municípios e mesmo escolas, prenuncia, por si mesma, melhores caminhos em busca do sucesso escolar.

Além das mudanças nos projetos pedagógicos em andamento de uma rede de ensino devido às trocas administrativas, as interferências devido às exigências de controle burocrático ou de "organização" administrativa também têm prejudicado o trabalho escolar. Exemplo disso são determinadas sistemáticas de remoção de professores e certas práticas de capacitação em serviço, disruptivas do processo de ensino em desenvolvimento nas escolas.

Estudos têm mostrado uma incompatibilidade entre o procedimento burocrático das administrações centrais e as necessidades das escolas e, mais estritamente, as das aulas. Essa desarmonia fica evidente acompanhando-se os depoimentos e, principalmente, as práticas desenvolvidas pelos diretores de escola. O tempo desses profissionais tem sido dispendido em grande parte no cumprimento das tarefas burocráticas de controle do sistema. Ao mesmo tempo, as pesquisas têm

mostrado, quão estimulante é para os professores o envolvimento do diretor nas questões pedagógicas. Diminuir a burocracia, descentralizar os controles e livrar os diretores das tarefas estritamente burocráticas, entre elas o controle da vida funcional dos professores e funcionários, são tarefas prementes. As propaladas e mesmo iniciadas políticas para a informatização da escola poderiam ter nessas tarefas sua prioridade.

No que se refere às redes de ensino, há ainda que salientar a importância das decisões a respeito da *carreira dos profissionais da educação*. Algumas definições desse tipo estão dependentes de leis gerais, como a Lei de Diretrizes e Bases. Contudo, no âmbito dos estados e dos municípios há muito o que fazer nesse sentido. Aliás, já temos exemplos a relatar de decisões tomadas em alguns estados e municípios, tendentes a compatibilizar os interesses dos profissionais e a obrigação inalienável da escola em atender e ensinar com qualidade os alunos. Elas precisam, contudo, ser melhoradas e multiplicadas. Entre essas tarefas está a de solucionar uma das causas objetivas do fracasso escolar: a intensa rotatividade dos professores, especialmente nas primeiras séries e nas escolas localizadas nas periferias urbanas. A reflexão e a discussão entre os envolvidos poderá levar, em relação à escola pública, a proposições produtivas de estancamento dos altos índices de rotatividade dos professores e diretores.

Se há ainda muito a decidir sobre a equação interesses corporativos na carreira docente e atendimento adequado aos alunos, especialmente os de baixa renda, muito já se sabe sobre a natureza dessa equação. Algumas formulações nesse sentido estão presentes na proposta de LDB em tramitação no Congresso Nacional.

Há que se ter claro, todavia, a grande distância entre leis, proposições e ações efetivas. As análises a respeito de mudanças educacionais, sejam as relacionadas à carreira, sejam as de cunho pedagógico, mostram que boas idéias podem acabar desastrosamente se mal implementadas. Na introdução de mudanças, a consideração para com os reais executores das ações é fundamental. Não basta que as propostas sejam promissoras; elas precisam ser assim entendidas por aqueles que as estarão implementando. Um exemplo nesse sentido foi o da implantação do "ciclo básico" no Estado de São Paulo. A proposta tinha e tem uma boa sustentação em termos científico, político e pedagógico; contudo, a forma

como ela foi recebida pelos professores provavelmente seja um dos motivos pelos quais os resultados não tenham sido tão evidentemente positivos numa primeira avaliação (Barreto e Alves, 1987).

A questão mais fundamental no âmbito das redes de ensino, provavelmente seja a relativa ao salário dos profissionais da educação. Esta questão imbrica com aquela das verbas para a educação mas possui suas especificidades. Afinal, nas verbas para educação têm sido incluídos desde gastos com a merenda escolar e construções escolares até com a segurança e asfaltamento das ruas em frente às escolas. Os executivos de toda ordem têm preferido gastar a verba, sempre escassa, não nos salários ou mesmo nas capacitações em serviço dos professores, mas naqueles aspectos mais visíveis, muitas vezes até em projetos megalômanos, para deles tirarem rapidamente dividendos políticos.

Quanto à importância do salário na construção do sucesso escolar, esta, além de ser uma questão óbvia, já foi definida, há mais de uma década, como uma área onde a *inocência* não mais tem lugar (Goldberg, 1976).

Com todas essas análises hoje disponíveis no imaginário social, vemos que muitas indicações para sair do estado de fracasso e iniciar a construção do sucesso escolar estão dadas. Não será por inocência que nesse fracasso se permaneça. A construção do sucesso depende sobretudo de vontade política. Esta, sabemos, é encontrada nos governantes bem intencionados mas também pode neles ser suscitada através de apelos sociais. Daí a importância do exercício da pressão por parte dos interessados em que uma boa educação seja oferecida às crianças brasileiras.

Dialetizando a Questão dos Determinismos ou Determinismos Versus Práticas Criativas

Incontestavelmente, uma escola traz as marcas da cultura e das condições sócio-econômicas pelas quais passa o país num determinado momento de sua história. Estudos de cunho etnográfico, que penetram na vida cotidiana escolar, têm claramente identificado essas marcas: a falta de recursos físicos e materiais nas escolas, os traços da desmotivação de

alguns professores e do sacrifício a que muitos são submetidos devido aos baixos salários que recebem. A pauperização da profissão pode ser percebida até na aparência das professoras.

Mas esses estudos mostram, também, que as marcas da história geral do país podem tomar diferentes matizes conforme a história particular de cada escola. Ambos os tipos de história — a geral e a particular — determinam o que temos chamado de condições objetivas na construção, seja do fracasso, seja do sucesso da escola.

Exemplificando as afirmações acima, remeto-me a um estudo que realizei, investigando a história de quatro escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, desde sua fundação (duas em 1964, em bairros já constituídos e duas em 1976, na periferia) até 1980 (Penin, 1989).

Conforme sua localização e as características dos alunos que majoritariamente atendiam, as escolas aumentavam ou diminuam suas matrículas de modo que umas tiveram que implantar quatro turnos e superlotar as salas de aula (as duas da periferia); e outras puderam não só diminuir o número de turnos e manter uma pré-escola como, no caso de uma delas, ocupar os espaços e tempos ociosos, com aumento das horas-aula diárias e oferecimento de aulas de reforço. Sem outras informações sobre as escolas, só essas diferenças possibilitam prever resultados escolares indicadores de forma "objetiva" do fracasso ou do sucesso, conforme o caso.

Outra informação desse estudo revelou que diferenças entre as escolas relativas ao uso do tempo e dos espaços e à própria natureza das atividades desenvolvidas — por exemplo, o aumento de hora-aula no período normal e a introdução de aulas de reforço, fora do período — não eram definidas fora da escola (pela instituição), mas ali criadas pela ação de determinados agentes da escola. De fato, a diminuição das matrículas (ocasionada, entre outros, por fatores de ordem sócio-econômico-cultural, acarretando a saída dos alunos das camadas médias para as escolas particulares, nos anos 70) poderia ter tido como consequência apenas o aumento da ociosidade dos espaços e tempos. Todavia, as características dos profissionais presentes — ou seja, os recursos humanos existentes — eram de tal sorte que conduziram a história da escola numa direção mais promissora de sucesso.

Vale perguntar: Que características apresentam esses profissionais? Não seriam elas apenas de cunho idiossincrático? É certo que essas características estarão sempre presentes; porém, ousa afirmar que elas ultrapassam os aspectos particulares, apresentando caráter mais objetivo. Na escola em questão, os profissionais do ensino básico, professoras e diretora, estavam ali há muitos anos. Esse tempo de convivência permitiu a construção de uma história comum e o aparecimento de compromissos mútuos, não só entre os integrantes da escola, como desses com os pais dos alunos. Condições como essas, prenunciam sucesso escolar, da mesma forma que condições opostas, como a excessiva rotatividade de professores e diretor, encontradas em grande parte das nossas escolas públicas, principalmente as situadas nas periferias urbanas, prevêm maior possibilidade de construção do fracasso.

As tendências que emergem de evidências como as acima relatadas sugerem a importância de as políticas de âmbito estadual e municipal, que têm como objetivo a construção do sucesso escolar, considerarem com cuidado as definições sobre a quantidade do tempo e o seu uso nas escolas, assim como a questão do estímulo para a permanência dos educadores numa mesma escola por muitos anos, especialmente naquelas onde os desafios pedagógicos são declaradamente maiores.

Condições Subjetivas do Fracasso/Sucesso Escolar

A divisão da discussão a respeito do fracasso/sucesso escolar em condições objetivas e subjetivas teve a intenção de indicar que com relação às primeiras, os caminhos para buscar a superação do fracasso demandam prioritariamente medidas e ações de cunho político-administrativo ou político-sindical e no caso das segundas, as alterações para o alcance do sucesso solicitam fundamentalmente a disposição dos sujeitos envolvidos em enfrentar crenças e valores estabelecidos, sejam no imaginário social, sejam nas suas próprias representações sobre o processo educativo.

Por condições subjetivas estamos nos referindo àquelas vividas pelos sujeitos no interior de uma escola, especialmente os diretores, os coordenadores e os professores. São as ações desses sujeitos — que

apesar da visibilidade pedagógica sempre trarão a marca política — que darão a forma final a um processo que atravessa determinações de toda ordem.

Mesmo considerando que são as ações dos sujeitos e não as suas representações que definem o processo educativo, entendemos que essas orientam suas ações. Além disso, é através das representações que os professores e demais educadores discutem o processo educativo e suas próprias práticas. As representações dos sujeitos, formadas na confluência do imaginário social ou do "concebido" ao qual têm acesso e sua própria vivência, interpretam tanto a prática quanto a vivência, podendo intervir em ambos (Goldberg, 1976).

Por isso apresenta-se como importante o estudo das representações dos diversos agentes pedagógicos. Todos eles e, de modo especial os professores, necessitam trazer à tona as representações que mantêm sobre os aspectos e os componentes do processo educativo, incluindo o conhecimento das representações dos alunos e de seus pais sobre tal processo. Somente essa análise poderá identificar quais concepções e ações docentes estão interferindo no desempenho dos alunos, sem esquecer a influência da organização escolar orientada por essas concepções.

A análise das representações dos sujeitos que vivem um determinado processo educativo, identificando as características das concepções presentes e da vivência, possibilita ainda a compreensão das manipulações e das determinações a que a vida cotidiana escolar está sujeita.

A burocratização dos diferentes sistemas educacionais, bem conhecida e descrita em vários estudos, aliada a outras determinações sobre a divisão de tempos e tarefas impostas ao ensino e à aprendizagem pela própria escola, definem uma vida cotidiana tão fragmentada e repetitiva, possibilitando-nos qualificá-la não apenas como um "cotidiano", mas como uma "cotidianidade". Essas conceituações eu as adoto de Lefebvre, para quem, sendo a vida cotidiana um nível de realidade ou da "totalidade" (assim como também são níveis, o psicológico ou o econômico), o *cotidiano* refere-se à uma vida cotidiana marcada pelas características presentes no

mundo moderno, onde o trabalho e a própria cultura passam por fragmentações sucessivas. Já a *cotidianidade* remete a uma vida cotidiana caracterizada pela exarcebada da modernidade, ou modernismo, sendo o cotidiano objeto de programação, comandada pelo marketing e pela publicidade, fortalecendo o fragmentário e o homogêneo dessa vida cotidiana(Lefebvre, 1981).

Nossa crença básica é a de que a vida cotidiana escolar, apesar de excessivamente programada, ou seja, apesar de ser alvo de determinações as mais diferentes, ela é também o nascedouro de mudanças sociais. Todavia, acreditamos que o poder da vida cotidiana na orientação de transformações sociais depende da conquista da sua situação de *cotidianidade* pelos sujeitos que a vivenciam e, sobretudo da vontade desses sujeitos em transformá-la.

Com esse objetivo é que temos conduzido nossos estudos sobre as representações dos diversos agentes pedagógicos, qual seja, identificar aquelas que permitem explorar possíveis transformações da escola no sentido de construção do seu sucesso e aquelas que insistem sobre seu fracasso.

Em relação às condições subjetivas do sucesso/fracasso escolar, a questão da *inocência* deve ser tratada de forma diferente à que discutíamos quanto às objetivas. No nível das decisões político-administrativas, se as tendências já estão presentes no campo do conhecimento, a não observância das mesmas revela da parte dos administradores ou falta de vontade política, caso as conheçam e não as considerem, ou incompetência, caso a elas não tenham tido acesso.. No caso das condições subjetivas, relativas às ações pedagógico-políticas e às representações dos sujeitos, as maneiras de trabalhar as inconsistências que as análises vão revelando são, necessariamente, de outra ordem. Apelos generalizados à vontade política ou à competência parecem ser de pouca força para levar os educadores a analisarem criticamente as possíveis conseqüências em atos das representações que mantêm ou para fazer com que examinem as relações entre "práticas/representações/resultados escolares". Mais forte do que apelos de proveniência externa parece ser a vontade dos professores na busca da sua própria satisfação no trabalho, em relação a qual o sucesso do aluno tem sido o fator primordialmente indicado (Penin, 1983 e 1985).

Deverão originar-se de iniciativas diferentes as discussões na escola a respeito das possíveis "inconsistências", reveladas pelas pesquisas, relativas às ações e às representações dos professores. A oportunidade e a forma como essas discussões ocorrerão serão melhor definidas pelos sujeitos envolvidos. A previsão não irá além de algumas pré-condições para essas discussões.

Entre as pré-condições para a ocorrência de discussões profícuas, uma é a de que essas se proponham resolver problemas ou colocados ou aceitos pelos participantes. Outra, que as discussões tenham por base dados e análises: dados objetivos da escolarização dos alunos e análises dos resultados de pesquisas a respeito das práticas e das representações dos diferentes agentes pedagógicos, *vis-à-vis* os resultados de sucesso ou fracasso escolar que produzem. Por último, que a vivência dos participantes seja considerada na discussão tanto quanto as análises(concepções) formuladas em outro espaço, em geral o da pesquisa. Sendo as representações dos sujeitos formadas entre o vivido e o concebido é importante que a análise lide com ambos, confrontando-os com as ações presentes na relação professor/alunos/saberes escolares e com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Reflexões desse tipo é que possibilitarão sujeitos individuais tomarem consciência de concepções ultrapassadas, de sua força em suas representações ou em suas ações e, dessa forma, ultrapassarem estados de "inocência", atingindo outro plano de compreensão do processo educativo.

Tendo em vista a contribuição da pesquisa na agenda de discussão daqueles que têm como perspectiva a obtenção do sucesso escolar, apresentarei, a seguir, algumas questões suscitadas pelas investigações que realizei sobre as representações dos professores, diretores e pais de alunos.

Fracasso ou Sucesso Escolar: um Fenômeno/Várias Representações

As representações dos fenômenos fracasso e sucesso escolar, assim como outros, variam conforme o lugar e as condições específicas nas quais o sujeito vive a escola. Muitos estudos têm mostrado diferenças nas representações dos sujeitos, dependentes do lugar que ocupam na escala

social ou na função profissional (por exemplo, a diferença das representações relativas a professores e pais de alunos, ou professores e diretores). O que o estudo que desenvolvi pode acrescentar, além disso, foi, por um lado, algumas especificidades nas atribuições dos sujeitos a respeito de fenômenos relacionados em suas representações e, por outro, variações nas suas representações dependentes do lugar que ocupavam no seio das diferenciações internas de uma mesma função (por exemplo, professora de nível I versus nível III; efetivos versus contratados; mais antigos na escola ou na profissão versus mais recentes etc).

Analogamente ao que vários estudos já registraram sobre o fenômeno "fracasso escolar dos alunos pobres", as causas mais apontadas pelas professoras em nossa investigação foram as extra-escolares; e pelos diretores e pais de alunos, as intra-escolares. A causa extra-escolar mais indicada pelas professoras foi a família do aluno, em especial suas características culturais atribuídas à situação de pobreza e suas conseqüências (desorganização, não incentivo ao estudo do filho etc). A causa intra-escolar mais aventada pelos diretores e pais de alunos foi a professora.

A indicação da professora como causa do fracasso escolar dos alunos teve, entretanto, motivos e atribuições diferentes conforme se considerassem as representações dos diretores ou as dos pais de alunos. Os primeiros, apontaram o despreparo das professoras para ensinar e atribuíam tal fato sobretudo a fatores institucionais e políticos (más condições de trabalho e baixo salário). Já os pais de alunos culpavam a professora pelo fracasso dos alunos a partir de dados mais visíveis, como rotatividade excessiva e abstenções constantes. As atribuições a esses fatores eram diferenciadas, também. A rotatividade excessiva de docentes durante o ano (o problema mais colocado) foi imputada pelos pais de alunos de modo vago à escola; já as abstenções constantes das professoras eram vistas por eles como falta de interesse das mesmas.

A análise dos fatores mencionados pelos pais dos alunos das escolas de periferia e as atribuições causais que estabeleciam sobre esses fatores mostrou que sua maior preocupação não era ainda a qualidade do ensino ministrado (como no caso dos diretores), mas a garantia do "momento" do ensino; ou seja, os pais "desejavam" que seus filhos tivessem aula,

independentemente da sua qualidade. Alguns pais de alunos das escolas da periferia que apontaram a necessidade de melhoria da qualidade de ensino, possuíam condições econômicas menos precárias e alguma escolarização.

Um avanço no significado das representações dos diversos sujeitos sobre o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos foi melhor observado ao se analisar o posicionamento daqueles em relação às "formas de melhorar o rendimento escolar dos alunos". Sobre essa questão, as professoras indicaram como "solução" principal o apoio e a assessoria dos pais às tarefas dos filhos. Já os pais de alunos, diante da mesma questão, apresentaram respostas diferentes conforme seu grau de escolarização. Os pais que tinham vivenciado a escola, tendiam a aceitar a tarefa que esta historicamente vem lhes cobrando e cumpriam com a mesma. Parece que esses pais, por terem vivido eles próprios uma situação semelhante, aceitavam o que entendiam ser condição básica para seus filhos aprenderem. Assim, ou assumiam pessoalmente o assessoramento pedagógico dos filhos ou pagavam professora particular para esse fim (apesar do rombo financeiro que isto significava para eles). Já os pais analfabetos não entendiam como sua a tarefa de assessoramento aos deveres escolares dos filhos e cobravam da escola e apenas dela a aprendizagem escolar dos mesmos. Em suas representações, o papel que cabia aos pais era tão somente matricular os filhos na escola.

A cobrança dirigida à escola como a entidade que tem o dever do assessoramento às tarefas das crianças também foi proferida por outro tipo de pai; o escolarizado, com algum nível de militância política (em nível da associação de bairro, no caso). Esse argumentava que era exclusivamente da escola a tarefa de ensinar as crianças com sucesso.

A análise comparativa entre as diversas formas de se representar o fracasso escolar e a função da escola e a dos pais de alunos na escolarização das crianças revela, por um lado, contradições nas representações de alguns docentes e, de outro, o conflito que essas inconsistências podem trazer para os mesmos.

Entendendo o conceito de representação como mediação entre o vivido e o concebido, verificamos que a incoerência nas representações das

professoras, assim como seus conflitos, afloravam quando algumas concepções por elas mantidas chocavam-se com elementos presentes em sua vivência. Por um lado, vimos que era comum, nas representações das professoras, atribuir o mau aproveitamento escolar dos alunos a fatores externos à escola. Arrisco afirmar que o ideário "reprodutivista", divulgado com vigor nas décadas 70/80, nos cursos de formação e formação em serviço, ofereceu-lhes um eixo de explicação do fenômeno, que facilitou jogarem para fora da escola, ou seja, na situação sócio-econômica ou na família do aluno a causa do seu não aproveitamento escolar.

Por outro lado, o anseio dessas professoras para que os pais dos alunos lhes ajudassem na sua tarefa de obter sucesso no ensino (um sentimento experimentado na sua vivência diária), chocava-se com a concepção que mantinham sobre o fracasso escolar dos alunos, apoiada no ideário reprodutivista. Assim, cobravam dos pais o que, em consonância com esse ideário, eles não podiam dar.

O conflito foi melhor percebido nas representações das professoras que trabalhavam em escolas que recebiam majoritariamente alunos pobres, ou nas daquelas que lecionavam nas escolas centrais, mas que tinham alunos pobres em suas salas. Quando instadas a se pronunciar sobre a contradição que manifestavam, as professoras, no nível do discurso, afirmavam perceber a situação de falta de tempo ou inexistência de condições pessoais de os pais (analfabetos) assessorarem seus filhos. No entanto, deixavam antever uma experiência pessoal tal que lhes impedia de aceitar a falta desse assessoramento. Este se lhes apresentava como fundamental para atingirem seu objetivo de ensinar com sucesso.

Conflitos como esse podem ser enfrentados equacionando-se em nível racional as dificuldades experienciadas. As professoras não haviam refletido ainda sobre as razões históricas (e ideológicas) das representações sociais a que estavam expostas. Era necessário que percebessem o seu entendimento do ensino como precisando tanto da assessoria dos pais para serem bem sucedidas, porque historicamente, no atendimento a alunos provenientes das camadas médias, sempre foi assim. Apesar de há muito tempo a família ter entregue à escola a responsabilidade pela escolarização dos seus filhos, no meio das camadas médias brasileiras, diferentemente do da classe trabalhadora, os pais têm mantido uma

participação muito grande nessa tarefa (cf. Lovisolo, 1987 e Ariés, 1978). À época da investigação, assim como ainda hoje, a realidade da escola básica está povoada por um grande número de alunos cujos pais são analfabetos ou sem tempo para assessorarem os filhos.

Essa situação de contradições e conflitos demanda uma análise por parte das professoras para que, entre as soluções a serem propostas, duas possam emergir. Uma, no sentido delas próprias poderem decidir por um ensino realista e produtivo em suas salas de aula. Outra, no sentido de colocarem essas questões para o coletivo da escola e da rede de ensino, para que essa, enquanto instituição, enfrente o problema. De fato, a dimensão desse fenômeno e seu enraizamento social define-o como uma questão social. Como tal, deve receber um tratamento, não apenas no nível individual — o das professoras — mas também no institucional. Para cada uma das manifestações da realidade acima apontadas (pais com e sem possibilidade de ajudar pedagogicamente seus filhos), há necessidade da escola organizar formas alternativas de atendimento aos alunos.

Inteirar-se e discutir as diferenciações de entendimento sobre os fenômenos escolares é uma tarefa da escola e de seus participantes. Entretanto, se é desejável que essa discussão envolva os alunos e seus pais, é necessário que os profissionais da escola entendam que as mudanças de enfrentamento dos problemas têm nas ações dos agentes escolares o seu ponto central. Não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias, mas a escola pode e deve mudar as formas e condições do serviço prestado, conforme as características dos alunos.

Esses resultados mostram a importância dos agentes escolares discutirem criticamente suas representações. Por um lado, retomo aqui a necessidade da presença da vontade pessoal e da atitude de disponibilidade profissional para a deflagração de tal espaço de discussão. A inabilidade de implantação e de utilização desse espaço pode levar a situações improdutivas. Contudo, o clima propício deve ser buscado e as situações problematizadas.

Vale lembrar ainda, quanto às representações do fracasso escolar dos alunos, que os diretores pareciam ser menos incoerentes do que as professoras. Talvez, porque não lidassem tão diretamente com os alunos

— ou seja, não vivenciassem a situação de ensino e de aprendizagem nem o intenso desejo de ver suas expectativas correspondidas — é que consideravam mais adequadamente o conhecimento proveniente de orientações teóricas (do concebido). Assim, apontavam como causas do fracasso escolar a falta do preparo técnico das professoras, também este justificado por informações que o concebido lhes fornecia: baixa remuneração, má formação profissional etc.

Diferenças Sociais Versus Particularidades

A análise comparativa entre representações e práticas das professoras relativas ao ensino, sugeriu uma má compreensão na caracterização dos alunos entre *diferenças sociais* — diferenças socialmente construídas — e *particularidades* — diversidades de raiz natural, idiossincráticas, próprias das características biológicas e psicológicas do indivíduo.

No tocante às representações, verificou-se que as professoras afirmavam que, independente da percepção ou informação que tivessem sobre as diferenças nas características sócio-econômicas dos alunos, não modificavam em consideração a isso, quer o programa, quer as estratégias ou o ritmo de ensino adotado. Mais ainda, percebia-se uma preocupação e até uma ponta de orgulho mal disfarçado na afirmação de que seu ensino era o mesmo, seja lidando com alunos pertencentes às camadas médias, seja tratando com crianças pobres. Parecendo entender que essa era a atitude "moralmente mais correta", elas davam evidência de que procuravam ignorar na situação de ensino as diferenças sociais dos alunos. Identificamos nessa manifestação das professoras a presença da "ideologia liberal", orientando o pensamento no sentido de *nivelar* desde o ponto de partida todos os alunos.

Já no que tange às práticas, verificamos que o tipo de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem por algumas professoras era diferente conforme as características sócio-econômicas dos alunos majoritariamente presentes na escola. Lembro aqui a situação, já registrada, da escola que enfrentava as dificuldades dos alunos, pertencentes em sua maioria às camadas médias, organizando aulas de reforço fora do seu horário normal. Além disso, essa escola oferecia ao alunado a oportunidade de uma

nova avaliação, postergando o fechamento do ano letivo (uma espécie de "segunda época").

Estratégias como essas ou outras de caráter pedagógico não foram sequer citadas nas duas escolas de periferia como formas possíveis de atendimento aos mais lentos. Nessas, as sugestões propostas para enfrentar as dificuldades de aprendizagem apresentaram principalmente caráter assistencial (melhorar a merenda, receber assistência social) ou afetivo (dar carinho).

Essa tendência percebida nas representações das professoras apresentava-se como uma questão importante a ser examinada na busca da construção do sucesso escolar. O que tem parecido para algumas como atitude "politicamente correta" pode levar e de fato tem levado a práticas pedagogicamente incorretas. A não-consideração pelas condições concretas da vida dos alunos é, na verdade, um empecilho na possibilidade de ajudá-los. As reais condições dos alunos precisam ser conhecidas e aceitas para que, a partir daí, e não de uma idealização, a escola possa pensar e propor o que fazer.

A Força do Vivido nas Representações e nas Práticas das Professoras

Em relação a vários fenômenos escolares, constatamos uma tendência nas representações das professoras em considerarem enfaticamente as explicações provenientes de ideários já estabelecidos no social. Essa forte presença do concebido em suas representações foi mais identificada quando estava em questão a situação escolar dos alunos pobres. Uma hipótese que formulo sobre esses dados é a de que as professoras, em grande parte pertencentes à chamada classe média, identificavam-se com os alunos também considerados como tal. O cenário que as professoras imaginavam da vivência desses alunos, semelhante ao seu, provavelmente lhes fornecia elementos suficientes para concluir que suas dificuldades de aprendizagem poderiam ser contornadas através do empenho pedagógico. Diversamente, quando lidavam com alunos pobres, não se identificando com eles e nem os conhecendo devidamente, as informações vindas de fora, do ideário social, se firmavam com força sobre suas representações. Essa análise conduz à necessidade da escola e seus agentes envidarem o máximo de esforços para melhorar seu conhecimento sobre os alunos

sócio-economicamente desprivilegiados a partir da vivência; isto é, estar em estreita interação com eles para conhecê-los ou, ainda, considerar a vivência também como fonte de conhecimento.

A pouca informação ou reflexão sobre a vivência dos alunos pobres não impossibilitou, todavia, análises e decisões referentes aos resultados escolares dos mesmos. Encontramos situações onde a força da vivência das questões escolares foi identificada. A situação mais significativa se deu numa escola de periferia, onde os professores, diante da iminência de um índice altíssimo de reprovação na primeira série, reconsideraram seus critérios de aprovação/reprovação, alongando o período de atividades de ensino relativas à alfabetização inicial, sem fragmentar sua aprendizagem. Esta prática, que também pode ter ocorrido em outras escolas com características semelhantes, indica o nascimento de uma orientação pedagógica, que quatro anos depois, em 1984, se institucionalizou como "ciclo básico" no sistema público de ensino do Estado de São Paulo.

A situação relatada apresenta-se como um exemplo onde as características e mesmo as pressões do vivido são tão fortes que acabaram se impondo ao concebido na conformação das representações dos sujeitos e mesmo na orientação de suas práticas.

É possível que ações diferenciadas e criativas como a relatada não foram assim encaradas pelos sujeitos que as exerceram. É o que estamos atualmente analisando a partir de numa outra investigação que fizemos nessa mesma escola dez anos depois, em 1990. Deduzimos de tal possibilidade que, até para que as ações positivas sejam consideradas como tal, faz-se necessário trazê-las ao nível da reflexão. Fenômenos como esse, sendo discutidos, provavelmente ajudarão a modificar algumas representações arraigadas e improdutivas, como a manifestada pela maioria das professoras de que os fenômenos escolares são determinados exclusivamente de "cima para baixo", da instituição, do social, da "política"; e nunca a partir de suas próprias ações. O relato indica justamente o contrário, ou seja, a força do cotidiano impondo critérios de mudança ao nível institucional. Essa força das ações presentes na vida cotidiana precisa ser conhecida por aqueles que a praticam. Tal consciência favorecerá substancialmente a produção do sucesso educacional em nossas escolas.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Phillippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARRETO, Elba S., ALVES, M. Leila. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Em Aberto**, Brasília, n.33,1987.
- BLOOM, Benjamin S. Inocência em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.16, 1976.
- GOLDBERG, N. Amélia Azevedo. Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.17, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. Critique de la vie quotidienne III: de la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien). Paris: L'Arche Éditeur, 1981.
- LOVISOLO, Hugo. Escola e família: constelação imperfeita. **Ciência Hoje**, v. 6, n. 31, 1987.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989. p.47.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 11, n. 1/2, 1985.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A satisfação/insatisfação do professor no trabalho**. São Paulo, 1993. Tese (Mestrado) - PUC-SP.