

Raimundo Sérgio de Farias Júnior

**O FRACASSO ESCOLAR E A REALIDADE EDUCACIONAL
DA VILA DA BARCA: RETRATOS DE EXCLUSÃO E
RESISTÊNCIA**

**Belém, UFPA
2006**

Raimundo Sérgio de Farias Júnior

**O FRACASSO ESCOLAR E A REALIDADE EDUCACIONAL
DA VILA DA BARCA: RETRATOS DE EXCLUSÃO E
RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada, como exigência parcial,
para obtenção do título de Mestre em Educação,
orientada pela Professora Dra. Ney Cristina de
Oliveira, do Centro de Educação, da Universidade
Federal do Pará.

**Belém, UFPA
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Farias Júnior, Raimundo Sérgio de.

O Fracasso escolar e a realidade educacional da Vila da Barca: retratos de exclusão e resistência; orientadora, Profa. Dra. Ney Cristina de Oliveira. – 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Educação e Estado – Belém (PA). 2. Fracasso escolar – Belém (PA). 3. Comunidade Vila da Barca – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 353.8098115

Banca avaliadora

A meus pais, Dona Gláucia e Seu Raimundo, meus irmãos, meus sobrinhos e aos amigos, de verdade, que a vida “colocou” nas veredas por quais insisto em caminhar.

Agradecimentos

Agradeço, primeira e novamente, à minha mãe e meu pai. Ambos que, vindo do interior de nosso Estado, traziam na bagagem um pouco de esperança, a roupa do corpo e algumas tralhas. Acreditavam, como a maioria das pessoas que migram em direção a um centro urbano mais modernizado do que o de origem, que as condições de vida na cidade seriam melhores, que as dificuldades para sobreviverem seriam, talvez, mais tênues. O “destino” fez com que se conhecessem próximos à “Velha Barca”. Dessa união resultou um rebento de sete filhos, dos quais sou o segundo.

Como meu irmão mais velho, nasci na mesma casa em que resido atualmente, pois meus pais, em péssimas condições objetivas, não puderam garantir meu nascimento em uma maternidade qualquer da cidade. Nasci em uma palafita localizada na Vila da Barca, na periferia do bairro do Telégrafo, na cidade de Belém. Nasci, portanto, “sobre as águas”, mais precisamente, à beira do rio que banha nossa metrópole da Amazônia.

Meu pai, embora precariamente alfabetizado, reconhecia a importância de garantir a escolarização dos filhos, o que não lhe foi possível. Ribeirinho da cidade de Cametá-PA – mais precisamente na ilha de Itaúna, bem as margens do formoso rio Tocantins – não foi possível, como há muitos de sua geração, se escolarizar adequadamente. Minha mãe, mesmo enfrentando dificuldades semelhantes, ainda conseguiu estudar até a quarta série do Ensino Fundamental. O sustento da família que, gradativamente, aumentava era garantido com muita dificuldade e estorvado pelo baixo nível de escolarização de ambos. Não seria tarefa fácil sustentar tantos filhos, com salários tão aviltantes.

Mas a caminhada continuava e com ela o tempo dos filhos freqüentarem a escola. E com muito sacrifício um a um dos filhos começava a estudar, todos mantidos com muito esforço e suor de meus pais; o dele através da venda de carne na “Feira da 25”, localizada no bairro de São Braz onde trabalha há, aproximadamente, trinta anos, sem férias, sem descanso semanal, acordando às quatro horas da manhã todos os dias, com exceção dos que fica doente,

recebendo por este suor uma quantia mínima; o dela, através de pequenas vendas de comidas típicas, do “Jogo do Bicho”, rifas e outras coisas mais, todos os dias, todas as horas, quase sem parar.

Estudei em escola pública todo o meu primeiro grau. Era a única que podíamos freqüentar, uma vez que meus pais não possuíam condições suficientes para comprar nem o uniforme, nem a extensa lista de material escolar exigido. Mas, geralmente, havia alguém que doava o uniforme, já bastante surrado, à minha mãe. Cadernos, lápis e canetas estes eram conseguidos através de alguma rifa, jogo do bicho ou mesmo doação de algum parente próximo ou distante. E assim meus pais conseguiam manter todos os filhos estudando.

Esta Dissertação é também resultado deste exemplo, tanto de minha mãe, quanto de meu pai, que, quotidianamente, presenciava. Este trabalho, ao encerrar mais um momento de minha vida acadêmica, não seria possível sem a existência de meus pais. Por isso, um agradecimento tão extenso e merecedor a estas pessoas. A elas devo muito mais que o ingresso na Universidade e a própria conclusão desse mestrado.

Agradeço, também, a meus irmãos Nazo, Preta, Verônica, Mateus, Biro e Piti pelo constante aprendizado e o convívio com a diferença.

Aos meus adorados sobrinhos, Bruno, Mayara, Rayanna que tanta alegria me proporcionam através do sorriso, da inocência e da vida, ainda incipiente.

À Comunidade da Vila da Barca, onde nasci, me criei e resido até hoje.

À escola Santo Afonso, local no qual iniciei meu processo de escolarização, no bairro do Telégrafo, onde, na memória, preservo momentos maravilhosos de parte de minha vida. Ao quadro funcional de minha época, desta escola, especialmente a Célia, a Professora Graça e o diretor José Ligeiro.

Ao baixinho (*in memoriam*) em reconhecimento pelos seus ensinamentos e pelo apoio.

Às escolas “Rutherford” e “Cearense” pelas bolsas de estudos concedidas a mim

durante o Ensino Médio.

Ao Osvaldo pelo incentivo e pela amizade duradoura construída.

À Silvia, Paulo e Paulvia pela amizade e confiança permanente.

À Regi e seus filhos pelo imenso carinho.

Aos docentes do Centro de Educação, da UFPA, pela solidariedade manifestada em diversas ocasiões.

Aos bravos companheiros de “luta e resistência” da Vila da Barca, em especial, ao Lobato, à Flaviana, ao Edson Lohan e ao Paulo pelo constante aprendizado e pelo empenho na luta por condições dignas de existência em nossa comunidade, bem como o compartilhar de sonhos em comum.

Aos amigos de sempre, Ádrea e Armando

Aos amigos do Curso de Turismo da UFPA; Paulo Pinto, Marilsa, Sílvia.

Aos moradores da Vila da Barca pelo exemplo de resistência diante das condições adversas de sobrevivência.

Aos moradores desta comunidade que tiveram suas vidas ceifadas pelos poderes mantenedores e coercitivos da ordem. Listo aqui alguns: Maguila, Ratinho, Pelado, Gigante, Porota, Socoí, Rala Coco, Hodack, Chico Velho, Dario, King, Mestre Pedro, Vítor, Fabinho, Benis entre tantos outros.

A meu tio Bena pelo grandioso ensinamento de vida e luta, mesmo tendo a saúde debilitada.

À professora orientadora desta Dissertação, Professora Ney Cristina de Oliveira por ter aceito o desafio de orientar-me e, sobretudo, pela possibilidade de iniciar a experiência de uma amizade sincera, pelos diálogos fecundos e pela possibilidade de interação intelectual.

À professora Josenilda Maués pelas contribuições.

Ao professor Ernani Chaves pelo apoio intelectual e pela amizade.

À professora Rosely Giordano, que, na graduação, indicou diversas leituras que me possibilitaram meu incipiente crescimento intelectual.

À Aldinéia e ao Anderson pelo carinho e amizade.

À Manoela, Daniela e Dona Célia, pelo salutar convívio e, especialmente, por manifestarem profundo carinho, amizade e respeito constantes e sinceros.

À Michele pela ajuda na revisão do material e pela amizade.

Às amigas de sempre: Zilene, Camila, Érica, Suelem Gabriel, Sandra Mamede, Dona Margarida, Janaína, Ana Paula Sá, Suelem Imbiriba e Cibele.

À amiga Mel e seu Bonequinho, o amigo Andrew.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Estudos sem a qual seria inviável a conclusão desse trabalho.

A todos que, utopicamente, ainda lutam pela transformação radical da sociedade injusta e desigual em que vivemos.

A Deus, sobretudo, por acreditar em sua magnífica existência.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 14

Preâmbulo 15

1.1 Fracasso e (ou) exclusão escolar 27

1.2 Focalizando o problema 35

1.3 O programa Bolsa Familiar para a Educação 45

CAPÍTULO II

A VIDA, A ORLA, A BARCA 54

2.1 A vida na barca: onde tudo começou!? 55

2.2 Naquela “velha barca”: a vida 59

2.3 Alguns números da vida na vila 65

CAPÍTULO III

FRACASSO ESCOLAR: MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO 78

3.1 Fracasso escolar: das raízes ao fruto 79

3.2 Fracasso escolar e mal-estar na educação: tentando localizar as raízes 100

3.3 Fracasso escolar: a reprodução do mal-estar da educação 108

CAPÍTULO IV

A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL:

RASTROS DE UMA EDUCAÇÃO DANIFICADA 118

4.1 O estado brasileiro e a reforma na educação: a influência da doutrina neoliberal	119
4.2 Fracasso escolar: a reprodução da educação danificada	140

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E FRACASSO ESCOLAR	163
5.1 Educação e memória: cicatrizes do fracasso escolar	165
5.2. Rastros e restos do fracasso escolar	171
5.3 O fracasso escolar: retratos de exclusão e resistência	181
5.3.1 A inserção e o acompanhamento no Programa	181
5.3.2 “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”: o Bolsa e a finalidade dos recursos	189
5.3.3 “No novo tempo”: os sonhos que resistem	195
5.3.4 Retratos da resistência	199
Considerações finais	212
Referências Bibliográficas	217
ANEXOS	228

RESUMO

A presente Dissertação foi realizada tendo como foco o **fracasso escolar** enquanto fenômeno educativo fortemente presente em nossa sociedade, ainda que grande parte das políticas públicas educacionais implementadas atualmente vise o combater do mesmo. Desta forma, a pesquisa aqui efetivada objetivou investigar o contexto sócio-histórico que engendrou, de maneira atroz, o fracasso escolar entre a maioria dos moradores da comunidade da Vila da Barca. Dentre estes moradores, elegi para realizar a pesquisa empírica crianças e jovens que, desde a infância, residem na comunidade ora citada, em particular os que foram atendidos pelo Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa Escola), implantado pela Prefeitura Municipal de Belém em 1997 e que, entre 1998 e 2004, atendeu famílias pobres da localidade analisada. Deste modo, além da análise da literatura, realizei a recolha de parte da memória da comunidade ao ouvir, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as representações destes comunitários acerca do fracasso escolar verificado durante a trajetória escolar desses. Optei por investigar o referido fenômeno a partir do olhar do materialismo histórico e dialético – recorrendo às contribuições de Patto (1996), especialmente, às questões por ela analisadas em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Esta pesquisa realizou-se tendo como inquietação a seguinte problemática: de que forma os indivíduos que repetem e evadem com frequência as escolas administradas pelo poder público expressam as motivações e obstáculos que os levaram a fracassar na escola? O propósito residia em identificar as formas de resistência efetivadas pelos referidos indivíduos frente às condições, objetivas e subjetivas, que favorecem o fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso escolar, memória, educação básica

RÉSUMÉ

Le présent mémoire a été réalisé en ayant comme thème l'échec scolaire en tant que phénomène éducatif fortement présent dans notre société, malgré qu'une grande partie des politiques publiques scolaires mises en oeuvre actuellement vise le même combat. Ainsi, la recherche ici accomplie a objectivé enquêter le contexte socio-historique qui a produit, de manière atroce, l'échec scolaire entre la majorité des habitants de la communauté de *Vila da Barca*. Parmi ces habitants, j'ai élu, pour réaliser la recherche empirique, des enfants et jeunes qui, depuis l'enfance, habitent dans cette communauté, en particulier ceux qui ont reçu l'attention du Programme Bourse Familiale pour l'Éducation (*Bolsa Escola*), implanté par la Préfecture Municipale de Belém en 1997 et que, entre 1998 et 2004, ce programme a touché des familles pauvres de la localité analysée. De cette façon, outre l'analyse de la littérature, j'ai réalisé la collecte de partie de la mémoire de la communauté en raison de l'écoute, au moyen d'entrevues demi structurées, des représentations de ces communautaires concernant l'échec scolaire vérifié pendant la trajectoire scolaire de ceux-ci. J'ai opté pour faire la recherche de ce phénomène à partir du regard du matérialisme historique et dialectique - en faisant appel aux contributions de Patto (1996), surtout, en ce qui concerne les questions analysées dans "*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*". Cette recherche a été réalisée en ayant comme inquiétude la problématique suivante: De quelle façon les personnes qui répètent et échappent avec fréquence les écoles dirigées par le pouvoir public expriment-elles les motivations et les obstacles qui les ont amenés à échouer à l'école ? L'intention serait dans l'identification des façons de résistance accomplies par ces personnes devant les conditions, objectives et subjectives, qui favorisent l'échec scolaire.

Mots-clés: Echec scolaire, memoire, éducation basique

[...] a precariedade das condições de vida a que estão submetidos os segmentos populares, encaminha suas reivindicações prioritariamente para questões como: emprego, salário, alimentação, saúde, moradia; para depois chegar à escola. Primeiramente como um direito individual que pode vir a tornar-se um mecanismo de ascensão social, para só mais tarde, num momento de superação dessa visão individualista, poder formular reivindicações que contemplem a necessidade de criação de uma escola popular, de qualidade que seja não mais um instrumento de escape individual, mas sim um instrumento coletivo de superação das condições objetivas e subjetivas sob as quais vivem (LADEIA, 1995, p. 32-3).

Apresentação

Este texto dissertativo, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, visando à defesa neste, expõe o resultado de, pelo menos, dois anos de estudos concernentes ao fenômeno do **fracasso escolar** e que tem como *locus* a comunidade da Vila da Barca, localizada na cidade de Belém, mais precisamente no bairro do Telégrafo, às margens da Baía do Guajará.

Exponho, neste texto, além do percurso teórico-metodológico, as análises teóricas resultantes da pesquisa bibliográfica, bem como a apreciação da pesquisa de campo, realizadas a partir de entrevistas semi-estruturadas empregadas junto aos sujeitos selecionados para a pesquisa empírica. O texto encontra-se subdividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo inicio apresentando as questões teórico-metodológicas iniciais. No segundo apresento a localidade onde a pesquisa de campo foi efetivada. No terceiro e no quarto enceto a discussão teórica sobre a qual minhas considerações encontram-se assentadas. As considerações apresentadas nesses capítulos procuram, propositalmente, delinear considerações provisórias, transitórias, efêmeras; uma tentativa de se aproximar daquilo que Adorno concebia ser a forma ensaio. Não é, portanto, minha pretensão formular conclusões definitivas e perenes, o que descaracterizaria, por completo, tal forma estilística, mas apenas revelar o resultado do estudo até aqui efetivado.

Assim, as reflexões aqui apresentadas, de modo algum, estão prontas e acabadas, pois “[...], não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 228).

Tendo em vista que caminho por “veredas escarpadas”, conforme expressão marxiana, em *O capital*, e ciente do estado inacabado que caracteriza um tipo de pensamento digno de se ter é que tecer as partes que compõem este texto.

A produção deste material deprecou um tempo acima do inicialmente previsto por mim, demora esta que, apesar de representar um certo atraso nas outras fases da construção dessa dissertação, significaram um ganho, pois, foi favorável a um certo amadurecimento teórico propiciado pelas leituras concernentes ao tema e problema aqui propostos, além de possibilitar-me aprofundar as reflexões acerca da temática analisada, assim como fortalecem e subsidiam minha formação acadêmica, cultural e humana. Formação esta necessária para a própria construção do viver.

Tento, de certa forma, ao longo do texto, expressar situações que me causam sofrimento e angústia, mas que também me proporcionam condições para sair do estado de incipiente pesquisador. Por outro lado, a realização deste estudo propiciou-me satisfação e alegria, uma vez que, por meio dele, pude conhecer melhor a realidade onde habito.

Os caminhos que escolhi para a construção do texto intentam, destarte, revelar um tipo de pensamento que almeja a liberdade ou pelo menos tento expressar o que penso de forma livre, mesmo ciente das dificuldades em se sentir livre na atual conjuntura.

Na produção de cada capítulo objetivei superar as limitações, até a última revisão, que eu e minha orientadora, professora Ney Cristina de Oliveira, íamos encontrando ao longo de cada um. Ainda persistem muitas. Todavia, recorro, aqui, ao pensamento de Nietzsche (1992, p. 27-8) quando entende que “[...] O que é bom? Tudo que eleve no homem o sentimento de potencia, a vontade de potencia, a própria potencia. O que é ruim? Tudo que advém da fraqueza. O que é felicidade? O sentimento de que a potencia cresce, de que uma barreira é superada”. É tendo em vista a superação das barreiras impostas que submeto o presente texto à banca de defesa.

PREÂMBULO

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado (WEIL, 1996, p. 418).

A produção do fracasso escolar na contemporaneidade tem uma história e raízes que coincidem com o próprio desenvolvimento e consolidação do modo de produção capitalista e as relações de produção a ele concernente.

Desta forma, a burguesia – ao alcançar a condição de classe hegemônica do ponto de vista político e econômico da sociedade industrial, fato histórico evidenciado, principalmente, a partir das Revoluções Francesa e Industrial, ocorridas durante o século XVIII na Europa – consolida-se e, ao mesmo tempo, busca garantir a perpetuação da condição agradável que possuía na nova divisão social do trabalho que se instaura a partir da derrocada do modo de produção feudal.

A hegemonia desta classe significa para as outras uma subordinação aos ditames da burguesia, a aceitação de sua ideologia, a condenação a viverem miseravelmente e todo tipo de sofrimento resultante da organização societal em vigor desde então. A posição privilegiada conquistada pela burguesia garantiu-lhe desfrutar de conforto e luxo crescentes, propiciados pelo desenvolvimento tecnológico e pela exploração do trabalho assalariado. A consolidação do modo de produção capitalista, contudo, representa, para aqueles que não conseguiram uma boa “localização” na divisão social do trabalho, miséria e fome, num regime social cuja abundância, possibilitada pelo desenvolvimento das forças produtivas, contrasta de forma disparatada com a situação deplorável de vida de milhares de indivíduos.

A burguesia industrial, tendo o monopólio da propriedade privada dos meios de produção, tem no acúmulo do capital sua maior meta, que é alcançada com a exploração da classe subjugada a ela: o proletariado. Este sucumbe frente à exploração crescente, sem tréguas da opressão feroz a que estava subjugado. Seu futuro estava cada vez mais ameaçado, uma vez que vislumbrar algo diferente da situação que lhe é imposta parecia quase que impossível para esse segmento social, haja vista que as condições materiais precárias de seu viver – nitidamente perceptíveis pela maneira desumana a que estão condenados – são obstáculos que dificultam a produção de pensamentos emancipados e, ao mesmo tempo, enfraquecem prováveis movimentos de resistência contra a situação que os oprime.

A precariedade do viver da maioria não sensibiliza a classe dirigente da sociedade capitalista, ao contrário, sua única preocupação é com a acumulação do capital, não importando em que circunstâncias. Estas, aliás, sentidas no corpo e na alma pelos expropriados do existir. O acúmulo e a ampliação do capital é a meta imediata a ser alcançada pela burguesia independentemente dos custos sociais, políticos e humanos que esta ambição acarreta para o restante do conjunto social economicamente desprivilegiado. Engels, em sua obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (1988, p. 311-2), assim se expressava a respeito da burguesia:

Nunca vi uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta e interiormente minada de egoísmo, tão incapaz do mínimo progresso, como a burguesia inglesa, e penso principalmente na burguesia propriamente dita, [...] para ela só o dinheiro conta no mundo, vive exclusivamente para ganhar dinheiro, a única felicidade que conhecem é a de fazer uma fortuna rápida, o único sofrimento é o de perder dinheiro. [...] fui um dia a Manchester com um desses burgueses e discuti com ele a construção deplorável e insalubre, o estado inacreditável dos bairros operários, e disse-lhe nunca ter visto uma cidade tão mal construída. O homem ouviu-me calmamente até o fim da esquina da rua onde nos separamos, declarou antes de se despedir: *And yet, there is a great deal of money made here* (e apesar disso, ganha-se aqui, muito dinheiro). O burguês não quer saber se os seus operários morrem ou não de fome, desde que ganhe dinheiro. Todas as condições de vida são avaliadas em função do lucro, e tudo aquilo que não dê dinheiro é considerado idiota, irrealizável, utópico. [...] a relação entre o industrial e o operário não é uma relação

humana, mas sim uma relação exclusivamente econômica. O industrial é o capital, o operário é o trabalho.

A estrutura social toda organizada para a ampliação do capital privado não poupou os trabalhadores das fábricas de uma intensificação do processo de exploração de seu trabalho, o que acarretava, conseqüentemente, um significativo agravamento de suas condições de existência material e espiritual. A ambição burguesa não tinha limites, qualquer investimento rentável era agradável e bem visto pelos que se locupletavam com esta forma de organização social. O interesse supremo em ampliar o seu capital torna mais aguda a opressão sobre os trabalhadores.

Em tal conjuntura, pode-se perceber que a condição material da classe trabalhadora se deteriora na mesma proporção em que se verifica o enriquecimento dos grupos dirigentes, visto que, à medida que crescia a necessidade da burguesia ampliar seu capital, intensificavam-se, ao mesmo tempo, os mecanismos de exploração dos trabalhadores. Então, com o propósito de aumentar seus lucros, a burguesia, sagazmente, amplia a já estafante jornada de trabalho dos proletários. Nesta jornada, a presença de crianças e mulheres era cada vez mais freqüente, ou seja, a exploração não se resumia mais exclusivamente aos homens adultos. Agora, todos trabalhavam em condições nada saudáveis, sem que isso signifique um aumento nos ganhos e tão pouco uma melhoria na qualidade de vida destes. Superar as condições insalubres de existência é uma “regra” dificilmente quebrada. Condenados a uma vida de intensa labuta, os trabalhadores mal têm tempo para refletir sobre as desgraças a que a sociedade industrial os submete.

Alguns entendiam como sendo normal o fado que a vida havia lhes “destinado”. Este tipo de pensamento, difundido fervorosamente pelo pensamento dogmático cristão de então, era interessante aos grupos dominantes, uma vez que servia à permanência das condições objetivas criadas pelo nascente sistema capitalista. Estando estes indivíduos com a

consciência adormecida, as perspectivas para que essa ordem se alterasse eram mínimas. Resignados, a uma vida desgraçada, não percebiam que o conformismo com a circunstância dada ampliava e fortalecia os mecanismos de dominação e reprodução das condições desfavoráveis de suas existências.

Nem todos os trabalhadores, no entanto, aceitavam passivamente as adversidades que o mundo industrial apresentava, em virtude da situação caótica em que existiam. Alguns construíram concepções diferenciadas que expressavam a verdadeira situação com relação ao modo de vida a que estavam condenados a partir, sobretudo, do acelerado desenvolvimento industrial. Esse tipo de pensamento, manifestado por um reduzido grupo de trabalhadores, oferecia riscos à completa hegemonia da ordem constituída. Como bem observa Hobsbawm em *A Era das Revoluções* (1994, p. 229):

Qualquer que fosse a verdadeira situação dos trabalhadores pobres, não pode haver nenhuma dúvida de que todos aqueles que pensavam um pouco sobre sua situação – i.e., que não aceitavam as aflições dos pobres como parte do destino e do eterno rumo das coisas – consideravam que o trabalhador era explorado pelo rico, que cada vez mais enriquecia ao passo que os pobres ficavam ainda mais pobres. E que os pobres sofriam porque os ricos se beneficiavam. O mecanismo social da sociedade burguesa era profundamente cruel, injusto e desumano. ‘não pode haver riqueza sem trabalho’ escreveu o jornal Lancashire co-operator. ‘O trabalhador é a fonte de toda riqueza. Quem tem produzido todos os alimentos? O pobre e mal alimentado lavrador. Quem construiu todas as casas e armazéns, e os palácios, que pertencem aos ricos, que jamais trabalham ou produzem qualquer coisa? O trabalhador. Quem tece todos os fios e faz o tecidos? As tecedoras e os tecelões.’ Ainda assim o operário continua pobre, ao passo que os que não trabalham são ricos e possuem abundância em excesso. ‘E o desesperado trabalhador rural [...] se expressava com menos clareza, mas talvez de maneira mais profunda: ‘Se a vida fosse coisa que o dinheiro pudesse obter os ricos viveriam e os pobres deveriam morrer’.

A ocultação da realidade não atingia de forma integral seus objetivos, visto que nem todos aceitavam passivamente a sujeição imposta pelo capital. A presença das contradições sociais, exacerbada pela ambição burguesa, era sentida quotidianamente pelos trabalhadores, o que favorecia o despertar de uma consciência antagônica em relação aos

preceitos, ideologias e dogmas de então. Essa interpretação diferenciada da realidade comprometia a preeminência da sociedade industrial. As classes dirigentes tinham ampla consciência disso, ao contrário das classes subalternas.

A situação deplorável dos trabalhadores, de certa forma, contribuiu para uma evolução de sua consciência. A construção de pensamentos livres das ideologias e dos dogmas, contudo, não era comum, de uma maneira geral, a todos os trabalhadores. Por isso era necessário ocultar as contradições engendradas pelo capital. Contribuição inestimável para isso foi fornecida pelos Sistemas Nacionais de Ensino, datados do início do século passado. E, então, o povo foi à escola. Ocorre que mesmo sendo o discurso ostentado “Educação para todos”, nem todos tinham acesso a ela e os que tinham com muita frequência “evadiam” ou, frequentemente, “repetiam”. Entre os que repetiam e evadiam a imensa maioria pertencia às camadas sociais desprivilegiadas economicamente. E essa história vem se repetindo, sistematicamente, ao longo dos anos em diversos contextos e situações, com os mesmos personagens “repetindo” ou “evadindo”.

O discurso “Educação para todos” não passou de promessa. Tal como observa Patto (1996), é necessário buscar as raízes históricas do fracasso escolar desses indivíduos. Para esta autora a história deste fracasso está intimamente associada ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Ainda hoje, percebemos que os altos índices de reprovação e evasão escolar, em todas as modalidades de ensino, mas, particularmente, nas séries iniciais, são marcas ostentadas com vigor pelo sistema público de ensino. Diversas explicações foram formuladas pelos teóricos comprometidos com a visão de mundo dos grupos dominantes para este fracasso escolar (teorias racistas, psicologia diferencial, carência cultural). Por outro lado, diversos teóricos se posicionaram contra as respostas forjadas pelas elites, dentre os quais Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino e mesmo Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*.

Esta pesquisa – ao objetivar entender as contradições sociais que conspiram a favor da produção/reprodução do fracasso escolar, bem como das formas de resistência, entre os indivíduos residentes na localidade em tela – se situa, portanto, na tradição do materialismo histórico e dialético e das correntes teóricas dela herdeiras, particularmente as análises realizadas que Patto (1996 e 2004) desenvolve acerca do insucesso escolar dos indivíduos pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas. Sendo assim, objetivo, a partir da análise da literatura a ser estudada o que o discurso diz, o que não diz e, assim, revelar as contradições que se encontram ocultas para, desse modo, alcançar, conforme pensava Kosík (1986), o “concreto pensado” e a destruição da pseudoconcreticidade.

O fracasso escolar será estudado tendo premissa básica o contexto social objetivo em que está inserida a escola: a sociedade capitalista, pois, mesmo tendo seus objetivos planejados e calculados por quem, de fato, administra a sociedade, ela guarda em sua essência uma certa autonomia na medida em que também pode ser forjada em seu interior, a partir das contradições sociais engendradas na relação capital/trabalho, uma contra-ideologia, tendo como porta-voz os intelectuais orgânicos das classes oprimidas, segundo entende Severino (1986, p. 45), ao colocar, segundo Gramsci, que a Educação:

[...] tem também um potencial contra-ideológico, apesar de estar articulada prevalentemente à reprodução da ideologia da classe dominante [...]. A educação tem, assim, grande significado estratégico contra a ideologia dominante, na medida em que pode formar os intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes.

Uma das tarefas, pois, que cabe a estes *intelectuais orgânicos* da classe trabalhadora é contribuir para que a história seja construída pelos agentes sociais interessados na ruptura,

visto que uma das principais ocupações dos grupos sociais que *administram* a sociedade industrial é negar e ocultar qualquer outro tipo de história, que não a sua, e os sujeitos produtores da mesma. Para Adorno, esta sociedade...

Liquida memória, tempo e recordação como restolhos irracionais, como o que ocorre com a racionalidade progressista do processo de produção industrial em relação ao que sobra do trabalho artesanal e de categorias como a do tempo de lazer e da aquisição de experiência. Quando a humanidade abre mão de suas lembranças e se rebaixa acomodando-se às conjunturas atuais, estamos na presença de uma lei de desenvolvimento objetivo (ADORNO, apud RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 36).

Este estudo se desenvolveu tendo em vista a necessidade histórica de *não abrirmos mão de nossas lembranças*. Pois se os indivíduos, na atual forma histórica que assumiu o capitalismo¹, são desumanamente privados de registrarem sua história, não deixando seus traços no mundo, há, ao mesmo tempo, a necessidade histórica de se inverter a racionalidade excludente do capital que impede, drasticamente, que os indivíduos registrem seus traços no mundo.

Se o passante não deixa seus traços no mundo é porque retirou seu interesse do mundo, desinvestindo-o, e se o desinveste é porque seu narcisismo o impede de sair de si mesmo. Se o mundo não deixa traços no passante, é porque ele foi privado de qualquer capacidade de registrar a história (ROUANET, 1990, p. 84).

Esta pesquisa objetivou, durante seu desenrolar, se aproximar daquilo que se concebe por pesquisa qualitativa, pois os sujeitos dos quais recolhi o material utilizado para analisar o fracasso escolar não serão reduzidos a meras variáveis, números, agregados estatísticos, quantidades absolutizadas pela tradição positivista. Ao contrário, ao valorizar a fala do sujeito, tomando-o como parte emblemática do todo – indivíduo dotado de subjetividade –, pretendeu-se não, exclusivamente, revelar números, mas, problematizar e interpretar a problemática descrita à luz do contexto histórico em que o indivíduo encontra-se situado temporal e espacialmente, conforme pontuam Bogdan e Bilken (1994).

¹ Processo descrito por Chesnais (1996) como “mundialização do capital”.

Esta pesquisa desenvolveu-se em duas etapas, sendo a primeira delas subdividida em dois momentos, respectivamente, uma voltada, basicamente, à pesquisa de natureza mais propriamente teórica e a posterior à pesquisa empírica.

O **primeiro momento** da primeira etapa teve como finalidade melhor precisar o tema/problema e o quadro de referências teóricas e metodológicas – quer em função das diferentes correntes do materialismo histórico dialético, quer das diferentes interpretações acerca do fracasso escolar, no interior desta concepção filosófica- e foi concretizado por meio da seleção, leitura e análise da bibliografia correspondente ao tema/problema a ser examinado.

A proposição deste segmento da pesquisa tem como objetivo primeiro o alcance dos suportes teóricos necessários à concretização da pesquisa de natureza teórica, bem como à realização da pesquisa de campo (segunda etapa da pesquisa).

Ao longo da leitura² e análise da bibliografia necessária ao aprofundamento da apreensão do tema/problema, bem como das referências teóricas e metodológicas delimitadas, novos problemas, dúvidas e inquietações acerca dos objetos envolvidos nesta pesquisa (proposta como eixo nucleador da dissertação de mestrado) surgiram e indicaram a necessidade de outras e novas leituras; leituras estas que culminaram no **segundo momento**³ da pesquisa teórica, qual seja, a sistematização analítica dos autores e obras estudados.

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo, evidenciando as leituras e análises reunidas e acumuladas ao longo da primeira etapa, a realização da pesquisa empírica, que fora concretizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas junto a jovens que, desde a infância, residem na “Vila”, especificamente aqueles que foram atendidos pelo Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa Escola) da Prefeitura Municipal de Belém.

² Procedimento que deverá acompanhar todo o desenrolar da pesquisa.

³ “Segundo momento” dada a necessidade de, após a pesquisa empírica, rever o caminho percorrido na primeira etapa, bem como delimitar, caso seja necessário, novas leituras para a interpretação dos dados obtidos em campo.

Essas entrevistas semi-estruturadas – formuladas a partir de questões chave – foram construídas ao longo da primeira etapa de desenvolvimento desse texto dissertativo e eram concernentes ao tema/problema em questão – constituíram a base da metodologia utilizada para a realização da segunda etapa.

Na seleção dos entrevistados, priorizei para a coleta de dados aqueles que estiveram por mais tempo integrados ao programa. Esta opção se justifica por conta de entender que, ao serem, tais indivíduos, beneficiados por um período mais longo que os demais tiveram, por mais tempo, amenizadas as precárias condições objetivas de existência, o que, a meu ver, interfere, significativamente, no rendimento escolar dos mesmos⁴.

A seleção destes jovens partiu, inicialmente, de um levantamento geral a partir de todas as famílias beneficiadas pelo Programa durante sua vigência na referida localidade. Posteriormente, selecionei aqueles que por mais tempo permaneceram sendo atendidas pelo “Bolsa Escola” para a realização das entrevistas.

Visando delimitar ainda mais o universo de depoentes, priorizei na seleção dos entrevistados, indivíduos que receberam o benefício durante os anos de 2001 e 2002, pois, assim sendo, teria, pelo menos, três anos letivos para observar o desempenho escolar destes após o encerramento da transferência oriundos por meio do Bolsa⁵. Assim, cheguei a um grupo de 5 bolsistas, dentre esses, aleatoriamente, escolhi três depoentes: um de 14 (catorze) anos, um de 17 (dezessete) e outro de 20⁶.

⁴ A opção por ouvir, exclusivamente, indivíduos beneficiados pelo Programa, ao invés dos gestores do mesmo, reside na intenção de permitir a fala daqueles que, na maioria das vezes, não são ouvidos quando se avaliam programas sociais. A intenção, portanto, não era contrapor as informações de um e outro sujeito ou informante (gestores e beneficiados, por exemplo), mas apenas ouvir a forma como os indivíduos, beneficiados pelo Bolsa, relatam e retratam o processo de exclusão social favorecedor do fracasso escolar, bem como a forma de resistência estabelecida por esses para que obtivesse aquilo que se considera sucesso escolar.

⁵ Convém informar que, diante da dificuldade em acessar os dados oficiais da SEMEC, realizei esta estimativa tendo por base meu conhecimento da área, pois resido na mesma desde meu nascimento e acompanhei a implantação e a realização do Programa na Vila. Contudo, espero que, posteriormente, consiga acessar os dados pertinentes ao levantamento pretendido efetivar.

⁶ A identificação dos entrevistados será da seguinte forma: Entrevistado I, Entrevistado II, Entrevistado III.

Este estudo, tendo como um de seus fulcros a recolha das memórias dos indivíduos que fracassam na escola, elegeu a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados por entender que esta permitiria alcançar resultados satisfatórios após sua aplicação, sobretudo, por esta partir de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas que ocorrem após cada resposta fornecida pelo entrevistado (TRIVIÑOS, 1990). Neste caso, ao não optar pela realização de entrevista não-diretiva, entrevista padronizada ou estruturada, entendeu-se que a opção aqui descrita permitiria uma interação maior entre entrevistador e entrevistado e, assim, favoreceria a descrição do fenômeno social que interessava a este pesquisador.

De posse do material coletado, partiu-se à fase de análise de dados, cuja intenção seria descobrir o que estaria por trás dos conteúdos manifestos e, assim, ir além do que fora comunicado pelo informante (GOMES, 2002, p. 74). A intenção, destarte, é ir além do que o “aspecto fenomênico” da coisa revelava e que é produto natural da práxis cotidiana (CURY, 1995). Neste sentido, primeiramente, fez-se a leitura de todo o material coletado⁷ para, em seguida, adequadamente, organizá-los. Logo após, defini as unidades de registros, de contexto, bem como os trechos significativos das falas dos depoentes

Houve a necessidade de releitura de determinadas entrevistas para, assim, “[...] descobrirmos orientações para a análise e registrarmos impressões sobre a mensagem” (GOMES, 2002, p. 76). Posteriormente, realizou-se a tentativa de desvendar o conteúdo que estaria por trás daquilo que ia sendo manifestado pelas falas recolhidas. Momento em que as motivações e obstáculos contribuintes do fracasso escolar dos indivíduos iam se revelando.

⁷ Esta leitura inicial é entendida por Bardin (1979) como “leitura flutuante”, primeira atividade da “pré-análise”, e consiste em um primeiro contato com o material coletado cujo intuito é o de conhecer, preliminarmente, os textos e as mensagens expressas nestas. Momento em que o pesquisador é invadido por emoções e impressões oriundas dos dados recolhidos.

É importante considerar que as “revelações” foram mediadas tendo em vista o contexto social em que os indivíduos emissores das mensagens encontravam-se inseridos. Neste caso, tornou-se imprescindível mediar – a fim de se alcançar os objetivos apresentados e, assim, próximos de uma análise crítica – a concretude em que as respostas iam sendo enredadas. Sendo assim cabe ao pesquisador avaliar, criticamente, as:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens [...] (PUGLISSE e FRANCO, 2003, p. 14).

A intenção, ao tomar os referidos procedimentos, seria que esses me permitissem alcançar os objetivos propostos para o alcance dos objetivos desta dissertação, entre os quais o de contribuir para a construção de parte da memória dos moradores da comunidade citada e, assim, possibilitar a construção de uma outra história que, tendencialmente, ausente dos livros, está, entretanto, presente na mentalidade dos sujeitos. Tal como observa Thompson (1992, p. 22):

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança [...]. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Após o recolhimento das memórias, partiu-se à construção da história oral. Priorizei abordar os dados coletados a partir de uma “análise social mais ampla” (THOMPSON, 1992, p. 302). Dos três modos pelos quais podem ser construídas as histórias orais, utilizei, com o propósito de alcançar os objetivos pretendidos, tanto a coletânea de narrativas como a análise cruzada, haja vista que a utilização de uma não exclui a outra, uma vez que ambas podem-se complementar dependendo do escopo do estudo. Neste caso, a primeira possibilita...

[...] um modo melhor de apresentar o material de história de vida mais típico. Permite, também, que as narrativas sejam utilizadas muito mais facilmente na construção de uma interpretação histórica mais ampla, agrupando-as – como um todo ou fragmentadas – em torno de temas comuns (THOMPSON, 1992, p. 303).

A análise cruzada, por outro lado, parte do entendimento de que:

[...] a evidência oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo. Naturalmente, é possível num mesmo livro, associar a análise com a apresentação de histórias de vida integrais (THOMPSON, 1992, p. 304).

Este procedimento fora adotado tendo em vista se perceber a integração existente entre generalidade e detalhe, entre teoria e fato (THOMPSON, 1992), de forma tal que o historiador possa perceber a tensão existente entre história e vida real. Na construção da história oral é necessário, também, que o pesquisador tome cuidado para os perigos que a caminhada em busca das evidências históricas podem apresentar, visto que:

Não há dúvidas de que existe o perigo de as fontes orais, utilizadas isoladamente, estimularem a ilusão de um passado cotidiano em que fiquem esquecidos tantos os choques da narrativa política da época, quanto as pressões invisíveis da mudança econômica e estrutural, exatamente por que elas raramente influem nas lembranças dos homens e mulheres comuns. É essencial situá-las nesse contexto mais amplo (THOMPSON, 1992, p. 329).

“Veredas escarpadas”, diria o velho Marx, em *O capital*, mas que me motivaram a construir, por meio da história oral⁸, um tipo de história engendrada pelas próprias pessoas, recuperando, deste modo, por suas palavras, o seu passado, pois “[...] ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337).

A partir desta perspectiva pretendo valorizar a fala de pessoas comuns, pessoas as quais foi, historicamente, negada a possibilidade de pensar e falar livremente. Este trabalho pretende ouvir e registrar esta história pouco contada pelos livros, oportunizando a fala dos excluídos. Neste caso, um tipo de história que, ao ser apreendida e mediada pelos sujeitos, possa ser realizada e escrita autonomamente pelos indivíduos; um tipo de história que “permita” a “perturbação” da ordem estabelecida pelos pobres, como bem observa Hobsbawm (2000a, p. 409):

O que os pobres podem fazer é provocar perturbações, e confiar nas ressonâncias políticas destas perturbações, que poderão ser consideráveis nas épocas em que o sistema político e social esteja desequilibrado, que são exatamente as épocas em que os pobres podem ser estimulados a provocar perturbações.

Para encerrar este momento, recorro às palavras de Martins (2000, p. 134), emprestando-as para expressar o que sinto e penso nesse instante:

No fim das contas, essa é a história dos homens sem história, dos que vivem à margem da história oficial, da história do poder e dos poderosos, dos que mandam. Aquela incrível mescla nos falava do nosso lugar na seqüência da vida das pessoas insignificantes, que recolhem ao longo da existência fragmentos de literatura oral do passado, crônica dos grandes acontecimentos não presenciados, registros da própria existência, ritmada pela vida e pela morte, na tentativa de dar sentido à vida. Eu cresci aprendendo esse modo de ser dos subalternos, dos insignificantes, dos

⁸ Cabe salientar que, conforme expõem Montenegro (1992/1993) se apresentam à história oral caminhos e descaminhos a quem se propõem a construir, por meio das memórias, “[...] as marcas de como foram vividos, sentidos, compreendidos determinados momentos, determinados acontecimentos; ou mesmo o que e como foi transmitido e registrado pela memória individual e coletiva” (p. 56).

simples, dos que vivem à margem da história, dos que vivem para o trabalho.

1.1. Fracasso e (ou) exclusão escolar

A ciência é uma mescla de dúvida e certeza. O bom cientista é arrogantemente humilde, o que não se reduz a um mero jogo de palavras: arrogante em relação ao método e humilde quanto a fé no seu conhecimento (BACHRACH apud SALOMON, 2000, p. 255).

Dúvidas, incertezas e perspectivas acompanharam o desenvolvimento de todo o texto aqui apresentado. Tentei manter uma postura arrogantemente humilde. Apostei que o método escolhido correspondia melhor às minhas pretensões, isso sem abandonar a humildade no tipo de conhecimento que produzia. Desta forma, procurei mesclar, a todo instante, “dúvidas e certezas” que em nenhum momento e movimento me abandonaram.

A opção por esta temática possui profunda vinculação com minha vida. E as memórias que utilizei para evidenciar minhas análises poderiam ser perfeitamente as minhas. O fato é que determinados fatores me propiciaram continuar estudando, ao invés de abandonar precocemente à escola, realidade comum a muito de meus amigos que, junto comigo, iniciaram seus estudos na mesma escola que eu.

Esses fatores me possibilitaram para que, em nenhum momento, abandonasse a escola, ainda que, algumas vezes, não encontrasse estímulo algum em frequentar a mesma. Certamente, como muitos dos que iniciaram os estudos juntamente comigo, esses fatores não se fizeram presentes, o que, provavelmente, colaborou para que não prosseguissem estudando como eu.

Essas questões sempre me incomodaram, pois a cada série “vencida” eram poucos os que conseguiam continuar estudando, dado que se evidenciou ainda mais quando ingressei no ensino superior público, o caso de nenhum dos que iniciaram suas trajetórias escolares e de boa parte dos que começaram sua vida escolar antes de mim e residiam no local onde moro.

É por isso que esta Dissertação de Mestrado tem como objeto de pesquisa o estudo do fenômeno do **fracasso escolar** em uma localidade “batizada”, no início do século passado, por Vila da Barca. Localidade, aliás, onde o insucesso escolar alcança números alarmantes, mesmo após sucessivas intervenções governamentais, tal qual o Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa Escola) criado, dentre outras finalidades, a de democratizar o acesso à educação de crianças e jovens economicamente desfavorecidos, o caso de todos os que residiam neste lugar.

Neste caso, este estudo tem como foco central o fracasso escolar enquanto fenômeno educativo que, a meu ver, tem causado profundo mal-estar, especialmente quando se entoa, exaustivamente, a necessidade da educação básica de qualidade para todos⁹. Parto, inicialmente, do pressuposto de que este fenômeno educativo é intrínseco a forma de organização societal baseada na divisão do trabalho e na exploração de uma classe sobre a outra.

O contexto do estudo é o Programa Bolsa Escola, instituído durante a última gestão municipal que governou Belém de 1997 a 2004, que atendeu, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2004, famílias pobres da referida localidade e os filhos destas. Esses, a propósito, são os sujeitos dos quais recolhi, a título de realizar a pesquisa empírica, as memórias acerca do fracasso escolar ocorrido na referida “Vila”.

Dada uma das finalidades do estudo, o recolhimento das memórias de indivíduos que tiveram reduzidas condições objetivas e subjetivas de permanecerem ou freqüentarem a escola, este se alicerça diante da necessidade de apreender, por meio das vozes silenciadas pelo poder opressor vigente em nossa sociedade, as motivações que serviram de obstáculo para que os mesmos não continuassem na escola.

⁹ Cabe destacar, ainda, as análises empreendidas por Sposati (2000), ao discutir a perspectiva teórico-metodológica do fracasso escolar, quando analisa os conceitos **exclusão social** e **fracasso escolar**.

A opção por estudar o **fracasso escolar**, ao invés da **exclusão escolar** – tal como a perspectiva adotada por Ferraro (2004) – se dá em virtude da forma como “olho”, neste momento, o referido fenômeno na Vila da Barca. Sendo assim:

[...] os conceitos de exclusão e de fracasso escolar representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações que, no linguajar corrente, costumam ser denominados analfabetismo, não-aceso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão, etc. (FERRARO, 2004, p. 48).

Deste modo, entendia Ferraro (1999, p. 24):

[...] a noção de exclusão, desdobrada em exclusão da escola e exclusão na escola, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não-aceso à escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-aceso à escola, quanto o que habitualmente se denomina da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-aceso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar.

Analfabetismo, não acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos e evasão configuram a mesma face de uma triste realidade que vem se reproduzindo sistematicamente na sociedade brasileira. Excluídos e fracassados se agregam em um mesmo cenário e revelando um sorumbático retrato da situação educacional de milhares de crianças de nosso país.

São excluídos, pois lhes são negadas, não só por meio de educação, as condições mínimas para se reproduzirem com dignidade e decência; esta exclusão torna propício o fracasso escolar. Ser excluído no Brasil constitui, portanto, uma forte pré-condição para a não obtenção do êxito na escola. Spasati (2000, p. 23), ao analisar esta questão, assim escreve:

O Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (1999) aponta o nascimento da criança número 6 bilhões, ocorrido em 12/10/1999. Isto significa que o planeta Terra já tem mais de 6 bilhões de

crianças. Aliás, duas crianças nasceram nessa data, uma na Bósnia e outra no Brasil, em Salvador. Essa criança nascida no Brasil tem: 30% de chances de não ser registrada ao nascer; 40% de chances de seus pais terem um padrão instrucional de menos de quatro anos de estudo; 21% de chances de nascer em lares cujos pais são analfabetos; 27% de chances de viver em uma família com renda mensal inferior a meio salário mínimo per capita; 17% de chances de trabalhar para ajudar a família a partir dos 10 anos, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente só admita como adequado o trabalho após os 14 anos; 46% de chances de já estar trabalhando entre os 15 e 17 anos, tendo ou não concluído o ensino básico, para poder sobreviver e ajudar a família; 59% de chances de concluir o ensino fundamental (8ª série), embora 95% tenham chance de acesso a esse nível de ensino. Os dados recentes do Unicef antevêm que 41% das crianças brasileiras estão fadadas ao fracasso escolar e a reproduzir, no futuro, a situação atual de fracasso de seus pais.

Essas informações, embora não representem novidade alguma, confirmam o quanto nosso atual cenário social, político, econômico e cultural favorece tanto a exclusão quanto o insucesso escolar das massas empobrecidas; ainda que se leve em consideração a aplicação de políticas sociais e econômicas, implementadas com objetivo de reduzir a pobreza, estas não tem impedido o crescimento quantitativo e qualitativo tanto da exclusão quanto do fracasso na escola.

A não redução da pobreza parece estar criando uma “humanidade partida”, devido a sempre crescente diferença entre pobres e ricos. Mesmo o capitalismo tendo experimentado, excetuando os curtos períodos de recessão, um grande desenvolvimento, especialmente em sua “fase de ouro”, o que se verificou foi o acúmulo desta riqueza em poucas e restritas mãos, especialmente agora, quando o crescimento do capital especulativo oportuniza o acúmulo ainda maior da abastança. Daí entender a afirmação de Aguiar e Araújo (2002, p. 136) quando analisam que:

A tendência neste início do século XXI é de um contínuo aumento da desigualdade social, do acirramento do quadro de pobreza. E há o risco de uma brecha tão grande entre ricos e pobres que, em breve, ocorrerá em cada país um crescimento separado, e uma possível partição da espécie humana em dois grupos distintos, que já não se sentirão semelhantes entre si.

Diante da tendência mundial de acúmulo de riqueza e aumento da pobreza, que é seguida no Brasil, podemos afirmar que ao mesmo tempo em que ocorre a “produção do

fracasso escolar”, apontada por Patto (1996), há o “fracasso premeditado” ou um “fracasso possível”, conforme expressões de Sposati (2000, p. 23): “[...] Chamo de fracasso premeditado aquele resultante da omissão da ação das autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais”. Além disso, considera Sposati “[...] Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é, sem dúvida alguma, quase criminoso” (2000, p. 23)¹⁰.

Desta forma, ainda que sendo determinação constitucional o direito ao ensino fundamental, conforme estabelece a Constituição de 1988, afiançado pelo Estado, o que se verifica é a prática contínua deste “quase crime” que segue impune. E quantos crimes são praticados diariamente quando, por qualquer motivo, se nega educação de qualidade aos que não possuem nem o suficiente para a alimentação diária?

A oferta de educação básica de qualidade, compromisso assumido pelo Estado brasileiro durante a Conferência Mundial “Educação para Todos” de 1990, em Jontiem, ainda não se constituiu em nosso país. Embora quantitativamente o acesso a este nível de ensino alcance mais de 90% atualmente, qualitativamente a expansão ainda é demasiadamente lenta. No entender de Cury (2002, p. 170-1):

A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

¹⁰ Ainda nas palavras desta autora: “O Unicef informa que 258 mil bebês deverão nascer em outubro de 1999 no Brasil, dos quais 9 mil morrerão antes de 1 ano de idade. Desse número, 70% não completarão uma semana de vida, devido a precárias condições de seu desenvolvimento uterino ou a infecções pré-natais. Essas seriam mortes evitáveis, mediante cuidados na gravidez e no parto. A desnutrição dos que sobreviverem será recebida pela escola aos 7 anos, principalmente porque, embora seja exigência constitucional, não há oferta suficiente de vagas em escolas de educação infantil ou creches, nem acesso a alimentação sadia, etc., que garantam à criança uma adequada condição de desenvolvimento ao chegar à escola. Diz o Unicef que quatro em cada dez crianças brasileiras com menos de 5 anos apresentam peso e altura abaixo do padrão normal. Percebe-se que, grosso modo, quase todos os dados levam à fatal correlação entre os 40% e 60% de fracasso premeditado e fracasso possível” (SPOSATI, 2000, p. 23).

Esta “oferta qualificada” por parte do Estado, todavia, não tem passado de retórica e o “direito social” converte-se em “negação social”, o que inviabiliza a construção de uma sociedade justa e democrática, bem como dificulta a participação crítica e ativa do sujeito na sociedade. A negação desse direito está, a meu ver, intimamente relacionada às condições objetivas também negadas às nossas crianças e jovens e que, por isso, encontram enormes dificuldades para freqüentar e permanecer com êxito nos bancos escolares.

Sendo assim, pode-se perceber que a escola, inserida nesta conjuntura, é afetada por inúmeras contingências que dificultam a mesma de exercer um papel salvífico ou redentor da sociedade, como postulavam algumas tendências pedagógicas influenciadas pelo liberalismo clássico e, atualmente, pela sua roupagem neoliberal.

Nossas escolas estão abarrotadas de alunos pobres e que, algumas vezes, encontram na escola a única refeição do dia. Essa contingência, que em meu entender é a maior de todas, não pode ser combatida sozinha pela escola, o que não lhe tira a responsabilidade em realizar o máximo do que pode efetivar.

Daí a importância, nesse contexto, da implementação de políticas públicas que objetivem amenizar tanto a exclusão quanto o fracasso escolar de nossas crianças, mesmo percebendo as limitações dessa empreitada no contexto excludente patrocinado pela forma de regulação social imposta e que afeta tudo e a todos, inclusive a escola. Essa, todavia, possui problemas inerentes a sua funcionalidade que, também, precisam ser resolvidos, pois, de acordo com Cury (2002, p. 169):

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela.

Esses problemas necessitam ser resolvidos para evitar que os mesmos inviabilizem a permanência na escola dos que a ela tem acesso. Mas mesmo que a escola resolva seus problemas é necessário, ao mesmo tempo, que a sociedade concentradora e excludente resolva os seus, o que, nesse momento, me parece nada fácil, principalmente por que a escola se situa no campo do instituído e, desta forma, consolida e reforça lógicas e processos sociais que alentam tanto o fracasso quanto a exclusão escolar. Deste modo, a exclusão social e a seletividade que as escolas produzem não serão resolvidas por soluções pontuais, haja vista que os problemas são estruturais (ARROYO, 2000).

Por isso é importante o comprometimento do Estado em engendrar políticas públicas que estimulem e viabilizem o acesso e a permanência com sucesso na escola, sobretudo quando a lógica sistêmica que orienta o atual modo de produção é acumular e nada mais. Sendo assim, é necessário criar incentivos para que as crianças mais pobres permaneçam estudando com mais condições os bancos escolares.

Se for importante garantir o acesso é, também, fundamental oportunizar que a permanência seja a melhor possível. Desta forma, não se pode desconsiderar que o “[...] modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social” (SPOSATI, 2000, p. 27). Essa lógica necessita ser alterada, pois “Para além do acesso à vaga, pois, é preciso considerar a escola como espaço de um processo cultural, relacional, de um *ethos*” (SPOSATI, 2000, p. 27).

Se considerarmos a escola como espaço precípua para a construção de um *ethos*, diferente do capitalista, é nela que podemos vislumbrar a construção de uma outra sociedade e de um novo *ethos*, não mais balizado pela necessidade incessante de acumular e enriquecer a custo do trabalho alheio; é na escola que se pode difundir uma cultura autêntica e não a marcadamente mercadológica de nossos dias; e é lá, também, que aqueles que ousam a se conformar com o previamente determinado podem engendrar a resistência contra os

imperativos vigorantes e que favorecem tanto a produção do fracasso quanto a exclusão escolar.

Mas por continuar prevalecendo a lógica que dificulta tanto o acesso quanto a permanência com sucesso na escola é que permanece atual a expressão de Arroyo (2000) de que o fracasso escolar é “um pesadelo que perturba nossos sonhos”, especialmente daqueles que efetivamente acompanham o cotidiano escolar e percebem que ele é, de fato, bem real. Mas esse pesadelo não pode, de forma alguma, imobilizar nossos sonhos de uma escola e de uma sociedade diferente da de hoje, uma vez que é necessário...

Superar esse pesadelo, não deixar que ele perturbe nossos sonhos de ir mais fundo no equacionamento dos problemas de nossa educação básica, que não perturbe nossos sonhos de sermos mais radicais, de irmos às raízes mais determinantes na garantia do direito à cultura, ao conhecimento, ao desenvolvimento humano. O direito a uma nova concepção e prática de educação básica universal e democrática, não credencialista nem seletiva (ARROYO, 2000, p. 40).

Mas a educação, ao reforçar o credencialismo e a seletividade, potencializa o fracasso e a exclusão escolar, quadro que não se alterará apenas pela adoção de políticas e medidas de universalização do acesso à escola, uma vez que os problemas estruturais do capitalismo contemporâneo enfraquecem qualquer ação que vise à redução do mesmo, embora sejam importantes para abrandar tanto o fracasso quanto a exclusão.

Mas, nesta dissertação, optei por investigar o fracasso escolar, ao invés da exclusão escolar, compreendo, conforme Ribeiro, que a utilização da categoria exclusão “[...] pode implicar a aceitação da ordem que exclui” e, por sua vez, a luta para incluir acaba por reduzir-se a “[...] uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão” (1999, p. 43).

Desta forma, parto do pressuposto de que o conceito de exclusão “desloca a atenção da luta de classes que se dá no coração da produção capitalista para a luta por políticas compensatórias (de inserção e/ ou exclusão)” (RIBEIRO, 1999, p. 46). É importante frisar que

não estou negando a existência da exclusão, fato mais que notório em nossa sociedade, mas apenas, por conta de uma opção meramente teórica, utilizando o termo fracasso escolar.

Neste caso, mesmo reconhecendo a profundidade dos argumentos que preferem utilizar o termo exclusão escolar, optei por “olhar” todo esse processo pela ótica do **fracasso escolar**, tal como examinado por Patto (1996), o que, de forma alguma, é contrário a ótica da **exclusão** conceituada por autores que examinam o analfabetismo, o não-acesso à escola, a reprovação, a repetência, a defasagem nos estudos, a evasão, etc. por esse “olhar”.

1.2. FOCALIZANDO O PROBLEMA

[...] temos que aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas (JAPIASSU, 1983, p. 14).

“Educação para todos”, foi o ousado *slogan* amplamente difundido durante a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Esta Conferência, da qual participaram mais de 150 (cento e cinquenta) países, além de diversos organismos internacionais “interessados” na melhoria da qualidade dos “serviços” educacionais, contou com forte colaboração financeira do poderoso Banco Mundial e demais organismos multilaterais (UNESCO, UNICEF).

No momento de realização do evento ainda eram fortes as reminiscências dos regimes militares que se instalaram no continente sul-americano sob o pretexto de conter o espectro comunista que rondava os países latinos. Neste sentido, para que ares de liberdade fossem rapidamente respirados pela população latina, seriam necessárias diversas medidas, dentre as quais, aquelas que exigiam novo modelo educacional.

A síntese das propostas resultantes desta Conferência foi consenso entre as nações partícipes da mesma. Conforme o documento assinado, todos os países assumiriam o

compromisso de assegurar a oferta da educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. De acordo com Shiroma (2002, p. 57):

O quadro estatístico com o qual se deparou a conferência era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Alguns autores avaliam esse acontecimento como um reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais anteriores.

Números assustadores. Era, na ocasião da Conferência, aproximadamente, um bilhão de indivíduos que não haviam obtido “sucesso” na escola. Se, tal como escreveu Adorno (1993), *a vida está danificada*, a educação, embora constitua uma das principais mediações para a socialização do indivíduo no mundo, encontra-se, também, na mesma condição, em virtude de não conseguir formar sujeitos críticos e emancipados e, ainda, colaborar, fortemente, para que os mesmos permaneçam em uma situação de “escravidão”.

Não que a escola **seja** assim. Na verdade, **está** assim, por encontrar-se inserida em uma configuração social, expressão do modelo político, econômico e cultural capitalista, que não permite à mesma ser mediação para a autonomia dos indivíduos. Convém, neste momento, evocar Adorno (1994, p. 87) quando analisa que:

[...] Está justificada a suspeita dos antigos críticos culturais, segundo a qual num mundo em que a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de qualquer modo o acesso das massas à autêntica vivência das formações espirituais, não mais importam tanto os conteúdos ideológicos específicos quanto o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do manifesto segredo.

Desta forma, quando se apregoa a necessidade de se oferecer educação básica de qualidade para todos, que esta não cumpra apenas o papel de preencher o “vácuo da consciência expropriada”, o que reforçaria a asserção de que a educação se constitui em um verdadeiro privilégio.

O cenário brasileiro – muito semelhante ao internacional – registrava, em 1980, entre a população de 15 anos ou mais, a espantosa marca de 19 (dezenove) milhões de analfabetos para uma população estimada em 74 milhões de indivíduos, o que equivalia a quase 26% da população correspondente a esta faixa etária. Embora esses números tenham sofrido uma expressiva queda nas últimas décadas – em 2000 eram 16. 295 (milhões), algo superior a 13% da população de 15 anos ou mais –, os mesmos ainda revelam um retrato sinistro do fracasso escolar em nossa sociedade¹¹.

Revelam, também, que quanto mais pobre o município ou região do país maior é a população analfabeta. Esse dado, detalhadamente analisado pelo “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, confirma que persiste em nosso país uma quantidade expressiva de pessoas as quais foi historicamente negada a possibilidade de acessarem, freqüentarem ou permanecerem freqüentando a escola.

Convém destacar que grande parte das políticas públicas educacionais implementadas atualmente visa combater o fracasso escolar. No âmbito nacional, o Ministério da Educação (2005) apresentou, em documento recentemente divulgado, o modo como se efetivará este combate ao fracasso escolar, bem como a forma como o mesmo é concebido pelo atual grupo político instalado no poder¹². Embora o documento apresente uma visão aparentemente crítica da questão, tudo indica que o governo brasileiro, ao continuar aplicando o “ajuste fiscal” recomendado pelos organismos

¹¹ Fonte “Mapa do Analfabetismo no Brasil” (2004).

¹² Em 2002, tivemos a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência da república. Sob a liderança do PT, boa parte dos partidos de esquerda se aglutinaram visando derrotar o candidato da situação, José Serra, apoiado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Há que ressaltar que as forças de esquerda que se reuniram em torno do PT se aliaram com partidos que haviam apoiado, anteriormente, o projeto neoliberal que se objetivava derrotar. Vitorioso no pleito eleitoral, o grupo que havia se instalado no poder continuou, ao contrário do que supunham os movimentos progressistas, a dar continuidade ao ajuste neoliberal posto em prática pelos governantes anteriores (Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique). Esta situação produziu um “enigma” (SADER, 2004), objeto de análises de diversos intelectuais que haviam apoiado a eleição de Lula.

internacionais, não conseguirá realizar nenhuma reforma estrutural que modifique, radicalmente, as condições objetivas e subjetivas dos grupos sociais excluídos do acesso a direitos sociais imprescindíveis para que o fracasso escolar seja realmente debelado.

A pesquisa proposta objetiva investigar o contexto sócio-histórico que engendrou, de maneira atroz, o fracasso escolar entre a maioria dos moradores da comunidade da Vila da Barca, conforme indica o levantamento realizado pela Associação de Moradores da Vila da Barca (A.M.V.B.).

Foi entre esses moradores que elegi, para realizar a pesquisa empírica, crianças e jovens que, desde a infância, residem na comunidade ora citada, em particular os que foram atendidos pelo Programa Bolsa Familiar para a Educação (Bolsa Escola), implantado pela Prefeitura Municipal de Belém em 1997 e que, entre 1998 e 2004, atendeu famílias pobres da localidade analisada.

O escopo é, além da análise da literatura existente sobre a temática, avançar em direção a considerações consistentes acerca da problemática levantada e contribuir para a construção de parte da memória da comunidade ao ouvir, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as representações¹³ destes comunitários acerca do fracasso escolar verificado durante a trajetória escolar desses.

Devo salientar que é expressivo, para evidenciar o **fracasso escolar**, o número de indivíduos que conseguem sobrepor os obstáculos existentes para avançar nos estudos. Cursar uma Universidade é um sonho que, paulatinamente, vai sucumbindo frente às perversas condições objetivas que lá prevalecem, um retrato da realidade educacional brasileira. Até o momento, de um universo de, aproximadamente, 5.000 (cinco mil) moradores apenas 4

¹³ Inicialmente, elegerei uma categoria de análise geral e abstrata: “representações sociais”. Em seguida, após a coleta de dados, formularei categorias mais específicas e concretas, pois “[...] Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo” (GOMES, 2002, p. 70).

(quatro), dos que lá habitam, conseguiram concluir o ensino superior, de acordo com levantamento preliminar feito pela A.M.V.B.¹⁴.

Convém ressaltar que a localidade onde será realizada a pesquisa empírica passará por uma profunda transformação em sua estrutura urbana, o que demandará o remanejamento temporário dos moradores, de modo a permitir seu aterramento. Em seguida, serão construídas residências em alvenaria, praças, um memorial, além da construção de outros equipamentos urbanos que estão sendo realizados pela PMB, desde o começo do segundo semestre de 2004.

Esta pesquisa constitui, portanto, a oportunidade de realizar um estudo no interior da atual configuração social que a “Vila” possui, pois acredito que o mesmo contribuiria para que, pelo menos, sua memória seja preservada, como *a memória de um tempo* – uma vez que, como revela o urbanismo, dificilmente – após o processo de criação e/ou desenvolvimento de equipamentos urbanos em áreas de assentamento sub-normal –, as populações tradicionais permanecem no local, em virtude da forte especulação imobiliária daí decorrente¹⁵.

Optei por investigar o referido fenômeno a partir do olhar do materialismo histórico e dialético – recorrendo às contribuições de Patto (1996), especialmente, às questões por ela analisada em “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. O **fracasso escolar**, aqui tomado como **objeto de investigação**, vem sendo amplamente analisado e discutido por diversos pensadores do campo educacional, não podendo se reduzir a uma única

¹⁴ Convém informar, que recentes dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que a taxa de reprovação nas redes municipais de ensino fundamental é 2,5 vezes maior do que a verificada nos estabelecimentos de ensino privado. Os estudos deste Instituto registraram, no ano de 2002, que mais 283 mil estudantes não passaram de ano na educação básica regular pública do Estado. Indicam, ainda, que, só na 1ª série do ensino fundamental, mais de 108.235 alunos foram reprovados em 2002. A pesquisa do INEP aponta ainda que no ensino médio mais 25% abandonam este nível de ensino antes do término do ano letivo. Um dado ainda mais assustador informa que para cada aluno que consegue concluir o ensino fundamental, outros três abandonaram a escola em 2002. (*O Liberal*, 19/09/2004, Atualidades, p, 12).

¹⁵ É importante informar que tão logo se propagou a notícia do Projeto de Urbanização da Vila aumentou consideravelmente a procura por um lugar nesta área.

interpretação, como indicam os estudos de Almeida Júnior (1975), Saviani (1991) e Abramowicz (1995), entre outros. As diferentes e divergentes correntes verificadas no interior do materialismo histórico dialético ensejam este debate de forma profícua, ao favorecerem uma compreensão mais abrangente da questão¹⁶.

Adotando essa postura, pretendo apreender a singularidade do objeto em questão (o fracasso escolar na Vila da Barca), remetendo-o à totalidade em que se encontra inserido (os determinantes econômicos e sócio-culturais do contexto da atual configuração do capitalismo) para identificar as contradições¹⁷ existentes no interior deste processo de exclusão social, expresso no fenômeno do fracasso escolar na referida localidade.

É importante salientar que o atual contexto social, político, econômico e cultural em que são forjadas as políticas públicas educacionais implementadas na contemporaneidade não favorecem a modificação deste quadro. Pelo contrário, temos verificado, nos últimos anos, que, qualitativa e quantitativamente – pelos censos escolares anualmente divulgados –, o quadro é desolador.

A interferência discricionária do Banco Mundial nos assuntos educacionais na América Latina, ao eleger suas prioridades para a região – como melhorar o acesso à aprendizagem, a eficiência dos sistemas educacionais e racionalizar os recursos operacionais destinados às primeiras (CORÁGIO, 1995) –, contribui para que o fracasso escolar atinja uma parcela maior da população que vive do trabalho. O objetivo deste poderoso organismo internacional é, na verdade, atender as demandas econômicas que a reestruturação produtiva capitalista ensejou, sobretudo aquelas correlatas ao mundo do trabalho. A educação, a partir

¹⁶ Importante contribuição tem sido oferecida pelos estudos multiculturais referentes ao fracasso escolar, especialmente a obra “O fracasso escolar numa perspectiva multicultural”, organizada por Marchesi e Gil, (2004). Embora divirja de algumas posições teóricas ressaltadas em tal obra, não deixo de reconhecer a sua expressiva contribuição para a compreensão do objeto aqui destacado.

¹⁷ Compartilho, aqui, do entender de Cury (1995, p. 30) quando analisa que: “A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”.

desta ótica, deveria favorecer a aquisição de *competências* básicas requeridas pelo sistema produtivo. Ocorre, contudo, que sem uma alteração radical das condições objetivas das camadas sociais que *vivem do trabalho* dificilmente se conseguirá diminuir o elevado número dos que fracassam na escola.

Este estudo pretende analisar o contexto em que os indivíduos fracassam na escola – contexto esse em que se tecem as ações estatais no âmbito das políticas públicas educacionais, pois, tanto a ação, quanto a não-ação do governo caracterizam determinadas intervenções de cunho governamental (cf. DYE apud AZEVEDO, 1997, p. 26), – por meio da recolha das memórias dos “fracassados” acerca do objeto de pesquisa delimitado, memórias que serão analisadas à luz da literatura que concerne tanto ao objeto quanto à metodologia proposta.

Esta pesquisa realizar-se-á tendo como inquietação a seguinte problemática: de que forma os indivíduos que repetem e evadem com frequência as escolas administradas pelo poder público expressam as motivações e obstáculos que os levaram a fracassar na escola?¹⁸. O propósito residia em identificar as formas de resistência efetivadas pelos referidos indivíduos frente às condições, objetivas e subjetivas, que favorecem o fracasso escolar.

A pertinência desta problemática se dá em virtude de – embora a comunidade referida tenha sido alvo da administração pública municipal, na vigência da gestão de Edmilson Rodrigues, de uma quantidade significativa de políticas públicas que visam à redução da exclusão social nesta localidade (Bolsa Escola, Programa Fome Zero Municipal, e Federal, Programa Família Saudável, Programa Morando Melhor, a realização da coleta de lixo nas estivas) – ainda permanecem elevado o percentual de fracassados na escola.

¹⁸ Vale lembrar que Patto (1996), ao realizar estudos referentes ao fracasso escolar, percorre um caminho semelhante ao aqui pretendido para evidenciar as questões por ela analisadas em sua obra. Neste sentido, a mesma, após uma profunda incursão teórica, procurou ouvir os sujeitos que haviam fracassado na escola para demonstrar a veracidade de seus argumentos teóricos.

Entendo que o recorte do tema e problema estipulados, aliado ao procedimento teórico-metodológico proposto para a realização da pesquisa empírica, contribuiu para a preservação da memória desse processo nos indivíduos anteriormente definidos; preservação essa fundamental para que, assim, possamos cuidar melhor dos vivos de hoje ou, como nas palavras de Gagnebin (2006a, 27), ao analisar “a memória dos mortais” a partir de uma definição de cultura extraída da *Odisséia*, “[...] cuidar da memória dos mortos para os vivos de hoje”. Registro, ainda, a argumentação de Matos (1989, p. 21) ao analisar o papel da memória em uma sociedade como a nossa:

O papel da memória é, pois, fundamental: se a tecnologia arquiva o passado para se transformar em apologia do existente, a recordação é o que preserva o melhor do que foi e o melhor do que pode ser.

Daí a importância de lembrar que:

Naquela “Vila Barca”, quantas crianças sem nome!
Que esforços ela faz para os ócios dos ricos,
anônima e vulgar como seus moradores!...

Porém, ó “Vila Barca”, vem perto a tua aurora!
Os braços dos teus homens e de todos os mais,
estão se libertando das algemas servis...

E tu, como outras “Vilas”, onde tudo é pobreza,
que dormem sem ter ar respirável humano,
levantarás teu grito, entrarás para a luta,
para reivindicares toda a grande tragédia,
que viveram no Mar os homens da Velha Barca!... (MENEZES, 1993, p. 403).

Tendo em vista responder a problemática suscitada é que se estruturam o objetivo de evidenciar as motivações e obstáculos que favorecem o fracasso escolar dos indivíduos da referida comunidade, observado mesmo após e durante implementações de políticas públicas educacionais que tem como objetivo a modificação deste quadro no contexto da hodierna sociedade capitalista. Além disso, constitui escopo deste estudo verificar as formas de resistência empreendidas pelos indivíduos frente às condições objetivas e subjetivas que favorecem o fracasso escolar dos indivíduos da “Vila”, conforme o recorte delimitado.

Esta pesquisa, destarte, objetiva explicar este tipo “fracasso” de alguns indivíduos residentes na comunidade conhecida como Vila da Barca. Esta é uma área de assentamento sub-normal¹⁹ habitacional localizada no Bairro do Telégrafo, na cidade de Belém, Estado do Pará. Sua população é constituída por indivíduos oriundos de diversas cidades do interior do Estado do Pará, de cidades de outras unidades federativas e, majoritariamente, por indivíduos que se deslocam de outras localidades da capital²⁰. Certa vez, o grande poeta e ficcionista paraense, Bruno de Menezes (1993, p. 397), ao descrever a “Vila” assim introduz seu poema *Visão noturna da Vila da Barca*:

Quando se viaja no bonde do Curro, até o fim da linha, e descia a rua Belém, rumo ao Curtume Americano, ia-se encontrar, como ainda hoje, vários becos que levam a um labirinto de caminhos sobre estivas. Ao fundo, confundindo-se com a lama e os detritos das marés, destacava-se o vulto negro da carcaça de uma barca, esboroando-se ao tempo. Ignora-se, ao que parece, quando ali ela foi encalhada. Conta-se, todavia, que a firma Manuel Pedro, empreiteira de obras civis, há anos desaparecida, construíra essa embarcação para transportar madeira e trazer, sobretudo de Portugal, carga e trabalhadores. As gerações de meio século a esta data, creio nada saberem sobre as causas determinantes do abandono da famosa veleira, que, enquanto em bom estado, serviu de morada a gentes sem domicílio certo. Depois, como fossem chegando novos moradores, os mais expeditos utilizaram o madeiramento da barca, e, nos lugares menos alagadiços da várzea, levantaram casebres palafitários. Daí nasceu a ‘Vila da Barca’, plantada em terreno de marinha, do domínio da União.

Esta pesquisa pretende, então, analisar o processo e o contexto social que engendraram o fracasso escolar de um determinado grupo de indivíduos, de uma determinada localidade, de um determinado espaço componente do todo social. Pretende-se, assim, fazer uma reconstituição oral, ouvindo os indivíduos que fracassaram na escola. Neste momento, recorro

¹⁹ Conforme indicam os estudos urbanísticos “assentamentos sub-normais” são áreas em que se verifica quase a inexistência de equipamentos urbanos que garantam a qualidade de vida das pessoas que lá habitam. Ao contrário do que certas vezes, equivocadamente, se afirma a Vila da Barca não é se localiza em uma área periférica, pois está situada no centro da cidade, mas sim em uma área de assentamento sub-normal.

²⁰ Cabe destacar que os estudos realizados na década de 70 indicavam que: a população da Vila da Barca era constituída de pessoas procedentes das zonas rurais do Estado do Pará, de um contingente deslocado do próprio distrito de Belém e, em menor escala, de elementos vindos de outros Estados” (FURTADO e SANTANA, 1974, p. 4). Atualmente, de acordo com a PMB (2003), a maioria da população é procedente de diversos bairros de Belém.

ao pensamento de Horkheimer (2000, p. 162) para expressar, com mais clareza, o que penso a respeito dos mártires *esquecidos* pela história:

Os verdadeiros indivíduos do nosso tempo são os mártires que atravessaram os infernos do sofrimento e da degradação em sua resistência à conquista e à opressão, e não as personalidades bombásticas da cultura popular, os dignatários convencionais. Esses heróis não celebrados expuseram conscientemente sua existência como indivíduos à aniquilação terrorista que outros arrostam inconscientemente através dos processos sociais. Os mártires anônimos dos campos de concentração são os símbolos da humanidade que luta para nascer. A tarefa da filosofia é traduzir o que eles fizeram numa linguagem que será ouvida, mesmo que suas vozes tenham sido silenciadas pela tirania.

A oportunidade e a importância primeira que me motivam para a realização deste estudo – especialmente para mim, cujos pais, semi-alfabetizados, ao pretenderem residir na “Vila”, confiavam no sonho de poderem, nesta localidade, conseguir a reprodução da existência de uma forma menos sofrida, o que não se confirmou – é a possibilidade de contribuir socialmente para o processo de emancipação do povo mais sofrido de nossa sociedade, cujos indivíduos devem ser, eles próprios, sujeitos de sua libertação.

Além disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se estudar a temática “o fracasso escolar”, uma vez que, como revelam os últimos censos realizados, recentemente divulgados pela mídia, ainda é muito expressivo o número de alunos pertencentes às camadas populares que não conseguem permanecer na escola, dado que reforça a necessidade de se aprofundar e atualizar os estudos acerca dos motivos socioeconômicos que revigoram o insucesso escolar entre os excluídos, social e culturalmente. A realização deste trabalho foi a forma que encontrei para expressar descontentamento e inconformismo perante uma situação que sempre me incomodou, mas também, na mesma intensidade, revigora a sensação de que alguma coisa pode ser feita.

1.3 O programa Bolsa Familiar para a Educação

[...] o primeiro pressuposto de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se, e algumas coisas mais (MARX e ENGELS, 1993 p.39).

O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer. Em todo o caso é certo que nada é menos inocente que o *laissez-faire*: se é verdade que a maioria dos mecanismos econômicos e sociais estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de serem parados ou modificados, segue-se que toda política que não tira plenamente partido das possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas à ação, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada como culpada de não dar assistência à pessoas em perigo (BOURDIEU, 1997, p. 735).

O Brasil, especialmente nas últimas três décadas, confirma uma infeliz tendência: uma crescente e enorme desigualdade na distribuição de renda, o que colabora para a elevação dos níveis de pobreza. Isso configura o retrato de um país injusto e desigual que evita que a maioria da população tenha acesso a condições mínimas de sobrevivência. Não somos um país pobre, conforme postulam determinados discursos, mas um país de muitos pobres²¹.

Embora a pobreza não possa ser definida de forma única e universal, pode-se, de uma maneira ampla, caracteriza-la em situações de carência nas quais os indivíduos não conseguem, se quer, manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em um determinado momento histórico.

As informações reveladas pelas PNADs evidenciam que em 1998, aproximadamente 14% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de indigência, além

²¹ A evolução da pobreza e da indigência no Brasil entre os anos de 1977 e 1998 pode ser constatada a partir da análise das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todavia, é importante considerar que não existem PNADs para os anos censitários (1980 e 1991) e para o de 1994.

disso, verificou que 33% das famílias possuíam renda inferior à linha de pobreza²². Desta forma, ao considerarmos as informações oferecidas pela tabela abaixo, podemos perceber que cerca de 21 milhões de brasileiros podem ser considerados como indigentes e 50 milhões como pobres.

Tabela 1
Evolução temporal da indigência e da pobreza no Brasil*

Ano	Indigência			Pobreza		
	Percentual de indigentes	Hiato médio da renda	Número de indigentes (em milhões)	Percentual de pobres	Hiato médio da renda	Número de pobres (em milhões)
1977	16,3	5,8	16,8	39,6	17,2	40,7
1978	20,7	9,7	22,0	42,6	21,0	45,2
1979	15,9	5,7	17,3	38,8	16,9	42,0
1981	18,8	7,2	22,0	43,1	19,5	50,6
1982	19,4	7,4	23,4	43,1	19,8	51,9
1983	25,0	9,8	30,7	51,0	24,5	62,7
1984	23,6	8,8	29,8	50,4	23,5	63,5
1985	19,2	7,1	25,1	43,5	19,7	56,9
1986	9,8	3,4	13,1	28,2	11,3	37,6
1987	18,5	7,2	25,1	40,8	18,7	55,4
1988	22,1	9,1	30,5	45,3	21,8	62,5
1989	20,7	8,5	29,3	42,9	20,6	60,6
1990	21,3	8,8	30,8	43,8	21,1	63,1
1992	19,3	8,6	27,1	40,8	19,7	57,3
1993	19,5	8,5	27,8	41,7	19,8	59,4
1995	14,6	6,0	21,6	33,9	15,3	50,2
1996	15,0	6,6	22,4	33,5	15,6	50,1
1997	14,8	6,3	22,5	33,9	15,4	51,5
1998	13,9	5,8	21,4	32,7	14,7	50,1

(*) As linhas de indigência e pobreza utilizadas foram as da Região Metropolitana de São Paulo.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

O contraste é evidente; milhares de pobres habitam um país que possui riquezas suficientes para erradicar a principal contradição do capital. Enfim, a sociedade brasileira não enfrenta problemas de escassez, absoluta ou relativa, de recursos para eliminar as desigualdades sociais e regionais existente em nosso país, mas problemas de distribuição de tudo aquilo que é socialmente produzido.

²² Para Barros e Henriques (1999) a linha de pobreza é calculada como múltiplo da linha de indigência, considerando os gastos com alimentação como uma parte dos gastos totais mínimos, referentes, entre outros, a vestuário, habitação e transportes.

É neste contexto que se inicia no Brasil, em meados da década de 90, os debates sobre renda mínima²³, destinadas a atender às pessoas que se localizavam abaixo da linha de pobreza. Em nosso país, influenciado pela discussão internacional em torno do tema e diante de um quadro calamitoso, surgem diversas propostas, umas mais progressistas, outras mais conservadoras, para o combate aos quadros alarmantes de miséria²⁴.

Eduardo Suplicy²⁵, senador da república pelo Partido dos Trabalhadores na década de 90, apresentou no senado um projeto de lei, de sua autoria, que visava combater a miséria crescente, através de um auxílio financeiro, aproximadamente, no valor de um salário mínimo mensal. Este programa recebeu a seguinte denominação: “Programa de Garantia de Renda Mínima”.

Este programa possibilitou inúmeras reflexões em torno da temática: garantir aos mais pobres uma renda mínima. Ele, de certa forma, pode ser entendido como o embrião do que posteriormente alguns governos instituíram e denominaram como “Programa Bolsa Escola”, implantado com a finalidade de garantir uma renda mínima às famílias que mantivessem seus filhos afastados do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, freqüentando, assiduamente, a escola.

²³ No âmbito internacional, registra-se que: “Em 1969 o presidente Richard Nixon, com a cooperação de Daniel Patrick Moynihan, apresentou o *Family Assistance Plan*. De acordo com esse Plano, cada família cuja renda não tivesse alcançado US\$3,900 por ano estaria credenciada ao imposto de renda negativo equivalente a 50% da diferença entre essa quantia e a renda familiar. Posteriormente, o senador Russel Long propôs a criação do *Earned Income Tax Credit* (EITC), uma forma de imposto de renda negativo que se tornou lei em 29 de março de 1975, durante a administração Gerald Ford. O EITC foi expandido em 1993 pelo presidente Clinton, fazendo com que esse dividendo viesse a ser o programa de transferência de renda mais importante dos Estados Unidos”. (SUPLY e BUARQUE, 1997, p. 83).

²⁴ Nota-se que em alguns países europeus é verificado a tentativa de diminuir a miséria existente por meio de programas de transferência renda.

²⁵ No entender de Suplicy e Buarque (1997, p. 82): “Podemos encontrar defensores da renda mínima e do imposto de renda negativo dentre aqueles que se posicionaram com mais eloquência em favor do capitalismo. Friedrich A. Von Hayek, ganhador de um prêmio Nobel de Economia, defende, em *Os caminhos da servidão* (1994), no capítulo sobre segurança e liberdade, proteção contra privações físicas severas e garantia de que um mínimo de meios de subsistência deve ser dado a todos. George Stigler (The economics of minimum wage legislation, *American Economic Review*, n. 36, jun. 1946) mostrou que o imposto de renda negativo seria a melhor forma de proteger a remuneração daqueles que, de outra forma, ganhariam muito pouco. Milton Friedman popularizou a defesa do imposto de renda negativo como o instrumento mais eficiente no combate à pobreza (*Capitalism and freedom*, University of Chicago Press, 1962)”.

Vale lembrar que, mesmo antes de iniciarmos a década de noventa, mas precisamente em 1987, Buarque (1987, p. 37) entendia que era necessário “pagar” as famílias mais pobres um determinado valor monetário para que, deste modo, mantivessem seus filhos estudando: “A solução está na garantia de bolsas oficiais que mantenham na escola as mais pobres crianças do Brasil. O governo teria que garantir uma renda mínima por família pobre que tivesse filhos na escola”.

Na Venezuela, em 1989, fora instituído, pelo governo daquele país, um programa de renda mínima que concedia a transferência de recursos monetários às famílias pobres, desde que mantivessem os filhos na escola. Como aqui, este programa fora denominado de “Bolsa escola”.

No Brasil, os debates vão avançando. Camargo (1993) em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, entendia que seria necessário “[...] criar um programa que complementasse a renda de todos os trabalhadores, desde que coloquem seus filhos em escolas públicas”. Cristovam Buarque, por exemplo, assim que assumiu o governo do Distrito Federal implementou o Bolsa Escola em sua Gestão

Cristovam Buarque implementou o Programa em 1995 e o expandiu em seus quatro anos de gestão. No final de 1998, eram 25.680 famílias e 50.673 crianças beneficiadas. O custo total da execução da política não ultrapassou 1% do total do orçamento anual do distrito federal (AGUIAR e ARAÚJO, 2002, p. 43).

A experiência do Distrito Federal atraiu a atenção da imprensa nacional e internacional. Estudos realizados pela UNESCO indicavam a necessidade de aplicar programas similares cuja dificuldade do acesso e a permanência escolar fosse estorvada pela pobreza. Na avaliação da UNESCO, o Programa, de acordo com Werthein e Kayayan (1998, p. 14), “[...] articula, em um movimento único, tanto o combate à pobreza, quanto a melhoria das condições educacionais da população, contribuindo para corrigir as

desigualdades em torno do acesso, permanência e sucesso das crianças na escola fundamental”.

O programa, desta forma, passava por periódicas avaliações que corroboravam a importância deste em garantir o acesso e a permanência da criança em sala de aula durante todo o ano letivo, situação que permanecia mesmo após o término da bolsa. WASELFISZ, ABRAMOVAY e ANDRADE, avaliadores da UNESCO, apontam que:

Um dos resultados indiretos da passagem pelo programa é a mudança da percepção que algumas crianças/adolescentes e suas famílias têm sobre a educação e do seu papel como cidadão. Mesmo com a perda da Bolsa, parece que muitos dos pais continuam controlando a frequência na escola e cobrando os deveres de casa (1998, p. 123).

Essa preocupação com a educação dos filhos, ainda que não exista mais a contrapartida governamental, fora ensejada pela Bolsa, o que era percebida quando os pais permaneciam demonstrando preocupação com a permanência e a trajetória escolar de seus filhos ou dependentes.

Rapidamente a idéia se expandiu e ganhou adeptos por todo território nacional. O próprio governo federal instituiu o Bolsa Escola, embora o valor monetário fosse bem inferior ao praticado por outros municípios ou estados, que girava em torno de um salário mínimo. Na América Latina muitos países implementaram programas similares de combate a pobreza e de incentivo a permanência e ao acesso na escola: México, Equador e Argentina são alguns dos exemplos.

O município de Campinas (SP) juntamente com o Distrito Federal foram pioneiros em instituir programas que viabilizassem transferência de renda às famílias pobres que mantivessem seus filhos estudando e distantes do trabalho infantil. Posteriormente inúmeros municípios criaram programas que possuíam propósitos semelhantes aos desenvolvidos em Brasília e Campinas.

Nas diversas cidades ou Estados onde foram implementados programas de transferências de renda, estes iam recebendo inúmeras abordagens e denominações. Todavia, praticamente todos enfocavam suas ações no combate ao trabalho infantil e à evasão escolar, através da concessão de um salário mínimo a cada família beneficiada, sob a condição desta manter seus filhos freqüentando as escolas.

Em Belém – após a vitória dos partidos que integravam a “Frente Belém Popular”, em 96, constituída pelos partidos PT, PCdoB, PPS, PSB, PCB e PSTU –, tivemos a implantação do programa “Bolsa Familiar para a Educação”, conhecido popularmente por “Bolsa Escola” (Prefeitura Municipal de Belém – PMB. *Programa “Bolsa Escola”*, 1998). Este fora o primeiro decreto assinado pela prefeitura municipal de Belém, pelo então prefeito Edmilson Rodrigues (PMB. Portaria nº 046/-GABS de 17 de janeiro de 1997), gestão que adotou o slogan “Governo do povo”.

Esse Programa, gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), estava ligado à marca governamental “Dar um futuro às crianças e adolescentes da cidade das luzes”. Inicialmente, o Programa atenderia aquelas áreas mais carentes do referido município. Após uma pesquisa feita pelos técnicos da SEMEC, estes constataram que o Programa deveria ser iniciado pelo Bairro da Terra Firme, localizado na periferia de Belém e marcado por ser, além de um dos bairros mais violentos desta cidade, um local onde impera um quadro de extrema pobreza e abandono do poder público.

Em seu primeiro ano de instalação o programa Bolsa Escola atendeu 2500 famílias neste Bairro, além de mais de 500 bolsas destinadas às famílias que possuíam crianças em situação de risco. Em 1998, a Bolsa seria expandida às outras áreas carentes, tal qual a Vila da Barca. Uma das razões pela qual a Vila seria incluída era concernente ao elevado número de repetentes e evadidos lá existentes, além, é claro, de ser uma localidade em que predomina uma miséria acentuada.

Por ter sido elaborado e apresentado à sociedade belenense ainda no calor da acirrada disputa pela conquista da PMB em 1996 – ainda mais quando envolvem dois projetos distintos de governabilidade, como foi o caso daquela eleição, onde o candidato representante da situação, Ramiro Bentes, diversas vezes afirmou a impossibilidade da execução de um programa de tamanho impacto social – a implantação do Programa foi cercada de grande desconfiança por parte da população. Imaginava-se que seria mais uma das muitas promessas de campanhas que nunca se concretizam. O fato é que logo após a vitória da “Frente Belém Popular” e a posterior posse, o decreto que criava o Programa foi assinado pelo então Secretário de Educação Luís Araújo. Sendo designada à SEMEC o gerenciamento do mesmo. Os recursos que financiariam o Programa saíam das dotações orçamentárias do próprio município de Belém. O projeto foi uma iniciativa institucional da qual participaram, para a sua execução, várias secretarias e parte da sociedade civil organizada.

A meta inicial da PMB era que o Programa se expandisse gradualmente. A pretensão seria a de atender a 3000 famílias novas a cada ano, pretensão não confirmada em virtude, conforme justificativa utilizada pela PMB, aos sucessivos cortes praticados pelos governos estadual e federal em nossa cidade a partir da vitória da “Frente”.

Em 1998, no entanto, o Programa foi expandido às áreas cuja incidência de trabalho infantil e miséria absoluta era extremamente elevada. E, assim, o Bolsa continuou sua marcha atendendo, além do Bairro do Telégrafo, o distrito de Icoaraci, mais precisamente no Paracuri e uma área de invasão no Benguí batizada como Pantanal. Após esta expansão, o quantitativo de famílias atendidas já superava o número de 4500, o que correspondia a aproximadamente a 16000 crianças e adolescentes da cidade de Belém. Nos anos posteriores, o Programa gradativamente ia sendo expandido, especialmente quando, em

1999, após aprovação no Orçamento Participativo da PMB, permitia o aumento de bolsas e, ao mesmo tempo, de beneficiados.

O objetivo principal do Programa consistia em democratizar a escolarização das crianças afetadas pela exclusão social ao viabilizar a permanência e o sucesso na escola pública de crianças e adolescentes na faixa etária de 04 a 14 anos (dependendo do caso essa faixa etária é estendida até aos 17 anos com acompanhamento feito pela FUNPAPA), em situação de risco pessoal e social.

Ao mesmo tempo em que se transferiam recursos às famílias, a PMB realizava um sistemático acompanhamento dessas famílias, que consistia em diversas ações que tinham com propósito garantir a auto-sustentação das famílias após o término do vínculo com o programa. O objetivo da PMB com essas ações era garantir às famílias um outro meio de subsistência após o término do benefício que é de um ano renovado por mais outro. Entre essas ações destacam-se:

- Reuniões e seminários bimensais com as famílias do programa
- Oferta de cursos profissionalizantes às famílias
- Facilitação de empréstimos através do Banco do Povo

Essas ações visavam favorecer o desenvolvimento econômico e social da família, para que estas após o término do programa pudessem manter o mesmo padrão de vida que possuíam durante o período em que pertenciam ao Programa. As famílias que eram atendidas pelo programa possuem ainda ações específicas de algumas secretarias para o seu atendimento cujo objetivo final seria a superação do estado de miséria em que se encontram. Entre essas ações podemos destacar as que eram empreendidas pela Secretaria Municipal de Economia (SECOM). Esta secretaria desenvolveu diversas ações através do Programa de Geração de Trabalho e Renda, tais como:

- A Central de Trabalhadores Autônomos (CTA)
- Laboratório Organizacional de Terreno (LOT)

Por meio dessas ações a PMB visava garantir uma certa estabilidade financeira às famílias durante e após o término do benefício. Deste modo, fica evidente que a proposta apresentada pela PMB não se configura enquanto uma política meramente assistencialista. Percebe-se que há um interesse por parte dos dirigentes municipais daquela gestão em acompanhar as famílias atendidas, seja através de reuniões sistemáticas, seja oferecendo cursos profissionalizantes, ou até mesmo facilitando a abertura de créditos para financiamentos de pequenos projetos de geração de renda através do “Banco do Povo”.

CAPÍTULO II

A VIDA, A ORLA, A BARCA

2.1. A vida na barca: onde tudo começou!?

Ninguém, poderia nascer com um destino tão bom e tão humano, como aquela Barca enorme guardando o característico das Caravelas históricas, construídas no Pará, com madeiras paraenses e pelos operários. Aquela coisa nascia com alma, trazia como as criaturas o seu destino e teria de cumpri-lo, com a mesma paciência dos predestinados, o mesmo ar inexorável. Chegou ir a Portugal. Levava em seu bojo rapazes engajados para essa acidentada viagem. Mas, seria, o seu destino. Em qualquer parte onde ficasse tinha de ser cumprida a sua sorte. Seria uma Vila, com homens pobres trabalhando, com mulheres e filhos. A baía a engoliu, a lama da beirada a chupou. O rio compreendia o porque daquela volta: a barca seria a companheira das marés das águas subindo, macias e lânguidas, como se fosse uma amante enchendo-a de carícias. E talvez contassem histórias. A barca deveria ter muitas histórias para contar. Jogada na beirada além do curro Velho, ficou esperando pelo seu futuro (O Estado do Pará, 7/10/1941).

O fragmento acima fora extraído do Jornal “O Estado do Pará”, publicado em 1941. A reportagem, que dividia espaço com outra inusitada manchete “Hitler quer a paz”, tinha como título “Os recantos que Belém não mostra a ninguém”. E realmente, ainda hoje, a cidade pouco mostra seus logradouros menos ilustres. Por exemplo, geralmente, quando se divulga uma cidade para fins turísticos a propaganda faz questão de omitir “certos recantos” que desestimulariam a vinda de prováveis visitantes. Um desses recantos que nossa cidade teria a esconder, certamente, seria a Vila da Barca, além de tantos outros em que a existência se reproduza com tantas dificuldades.

Determinadas pessoas, de algum modo, encontraram nesta localidade abrigo das intempéries do tempo e mesmo da vida. Naquele espaço escondido da cidade resolveram prosseguir a labuta pela existência. A barca seria a parceira de todos os dias, fossem eles tristes ou alegres.

Mas, mesmo “escondida”, a vida, de alguma forma, fora se reproduzindo naquela incipiente Vila que, gradualmente, abrigava cada vez mais pessoas “sem muita sorte” na vida. Talvez por se reproduzir de um modo nada decente, a maneira como a vida ia sendo ritmada por lá não merecesse ser mostrada. Seria melhor esconder (!?). Esconder aquela gente pobre, faminta e descamisada, maltrapilha... Quem eram e de onde vinham estes indivíduos? Porque

habitar em lugar quase inóspito? Talvez por ser um dos poucos espaços onde se acolha gente desta estirpe; eram desafortunados e esquecidos de todo tipo, das mais variadas procedências e das mais distantes paragens.

Como se sabe, a orla de Belém foi, praticamente, toda privatizada. Ao ser ocupada assim, essa parte da cidade tornou-se área restrita, praticamente um monopólio, de certos afortunados. Tudo indica que, além da Vila, há apenas mais uma área residencial localizada na orla, em Icoaraci. O restante desta área da cidade é ocupada por empresas de diversos ramos comerciais e industriais²⁶.

A forma como nossa orla fora ocupada não permitiu, portanto, que esta parte da cidade fosse habitada para fins residenciais, muito menos por pessoas de baixa renda. Seria este o destino da “Velha Barca” portuguesa que, após cumprir seu “destino”, serviria de moradia para aquela gente que não possuía um teto que as abrigasse do calor, do frio, da noite, do dia.

A “Velha Barca”, ao afastar-se de seus desígnios iniciais, converte-se em moradia e, generosamente, acolhe, sem discriminação ou distinção, qualquer pessoa que a procura; o embrião da Vila. Esta versão, contudo, não é a única. Cabe ressaltar que a refuta em questão nasce por conta, segundo o relato dos residentes, da dúvida concernente quanto à veracidade do fato que originou o nome “Vila da Barca”.

Para alguns, esta localidade recebe tal nome em virtude de – aproximadamente, para alguns 50 anos, para outros 70 setentas anos atrás – haver naufragado, neste local, uma barca portuguesa – tal como aponta a reportagem do Jornal acima citado – ou pirata que, parcialmente danificada por conta de um incêndio ou por problemas em sua maquinaria, passou a servir como moradia à tripulação da mesma. Outros vão mais adiante, pois afirmam que, além de servir como habitação aos tripulantes, estes a utilizaram como um entreposto

²⁶ De acordo com Stockinger (2000, p. 81-2): “Um projeto apresentado por Gaspar João Geraldo de Gronfeld, em 1773, previa o aproveitamento das orlas da cidade, mas, não se sabe por que, os rumos da ocupação e da construção da cidade seguiu outros rumos: as orlas são ocupadas por empresas diversas, pequenos portos (inclusive os clandestinos) e aqueles que não são ocupados pertencem à marinha”.

comercial para a venda de frutas e pescados, típicos de nossa região amazônica, que tinham como procedência as ilhas que circundam Belém e demais localidades interioranas próximas a nossa cidade. Informação corroborada pelo documentário “Vila da Barca” produzido em 1964 por Renato Tapajós²⁷:

A maioria dos habitantes da Vila da Barca vive do trabalho nas feiras que abastecem diariamente os bairros pobres de Belém. Os produtos vendidos nas feiras, principalmente frutas nativas, são adquiridos nos barcos que vem do interior. Comprando em pequenas quantidades, individualmente e sem depósitos, além de pagarem preços já elevados, os feirantes conseguem somente uma pequena margem de lucro.

Servindo, também, como espécie de entreposto comercial, a localidade logo percebeu o aumento do fluxo de pessoas. Segundo algum relato, decorreu desta movimentação comercial, além do aumento da sorção de indivíduos, um crescimento no número de habitantes que, cada vez mais se aglomeravam as margens do rio. Estes, gradativamente, passaram a construir suas moradias às proximidades da suposta barca.

O que percebo é que as versões contadas por cada morador, pelas fontes jornalísticas e poetas, quando buscam justificar a relação entre a Vila e a “Velha Barca” portuguesa elaboram uma construção mítica acerca da origem da Vila. Não seria a barca portuguesa, portanto, um mito de fundação da Vila? E o mito, conforme Adorno e Horkheimer (1985) já não seria uma forma de explicação da realidade? O fato é que...

Não se sabe ao certo como tudo começou. O fato é que já no ano de 1941 aquelas casas palafíticas localizadas na orla de Belém do Pará já chamavam a atenção de quem pela Baía de Guajará passasse. Não deviam ser poucas, nem tão recentes, pois juntas já possuíam um nome [...]. Haveria de fato alguma relação entre a velha barca com a construção das primeiras habitações e pontes? O seu afundamento, no entanto, não explicaria por si só o início e as razões do processo de ocupação, pois percebe-se que há uma

²⁷ Este cineasta, ao passar férias em Belém, cidade onde nascera, com apenas uma câmera 16mm, alguns rolos de filmes e um gravador conseguiu, sozinho, produzir um documentário sobre a Vila da Barca em 1964. O filme, mesmo feito em condições adversas, conseguiu ganhar o primeiro prêmio do Festival de Leipzig (Festival Internacional de Curta-metragem de Leipzig, na então Alemanha oriental), em 1968.

conexão não bem explicitada entre este fato e a origem da Vila. (MELO, 2002, p. 42-5).

Não se sabe ao certo, também, o local preciso em que a suposta barca havia naufragado ou encalhado, pois as diferentes versões apontam para locais diversos, mas...

Independente de sua localização, o afundamento ou encalhamento da velha barca é hoje contado de geração após geração e para os moradores é certo que a barca está ali muito próximo. Mais pra lá da Vila ou mais pra cá do Curro Velho, enterrada na lama, ela é um marco de referencia e está associada ao início do processo de ocupação da área (MELO, 2002, p. 45).

As divergências não se encerram aí, pois não é consenso o tempo de existência da comunidade. Para alguns seu surgimento é mais recente: “A Vila da Barca surgiu nos fins da década de 40” (FURTADO e SANTANA, 1974, p. 3). Versão improvável, uma vez que a reportagem do Jornal “O Estado do Pará” data do final do ano de 1941. Neste caso, se a manchete fora publicada em 1941, tudo indica, tal como aponta a minuciosa descrição feita pelo Jornal, que a Vila possui, pelo menos, mais de 70 anos.

Independente do ano de existência da comunidade, o certo é que, paulatinamente, pessoas e mais pessoas passaram a residir às proximidades de uma suposta barca. Esse amontoado de gente nesta parte da orla de Belém acabou por receber a denominação que a tornou conhecida em nossa cidade: Vila da Barca. Denominação que, segundo relato de alguns moradores mais antigos, é conhecida até mesmo no exterior. O que não é de duvidar, pois muitos missionários religiosos vindo de outros países e mesmo pesquisadores, com muita frequência, visitam a Vila e levam para fora do país imagens desse lugar. Levam, na verdade, mas que imagens, relatos... mas o registro de um pedaço da vida e da história de pessoas que, embora no anonimato, querem “brilhar”, pois gente nasceu pra isso, conforme cantou Caetano Veloso, uma vez que...

Gente quer comer. Gente que ser feliz. Gente quer respirar ar pelo nariz [...] Gente lavando roupa, amassando pão. Gente pobre arrancando a vida, com a mão. No coração da mata gente quer Prosseguir. Quer durar,

quer crescer, gente quer luzir [...] Gente é pra brilhar, não pra morrer de fome²⁸.

2.2. Naquela “velha barca”: a vida

Por volta de 1753 um engenheiro alemão, capitão Gaspar Geraldo de Gronsfeld, que pela cidade de Belém passava, juntamente com o arquiteto Antonio Landi, como membro de uma comissão responsável pela demarcação dos limites territoriais entre as colônias portuguesas e espanholas fez a seguinte afirmativa “Belém poderia ser uma cidade muita mais bela que a adriática Veneza” (apud ROQUE, p. 2000). Belém, no entanto, tem sua reconhecida beleza natural, suas habitações sofisticadas, seus logradouros suntuosos contrastando, cada vez mais, com locais inóspitos, sem as mínimas condições de habitação.

A comunidade da Vila da Barca é uma dessas localidades. Ela, inclusive, se assemelha, em certos aspectos, com a Veneza italiana, especialmente durante o período chuvoso que proporcionam a cheia dos rios de nossa região e encobre a área sobre a qual se ergueram suas palafitas. Todavia, suas palafitas contrastam com os luxuosos edifícios que rodeiam a localidade que ela ocupa. Contraste que se evidencia ainda mais quando comparada às pomposas edificações localizadas na “Doca”²⁹.

A Vila esta situada, atualmente, em uma área de assentamento sub-normal habitacional no Bairro do Telégrafo, cidade de Belém. Sua população é estimada pela Prefeitura Municipal de Belém (2003) em 2330 habitantes, distribuída por 623 famílias, majoritariamente por indivíduos oriundos de diversas cidades do interior do Estado do Pará e de cidades de outras unidades federativas.

Possui uma privilegiada localização geográfica. O espaço que ocupa faz fronteira ora com a baía do Guajará ora com a terra firme. Encontra-se, praticamente, no centro da cidade

²⁸ Letra da Música “Gente”, disponível em: <http://caetano-veloso.lettras.terra.com.br/lettras/44729/>. Acessado em 30 de novembro de 2006.

²⁹ Antigo nome dado, hoje, a avenida Visconde de Souza Franco, tradicional logradouro de Belém do Pará.

e, por isso, não pode ser considerada uma área periférica, o que é comprovado pelo mapa abaixo:

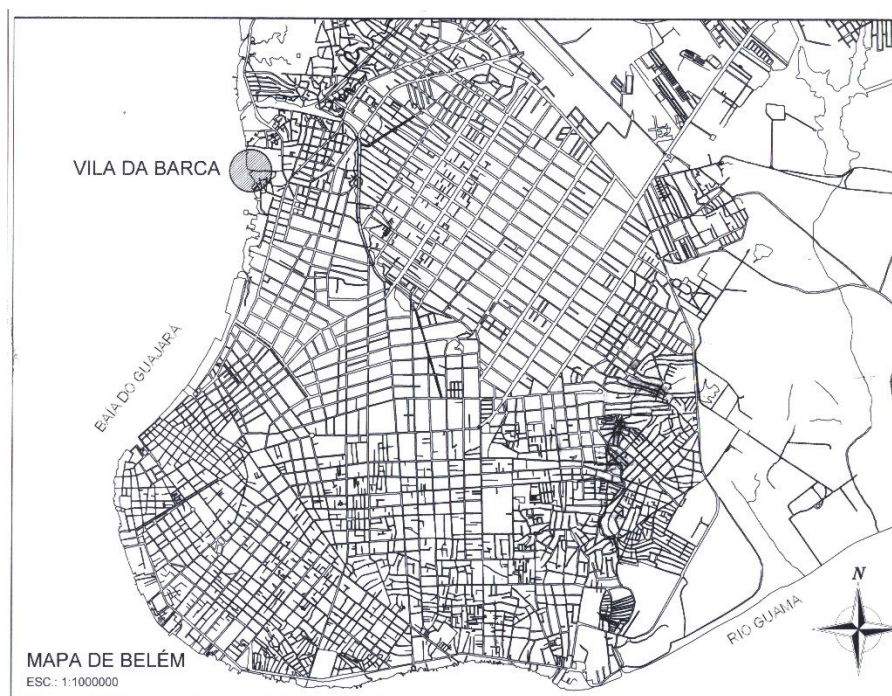


Figura 1 – Localização geográfica da Vila da Barca, Belém-PA. CODEM 2000 – adaptado por Coelho (apud MELO, 2002).

Desfrutar de tal posição não é, de forma alguma, premissa de regalias, ao contrário, uma vez que não goza de infraestrutura adequada, sendo as condições de saneamento extremamente precárias. As residências que abrigam esses moradores são do tipo palafitas, forma de habitação construída tendo como matéria-prima fundamental a madeira, alicerçadas sobre estacas em localidades, predominantemente, alagadas e semi-alagadas, tipo de habitação muito comum entre os ribeirinhos da Amazônia.

As ruas são as pontes em madeira³⁰, que, castigadas por nosso rigoroso inverno, rapidamente, se deterioram, rapidez, todavia, não verificada nas reformas destas estivas, o que facilita a ocorrência de acidentes, especialmente entre as crianças. As ruas da Vila são assim batizadas: passagem Cametá, passagem Praiana e passagem Padre Julião. Três passagens que juntas formam um verdadeiro labirinto, conforme revela a ortofoto abaixo:



Figura 2: Fonte: Companhia de Desenvolvimento Metropolitano de Belém (1998)

É neste “labirinto”, formado às proximidades de uma suposta barca, que pessoas humildes foram construindo suas residências e, assim, abrigando suas famílias. O número de jovens que habitam a Vila é bastante elevado quando comparado com a população adulta residente na área. Em época de desemprego estrutural esta é a camada social que, juntamente

³⁰ De acordo com a PMB: “A circulação interna da Vila da Barca é feita através de estivas de madeira, com largura entre 0,80m e 1,20m sem guarda corpo, a uma altura do solo, que varia entre 0,50m a 5,00m. Entretanto, em relação a circulação do sistema de transporte público de passageiro, a Vila da Barca situa-se às proximidades de dois grandes corredores de tráfico de Belém (Av. Pedro Álvares Cabral e Rodovia Arthur Bernardes), com uma oferta de linhas bastante diversificada” (2004, s/p).

com as camadas sociais mais envelhecidas, mais padece com a disputada inserção no mercado de trabalho³¹, conforme aponta Antunes (1999). A maioria abandona os estudos precocemente, o que, por sua vez, reduz ainda mais as possibilidades de conseguirem um emprego qualquer, tornando-os dependentes da pequena renda dos seus responsáveis que, invariavelmente, dá apenas para uma precária alimentação. São poucos os que, mesmo tendo concluído a escolarização básica, conseguem algum emprego.

A população adulta, além de padecer com a falta de um emprego que garanta o sustento da família, é precariamente escolarizada e, por isso, quando arrumam alguma ocupação remunerada, geralmente, esta não ultrapassa 1 (um) salário mínimo. Quase todas as famílias são numerosas, com oito, dez e até quinze pessoas se espremendo em pequenos cômodos. Em algumas moradias convivem pais, filhos, netos e até bisnetos que tem de dividir a escassa comida³². A renda per capita desta população é baixíssima, dificultando a reprodução da vida com dignidade³³.

Por estarem próximos ao rio, os moradores cultivam com este uma relação muito íntima. Muitas vezes o rio funciona como um importante atenuante do sofrimento dessas famílias, pois se converte em espaço de lazer desses “ribeirinhos”, além de auxiliar na alimentação das famílias através da pesca de algumas espécies de peixes da região. Fato que

³¹ A análise da PMB indica que: “Quando se observa a situação de toda população pesquisada, verifica-se que 41,52% são dependentes dos pais e/ ou responsáveis. Os desempregados representam 22,50% da população; 7,43% sem carteira assinada; 05,75% estão no mercado informal e 5,58% trabalham como autônomos, juntos os desempregados, sem carteira assinada, mercado informal e autônomo soma 41,26% da população. Os que trabalham com carteira assinada representam 8,29% e os estatutários 0,90%; os aposentados e pensionistas 5,82 %” (2004, s/p).

³² De acordo com informações da PMB: “O Levantamento Sócio-Econômico registrou a presença de aproximadamente 623 famílias residentes nas 503 benfeitorias cadastradas. Na maior parte dos domicílios, 65,17%, reside apenas 01 família; em 21,51% vivem 02 famílias; em 8,67% 03 famílias e 3,85% com 04 famílias” (2004, s/p).

³³ Conforme constatação da PMB: “A renda per capita da população é extremamente baixa, sendo que 62,73% não possuem renda; 19,54% recebem de 01 a 02 SM; 8,33% menos de 01 SM e 2,58% de 02 a 03 SM. Quase totalidade, 93,17%, possui renda per capita entre 0 e 03 SM. Apenas 1,07% tem renda de 04 a 05 SM e 0,43% superior 05 SM” (2004, s/p).

revela a pesca como um dos principais meios de subsistência. A relação como o rio é, portanto, muito familiar, uma vez que este fornece alimentos, “ensina” a nadar – vital para a sobrevivência destes moradores –, serve como meio de transporte, espaço gratuito para o lazer...

A localização da Vila da Barca, próxima à orla e importantes vias de circulação viária, além de facilitar a chegada de produtos vindo das ilhas, possibilita o trabalho na Feira do Ver-o-Peso, ocupação de inúmeras pessoas, especialmente no período da safra do açaí, produto, por “ter o dom de ser muito, onde muitos não têm nada”³⁴, é bastante consumido e apreciado pelos comunitários.

Esta realidade tem sido objeto de diversas pesquisas de cunho acadêmico, intervenções governamentais – Projeto Morando Melhor (1999), Programa Bolsa Escola (1997-2004), Programa Família Saudável (1999-2006), entre outros –, além disso, inspirou produções artísticas e culturais, poemas etc, o que rendeu uma bibliografia considerável produzida sobre a localidade em análise. Diante deste contexto é pertinente o aprofundamento da história de vida da comunidade, o que não fora priorizado pela maioria dos recentes trabalhos outrora produzidos que tinham como *locus* a Vila.

Há que se ressaltar, no entanto, que esta comunidade guarda importantes relatos de sua história e de sua gente. São vozes silenciadas pelo caráter autoritário que marca a sociedade capitalista, mas são vozes que não se calaram completamente diante dos sofrimentos que a sociedade industrial engendrou, seja pela inconsistente formação escolar, seja pelo intenso processo de manipulação e doutrinação forjado pelas elites economicamente dominantes na contemporaneidade (MARCUSE, 1978).

Em um local em que as condições objetivas são tão precárias, as cenas de violência acabam sendo algo corriqueiro. Estas, ao fazerem parte do cotidiano dos moradores,

³⁴ Referência à música “Sabor açaí” de Nilson Chaves e João Gomes.

penalizam a vida dos comunitários. Muitos, inclusive, já sucumbiram, violentamente, seja pelas mãos da polícia, seja por algum desentendimento entre os mesmos ou mesmo por envolvimento em gangues, que envolve, especialmente, os mais jovens. Cedo as crianças aprendem a reconhecer o cheiro, a forma e a cor das drogas, muitas logo são “estimuladas” a consumi-las, enquanto alguns lucram com a comercialização desta. Precocemente, também, são encarceradas e, logo, têm suas vidas destruídas, “encurtadas”.

Um contexto assim foi propício à germinação de importantes entidades comunitárias ligadas à defesa de direitos sociais básicos dos moradores. É o caso da Associação dos Moradores da Vila da Barca, do Centro Comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e do Grupo de Homossexuais “Arco-íris”, além da presença de quatro entidades religiosas como a Capela de Nossa Senhora dos Navegantes, a Igreja do Evangelho Quadrangular, a Igreja Luterana e a Igreja Assembléia de Deus. Há, também, uma agremiação carnavalesca que há mais de quinze anos participa do Carnaval de Belém promovido pela PMB, que é a Agremiação Carnavalesca Mocidade Unida da Vila da Barca que conta com grande participação dos moradores.

Além disso, a dureza da vida não impediu que esta comunidade construísse formas para expressar seus pensamentos, suas emoções, sua arte, visto que são inúmeros os momentos em que estes comunitários encontram para “gritar” suas alegrias, suas dores, sua fé. Seja nos templos religiosos, nas entidades sociais organizadas, seja disputando o campeonato de futebol local ou jogando um bilhar os moradores se reúnem para dividir as tristezas e as alegrias da vida, assim como os problemas e as soluções para os mesmos. Uma forte evidencia de que a vida, mesmo onde é quase impossível com dignidade e decência viver, insiste em pulsar. Sinais de resistência, indícios de que, por mais difícil que seja, o capital encontrará dificuldades para silenciar os que são penalizados pela injustiça e desigualdade social.

2.3. Alguns números da vida na Vila

Os prédios são construídos em madeira tosca, geralmente sobre estacas dada a situação do terreno, que está sujeito ao fluxo e refluxo das águas fluviais [...] São barracos pequenos apresentando de dois a quatro cômodos para abrigá-las, permitindo um desconforto habitacional. A renda apresentada pelos informantes não ultrapassa um salário mínimo, é insuficiente para que mantenham os prédios conservados. A maioria apresenta-se em estado de deterioração, constituindo-se em grande parte um perigo para seus ocupantes.¹³ [...] De um modo geral os habitantes da Vila da Barca possuem um nível educacional que se situa na faixa primária, o que não os tem impedido de adaptar-se a vida na cidade, principalmente em se tratando de pessoas que vieram das zonas rurais. ¹⁴ [...] Não obstante a dificuldade de acesso a determinados serviços urbanos internos – água potável, esgotos, rede elétrica e coleta de lixo –, e ausência de higiene, forma irregular de arruamento e precariedade das moradias, um lugar de grilagem, como o examinado não deve ser considerado como uma comunidade isolada ou simplesmente marginal (FURTADO e SANTANA, 1974, p. 13-4-5).

O estudo de Santana e Furtado (1974), realizado há mais de trinta anos, já denunciava os graves problemas que afetavam a Vila naquele período; precárias condições de moradia, a renda insuficiente, a baixa escolaridade, bem como a dificuldade do acesso a serviços urbanos imprescindíveis para a reprodução da vida sempre atormentou os moradores desta localidade.

Esses problemas, aliás, foram verificados no levantamento realizado pela PMB entre 2003 e 2004, quando estava sendo elaborado o projeto de urbanização para a área, que acaba de ser reiniciado pela atual gestão municipal, uma vez que, logo após ter iniciado, na gestão que antecedeu a atual, fora paralisado³⁵.

De acordo com o levantamento da PMB, a Vila, constituindo-se em uma área, predominantemente, residencial,³⁶ possui, aproximadamente, 500 imóveis, sendo que a

³⁵ Refiro-me, aqui, ao “Projeto de Urbanização da Vila da Barca” que fora iniciado na gestão municipal do Prefeito Edmilson Rodrigues (1997/2004), em meados de 2004 e retomado pela gestão de Duciomar Costa, que assumiu em 2005.

³⁶ Na visão da PMB “Com uso predominantemente residencial, a vila da barca tem parte situada em uma zona definida pelo Plano Diretor Urbano (1993) como, Zona Especial de Preservação do Patrimônio Ambiental (ZEPPA) e outra parte em uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS). Quanto ao zoneamento por função urbana a área situa-se em uma zona de serviço. Este último enquadramento reflete ainda uma visão anterior que desconsiderava a Vila da Barca como espaço legitimamente habitacional, tendo em vista ser uma das duas únicas áreas habitacionais na Orla de Belém, em grande parte ocupada por empresas de navegação, serviços de venda de combustível, de madeireiros entre outros serviços” (2004, s/p).

maioria é utilizada para fins de moradia. Alguns imóveis são utilizados para fins religiosos (Igrejas), outros para lazer (bares, sedes festivas) e alguns para a organização social e política dos moradores (Centros Comunitários, Associação dos Moradores, Núcleo de Defesa da Criança e do adolescente). Ademais, uma quantidade expressiva dos imóveis é utilizada para uso comercial. Mas, no geral, quase todos têm como finalidade, imediata e principal, a moradia. De acordo com a PMB:

O Levantamento Sócio-Econômico da Área da Vila da Barca contou com um total de 541 registros, sendo que 90,76% é de imóveis cadastrados; 2,77% benfeitorias fechadas; 1,66% equipamentos comunitários; 1,29% armação; 1,29% imóveis em construção e 2,22% terrenos vazios. A coleta de dados foi feita com as famílias de 491 imóveis, envolvendo uma população de 2.330 pessoas residentes na Pass. Pe. Julião, Pass. Praiana e Pass. Cameté e parte da Pass. Republicana, Tv. Prof. Nelson Ribeiro e Tv. Coronel Luís Bentes. A rua com maior número de benfeitorias cadastradas foi a Pass. Praiana com 163 casas, correspondendo a 33,47% dos imóveis (2004, s/p).

As 623 famílias que habitam a “Vila” se comprimem em um espaço de 50.100 m² e 943 m de perímetro. Em mais de um terço dos domicílios residem mais de uma família e em aproximadamente 15% destes residem três ou quatro grupos familiares. O quadro abaixo demonstra com mais minúcia.

Tabela 1 – Número de famílias por domicílio

Nº famílias/domicílio	Valor Absoluto	%	Total de famílias
01	407	65,17	406
02	67	21,51	134
03	18	8,67	54
04	06	3,85	24
05	01	0,80	05
Sem Informação	05	0,79	-
Total	504	100	623

Fonte: PMB (2004, s/p).

A reprodução da existência destes grupos familiares é difícil. As informações da PMB apontam que quase metade da população desta localidade depende economicamente dos pais ou responsáveis.

A taxa de desemprego é maior que a média nacional, pois 22,52% da população da Vila se encontra desempregada. Menos de 10% da população (8,29%) possui carteira assinada.

Números preocupantes, sobretudo quando se verifica que a Vila fora e tem sido alvo de sistemática intervenção do poder público municipal (Bolsa Escola, Projeto Morando Melhor, oferta de cursos profissionalizantes, empréstimos para empreendimentos pelo Banco do Povo...) e mesmo nos últimos anos do poder federal (Bolsa Escola Federal, Fome Zero...). Todavia, conforme evidenciam os números, tais ações não têm sido suficientes, embora imprescindíveis para reduzir o quadro de extrema pobreza, para reverter os números do quadro abaixo:

Tabela 2 – Situação de Trabalho e Ocupação no Universo Pesquisado

Situação de trabalho e ocupação	Absoluto	%
Carteira Assinada	193	8,29
Sem Carteira	173	7,43
Desempregado	524	22,50
Autônomo	130	5,58
Estatutário	021	0,90
Aposentado	087	3,74
Pensionista	053	2,28
Dependente	967	41,52
Benefício	003	0,13
Mercado informal	134	5,75
Sem Informação	044	1,89
<i>Total</i>	2329	100,00

Fonte: PMB (2004, s/p).

Tais números permite-nos inferir que a renda per capita da população da Vila está longe de garantir condições dignas de existência a seus moradores. Por possuir uma renda muito baixa, a população enfrenta muitas dificuldades para subsistir. 62,73% da população da Vila, segundo informações da PMB (2004, s/p), não possuem renda e aproximadamente 20%

da população sobrevive com um rendimento que varia de 1 a 2 salários mínimos. Os que ganham acima de 3, 4, 5 ou mais salários mínimos não alcança se quer 2% da população. Desta forma, o sustento da família acaba sendo responsabilidade de uma única pessoa que, invariavelmente, recebe entre um e dois salários mínimos. Um fado pesado, sobretudo por sabermos que o salário mínimo não é suficiente para garantir o acesso as condições básicas para a reprodução decente da vida. A tabela abaixo permite uma visualização desta situação:

Tabela 3 – Renda Per Capta

Renda Per Capta	<i>Absoluto</i>	<i>%</i>
Sem Renda	1461	62,73
Menos de 01 SM	194	8,33
De 01 a 02 SM	455	19,54
De 02 a 03 SM	060	2,58
De 03 a 04 SM	013	0,56
De 04 a 05 SM	012	0,52
Mais de 05 SM	010	0,43
Sem informação	124	5,32
Total	2329	100,00

Fonte: PMB (2004, s/p).

Esta situação é, certamente, agravada pelo extenso número de desempregados e, pelo visto, tende a piorar em virtude da precária escolarização destes comunitários. Os dados levantados pela PMB indicam uma situação que compromete o desenvolvimento sadio das pessoas. Essa circunstância dificulta o acesso e a permanência dos moradores da vila na escola, bem como conseguir algum tipo de emprego. O levantamento da PMB constatou a baixa escolaridade dos moradores da Vila. Mais da metade dos residentes é composta de não-estudantes³⁷, por outro lado, os que estudam não alcançam 40% dos indivíduos³⁸. O gráfico abaixo apresenta os dados coletados pela PMB:

³⁷ Não está claro no levantamento da PMB se esses “não-estudantes” nunca estudaram, se paralisaram os estudos ou se já concluíram o mesmo.

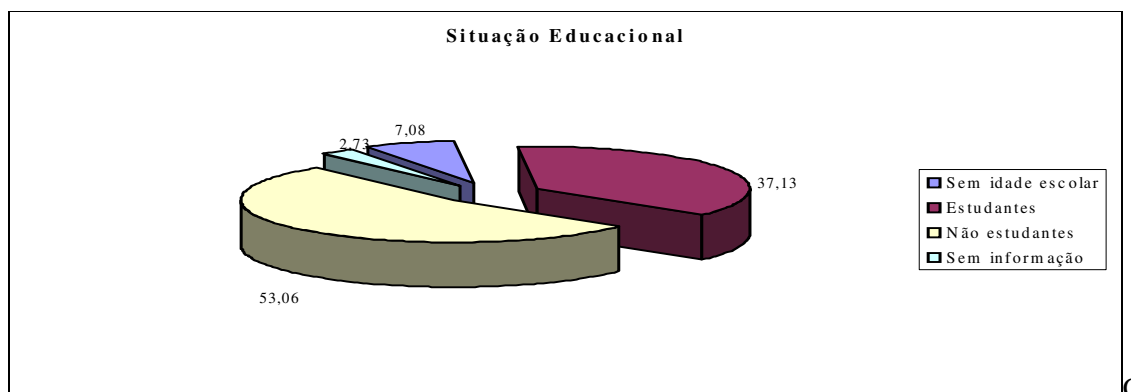


Gráfico 1. FONTE PMB: (2003, s/p).

Este quadro, a meu ver, embora seja caótico, parece-me que outrora já fora mais desfavorável, pois este levantamento fora realizado quando ainda estavam em execução diversas ações do poder público municipal na Vila, o que indica que a situação já deve ter sido bem pior. Situação essa que tende novamente a se agravar ainda mais, haja vista que as ações municipais na atual gestão estão se reduzindo na localidade em tela. A atual configuração que o capitalismo assumiu é cada vez mais perversa com aqueles que não conseguem “derrotar” as adversidades que a vida impõe, o que indica que as perspectivas de “vencer” na vida serão cada vez menores, especialmente àqueles a quem são negadas condições mínimas de existência. Condições essas que comprovam a danificação da vida. Danificação esta que se reproduz, também, por meio da exclusão educacional imposta aos segmentos sociais que vivem do trabalho. A situação da Vila, portanto, não é das melhores, principalmente após observarmos os dados levantados pela PMB que denunciam que:

Quando se examina a situação educacional por faixa etária, observa-se que quase totalidade, 96,97%, das crianças de 07 a 11 anos são estudantes, o mesmo acontece com adolescentes de 12 a 15 anos, enquanto que quase metade, 46,83%, dos adolescentes e jovens na faixa etária de 16 a 24 anos não estão estudando. O maior índice de não estudantes, 23,38%, está na faixa etária de 31 a 40 anos; em seguida, com 19,57%, vem os adolescentes e jovens na faixa etária de 16 a 24 anos e o terceiro índice, 18,24%, pessoas na faixa etária de 25 a 30 anos. As crianças na faixa etária de 04 a 06 anos e

³⁸ Em relação aos “estudantes” a PMB não revela como estes se dividem entre os níveis (infantil, fundamental ou médio). Além disso, a população infantil, que representa 7,08 dos moradores da Vila, são consideradas “sem idade escolar”, o que constitui um equívoco, pois consta na LDBEN (1996) que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

de 07 a 11, representam um baixo percentual dos não estudantes, 3,48% e 00,25%, respectivamente.

Mas a situação mais preocupante é os dos que a prefeitura denomina como “não estudantes”. Entre esses, o dado mais grave atinge a população situada na faixa etária de 04 a 06 anos, visto que, segundo levantamento da prefeitura, 73,81% destes ainda não havia acessado a educação infantil³⁹. Uma situação que é peculiar a toda Belém, o que revela a situação de crise que este nível de ensino enfrenta em nossa cidade, sobretudo após a adoção do FUNDEF⁴⁰, quando os municípios foram incentivados a ampliar o número de atendimento no Ensino Fundamental e esquecer a Educação Infantil.

Esta situação, indubitavelmente, prejudica o rendimento escolar destas crianças, uma vez que, por não acessarem a escola em uma fase de desenvolvimento fundamental para elas, acabam enfrentando muitas dificuldades quando, tardiamente, ingressam nas séries iniciais. Sem esquecer que as mesmas encontram no ensino público a única oportunidade de estudar. Acabam, destarte, tais crianças, deparando-se com os primeiros obstáculos favorecedores do fracasso escolar. O quadro é ainda mais desolador quando se observa a situação dos “não-estudantes” que se encontram na faixa etária de 16 a 24 anos. A maioria destes, quase a metade, abandonou a escolar sem concluir o Ensino Fundamental. Um quadro parecido apresenta a população pertencente a faixa etária compreendida entre 25 e 30 anos, pois os dados levantados pela prefeitura revelam que 40,91% destes também não concluíram o Ensino Fundamental. Mas a situação é ainda pior entre a faixa etária com mais de 30 anos, na qual mais da metade não conseguiram terminar o Ensino Fundamental. A tabela abaixo expõe, minuciosamente, este quadro:

³⁹ Cumpre informar que na primeira gestão do “Governo do Povo” foi desativado uma unidade de educação infantil que funcionava no Centro comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no interior da Vila. Esta atendia, majoritariamente, crianças residentes na referida localidade. Em seguida, a PMB construiu uma nova unidade localizada um pouco distante para os moradores. Este fato prejudicou o acesso deste segmento populacional à educação infantil, uma vez que, em virtude de quaisquer que sejam os motivos, as crianças, antes atendidas pela antiga unidade, foram, gradativamente, deixando de ser atendidas na nova unidade.

⁴⁰ Abreviação do “Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério”.

Tabela 4 – Situação Detalhada dos Não estudantes

Faixa Etária	Situação Educacional	Absoluto	%
4 a 06 anos	Sem instrução	31	73,81
	Fundamental incompleto	02	4,76
	Sem Informação	09	21,43
	Total	42	03,48
07 a 11 anos	Sem instrução	01	0,42
	Fundamental incompleto	01	0,42
	Médio completo	01	0,42
	Total	03	00,25
12 a 15 anos	Fundamental completo	04	100
	Total	04	00,33
16 a 24 anos	Sem instrução	04	1,69
	Fundamental incompleto	117	49,58
	Fundamental completo	35	14,83
	Médio incompleto	24	10,17
	Médio completo	55	23,31
	Superior completo	01	0,42
	Total	236	19,57
25 a 30 anos	Sem instrução	03	1,36
	Alfabetizado	02	0,91
	Fundamental incompleto	90	40,91
	Fundamental completo	38	17,27
	Médio incompleto	29	13,18
	Médio completo	56	25,45
	Superior incompleto	01	0,45
	Superior completo	01	0,45
	Total	282	18,24
31 a 40 anos	Sem instrução	06	2,54
	Fundamental incompleto	125	52,97
	Fundamental completo	51	21,61
	Médio incompleto	29	12,29
	Médio completo	66	27,97
	Superior incompleto	03	1,27
	Superior completo	01	0,42
	Ed.de Jovens e Adultos	01	0,42
	Total	282	23,38
41 a 50 anos	Sem instrução	07	2,97
	Fundamental incompleto	101	42,8
	Fundamental completo	31	13,14
	Médio incompleto	11	4,66
	Médio completo	35	14,83
	Superior incompleto	01	0,42
	Total	186	15,42
Mais de 50 anos	Sem instrução	41	17,37
	Alfabetizado	02	0,85
	Fundamental incompleto	117	49,58
	Fundamental completo	35	14,83
	Médio incompleto	10	4,24
	Médio completo	11	4,66
	Superior incompleto	01	0,42
	Superior completo	03	1,27
	Sem informação	02	0,85
	Total	222	18,41
Sem informação	Sem instrução	02	0,85
	Fundamental incompleto	04	1,69
	Médio incompleto	04	1,69
	Médio completo	01	0,42
	Total	11	00,91
Total	1.206	100,00	

Fonte: PMB (2003, s/p).

Com relação aos “estudantes”, o levantamento realizado pela PMB avalia que estes representam 37,13% do total das pessoas cadastradas. Os dados indicam que, aproximadamente, dois terços dos “estudantes” estão cursando o Ensino Fundamental, 17,54% o Ensino Médio, 2,84% a Educação de Jovens e Adultos e apenas 0,83 encontravam-se no Ensino Superior.

Uma análise mais atenta aos números coletados pelo levantamento feito pela PMB evidencia que um número expressivo de estudantes vem encontrando dificuldades para conseguirem ter “sucesso” na escola, sobretudo quando se observa que apenas uma quantidade inexpressiva de indivíduos alcança o Ensino Superior, o que ratifica a enorme dificuldade de se avançar nos estudos.

Isso é corroborado quando se analisa, especialmente, as faixas etárias mais elevadas da população desta comunidade, pois é, praticamente, inexistente a presença de indivíduos, pertencentes as faixas etárias mais avançadas, cursando o Ensino Superior. E, ao se observar a presença de indivíduos que cursaram ou que cursam um Ensino Superior qualquer, perceberemos que a situação é ainda mais grave.

Já entre os grupos de “estudantes” situados na faixa etária entre 16 e 24 anos, verifica-se que mais da metade encontra-se cursando o Ensino Fundamental, o que revela que estes jovens, provavelmente, repetiram, reiteradas vezes, este nível de ensino ou que, muito cedo, abandonaram a escola.

O quadro, sem dúvida, é consternador, também, na faixa etária compreendida 25 e 30 anos, na qual 46,88% estão no Ensino Médio e 43,75% no Ensino Fundamental. Dado que evidencia que, por razões diversas, tais indivíduos não puderam cursar estes níveis de ensino em período anteriores de suas vidas, seja porque não eram promovidos à series posteriores, seja por serem expulsos da escola.

Os números a seguir, levantados pela PMB, falam por si:

Tabela 5 – Situação Detalhada dos Estudantes

Faixa Etária	Situação Educacional	Absoluto	%
Menos de 4 anos	Educação Infantil	18	100,00
	Total	18	02,13
4 a 06 anos	Educação Infantil	69	97,18
	Fundamental	02	02,82
	Total	71	08,41
6 anos	Fundamental	06	100,00
	Total	06	00,71
07 a 11 anos	Educação Especial	01	00,45
	Educação Infantil	11	04,91
	Fundamental	212	94,64
	Total	224	26,54
12 a 15 anos	Fundamental	182	92,86
	Médio	11	05,61
	Ed.de Jovens e Adultos	02	01,02
	Sem informação	01	00,51
	Total	196	23,22
16 a 24 anos	Educação Especial	01	00,39
	Fundamental	129	50,39
	Médio	105	41,02
	Cursinho	01	00,39
	Profissionalizante	01	00,39
	Ed. De jovens e adultos	13	05,08
	Superior	04	01,56
	Sem informação	02	00,78
	Total	256	30,33
25 a 30 anos	Fundamental	14	43,75
	Médio	15	46,88
	Ed. De jovens e adultos	02	06,25
	Superior	01	03,13
	Total	32	03,79
31 a 40 anos	Fundamental	08	27,59
	Médio	13	44,83
	Profissionalizante	01	03,45
	Ed. De jovens e adultos	05	17,24
	Superior	02	06,90
	Total	29	03,44
41 a 50 anos	Fundamental	03	33,33
	Médio	04	44,44
	Ed. De jovens e adultos	02	22,22
	Total	09	01,07
Mais de 50 anos	Fundamental	02	100,00
	Total	02	00,24
Sem informação	Fundamental	01	100,00
	Total	01	00,12
Total		844	100,00

Fonte: PMB (2003, s/p).

As informações acima, que são fruto da coleta da PMB acerca dos alunos matriculados/freqüentando a escola em 2003, revelam uma situação extremamente dramática e que é semelhante à situação de muitas famílias que constituem a sociedade brasileira, marcada por uma brutal diferenciação social, política, econômica, e cultural que, notadamente, pereniza o padecer de uma imensa maioria.

A atual configuração societal capitalista não demonstra que será complacente com aqueles que não apresentem os requisitos indispensáveis para, pelos menos, estarem em uma condição de “empregáveis”⁴¹, o que é o caso da maioria dos moradores da Vila, pois possuem baixo nível de escolaridade.

E essa condição é oferecida, na contemporaneidade, sobretudo aos grupos sociais com reduzido poder econômico, pela escola. E esta representa para os segmentos sociais empobrecidos, fundamentalmente as escolas estatais, a única possibilidade de garantirem a “empregabilidade”. Mais uma falsa promessa divulgada, com fervor, pelos apologetas do capital. Pois conforme Forrester (1997, p. 118):

[...] Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado “de um emprego para o outro” ele terá uma “garantia razoável”, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual.

⁴¹ Cumpre, aqui, a necessidade de recuperar o pensamento de Beinstein (2001, p. 66) quando observa que: “O desemprego, convertido em um fenômeno de longa duração, estrutural no novo contexto econômico, ocupa o centro do conjunto de processos que promovem a concentração de renda e a pobreza. Em segundo lugar, a presença cada vez mais forte dos desempregados freia as reivindicações salariais, e, assim os salários reais caem ou sobem mais lentamente que a produtividade do trabalho, o que provoca concentração de renda. Além disso, a desaceleração da demanda causada pelo menor ritmo de crescimento dos salários e outras rendas das classes médias e baixas impulsiona as empresas a acelerar sua mudança tecnológica para reduzir custos perante mercados que perdem dinamismo. Um dos objetivos prioritários desta transformação é a economia de mão-de-obra, o que traz desemprego, freia os salários reais e concentra renda. Na guerra para baixar custos encontram-se as transferências: numerosas indústrias partem de países com salários e impostos altos para outros mais baratos, o que aumenta o desemprego nos primeiros”.

Mesmo assim, a escola continua representando para os segmentos empobrecidos, a possibilidade de derrotarem as adversas condições em que produzem suas histórias. E esta possibilidade pode ser ampliada quando a escola contribuir para potencializar as lutas e os sonhos de um mundo justo, fraterno e solidário, em que pese a intensificação dos mecanismos que deterioram as condições de vida dos desprovidos de escola, saúde, emprego, segurança...

As massas, ao encontrarem dificuldades para garantirem a reprodução da vida, vêm suas aspirações sucumbirem diante de uma situação que ameaça suas existências. Este estado tende a se tornar ainda mais calamitoso, pois a luta pela sobrevivência está se tornando cada vez mais árdua à medida que o “desemprego crônico”⁴², ocasionado pela crise estrutural do capitalismo, atinge parcelas maiores da população e, em especial, àquelas com baixa escolaridade.

Este quadro, tendo em vista a hodierna dinâmica conjuntural, não sinaliza nenhuma alteração em curto prazo, o que reduz, embora não elimine, as perspectivas de um futuro promissor para a população que vive do trabalho, no contexto desta dissertação, especificamente aqueles que residem na Vila.

A Vila constitui, destarte, em um retrato da contradição viva que é o capital. Inserida na sociedade mundial capitalista, a Vila testemunha, dolorosamente, a desastrosa opção imposta pelos defensores do modelo liberal concorrencial que apregoa a necessidade da permanência e ampliação de um tipo de desigualdade que força coexistir, paradoxalmente, miséria e riqueza.

Numa sociedade mundial capitalista, é inevitável a simultaneidade de desenvolvimento e subdesenvolvimento, de riqueza e miséria, seja no plano global, seja no plano das nações. E esta não é uma constatação radical, à medida que os representantes liberais do modelo concorrencial a

⁴² Conforme Entendimento de Meszaros (1987) quando explica que, tendo em vista que, na sociedade capitalista, em função intensa substituição do trabalho não-qualificado pelo qualificado implica em um desemprego maciço da população que vive do trabalho. Entende o autor que “Este fato da maior gravidade simplesmente tinha de ser ignorado, posto que seu reconhecimento é radicalmente incompatível com a contínua aceitação das perspectivas capitalistas de controle social” (p. 59).

fundamentariam pela necessidade da desigualdade como estímulo para o progresso (ALTVATER, 1995 p. 310).

Mas, mesmo sentindo os efeitos da lógica da desigualdade que preside as relações sociais assentadas no capital, a Vila e sua gente revelam que, mesmo diante da dureza evidenciada pelos números, ainda germinam restolhos de esperança de que, um dia, a vida será menos sofrida.

Na Vila, portanto, por compor o contexto social de crise crônica do capital, assiste uma das mais perversas contradições do capitalismo: é a que se dá entre a crescente acumulação de riquezas e o empobrecimento cada vez maior de grande parte da população mundial; a contradição entre progresso e deterioração, entre inserção e exclusão e que se revela, atualmente, muito mais intensa, o que nos obriga a recuperar uma antiga-nova tese: “socialismo ou barbárie”.

Desta forma, a satisfação das necessidades básicas da população requer, urgentemente, a construção de um modelo alternativo de sociedade que permita a satisfação imediata das necessidades básicas da população, especialmente daqueles cujas oportunidades de ascensão social são mais difíceis e, por isso, encontram muito mais dificuldades para continuarem se reproduzindo socialmente.

E nesse cenário que a Vila segue sua existência sobre as palafitas, pontes, becos, lama... observada, diuturnamente, pela águas que circundam e banham seu cotidiano e a vida de seus habitantes, esperançosos de que, um dia, a amargura da vida seja substituída por uma forma mais digna e decente de viver.

O movimento das águas testemunha a labuta incessante daquela gente sofrida pela sobrevivência diária. Testemunha, ao mesmo tempo, a tristeza e a alegria, mesmo que fugaz, daquele amontoado de pessoas abrigadas pelas palafitas, espaço que, muito mais que servir de abrigo, constitui um dos poucos locais onde ainda ruminam esperanças de que a vida vai melhorar.

Resistem, os moradores da Vila, do jeito que podem e do jeito que sabem, sem saber, ao certo, como terminará o dia e como se iniciará o próximo, dúvida, aliás, que não define seus sonhos. A incerteza e a amargura muitas vezes se sobressaem e marcam o ritmo da vida daquelas pessoas que “optaram” por residir na orla. Tudo isso observado pelo bater constante da maré que, silenciosamente, assisti, sem nada poder fazer, o sofrimento daquelas pessoas.

Este “modo de ser dos subalternos” (MARTINS, 2000) desvela, ao contrário do que apregoa a história oficial, a existência de uma outra história; dos que estão à margem, dos esquecidos e abandonados à própria sorte, dos que fracassaram na escola, por exemplo. Subalternos que, mesmo abandonados e esquecidos, conseguiram registrar, em suas memórias suas histórias e seus “modos de ser”.

A opção por tentar registrar parte dessa história é uma das principais motivações que sustentam a produção desta dissertação. História essa que, tendo sido testemunha⁴³ ocular, me permite, mesmo não sendo fácil, desempenhar um privilegiado papel de tradutor da memória e do sentimento desses esquecidos, abandonados e entregues à própria sorte.

Na condição de testemunha, pude apreender, mesmo que ainda incipientemente, a “narração do outro” sobre algumas das condições que ensejaram o fracasso escolar de parte dos moradores da Vila; fracasso esse produtor de um terrível mal-estar, tal como analisado no próximo capítulo.

⁴³ Neste momento recorro a Gagenbin (2006c, p. 57) quando entende que: “[...] testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas por causa do sofrimento indizível [...]”.

CAPÍTULO III

FRACASSO ESCOLAR: MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO

Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo na mão de um cego (HOLANDA, 1995, p. 166).

3.1 Fracasso escolar: das raízes ao fruto

As idéias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história. Quando tentamos reconstituí-la, percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las [...] (PATTO, 1996, p. 9).

Antes de estabilizar-se como classe social hegemônica, a burguesia percorreu um longo processo histórico revolucionário. Esse processo, ao longo do qual consolidou sua hegemonia, esteve, concomitantemente, associado à participação política, historicamente manifestada através de diversas revoluções, de diferentes segmentos sociais. Os marcos decisivos para a consolidação da hegemonia burguesa e, conseqüentemente, do sistema político-econômico capitalista foram as revoluções inglesa e francesa, revoluções estas que puseram fim ao Antigo Regime, inaugurando, desse modo, uma nova ordem social.

Se a economia do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e sua ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa (HOBSBAWM, 1994, p. 71).

A Revolução Francesa pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que os outros fenômenos contemporâneos e suas conseqüências foram portanto mais profundas (id., ib., p. 72).

As revoluções ocorridas na França, associadas à revolução industrial inglesa, engendraram o modo de produção capitalista e as relações de produção a ele concernente, relações estas que implicaram profundas transformações econômicas, políticas e sociais. Estas, entretanto, deixaram intocado o princípio da exploração do trabalho subjacente aos modos de produção anteriores, uma vez que, a nova sociedade, ao abolir os antagonismos sociais inerentes ao feudalismo, deu origem a novas contradições sociais e políticas, contradições estas que têm nas relações entre a burguesia e o proletariado seus atores sociais fundamentais.

Em função dessas transformações, de ordem econômica e política, ocorridas ao longo desse processo revolucionário, a burguesia tomou, efetivamente, para si, o poder político do Estado. Os fatos que marcam o início da consolidação do poder burguês têm início no momento em que o tradicional modo de produção feudal não mais corresponde ao estágio de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas, fato que gerou, por sua vez, a necessidade de novas relações sociais de produção.

Com a ampliação dos mercados, decorrente das grandes navegações – ocorridas entre o final do século XV e início do XVI – ampliou-se o comércio e, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolvimento do poder econômico da burguesia. Este período histórico marca a origem do que, séculos depois, implicará na revolução ocorrida nas formas de produzir: a Revolução Industrial.

A Revolução Industrial é, igualmente, resultado de uma longa trajetória revolucionária, acelerada pelo surgimento das manufaturas que, até então, correspondiam à demanda do mercado crescente. Com o crescimento deste, entretanto, as manufaturas já não mais acompanhavam as exigências do mercado. Aparece, então, a máquina a vapor e a maquinaria, dando condições para que, mais tarde, surja essa forma de produção, mais eficiente do que as anteriores: a grande indústria, que, por diferentes fatores, teve início na Inglaterra.

O que significa a frase ‘a revolução industrial explodiu’? Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. Este fato é hoje conhecido pelos economistas como a ‘partida para o crescimento auto-sustentável’. Nenhuma sociedade anterior tinha sido capaz de transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia e uma ciência deficientes, e conseqüentemente o colapso, a fome e a morte periódicas, impunham à produção (HOBSBAWM, 1994, p. 44).

Ao longo desse processo de industrialização da economia, a burguesia – como classe social economicamente mais poderosa – torna-se classe dominante e, portanto, dirigente na

nova ordem social. No período de transição do modo de produção feudal para o capitalista, a burguesia, para impor seu poder econômico e conquistar o poder político, travou combates com as classes anteriormente detentoras do poder, pois estas representavam um obstáculo ao desenvolvimento e consolidação da burguesia, isto é, ao novo modo de produção.

Tão logo a burguesia alcança a supressão dos entraves políticos para consolidar-se como classe dominante, passa a opor-se às classes que, no antigo regime, como ela, constituíam o Terceiro Estado e, com ela, lutaram pelo estabelecimento de uma nova ordem social e político-econômica, em que todos pudessem ser iguais perante a lei.

Essa oposição entre as classes que, anteriormente, constituíam o Terceiro Estado, terá seu fundamento na posse ou não do capital, motor da nova sociedade. Detentora do capital, a burguesia torna-se classe antagônica aos que apenas vendem a ela, em troca da sobrevivência, sua força de trabalho – o proletariado –, classe responsável, sob o modo de produção capitalista, pela produção dos bens materiais e, por conseguinte, pela ampliação do próprio capital, através da apropriação – por parte da burguesia – da mais valia.

Caracteriza-se assim a contradição fundamental do capitalismo: a existência de duas classes sociais fundamentais e antagônicas. Essa contradição se estabelece em função das duas classes apropriarem-se diferente e desigualmente dos bens, materiais e espiritualmente, produzidos.

Assim, a burguesia, classe materialmente improdutiva, pode, contraditoriamente, apropriar-se daquilo que é materialmente produzido pelo operariado, sendo, esta última, conseqüentemente – em função da diferente posição que ocupa na divisão social do trabalho –, excluída da possibilidade de ter acesso aos bens que produz.

Esta contradição fundamental do modo de produção capitalista impede que o trabalho contribua para a evolução da humanização do ser humano, gerando, ao contrário, em razão da exploração que se dá na produção de mercadorias, sua desumanização. As mercadorias

produzidas pelo operariado – dada a exploração a que esta classe, em escala também “industrial”, é, cada vez mais, submetida – a crescente especialização e fragmentação do trabalho criada para aumentar a produção (bem como a produtividade do trabalhador) são estranhas a seu “criador”. Desse estranhamento, nascido da separação entre produto e produtor, resulta o embrutecimento e a “animalização” do homem, pois a burguesia, plasmando o mundo à imagem e semelhança do capital, transforma também a classe operária em mercadoria.

Importa colocar que, do interior da luta de classes, inerente ao modo de produção capitalista, a burguesia, em função de deter o poder econômico e político, pode, também, criar os meios para camuflar e naturalizar os efeitos da divisão social do trabalho, ao atribuir a seus interesses particulares o caráter de universalidade. Essa naturalização da divisão da sociedade em classes acaba por subtrair a historicidade das relações que se estabelecem no interior das formações sociais burguesas, subtração essa que somente se torna possível através da propagação da sua visão de mundo: sua ideologia. Assim, enquanto classe econômica e politicamente dominante, a burguesia universaliza suas idéias, valores e cultura para o restante da sociedade, objetivando debelar a classe que lhe é antagônica⁴⁴.

O proletariado, entretanto, não aceita passivamente essa opressão imposta, através da ação da ideologia, pelo sistema capitalista e cria sua própria concepção de mundo. Essas concepções geram, desse modo, ações e teorias que, muitas vezes, resultam em levantes e insurreições que atemorizavam a burguesia.

Este cenário é que dá origem à possibilidade da denúncia, teoricamente elaborada por

⁴⁴ Patto (1996, p. 9), apoiada no pensamento de Chauí (1981, p. 10-16) assim reflete sobre esta questão: “Quando falamos em visão de mundo trazemos à tona a questão da natureza das idéias: serão elas resultado de ‘puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas’ ou ‘são, ao contrário, expressão destas condições reais’? As idéias explicam a realidade histórica e social ou precisam ser explicadas por ela? Quando um teórico elabora uma explicação do mundo, ele está produzindo idéias verdadeiras que nada devem à existência histórica e social ou está realizando uma transposição involuntária para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas.

diferentes pensadores, da opressão gerada pelo modo de produção capitalista. Entre esses, podemos citar Saint-Simon, Fourier e Proudhon. Era, contudo, uma denúncia “romântica”, conforme afirmaram Marx e Engels no *Manifesto* e Engels na obra *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Estes, através de seus escritos, propuseram – diferentemente dos socialistas românticos ou utópicos – a modificação radical da sociedade capitalista, através de um processo revolucionário a ser empreendido pelo proletariado. Com o advento desta teoria revolucionária, as classes economicamente privilegiadas intensificaram os esforços para ocultar a contradição social engendrada pelo capitalismo. Havia, portanto, por parte da burguesia, a necessidade de produzir idéias que conformassem as classes descontentes à organização social vigente. Esta seria a função basilar da ideologia, tal como aponta Marx em *A Ideologia Alemã*. Através dela, a burguesia pode camuflar os efeitos da divisão social do trabalho e manter a ordem social incólume.

Posteriormente aos “socialistas utópicos”, Marx e Engels, de forma mais sistemática e, segundo eles próprios, mais científica, formularam uma teoria – o materialismo histórico dialético –, apontando para a necessária, pois que dialética, superação da sociedade capitalista, bem como para o conseqüente surgimento de uma sociedade sem classes, erguida sobre a extinção da exploração do trabalho, da apropriação do produto do trabalho material e ainda sobre o desaparecimento do Estado. Surgiria, dessa forma, e sobre essas bases, a sociedade comunista.

A revolução comunista é a ruptura mais radical com as relações de propriedade remanescentes; não é de se espantar que, em seu desenvolvimento, rompa-se de modo mais radical com idéias do passado (MARX & ENGELS, 1998, p. 27).

Os comunistas não ocultam suas opiniões e objetivos. Declaram abertamente que seus fins só serão alcançados com a derrubada violenta da ordem social existente. Que as classes dominantes tremam diante de uma revolução comunista. Os proletários não têm nada a perder nela, além de seus grilhões. Têm um mundo a conquistar (id., ib., p. 41).

A possibilidade – proposta por Marx e Engels – do desaparecimento da sociedade

capitalista, criada à imagem e semelhança da burguesia, sob o fundamento da exploração do trabalho assalariado, coloca, cada vez mais intensamente, para esta classe, a necessidade da universalização de suas idéias, representações e conceitos – aqui entendidos como ideologia – com o objetivo primeiro de preservar seus interesses. O papel da ideologia é, pois, o de apresentar, a toda sociedade, como universais, os interesses particulares da burguesia, dissimulando, dessa forma, os antagonismos sociais, ofuscando as contradições e desigualdades entre as classes para, dessa forma, perpetuar sua dominação.

Neste sentido, a burguesia, por não conseguir ocultar completamente os antagonismos sociais ampliados pelo regime de acumulação e organização do trabalho vigente, concentra esforços na tentativa de construir mecanismos que possibilitassem a aceitação da ideologia do novo mundo, o mundo da burguesia. Um desses mecanismos é a escola, que seria o espaço privilegiado para a divulgação da concepção de mundo e dos preceitos subjacentes ao modo de produção existente.

Inicialmente, o direito à educação de todos era o *slogan* utilizado. A partir dele, difundiu-se a necessidade de educar os segmentos sociais ignorantes, basicamente os setores mais empobrecidos, de tal forma que os preceitos de uma sociedade democrática fossem compreendidos por uma imensa massa de descontentes. Era necessário, para as elites dirigentes, afastar quaisquer possibilidades de insurreição ou de revolução como as que derrubaram o Antigo Regime. E foi com essa finalidade que os Sistemas Nacionais de Ensino se desenvolveram, em meados do século XIX, no continente europeu (SAVIANI, 1991).

Acontece, contudo, que, por um lado, se o sistema educacional forjado pela elite dominante contribuía, tendencialmente, para a reprodução dos preceitos que regiam a lógica da dominação, por outro – ao contrário do período histórico anterior quando ainda não era necessária uma elevada qualificação da mão-de-obra tal como aquela exigida na indústria, o que contribuía para que os trabalhadores não compreendessem a escola enquanto uma

instância substancial para a qualificação profissional das classes populares. (cf. PATTO, 1996, p. 23) –, o desenvolvimento industrial, que reclamou maior qualificação dos trabalhadores, mudou a mentalidade dos mesmos com relação à escola, que passou a ser vista como um mecanismo importante para o ingresso no mercado de trabalho, além de aumentar as possibilidades de ascensão social.

Sendo assim, gradualmente, a inexistência de uma efetiva política educacional verificada no advento da sociedade industrial vai se modificando em virtude da pressão dos trabalhadores pelo direito à educação. Mas, o desiderato da classe trabalhadora era, em parte, contido pela pretensão burguesa no sentido de transformar a escola em mero e passivo mecanismo de reprodução social, o que não arruinava, de modo algum, a importância da escola enquanto espaço de formação e socialização das classes populares.

Cabe sublinhar, entretanto, que, desde a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino⁴⁵, a pretensão burguesa, contrária às aspirações dos trabalhadores, não pretendia educar os “súditos” e transformá-los cidadãos, mas sim garantir condições para a reprodução da sociedade industrial. Para isso era necessário criar um ambiente harmônico para que a ordem e o progresso garantissem o desenvolvimento social, conforme defendia Conte. E, para garantir a harmonia preconizada pelos teóricos positivistas, a escola também deveria cumprir uma outra tarefa: impedir a ascensão social dos segmentos empobrecidos economicamente, o que resultou na produção de um fenômeno conhecido por fracasso escolar, que acomete, sobretudo, os indivíduos pertencentes aos grupos sociais mais paupérrimos de nosso mundo.

Constituir, todavia, um ambiente harmônico não seria tarefa fácil de ser executada em virtude das contradições engendradas ainda na “era das revoluções” e na posterior “era do

⁴⁵ De acordo com Patto (1996, p. 21-2): “A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia do século passado. Mas do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes pública de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX”.

capital”. Mesmo que se parta do princípio de que no advento da sociedade industrial a escola não representasse para as massas uma instituição necessária à qualificação, durante a consolidação da “era do capital” a percepção da classe trabalhadora se alterará. Gradualmente, o processo de industrialização exigirá novas qualificações.

Se inicialmente a escola ainda não era percebida pelos grupos dirigentes como uma instituição destinada à reprodução social – uma vez que, por um lado, as forças de oposição ainda não haviam plenamente se desenvolvido e, por outro, existiam mecanismos, como as instituições religiosas, que cumpriam a missão de obscurecer a consciência da classe dos grupos explorados – esta mentalidade, também, se modificará. Na acepção de Patto (1996, p. 24):

Neste período, a escola também não é necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade; sua dimensão reprodutora das relações de produção, via manipulação e domesticação da consciência do explorado, também era dispensável num momento em que este ainda não se constituía como força de oposição ao estado de coisas vigente e enquanto as instituições religiosas davam conta do papel justificador das desigualdades existentes.

A partir do instante em que os antagonismos sociais vão se intensificando e ficando cada vez mais nítida a separação de classes engendradas pelo novo modo de produção, os grupos dirigentes perceberão a necessidade de universalizar, ainda mais, suas idéias e preceitos, especialmente por conta do crescimento da classe operária que demonstrava compreender, diferentemente da burguesia, as raízes das contradições sociais.

Parte dos trabalhadores, que abandonam, gradativamente, a ilusão forjada pelo novo mundo, que traria o fim da opressão, a igualdade, a liberdade e a oportunidade de uma vida melhor, engrossarão as fileiras dos descontentes com a nova ordem, ao mesmo tempo em que se constituirão em forças ameaçadoras da hegemonia burguesa.

Como vimos, é somente em torno de 1830 que a classe operária começa a se organizar e a engrossar as fileiras dos descontentes com a nova estrutura social; porém, não será antes das últimas décadas desse século e

dos primeiros anos do século XX que as organizações operárias se tornarão ativas como forças antagônicas nos países industriais capitalistas (PATTO, 1996, p. 24).

No século XIX as promessas de igualdade e liberdade não se cumpriram, pelo menos para a grande massa de operários, mas o desejo de ascensão social muito presente nos sonhos dos espoliados pelo capital. As possibilidades, todavia, de ascenderem socialmente permaneciam muito restritas.

Algumas das poucas possibilidades de se aproximarem dos ricos se dava por meio de ocupações que ofereciam algum prestígio social, mas não riqueza. O sacerdócio e o magistério, além do emprego na burocracia, que se expandia por conta do crescimento da esfera estatal, eram algumas dessas ocupações que rendiam um certo prestígio social. Porém, no entender de Patto (1996, p. 25):

[...] a maioria da população não tinha acesso aos cargos burocráticos de maior prestígio e devia se contentar com modestos cargos enquanto servidores civis, mais isto bastava para que os que o conseguissem vivessem o encantamento de deixar a categoria dos trabalhos braçais. Se a precária rede de ensino público teve alguma função social, esta foi a de preparar este pequeno contingente de funcionários públicos de médio e baixo escalão requerido pelo desenvolvimento do estado moderno.

Percebe-se, desse modo, que a escola vai adquirindo um novo significado. Se, por um lado, a escola começara a ocupar boa parte do espaço que cabia a igreja e a família para a reprodução ideológica, por outro, aumentava seu prestígio social. Valorizada socialmente, pois de certa forma representava importante mecanismo de ascensão social, a escola passa a ser vista como instituição com importante papel para o desenvolvimento tecnológico.

Entre as classes médias e as elites emergentes o interesse pela escola também crescia, assim como o dos setores sociais desprivilegiados economicamente. Mas é durante as primeiras crises cíclicas do nascente modo de produção que a elite industrial começará a atribuir a escola o papel de racionalizar, aumentar e acelerar a produção.

As massas, cada vez mais, a requereriam com o desiderato de manter vivo o sonho de abandonar a condição servil e submissa em que se encontra socialmente. As massas, cada vez mais envolvidas com trabalhos braçais, e desvalorizadas socialmente passam a almejar mais intensamente a escola. Porém, Patto, (1996, p. 26): “[...] ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada”.

É importante salientar que os Sistemas Nacionais de Ensino ainda não haviam se desenvolvido plenamente, especialmente durante primeira metade do século XIX, embora nos níveis secundário e superior houvesse um crescimento sensível, especialmente por ser os níveis de ensino cujo acesso era maior para as classes mais privilegiadas economicamente. Prevalencia, portanto, a negligência do estado com a educação dos mais pobres, algo verificado, também, nos países que já possuíam um sistema público de ensino estruturado, o que colaborava para a existência de um enorme contingente populacional analfabeto. Onde havia algum interesse pela educação das massas (Cf. HOBBSAWM, 1982, p. 211-2), a oferta da mesma se resumia a ensinar rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral. Nas palavras de Patto (1996, p. 26),

Além disso, não se deve esquecer que em torno de 1850 a grande maioria dos que dedicavam ao ensino das primeiras letras era constituída de professores privados e governantas dedicados às crianças da burguesia. Apesar da vulgarização do livro e da ênfase na necessidade de uma língua oficial, a imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870.

É por conta da existência de uma elevada população analfabeta que se elege uma instituição como a redentora desta mazela social, bem como da sociedade: a escola. Esta crença no poder da escola permaneceu vigorosa por mais de 40 anos, mais precisamente de 1870 a 1914.

Este período histórico é marcado pela necessidade de se fortalecer, especialmente nos países europeus, o ideário nacionalista, que se constituía em uma das principais estratégias para a construção de nações unificadas, independentes e progressistas. Para as nações

capitalistas se fazia necessário, a fim de que se desenvolvessem, consolidar o referido ideário, caso contrário enfrentariam obstáculos para a manutenção do próprio modo de produção.

Para a construção do nacionalismo, a escola desempenharia importante missão. Por meio dela seria facilitado a unificação da língua, dos costumes e a aquisição da consciência de pertencer a um país; como desejavam os defensores da propagação do ideário nacionalista.

A partir de 1870 vigora, em várias partes do mundo, o ideário nacionalista em sua segunda versão: o da construção de nações unificadas, independentes e progressistas. Para que a dimensão desenvolvimentista se efetive, faz-se necessário que as nações-estados sejam territorialmente grandes, condição para serem econômica, tecnológica e militarmente viáveis. Os ideólogos das nações-estados insistiam em que deveria haver somente uma língua e um meio de instrução oficiais: é assim que a unificação da língua dos costumes e a aquisição da consciência de nacionalidade será a primeira missão da escola no mundo capitalista do século passado. O tema da igualdade dos cidadãos, independente das raças, do credo e da classe social servia tanto ao ideário nacionalista quanto ao liberal. Portanto, a constituição das nações não era vista como algo espontâneo mas como algo que precisava ser construído: nesta construção, a escola, como instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional, expandiu-se como sistema nos países mais desenvolvidos (PATTO, 1996, p. 26).

Por outro lado, há que se destacar que a imposição do ideário nacionalista encontrou resistências. O movimento “contra-nacionalista”, que se deu em territórios que não aceitavam a imposição da língua, cultura e nacionalidade que se desejava impor, se constitui em um forte obstáculo aos interesses dos capitalistas e ameaçavam a construção do projeto burguês nas localidades em que estes movimentos se processaram com mais força.

Onde não houve resistência à imposição nacionalista, a escola era percebida como uma instituição que cumpriria uma missão precípua e fundamental para o desenvolvimento e manutenção da sociedade capitalista: salvar a sociedade. Crença, aliás, fortemente presente na mentalidade das pessoas.

O poder salvacionista atribuído à instituição escolar parecia inabalável. Aos poucos, todavia, esta crença será confrontada e questionada, sobretudo quando eclodem grandes conflitos bélicos, em especial a primeira guerra mundial cuja uma das causas foi o forte

nacionalismo praticado pelas nações imperialistas, ideário esse fortemente preconizado pela instituição escolar.

Os estilhaços da primeira grande guerra, além de evidenciarem um enorme e desnecessário derramamento de sangue e deixar um imenso rastro de destruição, denunciavam a co-participação da escola neste processo. O mundo ilusório, prometido pelos liberais, apregoados intensamente na escola, contrastava com o cenário catastrófico deixado pelo conflito bélico. Ademais, a desigualdade e a exploração social haviam se intensificado ainda mais, o que acoimava a participação da escola para a produção deste contexto.

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela primeira guerra mundial. O século XX tem início desmentindo a idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano (PATTO, 1996, p. 27).

A escola, por falhar na missão que lhe fora confiada, preparar os indivíduos para desempenharem seus papéis sociais e, assim, salvar a sociedade, é responsabilizada por grande parte dos problemas que acometem o mundo; mesmo preocupada em reproduzir valores humanísticos via seus propósitos sucumbirem diante do quadro calamitoso que se apresentava.

Fazia-se necessário, então, rever a pedagogia tradicional, renová-la para que, assim, a “promoção de um novo espírito humano” fosse finalmente efetivada. A nova proposta educacional será apresentada pelo movimento renovador que emergiu: o escolanovismo (ou escola nova ou ativa). Esta nova tendência pedagógica, embora imbuída de propósitos humanistas, desenvolve-se no seio da concepção liberal que havia inspirado a pedagogia tradicional; isto é, por razões de recomposição da hegemonia burguesa, o escolanovismo

substitui e passa a ocupar o espaço outrora destinado a antiga pedagogia⁴⁶. Para Patto (1996, p. 27):

Se o movimento escolanovista já era uma realidade no final do século XIX (as primeiras escolas novas datam da década de oitenta desse século), é de 1918 a 1936 [...] que ela se propaga com uma clara intenção: rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia. Seus propositores partem da crítica à escola tradicional que se expandira no decorrer do século XIX e a responsabilizavam pelos desastres sociais: se a escola não estava formando democratas isto se dava ao fato de ela mesmo não ser democrática. À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Na pedagogia nova, bem como na tradicional, predominava uma certa ingenuidade que residia no desiderato de que a escola viesse a contribuir, a partir da difusão de valores humanistas, para o surgimento de uma sociedade igualitária na qual os indivíduos, por mérito, ocupariam os lugares sociais.

O mérito de alguns, porém, estava intimamente relacionado com o demérito da maioria. Esta situação necessitaria de uma explicação científica que justificasse e conformasse os espíritos inconformados com a permanência das diferenças sociais que se tornavam, a cada dia, mais acintosas.

Essa explicação ao porque da não redução das desigualdades – e sim o contrário – coube, no século XX, à psicologia científica que, imbuída da missão de fornecer uma explicação “científica” para as crescentes diferenças sociais, formulou uma consistente, todavia, imprecisa, elucidação acerca da reprovação escolar.

É neste momento que ocorre, como nos diz Saviani (1991, p. 19), “uma biopsicologização da sociedade” e a aplicação sistemática de testes de inteligência e personalidade. É por isso que é forjado “[...] uma pedagogia que advoga um tratamento

⁴⁶ A pedagogia tradicional se apresenta em duas versões: a renovada progressivista ou pragmatista (difundida pelos pioneiros da educação, entre os quais Anísio Teixeira, bem como por Montessori, Drecoly e mesmo Piaget) e a renovada não-diretiva difundida principalmente por Carl Rogers.

diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais” (SAVIANI, 1991, p. 20), algo muito parecido com o que também advogam, em nossos dias, os neoliberais Friedman (1984) e Hayek (1983). Aos poucos o discurso justificador do fracasso escolar ia ganhando corpo e, a partir de então, cientificamente respaldado pela psicologia científica. Para Patto (1996, p. 28):

À psicologia científica coube buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais. É neste sentido que a análise desta ciência, enquanto expressão cultural da nova ordem social que emerge do mundo feudal, torna-se fundamental à compreensão da natureza da pesquisa e do discurso educacionais sobre a reprovação escolar que vigoram nos países capitalistas desde o final de século passado. No entanto, seu surgimento se dá no mesmo lugar e na mesma época em que foram formuladas as primeiras teorias racistas respaldadas no cientificismo do século XIX, fato que não pode ser ignorado quando nos propomos a desvendar a natureza do seu discurso.

Propagou-se pelo novo mundo, desde então, explicações “científicas” que, obstinadas em convencer os “diferentes socialmente”, conseguiram ampla aceitação na sociedade. As aspirações a um mundo igualitário, promessas anunciadas pela instituição escolar que não se cumprem, se enfraquecem e são substituídas e também justificadas pela diferenciação psicobiológica de cada indivíduo, o que tornava inviável o surgimento de uma sociedade realmente igualitária.

O sonho se converte em um longo e duro pesadelo para todos aqueles que, por demérito, não conseguiam se localizar em posições sociais de prestígio. Os que, por mérito, conseguiam posições sociais de destaque eram em quantidade infinitamente inferior aos que fracassavam na vida e também na escola.

E era na escola que os mais pobres verificariam se possuíam méritos ou deméritos para ascenderem socialmente. Sob a ótica liberal, esta instituição seria local privilegiado para que os indivíduos pudessem se sobressair diante os demais para, assim, ocuparem posições sociais mais elevadas. A aceitação da desigualdade social como natural, ao invés de histórica, resignava a maioria dos que não conseguiam superar as condições objetivas que colaborava fortemente para o insucesso escolar destes.

Explicar cientificamente este fenômeno foi uma das principais ocupações sobre a qual se debruçaram cientistas e filósofos comprometidos com a reprodução da hegemonia burguesa. Como o reino da igualdade não se concretizava, as desigualdades sociais eram traduzidas por desigualdades raciais, pessoais e culturais, tal como apregoadas pelas teorias racistas, cientificamente comprovadas pelos ideólogos encarregados em fornecer explicações acerca da não realização da terra prometida pelo liberalismo. Às teorias racistas couberam, portanto, a missão de esclarecer as razões de determinados indivíduos não obterem sucesso na escola.

As teorias racistas, no entender de Hobsbawm (1994), que ganham força sobretudo durante a primeira metade do século XX, atribuíam à pobreza “uma das razões da inferioridade inata dos indivíduos”. As teorias racistas, de certa forma, eram o ponto em comum entre as forças conservadoras do antigo regime e os liberais burgueses, pois desde o século XIX

A construção das teorias racistas será obra, nessa época, tanto da nobreza déspota e dos simpatizantes da monarquia – que se movimentam no rastro de ressentimento deixado pela revolução – como dos próprios ideólogos da burguesia, ou seja, dos próprios pensadores revolucionários franceses. A adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo, características do iluminismo, permitiu que estereótipos e preconceitos raciais milenares adquirissem um novo *status*: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às idéias geradas de acordo com seus princípios. Das interpretações teológicas do mundo passou-se às interpretações científicas (PATTO, 1996, p. 30).

Nesta compreensão “científica”, fornecida pelas teorias racistas, encontram-se, segundo Poliakov (1974) as raízes do “mito ariano”. Sendo assim, as explicações da providência divina cedem o lugar, que desempenhavam muito bem no período feudal, para o cientificismo; primeiramente a fisiologia, que mesmo antes da psicologia, gerada nos laboratórios de fisiologia experimental e fortemente influenciada pela teoria da evolução

natural, investigava as diferenças raciais e individuais⁴⁷. Para esse autor, a fase de ouro das teorias racistas é marcada por duas características marcantes: um cientificismo ingênuo e um racismo militante, estes encontraram na psicologia científica meio importante para a propagação desses preceitos durante esse período.

Por outro lado, em virtude do elevado número de indivíduos que continuavam fracassando na escola, começou-se a se atentar para o exame de “diagnóstico de aptidões dos escolares”. Tendo em vista que a demanda por escola pública entre os séculos XIX e XX, especialmente pelos trabalhadores dos países industriais, havia aumentado consideravelmente, emergiu a necessidade de se explicar, por parte dos educadores, os diferentes rendimentos dos que freqüentavam a escola, assim como justificar a dificuldade da maioria dos alunos em acessar os níveis mais elevados de ensino.

Tarefa esta difícil de ser executada, uma vez que, em hipótese alguma, a explicação forjada pelos educadores podia comprometer a essência do ideário liberal que postulava o mérito pessoal como o legítimo critério que possibilitava, de forma neutra, a seleção educacional e social dos indivíduos.

É amparado por esse pressuposto meritocrático liberal que, durante a primeira metade do século XX, começou-se a pensar na medida de decidir quem será educado. Tomando o mérito pessoal como o único critério legítimo é que, sob a ótica liberal, tendo em vista que as desigualdades sociais em uma sociedade democrática são inevitáveis, é preciso garantir que os mais bem dotados ocupem os mais altos postos na hierarquia social.

Sendo assim, se as desigualdades sociais, entendidas como naturais, são inevitáveis, elas devem ter como base as diferenças pessoais, independentemente da raça, do credo, do nível sócio-econômico e do sexo. Deste modo, uma das formas de se construir a justiça social,

⁴⁷ De acordo com Patto (1996, p. 30-1): “A divulgação mais intensa das idéias racistas dá-se a partir dos primeiros anos do século XIX e seu prestígio atinge o ponto mais alto aproximadamente entre 1850 e a década de 1930. Neste período, as doutrinas antropológicas formuladas pelos fisiólogos desempenhavam um papel estruturante no pensamento das novas elites”.

uma vez que a igualdade social é impossível de ser alcançada, é por meio da escola, mas uma escola que esteja preparada para atender as aptidões individuais dos educandos.

Caberia à escola e aos professores difundir esse ideário e criar uma nova mentalidade nas pessoas para que, assim, desistissem do sonho de uma sociedade igualitária e se resignassem com o de uma “justa” e “democrática”. Desse modo,

Em outras palavras, pra fazer com que a educação escolar trabalhe pela democracia, agora é urgente que, além da criação de mecanismos de avaliação psicológica e de encaminhamento escolar justos, a escola se encarregue de criar uma nova mentalidade nas novas gerações, cabendo aos professores destruir algumas *ficções democráticas* e levar os cidadãos à aceitação do que os autores chamam de a ‘dura realidade dos fatos’, ou seja: 1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar apenas para alguns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) a ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; somente assim a frustração e o ressentimento da maioria poderão ser evitados e transformados na necessárias solidariedades e coesão sociais (PATTO, 1996, p. 47).

A escola, portanto, se esforçaria para que os indivíduos, resignados, aceitassem a injusta pirâmide social que fora erguida; como entende Patto, serviria como instrumento que “regularia o tráfego”, tanto ascendente quanto descendente, rumo ao topo ou à base da pirâmide, ao difundir a idéia de que a parte mais elevada seria, inexoravelmente, ocupada pelos mais capacitados, enquanto na base se localizariam todos aqueles que não merecessem outra posição mais elevada.

Um pouco mais tarde desenvolve-se uma outra importante e propalada teoria para justificar o porquê de poucos indivíduos ocuparem o topo da pirâmide em oposição à maioria, sempre destinada à base. A desconfiança, todavia, aumentava em relação às explicações científicas e eram necessárias justificativas que acalmassem os espíritos que não se conformavam diante das razões aclaradas pelos liberais burgueses.

A “teoria da carência cultural” era a nova aposta liberal. Já não era fácil convencer as massas com explicações que se mostravam caducas e ultrapassadas a respeito do insucesso

das mesmas na escola. A correlação pobreza e insucesso escolar, bem como nível de escolaridade e classe social, denunciavam a enorme fragilidade dos argumentos esparzidos pelos lacaios burgueses no desigual e injusto tecido social.

Num mundo no qual os argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo ‘ambiente’ uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada de vida social e com uma visão etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento sadio. Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional (PATTO, 1996, p. 48).

Encontra-se com muita frequência na literatura científica que tem por propósito difundir a teoria da carência cultural, expressões como “agressivos”, “relapsos”, “desinteressados pela escola”, “inconstantes”, “viciados” e “imorais”, atribuídos aos segmentos sociais economicamente mais pobres. Anastasi (1965, p. 597), uma das principais divulgadores dessa teoria, assim apresenta sua versão sobre a influência da carência cultural nas massas empobrecidas:

Certos aspectos da vida familiar da classe baixa tendem a minar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e desencorajar o desenvolvimento intelectual. Estas diferenças refletem-se em ajustamento emocional mais deficiente e realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa.

O interesse, que não está explícito, é o de encontrar não apenas o culpado, mas também as razões da culpa a partir da visão ideologizada por esta teoria. Esta, ao ignorar os aspectos sociais mais amplos que encontram-se fortemente presentes numa sociedade de classes, não leva em consideração outras possíveis causas contribuintes para o fracasso escolar alcançar elevadas taxas nos segmentos empobrecidos. Enfrentando dificuldades para desenvolverem suas potencialidades intelectuais, de acordo com esta teoria, tais crianças

enfrentarão sérios problemas para terem sucesso na escola. Em torno desta concepção se desenvolverá toda a política educacional destinada a amenizar a carência cultural das massas, bem como o elevado índice de evasão e repetência registrado entre estas.

[...] o tema das diferenças individuais numa sociedade divididas em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos. A defesa da tese de inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persiste na história do pensamento humano (PATTO, 1996, p. 51).

Sutilmente era propalado pelo tecido social a versão ideológica que postulava a inferioridade de índios, negros, mestiços e pobres de uma maneira geral. Tais teorias se espargiram pelas nações capitalistas, interessadas em ocultar as raízes do fracasso escolar da maioria, especialmente entre o final do século XIX e durante boa parte da vigência do XX.

No Brasil as “explicações científicas” forjadas com intuito de ocultar as raízes do fracasso escolar tiveram grande influência, sobretudo por se tratar de um país economicamente dependente das grandes potências capitalistas e, assim, importador não só de produtos, mas também de ideologias. Neste sentido, a pesquisa e o pensamento educacional brasileiro do século XX encontravam-se saturados da influência das experiências científicas produzidas pelas grandes potências capitalistas, que se empenhavam em ocultar as raízes que favorecem que as pessoas evadam, repitam e desistam da escola.

É preciso examinar porque a árvore não dá frutos; antes de xingá-la de estéril, diria Bertold Brecht, é necessário examinar o solo e quando o galho quebra, não se deve, imediatamente, ser chamado de podre. Que razões e onde encontram-se as raízes que tornam tanto a árvore quanto o galho estéril e fraco respectivamente? Onde encontram-se as raízes históricas que provocam o insucesso escolar de inúmeras crianças, majoritariamente pertencentes às camadas mais empobrecidas economicamente?

Durante muito tempo prevaleceram, acerca do fracasso escolar, explicações científicas que apontavam um culpado: o próprio indivíduo. Tais explicações tinham um propósito muito peculiar: garantir o triunfo de uma classe e sua visão de mundo, como entende Patto (1996). Rasgar o invólucro ideológico presente em tais “teorias” seria umas das principais tarefas desenvolvidas pelos pensadores que se orientavam para tradição marxista, em especial Althusser e Bourdieu.

3.2 Fracasso escolar e mal-estar na educação: tentando localizar as raízes

As teorias educacionais que tinham como influência o liberalismo conseguiram, indiscutivelmente, se alastrar e, assim, tornarem-se hegemônicas no campo educacional. A pedagogia Tradicional, a Nova e a Tecnicista, representantes legítimas do liberalismo na educação, cada uma, em seu tempo, se encarregou em difundir os principais preceitos dessa corrente.

Cada uma delas testemunhava, tacitamente, a reprodução do fracasso escolar de inúmeros indivíduos. Tiveram, por isso, contribuição inestimável para a reprodução e legitimação das mazelas patrocinadas pelo capitalismo e as contradições sociais intrínsecas a esta forma de organização societal, que necessita esconder as raízes históricas de todas essas contradições.

As tendências pedagógicas que apontam a educação como mecanismo de reprodução social, diferentemente das liberais que “acreditavam” na redenção da sociedade, não percebem nenhuma perspectiva de emancipação por meio de escola. A partir da premissa apontada pelas tendências crítico-reprodutivistas, a escola encontra-se impedida de garantir o sucesso na escola das crianças pertencentes à classe trabalhadora. Esta tendência, ao contrário das liberais, não apresenta um modo de agir para a educação, pois apenas pretende demonstrar o papel que a escola desempenha em uma sociedade de classes.

Um dos autores empenhado em dismitificar a função redentora da escola é Louis Althusser, especialmente em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” (2003), na qual aponta a escola como sendo um dos principais aparelhos encarregados em esparzir o ponto de vista das elites dominantes.

Pensador embasado no referencial marxista, Althusser, não preocupado em apresentar uma prática pedagógica, realiza um exame de como a escola se encarrega em contribuir para a reprodução cultural da sociedade, bem como a reprodução material da mão-de-obra necessária para a produção material da sociedade.

A escola, desta forma, de um lado, garante a sujeição dos indivíduos à ideologia dominante e, de outro, propicia que a reprodução de mão-de-obra se desenvolva subservientemente às determinações estabelecidas pela estrutura social vigente. O que o autor quer enfatizar é que às elites dirigentes devem não apenas garantir a reprodução material da força de trabalho, mas, também, a espiritual, elemento imprescindível à sujeição do trabalhador e à exploração capitalista.

De acordo com Althusser, uma das principais funções atribuídas à escola pelos grupos dirigentes é impedir que a classe trabalhadora construa sua própria visão de mundo, inviabilizando, desse modo, o “saber interpretar” desta classe. Cabe, então, à escola difundir a interpretação de mundo que interessa a reprodução das condições vigentes.

Sendo assim, na visão do referido autor, a escola é mais um componente da supra-estrutura jurídica, política e ideológica do modo de produção capitalista que auxilia na perpetuação da mesma. Mas a escola não é qualquer aparelho. A sua importância na supra-estrutura é tão vital que Althusser a considera a “prima-dona”, ocupando, destarte, papel que outrora a igreja desempenhara com notável êxito para a reprodução das relações sociais de produção.

De fato, a igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico. Ela forma com a família um par, assim como outrora a igreja o era. Podemos então afirmar que a crise de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise (já anunciada no Manifesto) que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a escola (e o par escola-família) como Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes (ALTHUSSER, 2003, p. 81).

Este pensador, mesmo reconhecendo que a escola não cumpre, com exclusividade, a missão de disseminar a ideologia burguesa, considera que nenhuma outra instituição dispõe da audiência das pessoas por tanto tempo. Daí assumir posição estratégica na supra-estrutura do capital.

Althusser, mesmo reconhecendo o papel heróico desempenhado por alguns professores em tal conjuntura, não vislumbra qualquer possibilidade da escola trabalhar para a transformação da sociedade. Esses professores, ao desempenharem um papel contrário ao que a escola se propõe em uma sociedade de classes, são esmagados e destruídos por essa instituição.

Sendo assim, qualquer esforço dos educadores que almejam algo contrário ao que é conferido à escola se resume a uma luta inglória, um trabalho em vão, pois, mesmo se empenhando em melhorar sua atividade profissional, tudo que façam em nada alterará o papel da escola.

Outro pensador que se associa a esta linha de pensamento é Bourdieu, autor que realiza importante estudo acerca da especificidade do papel da escola na reprodução social e expõe a lógica da inserção do sistema de ensino no processo de produção e circulação de bens simbólicos. Além disso, examina as relações que a escola mantém com a lei de retorno do capital simbólico e aborda as determinações do capital lingüístico no êxito e no fracasso escolar.

Na visão de Bourdieu, a prática educativa escolar reúne poucas condições para se converter em um instrumento de libertação das classes populares por está inserida na lógica da inserção da escola no processo de transmissão cultural das sociedades capitalistas. Independe, portanto, a ação deste ou daquele professor em reverter esta condição que a escola assume em sociedades cuja lógica é a da acumulação.

Entende Bourdieu que a escola está afeiçoada a uma determinada funcionalidade social, o que a torna produtora de certos resultados e não outros. A partir desta apreensão a escola, tendencialmente, assume o papel de reproduzir determinadas relações sociais e não outras, independente da filosofia que orienta a ação pedagógica do professor que pouco pode fazer para alterar este quadro.

Sendo assim, a escola, por estar inserida dentro da lógica que visa perpetuar as relações sociais estabelecidas, possui pouca força para optar entre uma pedagogia reprodutivista ou por uma libertadora, uma vez que a mecânica escolar é insensível aos anseios dos educadores que obstinam em não se enquadrar na lógica reprodutivista outorgada à mesma. A lógica que a escola obedece é, portanto, unicamente, a do capital.

Na compreensão de Bourdieu, por mais que os educadores com idéias contrárias a da burguesia se esforcem para não reproduzir a ideologia desta na escola, esse esforço é esmagado pela lógica dominante da escola, que sufoca qualquer pretensão libertadora. Há pouco espaço, portanto, para contestação na escola, dado que, paulatinamente, vai debelando a espontaneidade transformadora dos educadores que se opõem às pretensões ideológicas burguesas.

Diante deste quadro, a resistência que se pretende efetivar no interior do espaço escolar é sempre reprimida com severidade e, na maioria das vezes, dá lugar à conformação e à melancolia do fracasso das tentativas em modificar o real papel assumido pela escola na sociedade capitalista, o que contribui para o definhamento da pretensão em vislumbrar a

escola enquanto “motor da transformação da sociedade”. A escola, ao ser enquadrada dentro da supra-estrutura capitalista, é vista pelos grupos dirigentes como uma das mais importantes protagonistas da teia social, de acordo com as análises de Bourdieu, colaborando, assim, para a reprodução social.

Refletindo sobre essa questão Silva (1992, p. 85) observa que a intenção em emancipar a sociedade pela escola é equivocada na essência, pois “o papel transformador da escola” esbarra numa realidade mais dura, aparentemente mais prosaica e muito mais desafiadora: assim como a escola não é imediatamente responsável pela reprodução social, também não pode ser o motor de transformação da sociedade. Embora, em meu ponto de vista, Bourdieu⁴⁸ não aponte categoricamente que a escola só reproduza, é importante recuperar as palavras do próprio autor sobre a questão:

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (BOURDIEU, 1987, p. 295).

As idéias apresentadas no fragmento acima, publicado pela primeira vez em 1970, encontram-se em concordância com o a seguir, fruto de uma entrevista concedida a Menga Lüdke (apud PEREIRA, 1997, p. 39) passados vinte anos:

Não há nenhuma contradição, nem teórica nem política, no fato de dizer que o sistema escolar contribui (é esta a palavra importante) para reproduzir a estrutura social, e o fato de tentar transformá-lo para neutralizar alguns de seus efeitos. Digo exatamente que contribui, em parte que varia segundo os momentos, segundo as sociedades.

⁴⁸ De acordo com a leitura que Pereira (1997, p. 39) faz do pensamento de Bourdieu “Essa é uma importante característica reprodutora da escola e fonte de muitos equívocos. Os equívocos nasceram e nascem de uma leitura apressada e superficial das teorias da reprodução social (na falta de outro, vamos conservar o nome ‘teorias da reprodução’. Mas é prudente recusar o caráter de doutrina, de ortodoxia, de conjunto pronto e acabado de métodos, postulados e proposições acerca da transmissão cultural como tem sido às vezes dado pelos críticos a essas teorias). Segundo essa leitura, as teorias da reprodução afirmam ‘que a educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz’ (Luckesi 1992, p. 41). Daí, ainda segundo esses leitores, o viés incuravelmente pessimista e desmobilizador dessas teorias”.

O viés reprodutor da escola, ressaltado pelos teóricos crítico-reprodutivistas⁴⁹, contou com grande aceitação dos educadores interessados na ruptura com o capitalismo. Colaborou, ainda, para um novo entendimento das razões ofuscadas pelas teorias liberais conservadoras predominantes na escola, que favorecem que determinado grupo social esteja mais propenso ao insucesso na escola.

As explicações científicas forjadas pelos grupos simpáticos à manutenção e perpetuação da sociedade capitalista, embora permanecessem vigorosas, já não reinavam absolutas e eram combatidas pela produção teórica crítico-reprodutivista. Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e Baudelot, autores que se destacaram na produção teórica desta concepção educacional, de certa forma

[...] introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente, forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embasamento da visão de exploração seria produzido segundo essa teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamentos e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detém o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1996, p. 114).

A visão hegemônica, propalada por meio das “explicações científicas” apregoadas pelas elites dirigentes com o intuito de ocultar as raízes e as razões do fracasso escolar, cede um pouco de seu espaço à explicação crítico-reprodutivista, que gradualmente ganha espaço na produção científica acerca desta temática.

Desta forma, a introdução de um referencial teórico, oposto ao produzido pela versão liberal, favoreceu uma nova compreensão acerca da relação escola-sociedade de classes,

⁴⁹ Além de Althusser e Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet ofereceram enorme contribuição teórica para uma compreensão do papel da escola diametralmente oposta às teorias liberais conservadoras imperantes e hegemônicas no capitalismo.

mesmo diante de uma enorme diferença existente em relação a interpretação e apropriação de tais escritos no campo educacional e social.

A percepção da escola, tal como apontada por Bourdieu, de que ela se constitui na sociedade de classes em instância de reprodução e consagração do campo cultural burguês, ofereceu importantes subsídios para uma outra compreensão acerca da função na escola na sociedade; algo muito próximo do que defendia Althusser, para quem a cultura escolar é uma “cultura em segundo grau”, visando transmitir a um número mais ou menos extenso de indivíduos a “arte de se ligar” às coisas da cultura como meio de inculcação das normas e dos valores socialmente dominantes (cf. Althusser 2003, p. 51).

Considerando o contexto em que foram tecidas, amplamente dominadas pelas teorias liberais introduzidas na educação, estas teorias representaram um significativo avanço para uma compreensão crítica, ao invés de neutra, da missão que a escola assumia na sociedade, mesmo considerando que em alguns casos houvesse uma apropriação equivocada desta.

A apropriação desta perspectiva teórica, todavia, na pesquisa sobre fracasso escolar desempenhou importante papel na produção teórica sobre a mesma, fortemente marcada pelo viés conservador liberal. De acordo com Patto (1996, p. 117) o viés crítico-reprodutivista, em primeiro lugar:

[...] colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou-se mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias idéias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.

A colaboração oferecida por esta perspectiva teórica, ao denunciar o importante papel da escola para a reprodução cultural, bem como para a reprodução das estruturas sociais capitalistas, desnudou o caráter neutro postulado e apontado pelas teorias liberais e, assim, evidenciou questões que favoreciam o insucesso escolar dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora.

O fracasso escolar – por não ser um fenômeno natural, como apontavam determinadas elucidações científicas, forjadas com o propósito de ocultar as raízes do mesmo – possuía raízes e explicações muito mais profundas do que as apontadas pelo aporte teórico simpático à reprodução social.

As explicações baseadas na crença de que o baixo rendimento escolar dos alunos das classes populares estava ligado intrinsecamente à falta de inteligência ou ao desinteresse destes perderam força. O fracasso escolar das crianças pobres possuía raízes bem mais profundas, devidamente encobertas.

Diversas posições teóricas, divergentes das hegemônicas, fortemente influenciadas pelo ideário liberal, contribuíram para a apreensão crítica do fenômeno aqui tratado, o que enfraqueceu, embora não totalmente, a influência de compreensões não-críticas acerca do insucesso escolar dos indivíduos da classe trabalhadora.

3.3 Fracasso escolar: a reprodução do mal-estar da educação

Se um espectro ronda a sociedade capitalista, como postulavam Marx e Engels, e, assim, ameaça sua estrutura, um outro, ocasionado, sobretudo, por conta da permanência de condições objetivas precárias, atormenta alunos, professores e o sistema educacional como um todo: o fracasso escolar. Por exemplo, no tocante ao ensino superior, recentemente o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (BRASIL, MEC/INEP, 2006) divulgou em um de

seus informativos que, de acordo com dados divulgados pelo IBGE na Pnad 2004 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), embora aproximadamente 50% da população brasileira estar na faixa de renda de até 3 salários mínimos apenas, 26,5% tem acesso às Instituições de Ensino Superior Público (IES) e 12,9% freqüentam Instituições de Ensino Superior da rede privada.

Por outro lado, entre as famílias situadas na faixa de renda superior a dez salários mínimos – que representa pouco mais de 11% da sociedade brasileira – estes concentram aproximadamente 29% das matrículas na IES públicas e nas IES privadas essa taxa de participação é de 41,6%. Os gráficos abaixo demonstram melhor essa situação⁵⁰:

Gráfico 1 – Renda familiar no campus e na sociedade – até 3 salários mínimos

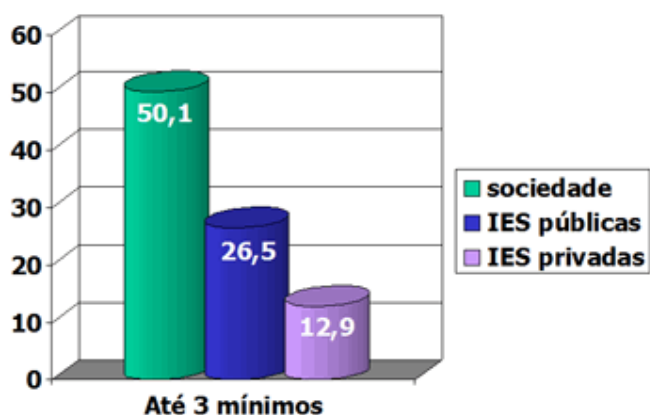
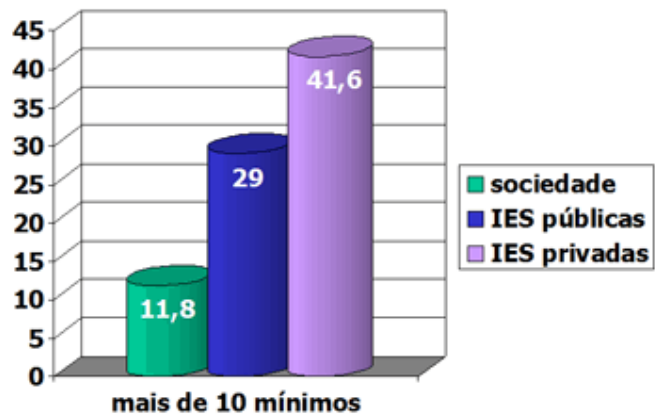


Gráfico 2 – Renda familiar no campus e na sociedade – mais de 10 salários mínimos

⁵⁰ Gráficos extraídos do site: <http://www.inep.gov.br/informativo/pdf/informativo129.pdf>. Acessado em 30 de agosto de 2006.



Tomando por base as informações analisadas, o Instituto entende que, realmente, a renda influi na trajetória dos estudantes de curso superior. Desta forma, assim como ocorre na educação básica, os estudantes mais pobres economicamente enfrentam dificuldades para acessarem e permanecerem, com sucesso, também no Ensino Superior, seja ele privado ou público.

As estatísticas da educação superior brasileira, elaboradas pelo Inep, revelam que, enquanto 73,9% dos ingressantes possuem renda familiar de até 10 salários mínimos, entre os concluintes essa faixa de renda é representada por 26,1%. Esses percentuais são ainda mais significativos quando verifica-se que os alunos com renda familiar acima de 10 salários são 26,1% dos ingressantes e 36,4% dos concluintes. Ou seja, a renda familiar tem influência direta na trajetória dos alunos até que estes consigam concluir os cursos superiores (BRASIL, MEC/INEP, 2006).

Novamente se verifica que as mesmas motivações que obstaculizam o sucesso de alunos pertencentes aos segmentos mais empobrecidos na educação básica penalizam os estudantes do ensino superior oriundos dos segmentos mais empobrecidos. Por outro lado, os estudantes cuja renda é superior a dez salários mínimos têm mais condições de ter sucesso no Ensino Superior, o que pode ser percebido nos gráficos seguintes.

Gráfico 3 – Renda Familiar de até 10 salários mínimos entre Ingressantes e Concluintes nas IES brasileiras

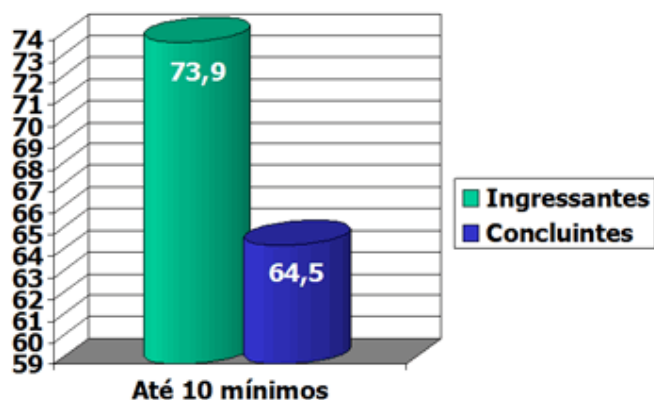
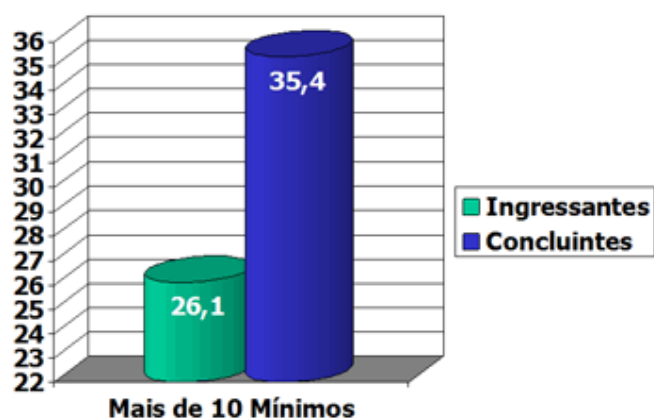


Gráfico 4 – Renda Familiar maior que 10 salários mínimos entre Ingressantes e Concluintes nas IES brasileiras



Mas é na Educação Básica que a exclusão educacional é mais nítida. A exclusão sutil dos processos formais de ensino historicamente penaliza os estudantes mais pobres, embora não unicamente. A escola, por sua vez, por conta do lugar que ocupa numa estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão, colabora intensamente para que o índice de evadidos e repentes atinja, na maioria das vezes, aqueles cujas condições objetivas inviabilizam a conclusão, com êxito, de pelo menos a escolarização básica.

Cumprir destacar que é inevitável deixar de relacionar que o que se refere à sociedade refere-se, por seu turno, à escola, bem como esquecer que o tipo de problemas concernentes à análise dos mecanismos propriamente escolares engendra uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão.

É importante ressaltar que a questão do desemprego estrutural torna cada vez mais precária a luta pela sobrevivência e compromete o desenvolvimento de milhares de jovens, que, futuramente, sem possuir a qualificação necessária, terão que engrossar a volumosa população economicamente ativa. Jovens que, impedidos pelas condições objetivas, enfrentaram inúmeras dificuldades para se formarem e, desse modo, disputar a vaga por um emprego qualquer.

A escola, que, aparentemente, deveria colaborar para a redução desse processo sistemático de exclusão social, pelo visto, opera, tendencialmente, como um mecanismo legitimador das relações sociais de produção. Um papel que, segundo Dubet (2003, P. 35) não deve ser negligenciado:

A análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola “acrescenta”, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos “efeitos” escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses “efeitos” não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa entretanto um papel que não pode ser negligenciado.

Mesmo reconhecendo este papel da escola, entendo que ela não reproduz automaticamente as determinações urdidas externamente, por conta das contradições sociais que a perpassam. Todavia, não se pode negligenciar o fato que ela, aos olhos dos grupos dirigentes, funciona como um excelente mecanismo de exclusão social, pois, segundo Dubet (2003, p. 35):

A oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia. O primeiro mecanismo de diferenciação é o desenvolvimento de percursos construídos muito mais de acordo com os critérios de desempenho que segundo escolhas de orientação

verdadeira e com os “gostos” dos alunos. De maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim, observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas. Numa escola de massa cada vez mais complexa e cada vez menos legível, esse mecanismo de tratamento e de aprofundamento das distâncias é reforçado por todos os processos implícitos que organizam o “mercado” escolar.

Desta forma, enquanto mecanismo de exclusão social, a escola atende, tendencialmente, a imperativos que dificultam o acesso e a permanência dos alunos pobres. Isso é mais facilmente perceptível quando observamos a trajetória escolar destes. Em uma sociedade rigidamente hierarquizada como a nossa, invariavelmente alunos carentes conseguem construir uma trajetória de sucesso escolar e mesmo profissional. Os que conseguem seguir carreiras de maior prestígio social correspondem, na maioria das vezes, a um número bem diminuto, muito diferente da situação da maioria, que mal consegue sobrepor os mecanismos de exclusão social.

Os alunos mais pobres economicamente constantemente dispõem de poucos mecanismos que propicie uma trajetória escolar de sucesso. Por outro lado, os alunos mais favorecidos economicamente possuem maiores recursos para o sucesso e, ao mesmo tempo, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que colabora para o sucesso dos mais beneficiados. O que ocorre é que essas estratégias acabam por favorecer o aprofundamento das desigualdades, bem como para acentuar o insucesso escolar dos desprivilegiados economicamente. Assim, a despeito dos vários programas implantados durante a vigência da década de 90, o quadro ainda permanece calamitoso.

A extensa lista de material escolar exigida anualmente pela escola, assim como as demais atividades escolares que impliquem em gastos pelos pais ou responsáveis, representam

um mecanismo, algumas vezes perverso, de exclusão na escola e, de certa forma, uma estratégia eficaz para aguçar o insucesso escolar.

Além disso, a escola acredita que os pais sejam pessoas bem informadas e capazes de encaminhar e auxiliar seus filhos nas tarefas escolares e, assim, ajudá-los com eficácia na realização das mesmas. Partindo desta crença, a escola pauta suas ações educativas esperando contar com a participação dos pais para sua execução e, pelo visto, quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais se acentua a necessidade de mobilizar os pais e os recursos culturais que a escola julga que os mesmo dispõem.

Ocorre que, por inúmeras questões, essa não é uma realidade em nosso país. O quadro societal contemporâneo indica a inviabilidade desta parceria: escola/pais. Seja por conta da situação ainda calamitosa de analfabetos espalhados pelo território nacional – cujo percentual ainda é superior a 10% da população nacional – seja pela necessidade dos pais ou responsáveis se entregarem a uma jornada, às vezes dupla, de trabalho, o que compromete a participação destes no desenvolvimento escolar de seus dependentes, além de inúmeras questões que inviabilizam a realização desta parceria.

Entre essas questões estão aquelas relacionadas à atual crise estrutural do capital que impede que a escola sirva como mecanismo substantivo para a mediação dos indivíduos. Desta forma, mesmo que em sua essência não objetive isso, acaba por favorecer o insucesso e a exclusão dos alunos pertencentes aos grupos submissos ao capital. Sendo assim, ainda que não querendo compactuar com a exclusão e o insucesso escolar, a escola colabora, tendencialmente, para a regulação social, pois:

Esse sistema de regulação não desapareceu inteiramente, mas se enfraqueceu no momento em que a exclusão social e a exclusão escolar se fortaleceram. A subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos

estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria “nulidade” (DUBET, 2003, p. 41).

As teorias pedagógicas que tinham como lastro teórico o liberalismo já responsabilizavam os indivíduos pela sua própria educação “por sua própria aventura”. Um discurso que visava omitir a responsabilidade do sistema e suas contradições pelo fracasso e a exclusão na e da escola.

O neoliberalismo⁵¹, herdeiro legítimo do liberalismo, reproduz esse postulado em nossos dias. Apregoa enfaticamente que, em época de individualismo exacerbado, cada qual deve, sozinho, assumir o encargo de seu insucesso em qualquer dimensão da vida social, especialmente o escolar e o profissional. O indivíduo, ao fracassar socialmente, já tem justificada, sob a ótica neoliberal, as razões que colaboraram para que não tivesse êxito em sua empreitada.

Acontece que, todavia, muitos que se empenham em elevar seu capital humano não conseguem ocupar posições sociais que lhes permitam gozar de uma vida decente e confortável; mesmo cumprindo religiosamente todas as “regras do jogo” não alcançam nenhum tipo de ascensão ou estabilidade social. Neste caso, na escola...

Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar (DUBET, 2003, p. 41).

Os malsucedidos, ainda que se esforcem para sobrepor os diversos obstáculos que dificultam sua permanência e sucesso escola, são culpados por não obterem êxito em suas atividades; mesmo obedecendo as regras estipuladas são penalizados por seu fracasso. Ao

⁵¹ As questões referentes ao neoliberalismo e as políticas emanadas desta doutrina serão tratadas no capítulo seguinte.

término da desigual competição cabe aos derrotados se resignarem e aceitarem a “natural” derrota. Derrota que, ainda que não sendo natural, vem acompanhada de uma sensação de incapacidade e impotência que contribui para a ocultação das razões pelas quais se perdeu o prélio.

Neste caso, se, por um lado, a culpa pelo fracasso e pela exclusão escolar não reside unicamente na escola, por outro, é inevitável desconsiderar a inestimável contribuição deste aparelho do estado para a reprodução das relações sociais de produção que alicerçam a atual configuração apresentada pelo capitalismo.

Desta forma, mesmo se considerarmos as mudanças ocorridas na escola e na sociedade, especialmente nos últimos anos, ainda somos obrigados a verificar que tanto uma quanto outra guarda uma estreita e íntima relação cujo propósito final é a reprodução, o que não jugula, por completo, a fundamental e estratégica importância da escola para a permanência da resistência dos grupos sociais empobrecidos economicamente, ainda mais quando a exclusão sistemática se acentua e tende atingir, cada vez mais, uma parcela maior da população. Todavia, é preciso reconhecer que a escola, mesmo guardando relativa autonomia em relação à sociedade, cumpre uma função social que a faz condescender com a reprodução e, por conseguinte, com o fracasso escolar e a exclusão social. Nas palavras de Dubet (2003, p. 43-4):

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Componente, portanto, precípua e indispensável da reprodução, a escola, contrariamente ao discurso historicamente entoado de “educação para todos” propagandeado, se constitui, assim, em importante mecanismo de integração e de exclusão e, deste modo, de bem poucos.

Em face das análises apresentadas entendo que, prevalecendo a atual forma de organização societal presidida pela lógica do capital, a escola permanecerá, tendencialmente, compactuando para os desígnios da acumulação e, desta maneira, para que haja, sempre, um mal-estar na educação, por parte daqueles que, não por demérito, mas pelo prevalecer de uma dialética reprodutivista que é danosa ao desenvolvimento integral de todos e não somente dos que fracassam ou são excluídos da escola.

CAPÍTULO IV

A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: RASTROS DE UMA EDUCAÇÃO DANIFICADA

Vamos educar o povo
De todo nosso Pará
E virá um tempo novo
Não sei quando mas virá

Porém essa educação
Esse valioso ensinar
Vamos dar junto com o pão
Para o pobre alimentar

Pois com fome não se aprende
As lições do bem viver
Faminto o homem só entende
Que necessita comer

(TOURINHO, 2004, p. 63).

4.1. O estado brasileiro e a reforma na educação: a influência da doutrina neoliberal

Se você realmente lê o manifesto comunista de 1848, ficará surpreso com o fato de que o mundo, hoje, é muito mais parecido do que aquele que Marx predisse em 1848. A idéia do poder capitalista dominando o mundo inteiro, como também uma sociedade burguesa destruindo todos os velhos valores tradicionais, parece ser muito mais válida do que quando Marx morreu (HOBSEBAWM, 1997, p. 2).

A crise estrutural que o “capitalismo real”⁵² vivencia desde o início dos anos 70 teve profunda repercussão nas décadas subseqüentes em, praticamente, todos os setores da sociedade. Mudanças aceleradas se processaram em todos os campos, em todos os meios. Começou-se a apregoar o fim das ideologias, do socialismo, das classes sociais, da história; discurso enfatizado, com ênfase, desde as origens da “pós-modernidade”, mas precisamente a noção de pós-modernidade difundida a partir dos anos setenta⁵³. Não é por acaso que esta concepção de sociedade é considerada “a lógica cultural do capitalismo moderno”. Por outro lado, na acepção de Frigotto (2000, p. 59-60):

O que existe, na verdade, é uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista. Há, pois, uma profunda crise do capitalismo hoje existente que apresenta contradições mais agudas.

Neste caso, se o capitalismo, durante um bom período, experimentou sua “idade de ouro” (HOBSEBAWM, 2006b) – o que lhe possibilitou ocultar, em parte, suas contradições, a atual crise do capitalismo real, que atinge duramente uma questão fundamental para a sobrevivência das pessoas, o emprego – na sua atual crise estrutural não consegue camuflar os efeitos desta.

⁵² Entendo, aqui, ser oportuno registrar a reflexão que Dupas (1999, p. 209) realiza acerca do atual momento do “capitalismo real”: “[...] o capitalismo atual é alimentado pela força de suas contradições, concentração versus fragmentação; e exclusão versus inclusão”.

⁵³ O trabalho de Anderson (1999) “As origens da pós-modernidade” analisa com percuciência esta questão.

Um dos principais efeitos desta crise, o desemprego estrutural e o subemprego, nas palavras de Frigotto (2000, p. 61), atinge “o coração do capitalismo”. Atingindo em um órgão vital, torna-se oportuno ao capital reestruturar o modo de produção com o intuito de amenizar os estragos crise.

É neste contexto que o regime de acumulação vigente estabelece os novos paradigmas para que o capital permaneça se reproduzindo. “Reformas”; eis um dos lemas mais preconizados pelos apologetas encarregados em preconizar o novo ideário. Um dos setores que deveriam passar urgentemente pelo crivo das reformas seria o Estado, um dos principais responsáveis pela situação de anormalidade que capitalismo vivencia.

O Estado, então, hegemonicamente controlado por forças políticas e econômicas subjugadas pela burguesia, efetivamente se mostra capaz de produzir as condições necessárias para o tipo de reprodução que interessa aos setores dominantes. O capital, portanto, de forma alguma descarta, o Estado⁵⁴. A reforma é justamente para adequá-lo às novas exigências de acumulação postas e, assim, remover os entraves que o tornavam, aos olhos do capital, ineficiente e improdutivo. Deste modo:

[...] o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente. [...] a reforma do Estado proposta no cenário atual, pauta-se na valorização da “*mitologia do mercado*”, com todas as implicações que esta mitologia requer, tendo em vista que o mercado não é apenas o “*regulador suficiente*”, mas também o regulador *global* ideal do processo sociometabólico (MÉSZAROS, 2003, p. 109, 120).

⁵⁴ Cumpre, aqui, recuperar o entendimento de Friedman (1984, p. 23) a esse respeito: “a existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das regras do jogo e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir e reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional. Cada homem pode votar pela cor da gravata que a deseja e a obtém, ele não precisa ver que cor a maioria deseja e então, se fizer parte da minoria, submeter-se”.

As novas funções exercidas pelo Estado na hodierna configuração que o capitalismo assume devem atuar no sentido de instituir um novo mito: o mercado. Sob o pretexto da crise estrutural do capital, o Estado passa, então, por um amplo processo de reformas e, assim, orienta todas as suas práticas e instituições relacionadas, para o sucesso da nova racionalidade instituída e preconizada.

O mercado, convertido em mito, devia vir acima de tudo. Independente da localidade de determinado território no globo terrestre, todos deveriam se curvar diante da nova divindade. A superação da crise estava, inevitavelmente, sob a ótica da burguesia, associada à veneração, sem limites, do mercado.

O receituário propalado, embora a crise e suas manifestações fossem de natureza distinta, não levava em consideração as especificidades de cada localidade e região. Por conta dessa desconsideração proposital, a terapia liberal-conservadora acabou sendo idêntica. Tanto os países centrais da economia mundial quanto os periféricos tiveram que aplicar o mesmo receituário: privatizar, desregular, abrir a economia, cortar o gasto público; pronto, seria o ajuste necessário para que o capital, “atingindo no coração”, se restabelecesse.

De acordo com pensamento de Fiori (1995, p. 147-8), os liberais, na verdade, estariam recuperando um argumento muito utilizado em outros períodos históricos, na qual a “[...] velha crítica liberal à política e ao Estado, como sendo os fatores perversos, que nunca permitiram aos mercados manifestarem as suas virtudes intrínsecas”. Neste caso, o mercado, divinizado, só teria virtudes a oferecer. Os vícios seriam quaisquer coisas que se tornassem obstáculos ao desiderato divino. Gradualmente estava sendo fabricado um consenso. Todos teriam que admitir a necessidade de reformas e, ao mesmo tempo, idolatrar o novo semi-Deus.

Por conta crise, de acordo com a explicação forjada pelos neoliberais, quase todos os países enfrentaram uma forte onda de estagnação econômica, especialmente na década de 80,

do século passado. Neste caso, se a década “perdida”⁵⁵ testemunhou a derrocada do socialismo real, o término da guerra fria, a seguinte rendia-se aos dogmas do neoliberalismo. Indubitavelmente que o dismantelamento das economias planificadas no leste europeu ajudaram a proliferar, enormemente, a hegemonia desta doutrina por todo o globo terrestre e, assim acentuando a dominação imposta pelos setores política e economicamente dominantes. Eram tempos de crises, ou melhor, “décadas de crise”⁵⁶, que influenciaram mudanças radicais no regime de acumulação outrora estabelecido. Para Hobsbawm (2000b, p. 393):

A história dos vinte anos após 1973 é de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro havia desmoronado irrecuperavelmente.

Com o desmoronamento da “Era de Ouro” o capital teve que buscar alternativas para manter sua dominação. O neoliberalismo fora a alternativa viável e executada por todos os países adeptos da economia de mercado. A América Latina foi, digamos assim, a precursora das experiências neoliberais que se anunciavam.

O Chile de Pinochet, mesmo não sendo um país central da economia capitalista, realizou, conforme Anderson (1996), o primeiro experimento neoliberal do mundo, ao por em prática a política de ajuste fiscal, de enfraquecimento do Estado e a adoção de mecanismos que facilitassem a vida do mercado. Após o “sucesso” das medidas adotadas pelo governo chileno é que as mesmas passaram a ser seguidas pelos países centrais da

⁵⁵ Denominação atribuída à década de 1980, devido a forte estagnação e retração econômica vivenciada por quase todos os países capitalistas. Todavia, na América Latina foi uma década em que verifica-se importantes avanços no campo democrático, uma vez que muitas regimes militares, aqui instalados, foram desmoronando. Além disso, os movimentos sociais organizados conseguiram importantes conquistas que, atualmente, são ameaçadas de serem suprimidas pelos governos que se orientam pela lógica neoliberal. Mesmo assim, no caso de nosso país, pode-se entender que “Brasil não é mais aquele” e que, mesmo diante das adversidades, consegue mostrar “seu lado criativo” (MANZINI-COVRE, 2001), por meio de ações indicam resistência por parte dos setores descontentes com o estabelecimento atual da sociedade. A luta pelo direito à saúde, a ação do MST pela reforma agrária, o desenvolvimento da economia solidária, por meio de cooperativas de trabalhadores, a participação parcial na gestão da cidade proporcionada pelo Orçamento Participativo, representam este lado criativo que ainda se pode visualizar na sociedade brasileira.

⁵⁶ Expressão utilizada por Hobsbawm (2000b) ao denominar a crise vivenciada pelo modo de produção capitalista pós 1974.

economia mundial como Estados Unidos e Inglaterra, que só posteriormente implementaram reformas liberalizantes em seus territórios. Gradativamente, “retornaríamos” a adotar uma doutrina econômica que havia provocado sérios estragos em outros períodos. Nas palavras de Silva Jr. (2002, p. 37):

[...] a racionalidade social capitalista tem um momento de construção de uma nova cultura orientada por uma direção que colocaria a condição humana em estágio superior; porém, contraditoriamente, os traços que fundavam economicamente tal cultura constituíam sua própria negação, que se ocultava na forma histórica que assumiam, dentre outras esferas, o Estado, a cidadania e a educação. Tal negação, contudo, tornou-se cada vez mais explícita a cada crise provocada pela contradição ocultada [...] Impõem-se, pois, um regime político em cujo centro encontra-se uma racionalidade científica instrumental para que o indivíduo, sem sentimento de pertença a qualquer coletivo, assumia uma forma de ser social, na qual ele mais se nega, na qual ele se torna mais do que nunca mercadoria e a condição humana, historicamente, parece retroagir mais de 300 anos. Mais do que nunca, de forma reacionária, a cultura organizadora da sociedade no século XVII faz-se presente no século XXI, destruindo a si mesma e aos seres humanos.

Em terras brasileiras coube ao presidenciável vitorioso do pleito de 1989, Fernando Collor de Melo – que havia derrotado, no segundo turno, por uma pequena diferença percentual, o então candidato do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva – iniciar a hegemonia neoliberal em nosso país.

Collor, devido a diversas e lamentáveis denúncias de corrupção contra seu governo, fora impedido de continuar seu mandato ainda na vigência do ano de 1992. Assume em seu lugar um vice até então sem muita expressão no cenário político nacional: Itamar Franco. Mas foi com Collor que nosso país começaria a aplicar o receituário sugerido pelos teóricos neoliberais. Itamar apenas deu prosseguimento, pois coube, de fato, ao candidato vitorioso do pleito de 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC), a tarefa de submeter nosso

país aos preceitos inexoráveis estipulados pelos defensores do “livre mercado”⁵⁷. A principal característica que esta reforma apresenta no entender de Silva Jr (2002, p. 128):

[...] é a contradição produzida para o governo: possibilita um enxuto e forte Estado no plano nacional e a simultânea submissão ao capital internacional, dada a matriz que orienta o governo brasileiro; por outro lado, com aparência de descentralização em um regime democrático, produz um movimento de transferência responsabilidades públicas na área social, do Estado para a sociedade civil, numa visível redução dos direitos sociais subjetivos, tornando nosso cidadão necessariamente consumidor, isto é para possuir os mesmos direitos anteriores, agora ele precisa comprá-los.

O discurso modernizante e reformista, insistentemente apregoado durante a Gestão de FHC, defendia a necessidade de o país se adaptar frente às novas demandas ensejadas pelo processo de reestruturação produtiva capitalista em voga. Apesar da propaganda de melhorias para a nação brasileira ter sido fortemente difundida, o que vimos, ao contrário, foi o aumento considerável das mazelas seculares que acompanham nosso povo.

No Brasil, um dos principais defensores da vontade divina, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e seu ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, responsáveis pela definição e implementação da reforma do Estado brasileiro. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado e implementado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, a partir de 1995, sob a direção do Ministro Bresser Pereira, apresentava à nação o ideário reformista.

FHC, ao responsabilizar os governos anteriores pela crise do Estado, apregoava a necessidade de se modernizar o aparelho estatal a fim de consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Em seu entender, esta seria a única forma

⁵⁷ A reforma do Estado brasileiro, urdida antes mesmo da assunção de FHC à presidência, apresentava a “receita” a ser seguida. Deste modo, de acordo com Silva Jr (2002, p. 128): “A reforma do Estado realizada com FHC já se encontrava formulada antes mesmo da assunção do presidente: pode-se notar isso em seu discurso [...] e nos escritos de Luiz Bresser Pereira (uma curiosidade: sua principal reflexão sobre a referida reforma foi publicada primeiro em inglês, nos Estados Unidos, e, em seguida, em português, no Brasil)”.

de corrigir as desigualdades sociais e regionais existentes em nosso país (BRASIL, 1995, p. 09).

Na acepção moderna de FHC, a crise do Estado brasileiro advinha de uma forte crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa, além do esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado e da superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995).

Essa compreensão da crise provocou desdobramentos que indicavam a premência de se reformar o Estado. Este, ao ser reformado, seria capaz de potencializar sua eficiência e capacidade de regulação, o que possibilitaria ao país enfrentar a competitividade internacional. Neste sentido, em nenhum momento se menciona a supressão do Estado, mas apenas na reorganização da máquina estatal para que esta amplie sua capacidade reguladora, corretora e estimuladora. Estas novas competências e atribuições permitiriam à máquina estatal brasileira promover o desenvolvimento do país. A máquina estatal brasileira fora, portanto, “ajustada” para dar conta da demanda ensejada pela necessidade de se acumular mais capital.

Embora Collor tivesse iniciado a política de enxugamento da máquina brasileira, é com FHC que o “ajuste” é delineado com mais precisão e clareza. O “ajuste” neste governo tornara-se ainda mais forte e, ao mesmo tempo, insuportável para a maioria da população que se via cada vez mais empobrecida e sem emprego. Estávamos, enfim, retornando a uma nova forma de colonialismo e, assim sendo, inviabilizando a construção de uma nação soberana. Nas palavras de Fiori (1995, p. 234):

Novo colonialismo, como definiria, posteriormente (ao Consenso de Washington), a insuspeita revista Newsweek (edição de 1º de agosto de 1994), estaria assentada num programa ou estratégia sequencial em três

fases: a primeira, consagrada à estabilização macroeconômica (o plano real foi o competente instrumento), tendo como prioridade absoluta um superávit fiscal primário, envolvendo, invariavelmente, a revisão das relações fiscais intergovernamentais (a lei de responsabilidade fiscal, por exemplo) e reestruturação dos sistemas dos sistemas de previdência pública; a segunda, dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de “reformas estruturais” (do Estado, da saúde, da educação, por exemplo), (para) a liberalização financeira e comercial, desregulamentação dos mercados e privatização de empresas estatais.

Os níveis de pobreza se avolumaram de tal forma que a indigência, a fome e a pobreza passaram a ser “vistos” como uma situação natural, o que, na verdade, subtrai a historicidade presente nos antagonismos sociais que se intensificavam cada vez mais. Ou seja, ao invés de serem amenizados nossos graves problemas sociais – tão denunciados pela mídia, organizações governamentais e não-governamentais, pela classe política conservadora dominante... – a implantação da doutrina neoliberal acentuou, ainda mais, o que já estava insuportável.

O presente cenário nacional permitiu que fosse claramente evidenciado a “contradição viva”⁵⁸ que é o regime de acumulação hegemônico. O capital, sendo uma contradição viva, necessita acentuar as mesmas para, deste modo, não desmoronar definitivamente. Neste caso, de acordo com Mészáros (2003, p. 19):

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue *administrar* medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho [...].

Persiste, portanto, a velha contradição capital X trabalho, embora na presente conjuntura existam diversos argumentos contrários a esta assertiva, apontada, desde Marx, como a principal. Ocorre um processo de “direitização” da sociedade e, ao mesmo tempo, a contração do pensamento crítico que se via, cada vez mais, “vencido” pelo pensamento idealista⁵⁹. Desde modo, o cenário sociopolítico acenava para que a “contradição viva” fosse admitida como natural, ao invés de histórica pelos indivíduos. Interessava para o capital apregoar o

⁵⁸ Mészáros (2003) ao analisar o presente estágio de acumulação capitalista entende que o mesmo é uma “contradição viva”, pois para sobreviver tem que conciliando contradições que podem provocar e acelerar sua derrocada tais como: produção e controle, produção e consumo, produção e circulação e tantas outras.

⁵⁹ Segundo Chasin (1983, p. 10): “[...] não cabe mais silenciar: hoje, a grande moda filistina não é falar de Marx, mas contra Marx. Desde o afetado “grand monde de l'esprit”, até ao círculo abafado dos “pauvre d'esprit” a grande cortiça é desvaliar o patrimônio político e intelectual marxiano”.

“fim da história” e das esperanças utópicas. Interessava, destarte, aos poderosos grupos econômicos mundiais preparar os alicerces para a construção de uma nova racionalidade, presidida, exclusivamente, por estes.

No Brasil, a construção desta racionalidade fora sendo seguida de forma subserviente por nossas elites econômicas e por seus representantes políticos. Diante deste quadro, paulatinamente, os alicerces para ingressarmos na nova ordem mundial estavam, enfim, se consolidando. A construção desta racionalidade destruidora tem produzido efeitos dificilmente reversíveis a curto e médio prazo. Neste caso, é inegável que o neoliberalismo conseguiu divulgar...

[...] uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma posição política que repõem o Estado mínimo como única alternativa e forma acabada para a democracia (NETTO, 1995, p. 77).

Sendo assim:

[...] o neoliberalismo colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas _ e ‘quase’ a totalidade de suas elites políticas – de que não existe outra alternativa. Seu êxito nesse campo foi completo: não só impôs o seu programa, mas também, inclusive, mudou para proveito seu o sentido das palavras (SADER e GENTILI, 1999, p.11).

A deterioração objetiva em que se encontra boa parte da população brasileira, ampliada pela adoção de preceitos meramente mercantilistas, acaba por prejudicar o rendimento da classe trabalhadora⁶⁰ na escola. É neste segmento societal que se encontra boa parte dos indivíduos que fracassam na escola. Esta condição revela a existência de uma educação danificada por conta das condições objetivas que penalizam a maioria dos educandos.

⁶⁰ Reafirmo, aqui, ao empregar este termo, a posição sociopolítica do autor desta dissertação no que concerne à disputa, ainda não superada, que se dá entre a classe detentora dos meios de produção, a burguesia, e os que possuem a força de trabalho, os proletários; sem desconsiderar, todavia, a existência, cada vez maior de “frações de classes” no interior da sociedade capitalista contemporânea.

Daí entender que sem uma modificação radical das condições objetivas que massacram a população que vive do trabalho a escola continuará testemunhando, tacitamente, o fracasso escolar que vitima, ainda hoje, elevadas parcelas da população economicamente empobrecida. Insucesso escolar este que tende a se agravar caso sejam mantidos os atuais mecanismos de controle e reprodução do capital, sob a égide da doutrina neoliberal, que não considera qualquer outra coisa que não dê lucro. Deste modo:

O aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias. A discriminação educacional articula-se, desta forma, com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades. Tais processos caracterizam a dinâmica social assumida pelo capitalismo contemporâneo, apesar dos mesmos se concretizarem com algumas diferenças regionais evidentes no contexto mais amplo do sistema mundial. De fato, o capitalismo avançado também tem sofrido a intensificação deste tipo de tendências no seio de sociedades aparentemente imunes ao aumento da pobreza, da miséria e da exclusão (GENTILI, 1996, p. 39-40).

É uma constatação tenebrosa verificar que, nos últimos anos, especialmente durante a década de 90, o campo educacional tem se tornado um dos setores mais cobiçados pelos setores interessados na mercantilização inexorável da sociedade, tal como preconizam os preceitos neoliberais teoricamente elaborados, inicialmente, por Friedman (1984) e Hayek (1983)⁶¹.

A influência desta doutrina no campo educacional tem produzido efeitos devastadores, praticamente irreversíveis, sobretudo, quando nega às maiorias o direito a uma educação verdadeiramente de qualidade e promotora de valores humanos repudiados pela ideologia interessada na incessante reprodução do capital.

⁶¹ As obras dos respectivos autores aqui indicadas são, ao meu ver, as que apresentam mais claramente as propostas neoliberais para o campo educacional.

O modelo de Estado neoliberal adotado pelo Brasil, construído durante a década passada, fora anunciado como o instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses emanados do presente modelo de regulação econômica vigente, postulante da liberdade de mercado, e de uma outra forma de intervenção do Estado na regulação da economia.

Rapidamente esta nova forma de regulação é difundida como a única panacéia para a crise. Tudo que defenda o contrário é visto como retrógrado, superado, veleidade. Tudo o que é bom advém das propostas salvacionistas elaboradas pelos neoliberais. Daí a insistência em se propagar antigos postulados liberais: menos Estado e política sociais possível. (despolitização dos mercados, liberdade de circulação dos indivíduos e dos capitais privados), defesa do individualismo e igualdade. Postulados defendidos desde “A riqueza das nações”, de Adam Smith. Neste caso, a transformação estrutural do capitalismo exigiu um novo modelo de gestão da máquina estatal, que, em sua forma arcaica, empregou de forma equivocada as políticas econômicas, dado que acarretou, sob esta lógica, a redução da liberdade do indivíduo; o principal temor dos neoliberais.

Friedman (1984), preocupado com a falta de liberdade do indivíduo, entendia que a preocupação fundamental do liberalismo é a garantia da liberdade dos indivíduos que estava sendo limitada pela ação estatal em diversos setores da sociedade. O Estado, a seu ver, deveria ser um instrumento para que o indivíduo pudesse atingir os seus objetivos. Sendo assim, o Estado não deve, de maneira alguma, distribuir favores e doações, pois ações como essas tolgem a liberdade das pessoas e ferem o mercado.

É, portanto, no mercado que os indivíduos podem “ser” plenamente livres, segundo a ótica neoliberal, pois é lá que as pessoas conseguem garantir o melhor espaço para o exercício da liberdade. Cabe ao Estado arbitrar e orientar para que as regras do jogo não sejam descumpridas. No entender de Paulo Netto (1995, p. 87): “Para Friedman, trata-se de instaurar um governo sensato e frugal, que impedirá os homens de se prejudicarem

mutuamente e os deixará, por outro lado, livres para dirigir os seus próprios interesses na indústria”.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que o neoliberalismo se configura muito mais do que uma doutrina econômica, uma vez que este atua para além do âmbito da mera regulação da economia, pois regula também idéias e pessoas, é que concordo com Soares “[...] o ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais” (2002, p. 12).

Deste modo, as proposições neoliberais, ao ultrapassarem o âmbito econômico, implicam em rever a relação do Estado com as políticas sociais, no fortalecimento do capital, além de obstinadamente procurar controlar a organização dos trabalhadores, especialmente os descontentes com as condições dadas. Ianni (2001, p. 217-8), ao analisar esse processo, percebe que a ideologia neoliberal é constituída de muitos aspectos, entre os quais...

[...] reforma do Estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional.

Configura-se, deste modo, um processo de desmonte completo do antigo modelo estatal, seja ele mais ou menos apoiado em bases keynesianas ou não, uma vez que nem todos os países adotaram ou seguiram, na íntegra, os exemplos do Welfare State (estado de bem estar social) ou do pleno emprego.

Esse desmonte, que vem ocasionando terríveis perdas para a parcela de trabalhadores que vivem do trabalho, passa, no entender de Saes (2001), pela implantação de três políticas estatais específicas: política de privatização das atividades estatais, política de desregulamentação e política de abertura da economia ao capital internacional.

Sendo assim, no atual processo de mundialização do capital⁶² – tão bem descrito por Chesnais (1996) – ao basear a nova fase de acumulação capitalista nos preceitos neoliberais, testemunha a redução e a banalização da vida, ao mesmo tempo em que idolatra o Deus maior: o mercado.

A crescente onda de privatizações de diversos setores ou serviços, antes sob responsabilidade do Estado, abriu o caminho para a invasão neoliberal em nossa economia e nos demais campos sociais. Não tardou muito para essa invasão atingir, duramente, o campo educacional⁶³.

Nesse contexto de Estado mínimo com relação aos gastos nas áreas sociais e máximo para atender as exigências do grande capital percebemos, claramente, o modo subserviente com que os representantes políticos das elites dirigentes se submetem aos interesses externos, estes, realmente, determinam os caminhos de nossa educação e danificam, concomitantemente, o sentido dessa na vida da maioria.

Deste modo, o Estado, ao reduzir consideravelmente os gastos com a educação, facilita a invasão neoliberal neste setor. Essa situação é facilmente perceptível ao atentarmos para o crescente aumento de escolas e universidades criadas pela iniciativa privada nos últimos anos. Por outro lado, o sistema de ensino mantido pelo Estado vai sendo visto, cada vez mais, como algo improdutivo, ineficiente e ineficaz. Quem é o

⁶² Processo iniciado, de fato, desde o início da derrocada da sociedade feudal, o período transitório que culminou no novo modo de produção: o capitalismo. Todo este processo histórico de formação do capitalismo é descrito por Arrighi (1996) como o “longo século XX”.

⁶³ Uma das estratégias facilitadoras dessa intrusão neoliberal na educação é difundida por meio do projeto educativo fundado no discurso da qualidade total, pois este está em consonância com o processo de reestruturação produtiva vivenciado atualmente. Por isso é defendido pelos patronos do poder hegemônico de então. A proposta da qualidade total para a educação maquia a real intenção de seus defensores, visto que está explícito em sua proposta

o seu compromisso com o enxugamento da máquina do Estado – uma das principais exigências que o Banco Mundial faz para os países de economia pobre, como é o caso do Brasil –, o subterfúgio perfeito para este se livrar das responsabilidades com a educação pública em nosso país. As análises efetuadas por Mello (2002), em “Cidadania e competitividade” esboçam, exemplarmente, o ideário neoliberal no campo educacional.

culpado por essa improdutividade e ineficiência? Gentili (1996) assim resume a resposta forjada pelos neoliberais:

[...] Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de iniquidade escolar, tais como a invasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (p. 17).

A explicação urdida pelos teóricos interessados na conservação societal acaba por convencer uma ampla maioria, que, iludida, credita os reais problemas enfrentados por nosso sistema educacional aos culpados identificados pelos apologetas do capital. Explicações como estas abre caminho para o crescente processo de mercantilização verificado no sistema educacional brasileiro.

Tal explicação reduz a questão social e política da educação para uma meramente econômica, podendo daí derivar transações altamente lucrativas. A educação, neste sentido, para os neoliberais, se converte em um grande e vantajoso comércio⁶⁴ ou nas palavras de Shiroma, (2002): “[...] A escola que na origem grega designava o ‘lugar do ócio’ é transformada em um grande ‘negócio’. Inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino” (p. 120).

O objetivo precípua dessa empreitada, comandada pela elite empresarial interna e externa, é simples e tem um propósito claro: transformar a educação em mera mercadoria, em

⁶⁴ Cabe destacar que Adorno e Horkheimer (1985) denunciavam que no capitalismo a cultura havia se convertido em mercadoria. Processo semelhante ocorre com a educação e a qualquer “coisa” que pode ser convertida em mercadoria.

um objeto de troca, porém acessível a poucos. Esta assertiva reforça a presença de uma das funções da escola idealizadas pelas elites interessadas na conservação e manutenção das presentes relações sociais: o caráter reprodutor e legitimador da escola nas relações de classes, e na manutenção da ordem econômica, como já advertiam os teóricos críticos-reprodutivistas Althusser (2003) e Bourdieu e Passeron (1975).

Garante-se, deste jeito, a adoção de princípios da ideologia neoliberal na escola e nos membros que a constituem, infiltração que favorece, tendencialmente, a reprodução da ideologia dominante, bem como a permanência de condições objetivas e subjetivas que garantem a permanência do *status quo* dominante. No entender de Shiroma (2002) as diversas reformas educacionais implementadas no Brasil encontram-se articuladas com interesses internacionais, o que, “[...] permite compreender por que há elevado grau de homogeneidade nas reformas educativas desencadeadas na década de 1990, na América Latina e Caribe, que também guardam similaridades com reformas educativas empreendidas em países europeus” (p. 113). Tais reformas oferecem aos empresários da educação um promissor “mercado consumidor de bens e serviços educacionais”. (SHIROMA, 2002, p. 120).

Evidencia-se, desse modo, que as propostas neoliberais para a educação, materializadas por meios das políticas educacionais implementadas nos últimos anos, obedecem, rigidamente, a lógica da nova racionalidade mercantil. A ação dos Estado, nesse caso, se restringiria apenas à oferta e garantia da educação básica.

Ressalte-se que, mesmo privilegiando este nível de ensino, o atendimento estatal é insuficiente que não dá conta da demanda qualitativa e quantitativa pela mesma. Isso sem esquecer que o ensino público superior, por exemplo, sobrevive com recursos cada vez mais parcos, o que favorece diretamente o setor privado na oferta deste nível de ensino. Prevalece, nesta situação, a conhecida lei liberal da “oferta e da procura”.

Percebe-se que, gradualmente, todo o sistema de ensino vai passando por um processo de privatização subordinado a lógica imperiosa e perversa do novo paradigma mercantil.

Nos aproximamos, portanto, de um preceito neoliberal apresentado por Friedman (1984), no qual é proposto a completa privatização do Ensino Médio e Superior e a transformação do Estado em subsidiário de ensino para aquelas famílias que não possuem

condições de patrocinar a educação de seus filhos. Para este modelo neoliberal, o sistema público de ensino deveria ser abolido e substituído por um sistema de cupons fornecidos pelo Estado para pagarem a iniciativa privada. No entende de Azevedo (1997, p. 16-7), neste caso

[...] são previstas, contudo, oportunidades para que os indivíduos sem recursos, mas talentosos, possam valorizar este tipo de capital. Considera-se que seus talentos e habilidades já indicam que se tratam de pessoas presumivelmente aptas para fornecer os retornos dos investimentos que sejam feitos na sua profissionalização. Nestes casos, é proposto o financiamento desta formação mediante empréstimos públicos ou privados, assumindo os beneficiários a responsabilidade de pagar a dívida quando começarem a colher os frutos da valorização de seu capital humano.

O que se evidencia é a diminuição da interferência e a responsabilidade do Estado com a manutenção da educação pública. Esta irresponsabilidade oportuniza aos mercantilistas do ensino a possibilidade de lucrarem com a reduzida participação estatal na educação, o que pode ser percebido, facilmente, pela diminuição de verbas para a mesma, bem como pela expansão das vagas em todos os níveis da rede privada⁶⁵, rede esta que se expande rapidamente por todo o território nacional.

O que se demonstra é o papel subsidiário do Estado para com a educação, o que traz conseqüências perniciosas para quem dela necessita. Países como Argentina e Chile seguiram à risca esse receituário e, ao que tudo indica, o resultado, além da modificação completa do papel do Estado quanto a educação, não alterou substancialmente a qualidade nem a quantidade do ensino ofertado.

Vale destacar que o processo de privatização da educação brasileira teve início ainda na década de 1960 por meio dos militares que se instalaram no poder com o golpe de 64. Estes – por possuírem afinidades ideológicas com grupos que defendiam um projeto da LDB de orientação privatista, e que, posteriormente, resultou na lei 4.024/61 – foram os

⁶⁵ O documento “Educação superior brasileira” (INEP, 2006), especificamente no que concerne aos dados referentes ao Estado do Pará, constata que ocorreu um acelerado e intenso crescimento da ofertada de cursos superiores oferecidos pela rede privada entre 1991 e 2004; o que não deve diferir do quadro nacional e que, ao mesmo tempo, indica a possibilidade, cada vez mais evidente, do ínfimo crescimento da rede pública, em virtude dos poucos recursos destinados à expansão da mesma.

precursores das propostas neoliberais no campo educacional brasileiro, o que permitiu que os empresários da educação ocupassem cargos nos conselhos de educação em nível federal e estadual, bem como a expansão do ensino privado, muito intensa após 64.

Com o esfacelamento do regime militar e a forte crise dos anos 80, a ideologia privatista se fortalece. Por ter mais espaço na mídia, a iniciativa privada apregoeou, com vigor, a "incompetência administrativa do Estado", ao mesmo tempo em que anuncia a excelência do setor privado.

A ideologia privatista se fortalece ainda mais quando, inspirados na lógica neoliberal, consegue disseminar seu ideário pelo tecido social. Ideário esse que supervaloriza a competitividade, a liberdade, a qualidade e a eficiência para poucos e, por outro lado, a exclusão das maiorias desses direitos fundamentais à vida humana. Sendo assim, a busca incessante por lucratividade, independente de qualquer coisa, é, sempre, o interesse primeiro e supremo dos “homens de negócio”, que “blefam e apostam no cinismo”⁶⁶ (Frigotto, 2000).

Não é, portanto, por obséquio que os empresários investem pesado no campo educacional. O interesse maior é o lucro que pode advir de tal investimento, o que torna atual as colocações feitas por Engels em sua obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* quando refletia acerca da burguesia inglesa de seu tempo, pois “[...] para ela só o dinheiro conta no mundo, vive exclusivamente para ganhar dinheiro, a única felicidade que conhecem é a de fazer uma fortuna rápida, o único sofrimento é o de perder dinheiro”. Neste sentido, não importa ao burguês se “[...] os seus operários morrem ou não de fome, desde que ganhe dinheiro” (1988, p. 311-2).

Sendo o lucro a meta principal a ser alcançada pelos mercantilistas do ensino, a educação tem seu potencial emancipador danificado pela ganância inescrupulosa, por

⁶⁶ No entender de Frigotto o “eixo” não deveria ser o da “[...] supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia” (2000, p. 139).

dividendos cada vez mais vultosos. Aqueles que conseguirem pagar pelos serviços educacionais, embora não possuam a garantia, terão melhores condições de sobreviverem à selva do mercado de trabalho. Esta lógica, ao excluir enormes contingentes populacionais do acesso à educação, colabora, tendencialmente, para reforçar a perversa desigualdade social existente em nosso país, uma das mais exacerbadas do mundo.

Este cenário tem sido, também, observador, tácito, do fracasso escolar de milhares de indivíduos que, por um lado, não conseguem ter acesso ao sistema educacional – nem público e nem privado –, e, por outro, boa parte dos que tem esse acesso, especialmente os do sistema público, não alcança o êxito esperado, comprovado pelos elevados índices de evasão e repetência que ocorrem nas escolas administradas pelo poder estatal⁶⁷.

Tendo, portanto, o lucro como única meta, o capital, além de danificar a vida, vai danificando a educação e, deste modo, enfraquecendo seu potencial emancipador. A educação, por ter cada vez mais reduzida sua potencialidade de “esclarecer” – no sentido empregado por Adorno e Horkheimer (1985) –, acaba colaborando, fortemente, para obscurecer as consciências dos indivíduos e adiando as possibilidades de um dia vivermos em uma sociedade em que o lucro não seja a finalidade primeira da educação.

Faz-se necessário corrigirmos a “incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação”⁶⁸. É necessário pensarmos alternativas, “uma educação para além do capital”, conforme propôs Mészáros (2005).

Um tipo de educação interessada em disseminar solidariedade, fraternidade e humanidade ao invés de proporcionar apenas lucro. Algo difícil quando, por conta da

⁶⁷ Há que se ressaltar que, embora o último censo (2000) do IBGE tenha registrado uma redução no que concerne ao número de evadidos e repetentes ainda pífio o desempenho escolar apresentado pelos alunos que freqüentam as escolas mantidas pelo poder público, principalmente quando se compara o desempenho destas com as que freqüentam escolas privadas. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Education fol All - EFA - 2000) confirmam esta tendência.

⁶⁸ Sub título da Obra “A educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

racionalidade que preside a educação, o sistema de ensino público colabora, tendencialmente, para o insucesso de milhares de indivíduos na escola, bem como, a escola representar para estes uma das poucas possibilidades de ascensão social, na vida.

Em que pese a dificuldade do sistema público de ensino colaborar para o sucesso dos indivíduos na escola, não se pode, de forma alguma, desprezar a contribuição que esta pode oferecer para a construção de um autêntico processo emancipatório. Mesmo que, inicialmente, as massas excluídas percebam a escola como importante aliado para a superação da precariedade das condições de vida – o que não pode ser desconsiderado, dado manter-se instruído na presente conjuntura significa a luta pela própria sobrevivência, bem como a possibilidade de ascensão social –, posteriormente, a superação desta visão, pode se converter em um mecanismo, utilizado coletivamente, de mobilização, organização e luta contra as condições que perenizam as precariedades da vida.

Na Vila, onde os obstáculos para os indivíduos permanecerem freqüentando o ensino formal são evidenciados pela permanência de condições objetivas que estimulam a repetência⁶⁹ e a evasão, a escola não deixa de representar para estes comunitários, pelo menos inicialmente, o desiderato de sobrepujarem os contratempos que inviabilizam a reprodução decente da vida.

É, também, em virtude do não desaparecimento deste desiderato que se faz necessário, sempre, requerer uma escola que colabore, pelo menos em parte, com a concretização do mesmo, ainda que a “incorrigível lógica do capital” permaneça definhando as aspirações de, um dia, vermos as tormentas da vida serem superadas. O estado de permanência, porém, não é eterno, mas provisório. Reside aí a esperança de, em

⁶⁹ Cabe destacar, como entende Paro (2001) que ainda persiste em nossa educação, por um lado, a forte presença da reprovação e, por outro, uma resistência à aprovação, o que leva o autor a considerar que: “Se, a partir do reconhecimento dos efeitos deletérios da repetência escolar, se pretende introduzir transformações que superem o atual ambiente reprovador da escola pública fundamental, é preciso que se conheçam as razões que levam pessoas e grupos a reagirem negativamente e essa intenção” (p. 70).

algum momento, coletivamente alterarmos as condições históricas presentes, ainda que “[...] a globalização do capitalismo e seu companheiro político, o neoliberalismo, trabalhem juntos para democratizar o sofrimento, destruir a esperança e assassinar a justiça” (McLAREN, 2000, p. 121).

4.2. Fracasso escolar: a reprodução da educação danificada

O problema da evasão e repetência no 1º grau nos remete para a questão da seletividade social dentro da escola. A democratização do acesso não é garantia de democratização do ensino. Ao esforço de ampliação de vagas, dentro do sistema escolar, não se seguiu uma política segura de intervenção, no sentido de torná-lo competente para ensinar os que dependem exclusivamente da escola para a aquisição dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizadas (ROCHA, 1983, p. 38).

A sociedade industrial, no atual período de intensificação do processo de “mundialização do capital”, processo este intensificado pela adoção da doutrina neoliberal, adotada por diversos países (CHESNAIS, 1996), cria os argumentos necessários para a legitimação do *status quo* presente ao submeter todos os indivíduos aos ditames estipulados pela ideologia dominante.

Deste modo, para manter sua dominação, o presente modo de produção necessita criar mecanismos que viabilizem e ampliem o controle social imposto aos indivíduos que vivem do trabalho. Diante da desestruturação do Estado de bem estar social foi necessário para o capital recriar novos mecanismos de controle, pois os antigos poderiam ruir e, assim, comprometer a dominação. Para Mészáros (1987, p. 29):

Aqui estamos diante da emergência de uma contradição fundamental: a contradição entre uma perda efetiva de controle e a forma vigente de controle, o capital, que pela sua própria natureza somente pode ser controle, dado que é constituído mediante uma objetificação alienada da função de controle, como um corpo retificado separado e em oposição ao

próprio corpo social. Não causa surpresa, portanto, que nos últimos anos a idéia de controle dos trabalhadores tenha ganho importância em muitas partes do mundo.

Em tempos de crise, tal como a vivida pelo capital, é necessário, cada vez mais, ampliar e aperfeiçoar os mecanismos de controle. Em nosso contexto, a doutrina neoliberal tem se encarregado desta tarefa basilar para a manutenção do modelo societal vigente. Este modelo de organização da economia tem acentuado, ainda mais, as desigualdades sociais, aumentando a já brutal diferenciação social existente.

O estado de extrema pobreza que vitima um número crescente da população mundial é condição, também, para a não realização da emancipação humana. Com o mundo organizado de modo que a miséria se reproduza em contraste com o seu adverso (a riqueza particular), são mínimas as chances de se imaginar a construção de uma sociedade livre.

O neoliberalismo promoveu, principalmente durante a década de 90 (sobretudo nos países latino-americanos), uma redução drástica nos salários dos trabalhadores, além da perda de diversos direitos sociais que garantiam um razoável bem estar aos assalariados (no Brasil, por exemplo, a intenção é retirar da Consolidação das Leis Trabalhistas férias, descanso semanal remunerado, 13º terceiro, fim da licença maternidade... Esse propósito constitui um sistemático ataque à continuação destas conquistas da classe trabalhadora).

O aumento vertiginoso do desemprego⁷⁰ e do trabalho informal também escoltam esse processo, além de privatizações de diversas estatais. Essa era algumas das “receitas” propostas pelos teóricos neoliberais para que o capitalismo se revigorasse. Pode-se constatar que, em virtude dessas medidas de cunho autoritário, houve uma generalização da pobreza, generalização que implicou, ao mesmo tempo, a exclusão de diversos segmentos da população antes não excluídos.

⁷⁰ Mézaros (1987) entende que o capitalismo na sua atual crise tornou “crônica” a situação de desemprego em todos os países. Este desemprego crônico é percebido por este autor como um importante mecanismo de “controle social” forjado pelo modo de produção vigente.

Ao lado destas medidas, o Estado, controlado por grupos sociais simpáticos ao seu “enxugamento”, promoveu, ainda, uma progressiva redução dos gastos nas áreas sociais (ou seja, cortes em áreas como saúde, educação, saneamento, etc.) com o objetivo de consolidar a política neoliberal. Tais fatores contribuíram para acentuar a deterioração material da classe trabalhadora e de outros grupos sociais que a ela se incorporaram nesse processo sistemático de exclusão social.

A expansão do capital elimina qualquer coisa ou pessoa que constitua obstáculo para seu designo maior: sua própria reprodução. Deste modo, quando o Estado de bem estar social – ou em outras palavras, a organização socioeconômica centrada no Estado – passa, no início da década de 70, a representar um obstáculo, frente ao atual estágio econômico, para esta ampliação do capital, a solução apresentada pelos teóricos do neoliberalismo, para a superação de mais uma de suas crises cíclicas, encontra campo fecundo para proliferar⁷¹.

A substituição do anterior modo de organização política e econômica – qual seja, aquele fundado no intervencionismo estatal –, pela economia do livre mercado foi a solução apresentada pelos teóricos do neoliberalismo. Desde os tempos dos teóricos da política econômica inglesa, Adam Smith e David Ricardo, o intervencionismo estatal foi considerado nocivo para a ampliação do capital.

A permanência do Estado “protetor” representava garantias mínimas aos trabalhadores, o que incomodava a alguns setores mais conservadores da burguesia, sobretudo, pelo fato dessas garantias diminuírem a margem de lucro dos mesmos.

O Estado “protetor” precisava, então, ser abolido. Por isso, necessitava ser superado por um tipo de Estado que, gradativamente, suprimiria essas garantias em benefício do capital:

⁷¹ Cabe aqui destacar que os limites e problemas verificados nos países que experimentaram a planificação econômica (países do Leste europeu) e os países que adotaram o Estado de Bem Estar, após a crise de 1929, foram, em sua maioria, adotando preceitos neoliberais (HOBSEBAWM, 2000b).

um Estado mínimo para os gastos na área social, mas máximo para defender os interesses do mercado. De acordo com Filgueiras (2000, p. 66): “[...] o abandono dos benefícios sociais, próprios do Estado de bem-estar, só agrava o quadro e acirra a incerteza e a desconfiança dos indivíduos com relação ao futuro”.

Superado esse obstáculo, o controle das massas tornar-se-ia tarefa imprescindível para a efetivação desse projeto, pois os grupos descontentes, a qualquer momento, poderiam se insurgir frente ao aumento vertiginoso da exploração a que o capital em sua “nova” fase os havia submetido.

Assim, a expansão do capital poderia sofrer retrocessos, caso não fossem tomadas as providências necessárias para a contenção dos grupos sociais excluídos. Diante da possibilidade de destruição do atual modo de produção pelos grupos descontentes, os intelectuais orgânicos do capital elaboram inúmeras estratégias visando a permanência das condições vigentes.

Seria necessário, em todos os campos, promover e consolidar um grande consenso⁷² em torno das mudanças que se anunciavam⁷³. O consenso⁷⁴, especificamente aqueles

⁷² Ao utilizar o termo “consenso” refiro-me ao grande encontro ocorrido nos Estados Unidos, em 1989, na qual se definiu os pontos básicos deste projeto neoliberal. No referido Encontro, denominado de “Consenso de Washington”, integrantes do Instituto de Economia Internacional e Washington, do Banco Mundial, do Banco Internacional de Desenvolvimento, do Fundo Monetário Internacional e representantes dos EUA, países da América Latina, Central e Caribe, discutiram a economia do continente. Desta discussão resultaram dez pontos: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; privatização; abertura comercial; fim das restrições ao capital externo; abertura financeira; desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário; investimentos em infra-estrutura básica; fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas. Orientado por esses pontos é que as reformas implementadas por diversos países do continente se orientaram, especialmente durante a década de 1990.

⁷³ No Brasil, este consenso começa a ser construído a partir da posse de Collor à presidência da república, em 1990. Era o começo da aplicação do receituário neoliberal em nosso país com consequências amargas para os trabalhadores.

⁷⁴ No Brasil, uma das principais preconizadoras de tal ideário, Mello (2002) Sua obra “Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio” contribuíram para a consolidação do consenso que se anunciava. Mello prestou um grande serviço à consolidação do projeto neoliberal em nosso país, sendo uma das pioneiras a apresentar as propostas cepalinas para a educação em nosso país.

concernentes ao campo educacional, foi sendo construído, gradativamente, em diversas conferências, com destaque para a primeira, a realizada em Jontiem, na Tailândia⁷⁵.

O Estado brasileiro, por adotar na íntegra as recomendações externas, acaba por contribuir para que uma considerável massa de indivíduos, ainda hoje, nem sequer tenham garantido o acesso à escola. Não só o acesso é negado, mas também a própria permanência é dificultada por conta de imperar em nossa sociedade condições objetivas que dificultam a permanência na escola, além de diversos problemas por quais as escolas administradas pelo poder público enfrentam, que, com raras exceções, não oferecem, de uma maneira geral, condições adequadas para o desenvolvimento humano de nossos educandos.

Configura-se, assim, a danificação de nosso sistema educacional, pois a escola, por não se tornar acessível a grande maioria dos que a ela recorrem, encontra dificuldades para formar os indivíduos. Dificuldades essas encontradas mesmo entre os que conseguem freqüentá-la com assiduidade.

E o esforço sutil e sistemático para manter a população excluída do acesso à escola se constitui em forte instrumento para a manutenção e reprodução do quadro societal. Esforço esse executado desde o período colonial, pois, por exemplo, a questão do analfabetismo – uma das fortes evidências da exclusão educacional em nosso país – ao ser analisado por Freire (1993) – entre os anos de 1534 e 1930 – revela que sempre fora uma estratégia utilizada pelas elites para garantir a reprodução de uma educação interdutora, discriminatória, elitista e intimamente relacionada outrora com o modo de produção escravista e posteriormente com o capitalista, o que se traduziu em elevadas taxas de analfabetismo. Em suas palavras: “Enfim, foi a da estória de quatro séculos de Catarinas, Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras,

⁷⁵ Durante a “Conferência Mundial Educação para Todos” fora propalado um dos *slogans* mais difundidos no campo educacional: “educação para todos”. O Brasil, um dos signatários deste documento, se comprometia a garantir o acesso e a permanência à educação a todos que estavam fora da escola, inclusive adultos analfabetos ou que ainda pretendessem estudar, isto é combater o assombroso quadro de fracasso escolar que assolava o Brasil e o mundo.

Apolônias, Grácias e Severinos interditados de lerem e escreverem a sua história – e até mesmo a dos dominantes – que se forjou o analfabetismo no Brasil” (p. 240).

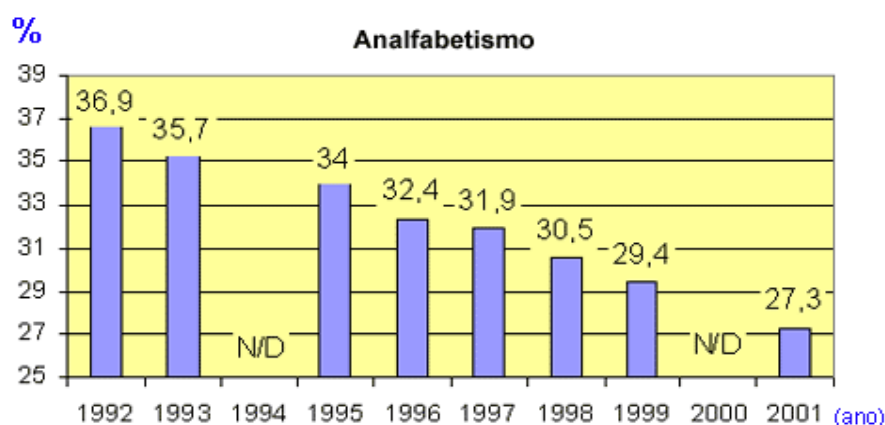
Essa política de exclusão permaneceu pujante no século passado. As análises de Buffa e Nosella (1991) indicam que entre 1920 e 1984 houve uma negação da educação à uma parcela expressiva de indivíduos da sociedade brasileira. Após a finalização dos trabalhos atestaram que: “[...] a verdade que mais se destacou é a de que, apesar dos esforços, dos projetos e dos sonhos dos educadores, a educação, neste século XX, foi negada ao povo brasileiro” (p. 13).

Essa exclusão do acesso ao sistema escolar público ratifica o descaso proposital das elites com a educação formal do povo. Contemporaneamente, ao analisarmos as taxas de analfabetismo em nosso país, perceber-se-á que o descaso permanece, uma vez que as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, embora registrassem uma queda progressiva durante os anos de 1980 e 1996, continuavam elevadas. Em 1980, por exemplo, 25,4% da população de 15 anos ou mais era analfabeta⁷⁶.

Em 1991, esta taxa cai para 20.1 % e em 1996 para 14.7%, inclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá⁷⁷. O gráfico abaixo traça a trajetória decrescente do analfabetismo no Brasil de 1992 até 2001.

⁷⁶ É importante considerar que os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que é extremamente prejudicial, logo nas séries iniciais, o aluno ser submetido à repetência. De acordo com o SAEB, o aluno repetente - especialmente o aluno que repete nas séries iniciais de sua vida escolar - apresenta um desempenho inferior. Livre do ônus da repetência, o aluno tem mais chances de alcançar melhores resultados nas diversas disciplinas escolares. (SAEB, 1999, p. 43). Sendo assim, parte dos elevados índices de analfabetismo podem ser creditados aos elevados índices de repetência nas séries iniciais.

⁷⁷ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/PNAD 1995/1996 apud EFA 2000.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2002

Embora ainda seja expressivo o número de indivíduos que não conseguem nem sequer se alfabetizar, não se pode desconsiderar que houve uma significativa redução percentual no número de analfabetos. Para isso, no âmbito nacional, colaboraram uma série de ações que visavam garantir o acesso e a permanência nas escolas mantidas pelo poder público⁷⁸. Mesmo reconhecendo que tais ações se consubstanciavam com a orientação neoliberal, externamente urdida, estas diminuíram a possibilidade de uma criança se tornar um adulto analfabeto. Não se pode desprezar, também, as diversas ações públicas, estaduais e municipais, que tinham como propósito oferecer uma educação mais próxima aos interesses dos grupos sociais desprivilegiados economicamente, o que, contribui para a redução do analfabetismo⁷⁹. Todavia, por ainda constituírem expressiva parcela da população, a quantidade de pessoas que

⁷⁸ Na gestão de FHC, por exemplo, inegavelmente, verificamos algumas iniciativas que visavam, de certa forma, possibilitar o acesso e a permanência na escola, tais quais os Programas “Acorda Brasil! Ta na hora da escola”, “Aceleração da aprendizagem”, “Guia do Livro didático” e, segundo o MEC, o principal, o “Bolsa Escola”. Tais programas, embora fossem instituídos por recomendações externas, tais quais a do Banco Mundial, de algum modo produziram impactos e, assim sendo, impediram que mais crianças se tornassem adultos analfabetos. Destacam-se, também, ações que visavam especificamente combater o analfabetismo. Os Programas “Alfabetização Solidária” e o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (PRONERA) – este último talvez, por ser fruto de uma ampla mobilização dos movimentos sociais do campo para sua implementação, o mais bem sucedido dos programas – constituíram importantes ações que visavam combater o analfabetismo. Contudo, embora tais Programas produzissem determinados impactos, por outro lado, esses eram bem menores dos que os preconizados pela propaganda governamental.

⁷⁹ A Escola Plural, de Belo Horizonte, a Escola Cidadã, de Porto Alegre e a Escola Cabana de Belém são algumas dessas iniciativas.

não possuem a habilidade da leitura e da escrita indicam a necessidade de ações mais efetivas para uma alteração, quantitativa e qualitativa, deste quadro.

No presente estágio de desenvolvimento das forças produtivas, ser alfabetizado é condição mínima para a inserção em qualquer meio social, o que pode resultar em um perigoso agravante, pois: “Devemos estar conscientes de que o fracasso escolar pode se ampliar no futuro porque cada vez mais a sociedade global exigirá maiores conhecimentos e habilidades para os jovens” (GALDÓN, 2004, p. 10).

Daí a necessidade de garantir, pelo menos, o acesso, mesmo que precário, o sistema de ensino aos grupos sociais excluídos ou expulsos da escola, pois “[...] Trata-se de não condenar à marginalização os que, por qualquer circunstância, não podem concluir com êxito e em tempo um ciclo educativo” (GALDÓN, 2004, p. 10). Ciclo educativo dificilmente completado por indivíduos oriundos dos setores mais desfavorecidos de nossa sociedade, pois, no entender de Gil (2004, p. 13):

[...] a maior parte dos fracassos escolares provém dos setores mais desfavorecidos, o que inclui, além disso, um grave problema de injustiça social que ameaça a integração e a coesão social, penaliza esses alunos em termos de emprego (estamos criando marginais sociais), também freia o desenvolvimento econômico e golpeia o sistema educativo em termos de insatisfação e maior gasto público.

Desta forma há que atentar para o dado de que, embora se registre um pequeno percentual de insucesso escolar entre as elites, a maioria dos fracassados pertence aos setores mais desfavorecidos economicamente. Essa circunstância, certamente, reduz as possibilidades desses setores ingressarem no mercado de trabalho, especialmente em tempos de reestruturação produtiva; isto é, a distribuição desigual do fracasso escolar reproduz a pobreza em setores sociais cujo histórico de privação material é antigo. Sendo assim, concordo com Marchesi e Pérez (2004, p. 23) que, ao analisarem o fracasso escolar na Espanha, oferecem importante substrato para a questão aqui discutida:

O fracasso escolar está distribuído desigualmente. Uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem. Os estudos que analisam a influência social no acesso à educação demonstram que os alunos que vivem em piores sociais tem mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa: classes cujos alunos têm nível escolar mais baixo e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. A porcentagem desses alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral.

O caso brasileiro não é diferente, visto que o percentual de insucesso escolar se concentra, majoritariamente, entre grupos de indivíduos carentes econômicos, sociais e culturais.

Observada especificamente a taxa de sucesso escolar em nosso país, poder-se-á perceber que, embora haja algumas variações percentuais, ainda possuímos uma insatisfatória taxa de sucesso escolar, conforme comprovará a tabela abaixo. Mesmo que tenha havido um expressivo aumento na taxa de promoção nos Ensinos Fundamental e Médio, em virtude da diminuição da repetência, são índices que demonstram que o número de fracassados permanece elevado. Além disso, a taxa de evasão, que sofreu uma ligeira melhora no Ensino Fundamental, aumentou no Ensino Médio. Isso sem considerar as variações existentes entre as regiões, que revelam contrastes absurdos existentes em nosso país.

Taxas de Produtividade Escolar: Promoção, Repetência e Evasão							
Ano	Regiões	Taxa de Promoção		Taxa de Repetência		Taxa de Evasão	
		Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
1991	Brasil	60,4	63,1	33,2	30,7	6,4	6,2
	Norte	53,2	60,6	40,5	34,2	6,3	5,2
	Nordeste	49,1	60,6	43,4	32,5	7,5	6,9
	Sudeste	68,1	64,2	25,6	29,3	6,3	6,5
	Sul	66,8	60,8	25,4	28,7	7,8	10,5
	Centro-Oeste	59,0	59,1	33,8	32,7	7,2	8,2
2000	Brasil	73,4	73,4	21,7	18,6	4,9	8,0
	Norte	61,8	71,0	30,3	21,9	7,9	7,1
	Nordeste	62,7	73,7	30,6	19,2	6,7	7,1
	Sudeste	83,4	75,6	12,0	16,8	4,6	7,6
	Sul	78,0	69,4	16,4	21,8	5,6	8,8
	Centro-Oeste	69,0	67,0	23,4	22,0	7,6	11,0

Fonte : INEP/MEC.

A tabela anterior permitiu, ainda, visualizarmos que entre os anos de 1991 e 2000, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, as taxas de promoção apresentaram sensível melhora em todas as regiões. As taxas de repetência, por sua vez, sofreram uma queda considerável, embora permaneçam elevadas. Todavia, em quase todas as regiões, tanto no médio quanto no fundamental, a taxa de evasão aumentou em pelo menos um nível de ensino. Juntas, as taxas de evasão e a de repetência, representam um expressivo percentual de crianças que ainda enfrentam dificuldades para se manterem na escola ou para permanecerem com sucesso. Percebe-se, também, que os piores indicadores são apresentados pelas regiões mais pobres do país: Norte e Nordeste.

Sendo assim, concordo com Marchesi e Pérez (2004, p. 18) quando entendem que:

[...] o certo é que a manutenção de elevadas taxas de fracasso escolar provoca graves conseqüências nos alunos e na sociedade. Os jovens que abandonam prematuramente o sistema educativo ou que não alcançam a qualificação mínima necessária têm pouca confiança em suas possibilidades e uma baixa motivação para se incorporar a programas de formação. A probabilidade de encontrar trabalho, sua estabilidade no mesmo e sua retribuição econômica são menores que nos casos de maior nível educativo. Mas talvez o mais grave seja sua dificuldade de se adaptar às crescentes exigências profissionais, por isso se incrementa de marginalização econômica e social. O problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional. É também um problema com enormes repercussões individuais e sociais.

Importante papel desempenharia a educação caso se comprometesse a combater a lógica perversa que favorece a dominação social existente e presidida pelo capital. Todavia, a atual configuração social que apresenta o capitalismo, que danifica a vida, colabora para que a educação encontre-se, também, danificada. Mantida “a produção do fracasso escolar”, em concordância com as análises de Patto (1996), o potencial emancipador da educação se enfraquece, pois não consegue formar sujeitos para o exercício da autonomia, ao contrário, colabora para que a heteronomia seja exercida de forma cada vez mais intensa pelos indivíduos.

Conservada essa forma de exclusão social e educacional verificamos uma tentativa de eliminar tanto a história quanto o sujeito dos processos sociais. Sem os requisitos indispensáveis para entender a realidade, o indivíduo não participa da história, vista sem importância, e tem definhada sua consciência, o que força-o a analisar de forma imediata os fenômenos do mundo.

A perda do sentido histórico, o enfraquecimento da consciência histórica é um passo decisivo para o desaparecimento do sujeito. Sem consciência de continuidade não há nem processo histórico dos homens nem processo histórico do indivíduo, nem humanidade, nem homens, agentes (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 35).

A perda do sentido histórico favorece a percepção de que tudo é “sempre igual”, idêntico. A consciência, enfraquecida, não consegue (re)conhecer, o contraditório, o antagônico, o desigual. Neste caso, para Ramos-de-Oliveira: “[...] Não é essa a sociedade que se constrói em torno do princípio da troca, do equivalente pelo equivalente? E esse não é o domínio do atemporal, da ruptura com a temporalidade?” (1998, p. 35). Esse dado acaba potencializando a capacidade à semiformação cultural dos indivíduos, uma vez que, ao perder o sentido histórico das coisas e tendo sua consciência enfraquecida, por estarem excluídos do acesso à educação formal, participam de outros processos educativos cujo controle ideológico é ainda mais forte do que o da escola: os meios de comunicação de massa. Tendo em vista esse processo, não foi sem propósito que os militares, após o golpe de 64, estimularam a criação dos meios de comunicação de massa. Nas palavras de Ramos-de-Oliveira (1998, p. 42):

As mesmo tempo, os senhores por seu regime vigente no período apoiaram o imenso crescimento dos meios de comunicação de massa, em especial da televisão, cuidando para que todos os habitantes do país, com escolarização formal ou não, tivessem direito a seu quinhão dos produtos da indústria cultural e consolidassem sua sólida semiformação cultural. Em consonância com a força maior do modo de produção capitalista, estenderam

a dominação até a estrutura da própria personalidade, exercitando a exclusão e a domesticação em todo território nacional.

Inevitavelmente, majoritariamente os indivíduos que deixaram de frequentar ou nunca frequentam a escola convertem-se em dóceis receptáculos da semiformação espargida pelos meios de comunicação de massa, o que colabora para que a visão de mundo da classe que controla esses meios prevaleça sobre as demais.

Desta forma, o fracasso escolar acaba por contribuir para que “o triunfo de uma classe e sua visão de mundo” sobre a outra predomine, tal como argumenta Patto (1996)⁸⁰. O processo que desencadeou esse predomínio possui raízes históricas que se iniciam desde “a era das revoluções” e da “era do capital”,⁸¹ período em que se construíram os alicerces do modo de produção vigente. Período, também, em que foi instituído os Sistemas Nacionais de Ensino”. De acordo com Patto (1996, p. 21):

Se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, o nacionalismo, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia de 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos *sistemas nacionais de ensino*. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses “do povo”, tomado como sinônimo de nação.

A criação, destarte, destes sistemas foi fundamental para que a burguesia conseguisse prevalecer sua visão de mundo sobre as outras, além de garantir sua hegemonia, o que, por outro lado, não reduzia, por completo, a importância da escola para a classe trabalhadora, uma vez que, sobretudo quando o modo de produção capitalista se

⁸⁰ Para Patto (1996, p. 9): As idéias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – tem uma história.

⁸¹ Refiro-me aqui as obras do historiador Eric Hobsbawm, uma vez que ela oferece importantes subsídios para se compreender as raízes históricas do fracasso escolar.

desenvolve, a escola era vista, por parte dos grupos submetidos à dominação, como importante mecanismo de ascensão social. No entanto, esta crença acabou sendo abalada em virtude do primeiro grande conflito internacional do século passado, quando:

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela primeira guerra mundial. O século XX tem início desmentindo a idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração (PATTO, 1996, p. 27).

Embora, na atualidade, a escola continue sendo reconhecida, indiscutivelmente, como importante mecanismo para que os indivíduos façam as mediações necessárias para compreenderem o mundo, a mesma não reúne forças suficientes para que os indivíduos possam construir um verdadeiro processo emancipatório. Situação confirmada pela permanência da produção do fracasso escolar, “observada” por diversas iniciativas, públicas e estatais, que visam a redução deste quadro, sem, no entanto, perceberem que – sem uma modificação radical das condições objetivas que motivam substancialmente o insucesso dos indivíduos na escola – tais ações possuem limitações quanto ao alcance de seus objetivos.

A “educação para todos” – tal como propalado pela Conferência de Jontiem e reproduzida por muitos governos da América Latina –, portanto, não se realiza, embora se verifique o crescimento quantitativo da oferta da educação, uma vez que, qualitativamente, esta oferta não cumpre a promessa anunciada, sobretudo quando se analisa a trajetória escolar dos segmentos sociais pertencentes à classe trabalhadora. A meu ver, esse crescimento quantitativo desconsidera, propositalmente, as raízes históricas dos indivíduos que fracassam na escola. Os estudos de Patto (1996), no entanto, já sinalizavam a necessidade de se buscar as raízes históricas do fracasso escolar.

Neste sentido, este crescimento quantitativo, embora seja vital para um futuro crescimento qualitativo, não significa o “acesso das massas à autêntica vivência das formações espirituais” (ADORNO, 1994, p. 87). Pelo contrário, ao que tudo indica, apenas preenchem “o vácuo da consciência expropriada” (ADORNO, 1994, p. 87). Desta forma, vai sendo reduzida a compreensão crítica da realidade por parte dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, visto que acaba sendo fortalecido, ao se excluir as massas da escola, o estado de “well adjusted people”⁸² (ADORNO, 1995c, p. 143).

Pessoas bem ajustadas se adaptam facilmente aos ditames da ordem econômica. Tais pessoas revelam ser detentoras de uma impotência que, ao ser subjetivada pelas mesmas, fortalece a condição de não-emancipação dos indivíduos que, ao que demonstram, abdicam de sua autonomia e reforçam o controle social engendrado pela ordem estabelecida. Como explica Adorno (1995a, p. 43-4):

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relações às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. [...] Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo.

Os traços apresentados por Adorno, no fragmento acima, permitem verificarmos que o modelo de sociedade em que vivemos vem reforçando nos indivíduos a heteronomia, visto que, cada vez mais, impõe a estes normas os quais torna os mesmos mais dependentes de mandamentos que não são próprios de sua razão. Os indivíduos que renunciam ao comprometimento com uma subjetividade autônoma reforçam a condição

⁸² Pessoas bem ajustadas.

heterônoma que esta sociedade produz. Tais traços revelam, também, o enfraquecimento do Eu, que, diluído na coletividade, desaparece, agoniza, desfalece num mundo que é oposto a sua revitalização.

Enquanto a contradição fundamental desta sociedade vigorar – ou seja, enquanto a imensa riqueza existente for apropriada por quem menos esforço realiza para que ela exista – o estado de heteronomia permanecerá sendo uma característica substancial desta sociedade. Esta constatação permite-me considerar, neste momento, que permanecendo a estrutura arcaica desta sociedade o estado de heteronomia continuará existindo. De acordo com Adorno (1995d, p. 181):

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

A configuração heterônoma da sociedade, pelo visto, é reforçada, cada vez mais, quando não se permite às massas a autêntica vivência das formações espirituais. Neste caso, como construir uma sociedade verdadeiramente democrática, autônoma e emancipada se são negadas aos sujeitos as possibilidades de acessarem às formações espirituais, especificamente aquelas que deveriam ser socializadas pela escola? Como potencializar a práxis dos indivíduos que foram excluídos do acesso a uma educação que deveria promover a construção de valores humanos opostos aos propagados pelo capital?

São questões que, a meu ver, requerem, minimamente, alterações profundas na atual estrutura social, o que, entendo, não interessa aos grupos que administram a sociedade, justamente os que se locupletam pela forma como o mundo é administrado. Os fracos, ao contrário dos poderosos, são obrigados a “curvar-se ao que é mais forte”

(ADORNO, 1995b, p, 124). Deste modo, sendo a educação um privilégio, esta prerrogativa, recusada à maioria, acaba por facilitar a subalternação dos indivíduos. O fracasso escolar representa, ainda hoje, uma mazela que reforça a situação descrita e enfraquece a resistência a ser efetivada pelas massas excluídas deste privilégio.

O presente cenário aponta, portanto, para a existência de uma educação danificada, pois não consegue formar os indivíduos para o exercício da autonomia. Por semiformar, não colabora para o “processo de esclarecimento”, conforme apontavam Adorno e Horkheimer (1985). Na condição de mercadoria – que ostenta atualmente – atua, tendencialmente, a favor da reprodução da sociedade. É a educação danificada contribuindo, fortemente, para a danificação da vida, bem como para o insucesso escolar de um número expressivo de indivíduos que, ainda hoje, vêm amortizadas qualquer possibilidade de ascensão social.

Mas a atual condição da educação nos “impõe” um “imperativo categórico”: que precisamos pensar uma “educação além do capital”⁸³; uma educação que fortaleça a resistência aos imperativos selvagens deste sistema que aniquila a vida em todas as suas dimensões, pois...

A nossa época de crise estrutural do capital é também uma época de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborarmos planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser frente posta a frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição de educação no seu sentido amplo (MÉSZAROS, 2005, p. 76).

⁸³ Conforme tese defendida por Mézaros (2005)

A necessidade de se pensar “uma educação para além do capital” é uma tarefa histórica difícil. Porém, mesmo diante das dificuldades, é necessário não enrijecermos o pensamento, ou um tipo de pensamento que possa, futuramente, permitir a construção de uma educação para a resistência e para a ruptura (ADORNO, 1995b).

Só assim poderemos vislumbrar alguma possibilidade de uma educação que promova, verdadeiramente, o sucesso de todos não apenas de alguns. Neste caso, uma educação para além do capital deve, minimamente, evitar o insucesso escolar de todos, ao mesmo tempo em que ser mediação para o engendrar de uma sociedade radicalmente livre. Todavia, os impactos da “incorrigível lógica do capital sobre a educação” são evidentes, sobretudo quando percebemos que, cada vez mais, a mesma se converte em instrumento dos estigmas da sociedade capitalista. De acordo com Mészáros (2005, p. 35):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias de “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Neste momento, considero ser importante recuperar as reflexões de Nosella (1989, p. 38-40) quando entende que:

O Brasil, nesse final de século XX, apresenta um quadro social catastrófico. [...] Dentro desse quadro, a grande tentação para os educadores [...] é recuar, ao invés de aprofundar sua resistência e luta. [...] há ainda educadores que pensam restaurar, junto às massas miseráveis, os ideais da revolução francesa que, dizem, ainda não aconteceram plenamente no Brasil. Quicá, pensam, os miseráveis de nossas favelas não consigam entrar no mercado de trabalho porque lhes falta um preparo técnico e cívico adequados. [...] Logo, sugerem a criação de mais cursos técnicos, mais especializações ou estudos e estágios qualificados. [...] Até para engraxates existem cursos! Erroneamente, pensam que a criança ou o adulto que vende pentes ou cintos nas praças das nossas cidades estão ‘trabalhando’ [...]. Ora,

as propostas pedagógicas não podem ir a reboque do imperialismo e sim resistir a ele. Ademais, lembrem-se que aquilo de que o imperialismo precisa não será solicitado à escola; e o que o imperialismo destrói, a escola não recupera. [...] Uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político [...]. Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra no outro. Uma pedagogia concreta [...] organiza [...] suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista.

Diante de um quadro social catastrófico, torna-se imprescindível não recuar, retroceder. Aos que almejam a transformação, deve imperar a necessidade premente de resistir e lutar contra as condições históricas que promovem injustiça e desigualdade social, que possuem reflexo na escola, especificamente sobre aqueles penalizados pela injustiça e pela desigualdade. Daí a importância de efetivarmos, coletivamente, uma “pedagogia concreta” intensamente envolvida com as questões e os problemas mediatos e imediatos existentes em nossa sociedade.

Por estarmos submersos em um contexto histórico que tenta nos convencer de que somos fracos e impotentes devem, aqueles que querem transformar, converter esta impotência “em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995d, p. 185). Esta “pedagogia concreta”, esta resistência permitirá compreendermos o sentido do fracasso escolar e, ao mesmo tempo, descortinar possíveis explicações que, ao invés de combatê-lo, só garantem a legitimação e a reprodução cada vez mais ampliada deste fenômeno social.

Sendo assim, a consolidação do modelo neoliberal de organização econômica, política, social e cultural em nosso país já tem, aproximadamente, mais de uma década, se levarmos em consideração que este período tem início no governo Fernando Collor de Melo. Seus efeitos têm provocado danos sociais, praticamente, irreparáveis por longas

gerações. Ao considerar o lucro como a única coisa realmente válida, desconsidera a vida humana e aumenta seu padecer nesta jornada mundana de nossa existência.

Todos os setores da sociedade sentem os efeitos da expansão da ideologia que produz e reproduz a hegemonia dos postulados neoliberais. Em todos os campos sociais em que a consolidação de sua hegemonia vai se consolidando seus resultados são: o progresso do lucro e o bem estar social de uma minoria privilegiada, gozadora de benefícios negados à maioria.

O campo educacional não esteve imune as influências neoliberais e nem saiu incólume ao ser invadida pela lógica mercantilista que o tem regido. Pelo contrário, o interesse incessante por lucro tem excluído parcelas expressivas do acesso e permanência nos sistemas de ensino, o que representa prejuízos humanos e sociais irreversíveis num curto espaço de tempo. O governo brasileiro⁸⁴, especialmente por meio do Ministério da Educação, subserviente aos ditames do grande capital, tem se curvado diante das exigências mercantis externamente urdidas.

Esse ministério, comprovadamente comprometido com a implantação da doutrina neoliberal no campo educacional, não tem medido esforços para a proliferação e consolidação de concepções educacionais que atendam as exigências dos diversos organismos mundiais desejosos de uma educação que satisfaça as demandas mercadológicas, entre esses organismos, podemos citar, o Banco Mundial.⁸⁵

Para esse banco, real defensor da estabilização social capitalista, é necessário “[...] criar um ambiente propício para as instituições privadas” (BM, 1995, p. 17), assim como,

⁸⁴ Cabe, aqui destacar que, não percebo diferenças expressivas entre a gestão de Fernando Henrique Cardoso e a de Luís Inácio Lula, pelo menos no que tange as questões educacionais. Entendo, assim, que ainda persiste uma continuidade da implementação das propostas educacionais orientadas pelos princípios neoliberais em voga.

⁸⁵ O FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) são exemplos e Programas financiados por organismos internacionais. Este último, por exemplo, contou com US\$ 500 milhões de dólares financiados pelo BID.

facilitar a abertura da educação para o livre mercado. É o que atesta os documentos dirigidos para a educação emitidos por esse organismo internacional. Assim, este organismo internacional demonstra interessar-se não apenas com as funções inerentes as suas atividades fins. Ao exercer lugar estratégico no processo de reestruturação neoliberal, por meio de suas políticas de ajuste estrutural, acaba tendo que se ocupar, ao mesmo tempo, com a “melhora da qualidade de educação básica”⁸⁶. Todavia, ao se “preocupar com a escolarização dos pobres”, orienta e delineia boa parte das políticas educacionais executados pelos representantes políticos dos países que se submetem as exigências impostas por esse organismo. Políticas essas que levam em consideração apenas o ajuste econômico do qual é este Banco um dos principais lacaios.

A submissão do governo brasileiro aos dogmas mercantis propalados pelo Banco Mundial converteu a educação em uma rentável mercadoria, que, distribuída a poucos consumidores, excluiu um expressivo contingente populacional de ingressar e permanecer, com sucesso, nos sistemas de ensino. Pois, embora tenhamos, segundo dados do INEP, atingindo uma taxa de atendimento escolar no ano de 1998 de 95,5% – taxa que tem se mantido estável de acordo com os últimos levantamentos – o número de repetentes, especialmente entre aqueles que freqüentam a escola pública, permanece extremamente elevado.

Esta exclusão sutil dos processos formais de ensino contribui para aquilo que Horkheimer (1976) identificou como “eclipse da razão” que é engendrado e socializado pelas instâncias divulgadoras daquilo que Adorno (1996) entendia como semiformação.

⁸⁶ Nas palavras de Torres: “O BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do BM: ‘no plano internacional, o Banco é maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externo para esse setor’” (2003, p. 126).

A educação atual, mesmo estando danificada, mesmo colaborando para a permanência do estado de “menoridade social” (KANT, s/d) ainda pode vir a contribuir para a constituição de uma sociedade emancipada.

Daí a necessidade de reivindicarmos, sempre, uma escola – e não apenas ela – que, ao invés de colaborar para a reprodução das atuais relações sociais, possa oferecer condições para que os indivíduos possam desenvolver todas as suas potencialidades humanas, o que implica, necessariamente, na modificação radical das presentes condições objetivas que reproduzem o capital em detrimento da vida e, assim, danificando a educação, danificação essa corroborada por meio do elevado índice de indivíduos que fracassam na escola. Desta forma impera-se a obrigação de pensarmos uma educação para além do capital:

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema de capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZAROS, 2005, p. 72).

Nesta “ordem qualitativamente diferente” não reinará o tipo de lógica que preside a atual racionalidade excludente do capital. Para a construção desta nova ordem a educação ocupa lugar basilar para o alcance de objetivos emancipatórios. Nesta nova sociedade a educação deve ser local de reprodução do sucesso escolar ao invés do contrário.

Os reflexos da permanência de uma educação contribuinte para a reprodução metabólica do capital serão analisados, no capítulo seguinte, a partir das falas dos sujeitos partícipes da pesquisa de campo efetivada. São falas que denunciam as condições adversas em que a vida e a educação se reproduzem e apontam para a necessária e urgente reversão das “incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente”; mas também demonstram que

ainda é possível empreender alguma resistência na educação aos imperativos impetrados pelo capital.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E FRACASSO ESCOLAR

Se o poeta alegorista – o dândi – é o herói moderno, é porque luta contra o esquecimento. Desse ponto de vista, o velho e a criança são aqueles que não esquecem (MATOS, 1997, p. 89).

5.1. Educação e memória: cicatrizes do fracasso escolar

Estou lendo um romance de Louise Erdrich. A certa altura, um bisavô encontra seu bisneto. O bisavô está completamente lelé (seus pensamentos têm a cor da água). E sorrir com o mesmo beatífico sorriso de seu bisneto recém-nascido. O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha. O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória. Eis aqui, penso, a felicidade perfeita. Não a quero! (GALEANO apud NUNES, 2003, p. 131).

A “luta contra o esquecimento” é, talvez, tão importante quanto a que se trava pela existência, especialmente em tempos de “empobrecimento e perda da experiência”. Esse tipo de “perda e empobrecimento”, diagnosticado por Benjamin em “Experiência e pobreza” e “O narrador”, vai, cada vez mais, colaborando para a perda da “memória”, ou nas palavras de Douek (2003, p. 16), uma perda “[...] da memória e da tradição, e a impossibilidade de contar, isto é, de transmitir uma palavra portadora de experiência”, o que levou Benjamin a concluir que “a experiência morreu”. Desta forma: “[...] o que fazer desse luto? Esquecer o passado e começar do zero, como ele propõe em experiência e pobreza, ou então ‘chorar’ esta perda, como sugere o tom nostálgico de “O narrador”? (DOUEK, 2003, p. 16).

O que Benjamin postula, todavia, é uma alternativa, diferente da de “começar do zero” e mesmo de apenas “chorar” essa “perda”. Em “Sobre o conceito da história”, entende ser necessário “salvar” a história, o que exigiria uma aliança entre a teologia judaica e o materialismo histórico, “[...] isto é, em recuperar as possibilidades nele contidas que não puderam se realizar. Se a narrativa é impossível, então a história, enquanto narrativa, também o é” (DOUEK, 2003, p. 17). Sendo assim, Benjamin propõe a necessidade de se contar a história ouvindo também os vencidos e os oprimidos e não apenas os opressores e os que vencem, muito comum na historiografia de inspiração positivista.

“Salvar”, portanto, parte da história da trajetória escolar de indivíduos residentes na comunidade da Vila da Barca e, assim, escrevê-la de um outro “jeito”, a partir dos

depoimentos dos “vencidos” e dos “oprimidos” é o escopo basilar desta dissertação, sem a preocupação de reconstituir a “verdade do passado” ou mesmo construir a “história verdadeira”. Daí a importância de “[...] lutar contra o esquecimento e a denegação, lutar em suma, contra a mentira, mas sem cair em uma definição dogmática da verdade” (GAGNEBIN, 2006b, p. 44).

A “luta contra o esquecimento” atua no sentido, também importante, de evitar a “destruição da memória”. A destruição desta, tão caro a tiranos como Hitler, que, interessado em apagar os rastros da destruição nazista, não titubeava quando tinha que decidir pelo assassinato sem piedade de homens, mulheres e crianças.

Essa capacidade de destruição da memória cobre uma dimensão política e ética a respeito da qual Hitler estava perfeitamente consciente. É absolutamente notável que o genocídio armênio, perpetrado em 1915 pelo governo turco e, sobretudo, sua denegação constante e ativa (até hoje esse genocídio não foi reconhecido pela comunidade internacional, que poupa os interesses dos dirigentes turcos), tenha fornecido a Hitler um argumento decisivo para sua política de exterminação: “Eu dei ordem às unidades especiais da SS de se apoderarem do fronte polonês e de matarem sem piedade homens, mulheres e crianças. Quem ainda fala dos extermínios dos armênios, hoje?” Declara ele em 21 de agosto de 1939. O esquecimento dos mortos e a denegação do assassinio permitem assim o assassinato tranqüilo, hoje, de outros seres humanos cuja lembrança deveria igualmente se apagar (GAGNEBIN, 2006b, p. 47).

Hitler, por estar perfeitamente consciente de que, destruindo a memória, não haveria ninguém para lembrar de seus atos atrozes – tal como ocorreu com o genocídio praticado pelo governo turco contra os armênios em 1915 – não hesitava em aniquilar a vida de milhares de pessoas, valendo-se do subterfúgio de que, assim como havia acontecido com o povo armênio, poucos lembrariam do que ocorreu se os rastros fossem devidamente apagados.

A tentativa de aniquilar os rastros do que acontece reside na tentativa de evitar a lembrança e mesmo a narração da história do ocorrido. A narração, portanto, oportuniza que o passado seja “salvo” e, desse modo, permitindo que a esperança, não necessariamente projetada para o futuro, seja possível. Neste caso, prefiro atentar para o fato de que, pois...

[...] até mesmo o passado pode ser mudado, então tudo parece ser possível novamente, nada está perdido para sempre e a esperança pode renascer, esperança que não está necessariamente dirigida para o futuro, como desejaria Finkielkraut, mas que, como o *Angelus Novus*¹⁷³ ao qual se refere Benjamin na nona tese “Sobre o conceito da história”, tem os olhos virados para o passado: esperança que nasce da escuta das vozes do passado (DOUEK, 2003, p. 17-8).

A “escuta das vozes do passado”, que permite o nascimento da esperança, torna tudo possível novamente, de um outro “jeito”, dessemelhante da forma como a história oficial apresenta e torna hegemônica. Mas, por estarmos submersos em um contexto favorável ao “empobrecimento da experiência” que, por sua vez, implica na “perda da memória”, o indivíduo vê enfraquecida sua capacidade de narrar, entendia Benjamin. Processo que enfraquece, concomitantemente, sua memória, pois já não reúne condições subjetivas que lhe permita contar uma história. Para Benjamin:

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é o interesse em conservar o que foi narrado. [...] A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, o poder da morte (1993c, p. 210).

A possibilidade da “morte da memória” no contexto da sociedade contemporânea ratifica a preocupação bejaminiana de que os indivíduos estejam perdendo a capacidade de narrar. Ademais, para o fortalecimento da memória, enorme contribuição teria a oferecer uma educação que, distante da condição mercantil que a caracteriza na contemporaneidade, propiciasse o “enriquecimento das experiências” e, por seu turno, da memória.

¹⁷³ Nas palavras de Benjamin: “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso” (Benjamin 1985, p. 226).

O fortalecimento da memória, a capacidade de recordar, de narrar, de ter algo especial a dizer, constitui uma das possibilidades que se apresentam como antídoto às condições objetivas e subjetivas favoráveis ao processo de enfraquecimento do sujeito imanente à sociedade administrada. A memória, por não permitir que a cicatriz desapareça, favorece a visualização dos rastros, dos restos... evidenciado na fala de um dos entrevistados durante a pesquisa de campo:

Mamãe sempre dizia que era importante estudar, que sem estudo ninguém é nada, que pobre sem estudo não serve pra nada, só pra puxar carroça. Sabia disso, que se não estudasse eu não seria nada. Mas mesmo me esforçando não conseguia aprender nada. A professora ajudava, mas eu não conseguia. Até a sexta série sempre repeti ou ficava pra recuperação. Nunca passava direto. Mas quando ficava reprovado era bem pior (Entrevistado I).

As cicatrizes dos que fracassam na escola devem ser doloridas, amargas, sofridas. Cicatrizes indelévels. Se forem tantas, podem ocasionar a desfiguração do sujeito e torná-lo irreconhecível, assim como Ulisses que, ao reencontrar, novamente, com sua ama, Euricléia, quase não é reconhecido por esta.

A velha, que tomara na palma da mão a perna de Ulisses, ao apalpá-la, reconheceu a cicatriz; largou o pé, que caiu dentro da bacia, o bronze ecoou, o vaso oscilou e a água derramou-se pelo solo. Então, seu coração, a um tempo, foi tomado de tristeza e alegria, os olhos se lhe encheram de lágrimas, a voz se lhe tolheu na garganta. E tocando no queixo de Ulisses, disse: “sem dúvida tu és Ulisses, meu filho querido! E eu não te reconhecia! Foi preciso primeiro ter tocado no corpo de meu amo” (HOMERO, 1978, Canto XIX, versos 467-475).

Ulisses, ao ser ferido por um javali, desde jovem guardava em seu corpo uma cicatriz que permitiu ser reconhecido por sua ama. Algumas cicatrizes, todavia, são dissipadas pelo esquecimento, pela dificuldade em lembrar.

Seus reflexos, porém, mesmo quando esquecidos, não abandonam o contexto social daqueles penalizados pela exclusão dos sistemas formais de ensino. Evadidos, repetentes,

excluídos... todos estão marcados por esta privação, são compelidos a esquecer.

Não era legal aquela situação de ter que começar tudo de novo. A primeira vez que repeti me jogaram numa turma que só tinha repetente. Tinha gente que já tinha repetido duas, três, vezes. A minha, pelo menos, era a primeira. E os outros que eram mais? Se pra mim já era ruim, imagina pra eles? O pior é que quase repito. Passei arrastado... Agora lembrei do dia da entrega do boletim. Caramba, fui com minha mãe. Foi aquela decepção. Não fiquei nem na recuperação. Que vergonha! Lembro, também, da alegria dos que tinham passado. Alguns ficaram em recuperação. Eu e mais um reprovado de cara. Lembro da cara de tristeza da mamãe. Não queria que ela passasse aquela vergonha, mas não podia fazer nada. [...] Lembro que quando as aulas começaram, estava na mesma série [...] aí a professora logo disse. “Vamos esquecer o ano que passou. O que importa é agora” (Entrevistado II).

Mas o tempo apaga as cicatrizes?! A “pele”, envelhecida, ainda permiti visualizar as marcas do tempo, as cicatrizes, as lembranças de uma vida inteira? O que resta depois disso tudo, o que fica? Será que é melhor “esquecer e apagar tudo”? A quem interessa que tudo seja esquecido? Será que ainda é possível “salvar” o passado? Será que a história ainda pode ser contada de outro jeito? De um jeito que permita romper o silêncio provocado pelo monopólio dos poderosos de poder contar, a seu modo, a história.

A memória dos que não obtém sucesso na escola pode representar fortes sinais de protesto, inconformismo, denuncia e de resistência. Sinais que comprovam que a cicatriz não desbotou e que ainda viceja. Sinais que reforçam lembranças, mesmo que tortuosas, de cicatrizes que permitem a rememoração do passado, de um tempo, um momento; lembranças que, a contrapelo da história oficial, possam ser narradas pelos vencidos e oprimidos, pelos que, por exemplo, fracassaram na escola...

Juro que não merecia ficar em matemática. Aí fui pra recuperação. A professora logo avisou que seria a matéria do ano todo. Mas como aprender apenas na recuperação a matéria do ano todo. Aí não deu, né? Já sabia que não ia dar. Apenas um da turma passou na recuperação. Em um ano reprovei duas vezes, né. Porque depois tive que buscar o boletim do resultado da recuperação. Aí foi outra bomba, né. Duas só num ano. Mas a culpa não era só minha. A professora dizia que eu não aprendia. Mas como que em casa eu vendia as coisas pra mamãe e nunca errava troco? Mas na escola eu errava.

Agora explica isso? (Entrevistado I).

Apagar os rastros: eis um dos propósitos daqueles encarregados em fazer que tudo seja esquecido. Eliminar o protesto dos que insistem em lembrar da dor é a tarefa mais importante que se incubem os defensores da ordem. Apela para que todos esqueçam de tudo: “quem vive de passado é museu” é, talvez, um dos ditos populares mais utilizados. Aos que ainda conseguem narrar se “impõem” uma tarefa histórica fundamental, assim exposta por Gagnebin (2002, p. 133).

Ao juntar os rastros/restos que sobram da vida e da história oficiais, poetas, artistas e mesmo historiadores, na visão de Benjamin, não efetuam somente um ritual de protesto. Também cumprem a tarefa silenciosa, anônima, mas imprescindível do narrador autêntico e, mesmo hoje, ainda possível: a tarefa, o trabalho de *apokatastasis*, esta reunião paciente e completa de todas as almas no Paraíso, mesmo das mais humildes e rejeitadas, segundo a doutrina teológica (julgada herética pela igreja) de Orígenes, citado por Benjamin. Hoje não existe mais nenhuma certeza de salvação, ainda menos de Paraíso. No entanto, podemos – e talvez mesmo devamos – continuar a decifrar os rastros e a recolher os restos.

“Decifrar os rastros¹⁷⁴ e recolher os restos” daquilo que a memória ainda é capaz de guardar para que não se perca constitui uma tarefa realmente silenciosa, mas importante. Que estes rastros e restos, ao servir como protesto, denúncia e inconformismo daqueles que possuam cicatrizes que insistem em se revelar, se convertam e indiquem possibilidades de resistência.

Sendo assim, a reflexão sobre o passado, ao permitir a recolha dos restos, torna

¹⁷⁴ Rastro, de acordo com Levinas (1993, p. 75-6): “[...] não é um signo como outro. Mas exerce também o papel de signo. Pode ser tomado como um signo. O detetive examina como signo revelador tudo o que ficou marcado nos lugares do crime, a obra voluntária ou involuntária do criminoso; o caçador anda atrás do rastro da caça; o rastro reflete a atividade e os passos do animal que ele quer abater; o historiador descobre, a partir dos vestígios que a existência das civilizações antigas deixou, como horizontes de nosso mundo, tudo se dispõe em uma ordem, em um mundo, onde cada coisa revela outra ou se revela em função dela. [...] O rastro autêntico [...] decompõe a ordem do mundo; vem como ‘em sobre-impressão’. Sua significância original desenha-se na marca impressa que deixa, por exemplo, aquele que quis apagar seus rastros, no cuidado de realizar um crime perfeito. Aquele que deixou rastros ao querer apagá-los, na da quis dizer nem fazer pelos rastros que deixou. Ele decompôs a ordem de forma irreparável. Pois ele passou absolutamente. Ser, na modalidade de *deixar um rastro*, é passar, partir, absolver-se”.

possível a invenção do presente; um presente em que, não esquecendo do passado, possa se evitar aquilo que de mais terrível acontece às pessoas, uma vez que: “[...] somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas ousar esboçar uma outra história, a reinventar o presente” (GAGNEBIN, 2006c, p. 57). O testemunho de um dos depoentes exprime essa situação:

A cada repetição tirava uma lição. Era duro repetir e sei que tinha culpa nisso. Minha mãe sofria, mas não sofria mais do que eu. Ninguém sofria mais do que eu. Eu queria era passar, mas não conseguia aprender tudo aquilo [...] Se eu tivesse uma outra chance, assim, de voltar tudo de novo, muita coisa que fiz de errado, não errava de novo. Hoje, vejo que se desde aquele tempo tivesse algo como a Bolsa da prefeitura, poderia ser diferente. Quando tiver filhos, e não quero ter muitos como minha mãe, vou fazer de tudo pra que eles tenham condição de estudar; as condição que eu nunca tive direito. Isso eu não tive, mas eles terão. Não vão passar a vergonha que eu tive de repetir muitas vezes. Isso eu não quero pra eles (Entrevistado II).

Essas palavras, que narra uma situação dolorosa, percebida na expressão do depoente quando coletei esse testemunho, denota a preocupação do informante com a invenção de um outro presente, diferente passado, em que as marcas do fracasso escolar que o atingiram não atinjam também seus filhos. Essa preocupação, uma retomada reflexiva do passado, especialmente quando o depoente expõe a preocupação em evitar que seus futuros filhos “passam pelo que ele passou”, revelam a preocupação em reinventar o presente e, assim, tentar impedir que o que lhe acometeu, acometa, também, seus rebentos.

5.2 Rastros e restos do fracasso escolar

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem

tentará sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1993b, p. 114).

A atual configuração que o capitalismo assume se assemelha a um invencível gigante. A incrível e incontestável força que este gigante demonstra possui tenta convencer, a todo custo, de que somos fracos e impotentes, de que nada pode ser feito. A forma como esta ideologia se dissemina objetiva persuadir os movimentos sociais antagônicos à dominação. Ao se propagar pelo tecido social colabora para que boa parte dos movimentos insurgentes silencie. Os que são convencidos de que são impotentes negam sua própria condição de sujeito que, mesmo enfraquecida, ainda demonstra algum sinal de vida ou, quem sabe, de ressurreição.

Mas a verdade, como afirmara Horkheimer (1975), ainda se resguarda nas minorias, esperando o dia em que poderá emergir triunfante. Mas é esse dia que o gigante tenta, de todas as formas, impedir que amanheça. São essas minorias que, mesmo assistindo a risada estrondosa dos gigantes, labutam para que esses se destrocem.¹⁷⁵

Entre a grandiosidade sublime e muito humana, comum todos os idealistas e que está sempre pronta a pisotear desumanamente tudo o que é pequeno enquanto mera existência, e a grosseira ostentação dos opressores burgueses, existe a mais profunda concordância. É próprio da dignidade dos gigantes rir estrondosamente, explodir, destroçar (ADORNO, 1993, p. 76).

Embora esteja sufocado, ainda é possível ao indivíduo empreender algum tipo de resistência aos imperativos que proclamam como sendo eterna a situação de servidão em que se encontra, pois, nas sociedades altamente industrializadas, mais do que nunca, é necessário construirmos formas de reagir e resistir à dominação imposta pela lógica do

¹⁷⁵ É importante destacar que mesmo tendo sido apregoado o “fim da história”, das utopias, do trabalho enquanto ontologia e mesmo das classes sociais diversos movimentos insurgentes ainda existentes indicam a insatisfação com o atual modelo econômico. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, as manifestações, em todo mundo, contrárias à globalização, os Fóruns Sociais realizados... são exemplos de gestos históricos que apontam para alternativas “além do capital”.

capital, dominação esta que se realiza pela crescente vontade da acumulação e do lucro. Essa vontade, inerente a atual forma de organização societal vigente, acaba por produzir paradoxos que acabam sendo integrados à economia mundial. No entender de McLAREN (2000, p. 119-120):

Os pobres que vivem entre nós, dormindo em caixas de papelão e comendo o que encontram no lixo, fazem parte da economia mundial tanto quanto o Monte Olímpio de Los Angeles e o novo centro Getty, que se destaca no alto da colina com vista para o luxuoso bairro Bel Air.

Os pobres, “ao serem incorporados à economia mundial”, incriminam a organização social capitalista e indicam a necessidade da resistência. A proposição da necessidade da resistência explicita-se dada a exigência – posta pela lógica que rege as organizações sociais assentadas no capital – do adormecimento das consciências. Trata-se, como coloca Matos (1989, p. 21), de incentivar – através desse esquecimento – a amnésia, para impedir o exercício da autonomia, encorajando o da heteronomia.

A lógica imposta pela sociedade administrada e presidida pela racionalidade do capital – uma racionalidade tecnológica – incentiva a amnésia social, destruindo a memória. Assim, não se medem esforços para, aniquilando – no limite do (im)possível – a possibilidade do pensar autônomo, poder reduzir, progressivamente, os direitos sociais dos trabalhadores, conquistados ao longo de séculos de lutas que, em diferentes esferas, caracterizam a resistência.

É forjada, assim, a possibilidade de dissipar de nossa memória o antagonismo social e político entre as classes sociais, através da massificação da cultura. Esta destrói a possibilidade da conscientização acerca da historicidade que caracteriza a relação entre os homens, bem como entre estes e a natureza e, além disso, subtrai a capacidade subjetiva dos grupos potencialmente descontentes com a ordem instituída.

Qualquer processo emancipatório, nestas condições, fica obliterado. Sobretudo se o acesso à educação permanecer um privilégio de um reduzido extrato social. Convertida em mercadoria, a educação afasta-se de qualquer propósito emancipatório, de qualquer possibilidade de produzir sujeitos autônomos e críticos. Enquanto privilégio condena os desprivilegiados ao insucesso na escola e, provavelmente, na vida.

Quando eu estava na sexta (série) meus colegas que não repetiam já estavam na oitava. Sentia vergonha daquilo. O pior é que não passaria de novo e ficaria na sexta. Aí no ano seguinte eles estavam no primeiro ano e eu engatado na sexta. Era humilhante [...]. Sentia que as portas iam se fechando. Quando via o meu futuro sabia que seria difícil recuperar o tempo perdido, já sabia que encontrar emprego seria difícil [...]. Nessa vida é assim: uns tem muito e outros quase nada. Eu estou entre os que têm quase nada... (Entrevistado I).

Na condição de mercadoria, a educação converte-se, também, em empecilho àqueles que “tem quase nada” e necessitam desta para aspirarem novas possibilidades. Uma outra educação, distante de sua condição mercantil, poderia desempenhar importante papel para a construção de uma sociedade realmente igualitária e democrática. Encontramos aí a possibilidade de pensar a educação como antídoto a este processo de embrutecimento imanente à lógica do capital.

Através da cultura e da educação podem ser criadas as condições para o fortalecimento do ego, da consciência e, portanto, da autonomia do indivíduo, num processo que caminha na contramão do *status quo*, hoje determinado pelo capital. Uma educação que permita ao espírito se rebelar contra a autoridade, contra os mecanismos que reforçam a condição heterônoma dos indivíduos. Esta preocupação já havia sido demonstrada por Nietzsche, por exemplo, muito antes dos frankfurtianos:

Para tornar-se espírito livre, é preciso rebelar-se contra toda autoridade. Pais, amigos, mestres, príncipes, educadores, tornam-se facilmente ‘diretores de consciência’. Impõem normas de comportamentos e maneiras de pensar. Vêm em cada ser a oportunidade de dispor de um novo objeto. O Estado procura moldar os que se acham sob sua tutela, inculcando-lhes o orgulho da pátria, o respeito à bandeira, a educação cívica. O partido político tenta formar os que a eles se filiam, infundindo-lhes a disciplina

partidária, os deveres do militante, a educação política. A Igreja busca preparar os que a ela se agregam, impondo-lhes a aceitação dos dogmas, os mistérios da fé, a educação religiosa. Os bons cidadãos, os partidários incondicionais e os fiéis convictos limitam-se a cumprir ordens, executar tarefas, submeter-se a ditames. Os subversivos são condenados pelo Estado ao ostracismo, os dissidentes, expulsos do partido, os hereges, excomungados pela Igreja. Assim como os pais não toleram que os filhos tenham idéias e preceitos diferentes dos seus, o Estado, o partido político e a Igreja não admitem que os cidadãos, os partidários e os fiéis discordem de seus preceitos e idéias. A educação – seja ela familiar, cívica, política ou religiosa – aparece como um processo para tornar o educando semelhante ao educador. Aliás, esse é o princípio de toda a vida gregária: impedir as singularidades, abolir as diferenças (MARTON, 1984: 48-9. Os grifos são meus). O único direito do homem. Quem se distancia da tradição é vítima da execução; quem permanece na tradição é seu escravo. Em ambos os casos, caminha-se para a própria perda (NIETZSCHE, Humano, demasiado Humano, § 552, apud. MARTON, op. cit.:49).

Mas a educação, por afastar-se dos propósitos nietzscheanos, vem cumprindo papel basilar para que as consciências potencialmente antagônicas à reprodução do capital permaneçam adormecidas, o que enfraquece seu potencial emancipador. Konder (1999, p. 119), analisando o pensamento de Benjamin, entendia que:

Benjamim constatava, melancolicamente, que não bastava protestar: era preciso agir, tomar iniciativas, ir à luta. O capitalismo nos sufoca, nos destrói, cabe a nós – sem ilusões – mobilizarmos contra ele. Se não nos mobilizarmos para superá-lo, estamos perdidos, por que – advertia nosso autor – “o capitalismo não vai morrer de morte natural”.

O melancólico, para Benjamin (1993a), ao contrário do que postulam as teses freudianas, é capaz de construir um saber que lhe permita compreender o mundo. Rouanet (1990), ao analisar esta situação, assim reflete acerca do melancólico benjaminiano¹⁷⁶:

¹⁷⁶ De acordo com Konder (1999, p. 117): “melancolia: a palavra vem do grego, *melankholia*, combinação de *melanos* (negro) e *kholé* (bilis). Designava um estado patológico do fígado, que produzia bÍlis escura e acarretava depressão, mal-estar, irritação. Podia, mesmo, levar à morte. Etimologicamente, o melancólico é o *atrabiliário*, palavra de origem latina que significa exatamente aquele cujo organismo está tomado pela bÍlis negra (atra quer dizer “preto” em latim). No Renascimento, o aspecto que vai predominando na figura do melancólico é menos o da irritação que o da depressão; o homem da bÍlis negra já não é tanto o que explode em invectivas contra a humanidade à sua volta, mas o que se recolhe à sua tristeza, evitando o convívio com os demais [...]. A arte barroca abriu caminho para uma diferenciação maior entre o ‘melancólico’ e o ‘atrabiliário’. Para a sensibilidade dos homens da nova época, certa tristeza decorria, inevitavelmente, da tomada de consciência, por parte do indivíduo, dos estreitos limites de suas forças e da profundidade de suas incertezas. O romantismo, na esteira do barroco, ‘heroicizou’ o ‘melancólico’. A melancolia passou a ser assumida como coroamento da orgulhosa independência de um espírito capaz de reconhecer sua solidão. E Benjamin era, sem dúvida, profundamente marcado pelo romantismo. As raízes românticas fortaleciam em Benjamin a disposição para aceitar a melancolia de seu temperamento, que veio crescendo nele ao longo de uma trajetória sofrida,

[...] Se mergulha no objeto e se perde nele, é para compreendê-lo, e através dele compreender o mundo. Rumina sobre a morte, para entender a essência da vida; anima-se nas ruínas, para perceber a natureza do mundo como ruína. É dando as costas ao mundo, e imergindo, monadologicamente, num fragmento de natureza – tibia ou pedra – que percebe a história como natureza, como *facies hippocratia*, como síntese de tudo o que é “premature, sofrido e malogrado”. Sua lealdade para com as coisas é de fato tributária de vontade de saber: a melancolia trai o mundo por causa do saber (p. 42).

Neste caso, o melancólico, por encontrar dificuldades em esquecer, faz uso de sua capacidade de compreender o mundo para resguardar a utopia contra os ataques favoráveis a que tudo deva ser esquecido. O indivíduo, ao “esquecer e perdoar” tudo (ADORNO, 1995a), acaba por perenizar a injustiça e o sofrimento, permitindo constantemente o retorno de ambos. Os fracassados da escola, que deixam as cicatrizes desbotar, perdoam e esquecem, facilmente, os motivos que ensejaram o fracasso.

Não sei dizer o que ocorreu. Só sei que não deu pra passar. Na verdade, muita coisa acontecia e acho que tudo aquilo não me deixava estudar direito. Mas não sei dizer, assim, sabe, como foi mesmo. Prefiro esquecer esse negócio. Já passou, já deixei pra lá. Não deu, não deu. Mas foi uma das piores coisas da minha vida. O dia de receber o boletim... vi meus colegas que passaram alegres e eu mal, muito mal mesmo. Mas já passou, prefiro esquecer as coisas tristes e lembrar das coisas alegres. É melhor assim, né? (Entrevistado II).

Os rastros e os restos das condições em que o fracasso escolar desse indivíduo fora produzido caminham para o desaparecimento, pois “é melhor esquecer esse negócio”. O esquecimento apaga os rastros, enfraquecendo, desse modo, a possibilidade de recordar, de lembrar. Sendo assim, a destruição dos rastros elimina as provas do que ocorreu. Estratégia utilizada, por exemplo, pelos nazistas quando, sabendo da inevitabilidade da derrota alemão na segunda guerra, trataram de destruir os rastros dos seus horrores. De acordo com Gagnebin (2002, p. 131):

pontilhada de experiências dolorosas. Ao mesmo tempo, contudo, essa aceitação de sua própria melancolia se desdobrava numa firme recusa daquilo que ele mesmo chamou, depreciativamente, de ‘melancolia de esquerda’, em sua crítica a Erich Kästner e outros ”.

Em seu último livro, *Os afogados e os sobreviventes*, Primo Levi (1989) insiste na vontade explícita de aniquilação dos rastros pelos nazistas. Quando se tornou claro, depois da Batalha de Estalingrado, que o Reich alemão não seria o vencedor, que ele não seria, portanto, “o senhor da vontade futura”, diz Primo Levi, então deu-se início à destruição dos rastros da própria destruição.

Embora pudessem destruir parte dos rastros, sobejou o resto que ficara guardado na memória dos sobreviventes das experiências tétricas do horror. Experiências essas que, por um lado, provocam dor, por outro, fortalecem a capacidade de lembrar que pode ser empreendida pelo indivíduo; um tipo de lembrar que impede que o esquecimento, inclusive dos insucessos da vida, da escola ou o que “restou” de lembrança disso.

Eliminar os rastros, aniquilar qualquer remota possibilidade de lembrança implica, em alguns casos, inclusive, na necessidade de assassinio. E não apenas a morte física, pois esta pode deixar rastros, mas a espiritual. Desta forma, os que praticam qualquer forma de assassinato impedem que, por meio dos rastros, suas ações sejam lembradas ora ou outra pelos que não esqueceram; e esses são os que ainda conseguem narrar alguma coisa.

A capacidade de narrar, embora em vias de extinção, diria Benjamin, ainda pode servir como mecanismo de denúncia, mesmo que a narração possa trazer a tona dores que se julgavam esquecidas. A forma melancólica como Benjamin muitas vezes escreve se justifica por conta da possibilidade do desaparecimento da capacidade de narrar. Esta capacidade, ameaçada de extinção, vai sendo, cada vez mais, substituída por uma outra forma de comunicação que “[...] se antepõe à narrativa de um jeito não menos estranho, mas muito mais ameaçador do que o romance - ao qual, de resto, leva, por sua vez, a uma crise. Esta nova forma comunicação é a informação” (BENJAMIN, 1983, p. 60).

Benjamin, portanto, entendendo que o desaparecimento da arte de narrar era iminente, percebia que o empobrecimento da experiência¹⁷⁷ dos indivíduos atuava contra a narração.

Talvez por isso Benjamin (1993c, p. 198) tenha declarado que:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia inalienável. A faculdade de intercambiar experiências.

Neste caso, a atual configuração do capitalismo é propícia para que, cada vez menos, as pessoas possam “intercambiar experiências”. Desse modo, as massas, em virtude da não-democratização do acesso à escola, acabam perdendo uma importante oportunidade para o intercâmbio de experiências. O que narrar, o que lembrar, se minhas experiências de vida “estão em baixa”? Algo que Benjamin (1993c, p. 198) entendia ser óbvio para justificar a presença deste fenômeno em nossa sociedade:

Uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações de experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. [...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.

Sendo assim, a “pobreza de experiência” dos indivíduos acaba favorecendo que a memória sucumba e adoça. O pior ocorre quando os homens almejam se livrar de qualquer experiência. Disse Benjamin (1993c, p. 118):

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso.

Que experiências recorde e que ainda podem ser narradas? As cicatrizes, testemunhas tácitas de parte de minhas experiências, podem ainda ser lembradas? Lembro das dores que

¹⁷⁷ Recentemente, Santos (2002), teórico pós-moderno de oposição, realizou uma profunda análise acerca da necessidade de não desperdiçarmos experiências, em face da “transição paradigmática” que vivenciamos e da crise da “teoria crítica moderna”, de acordo com sua forma de entender o presente momento. Embora possuo discordâncias teóricas com parte das idéias defendidas pelo referido autor nesta obra, entendo serem profícuas as contribuições que oferece nesta, mesmo me distanciando muito de várias de suas posições. Sobretudo, por entender que não há um “desperdício de experiências”, mas, ao contrário, uma “pobreza” desta.

provocaram as cicatrizes? O rastro não é intencional e por não ser assim oferece, a quem conseguir decifrá-lo, a possibilidade de descobrir o que aproximadamente ocorreu, trazendo a tona as cicatrizes e as dores que acompanham o existir dos indivíduos. Dessa forma, o rastro denuncia o que poderia ter acontecido, especialmente quando ele é decifrado pelos que não são ouvidos pela história oficial.

Não saberia contar como foi isso. Só sei... Foi, assim, um ano difícil. Estava na terceira (série), mas antes passei sempre apertado... e, de novo, ia pra recuperar, mas dessa vez não passei. Mas nunca esqueci do dia do resultado. Dessa vez não fiquei nem em recuperação. Foi foda. Fiquei puto da vida. Poxa, já tinha começado tarde e ainda ia perder mais um ano. Não queria mais estudar. Só lembro disso. Mas hoje, te ouvindo falar dessas coisas, começo a lembrar de algumas coisas que ocorreram. Hoje, compreendo o que ocorreu de outro jeito. Vejo que não fui só eu o culpado... ah, tanta coisa aconteceu, mas não quero dizer que a culpa foi da professora. Foi tudo junto. Mas a culpa não foi só minha. Antigamente pensava assim, hoje não (Entrevistado II).

A preocupação com o passado é, ao mesmo tempo, uma preocupação com os “sobreviventes”¹⁷⁸ do presente. Relembrar, aqui, configura-se, também, em um gesto de amor pelos indivíduos que, diariamente, ainda têm que se “acostumar” com o passado ao relembrar os seus horrores. “Sobreviver” após o “primeiro” fracasso escolar não constitui tarefa simples e, muitas vezes, provocam a desistência e o abandono da escola. As cicatrizes, neste caso, ainda indicam que a dor e a tristeza pela não obtenção de êxito escolar permaneceram ali, possibilitando que seja recordado. Daí a necessidade histórica de não “abrirmos mão de nossas lembranças” (ADORNO, apud RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998). Necessidade esta

¹⁷⁸ Tal como sugere a obra de Levi (1990): “Os afogados e os sobreviventes”.

fundamental para “intercambiarmos experiências” e, ao mesmo tempo, fortalecermos uma memória capaz de contar uma outra história.

Neste caso, até que ponto a educação pode – mesmo na atual configuração que o capitalismo assumiu e que encontra na escola importante mecanismo para a reprodução social – potencializar o intercâmbio de experiências? Sendo assim, penso que não é qualquer educação que, tendencialmente, atue a favor do revigoreamento da experiência.

Mas, mesmo assim, entendo que uma educação que objetive contribuir para a emancipação e para a resistência tem que, pelo menos, fortalecer a capacidade que as pessoas possuem para intercambiar experiências e, deste modo, formar narradores que saibam denunciar, criticamente, os imperativos que perenizam o horror. Entre esses horrores: o fracasso escolar, a negação, a rejeição, a expulsão e a exclusão de um determinado segmento social da escola.

Me senti expulso da escola todo ano que repetia. Sentia que escola não é pra pobre. Muitos pobres igual a mim também não passavam, mas os bacanas passavam. Assim pobre vai ser pobre a vida inteira. Ainda mais hoje que pra qualquer trabalho tem que ter o segundo grau. Ainda bem que veio a Bolsa e obrigou todo mundo estudar. Foi quando voltei a estudar, pois pela minha mãe era melhor trabalhar. Mas antes da Bolsa era bem difícil. Com ela conseguir sobreviver na escola e terminar o primeiro grau e o segundo grau (Entrevistado I).

Esta forma de horror e as cicatrizes que produz não podem ser “esquecidas”. Os rastros provocados pela dor dos que fracassam na escola indicam que os sinais do ferimento necessitam ser lembrados. Indicam e apontam os restos... restos da resistência que, apesar da dureza da vida, insiste em pulsar. Sinais de uma denúncia e de um inconformismo que lateja nas feridas ainda não cicatrizadas, mas que, futuramente, tornar-se-ão, com o tempo,

cicatrizes. É necessário se opor e pensarmos alternativas, possibilidades de uma nova sociedade e, também de uma nova educação.

Neste caso, querer uma educação além da possível atualmente. Talvez uma educação utópica, que ainda não exista, mas que pode vir a existir. A “não-participação”, a resistência contra os mecanismos que reproduzem as condições objetivas e subjetivas que propiciam a permanência dos horrores contemporâneos; eis o propósito de uma educação utópica; uma educação que fortaleça o lembrar, o recordar, a memória e que revigore a capacidade, enfraquecida, de “narrar”, de se “contar uma história”, mesmo que este ato possa provocar dor. Mas, além da dor, uma resistência aos imperativos que a provocaram.

Nesse sentido, quando se propagam ideologias que se interessam pela dissimulação da compreensão do fenômeno do fracasso escolar, oculta-se não só a compreensão, bem como possíveis intervenções públicas que visam combatê-lo. Ocultar a cicatriz, apagar os rastros e eliminar os restos, mesmo que isso seja impossível, retardam uma possível ruptura. É necessário, portanto, reclamar por intervenções que levem em consideração o conjunto de fatores produtores do fracasso escolar. Sendo assim, concordo com Boudon (1981, p. 37) quando entende que: “[...] o fator capaz de reduzir as desigualdades frente ao ensino numa perspectiva não-utópica reside na redução das desigualdades econômicas e sociais”. Penso, assim sendo, que enquanto não forem removidos os fatores produtores de desigualdades econômicas e sociais continuaremos assistindo o fracasso de um determinado segmento social na escola e na vida.

Este fracasso, no entanto, continuará sendo denunciado pelos rastros e restos que teimam em revelar cicatrizes impossíveis de serem ocultadas completamente. Cicatrizes que, mesmo desbotadas, contribuem para que o esquecimento das condições que a provocaram não se dê por completo.

5.3 O fracasso escolar: retratos de exclusão e resistência

MEMÓRIA

Amar o perdido
Deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade, 2000).

5.3.1. A inserção e o acompanhamento no Programa

O PGRM pode ser visto como uma aplicação das palavras de Karl Marx (*Crítica ao Programa de Gotha*, 1875). Segundo seus argumentos, em sociedades mais maduras, as pessoas agiriam de forma a tornar possível que nas suas bandeiras pudesse estar inscrito: “De cada um de acordo com sua capacidade, a cada um de acordo com a sua necessidade!”. A filósofa brasileira Marilena Chauí atentou para o fato de que princípio similar pode ser encontrado em Aristóteles (*Política*, escrito em 300 aC). Aristóteles afirmou que a finalidade da política é a vida justa, alcançada através da prática do bem comum. Segundo Aristóteles, para se alcançar justiça política é necessário, antes de mais nada, promover justiça distributiva. Os princípios do PGRM podem também ser encontrados em São Paulo, na *Segunda epístola aos Coríntios*, quando recomenda dever o homem seguir o exemplo de Jesus que, apesar de ser tão poderoso, decidiu viver entre os mais pobres. Para haver justiça e igualdade, “o que colheu muito não tenha demais, e o que colheu pouco não tenha de menos”. Também no Alcorão está recomendado que todos os muçulmanos, ao acumularem bens ou receberem ganhos substanciais, devem dividir sua fortuna com aqueles que não têm o suficiente, conforme as palavras do segundo Califa, Omar, sucessor de Mohamed (SUPLICY e BUARQUE, 1997, p. 2-3).

A vitória de “frente” de partidos populares nas eleições municipais de 1996 em Belém esteve acompanhada de muita expectativa. Entre os segmentos populares empobrecidos havia

um forte sentimento de esperança, pois acreditavam que, finalmente, viriam promessas de campanhas serem cumpridas.

Na Vila da Barca, assim como em muitas localidades carentes de nossa cidade, havia um misto de entusiasmo e desconfiança. Entusiasmo por conta das promessas de campanha que empolgaram seus moradores e desconfiança, pois, em outras eleições, muito do que era prometido pouco ou quase nada se realizara.

Quando em primeiro de janeiro de 1997 o Programa “Bolsa Familiar para a Educação” oficialmente fora instituído, parecia que dessa vez seria pra valer. Após um ano de iniciado o Programa chega na Vila. Inicialmente realizou-se um amplo cadastramento de todos os moradores da Vila e de áreas circunvizinhas. Os moradores, ansiosos, ainda com certa desconfiança, se cadastravam a fim de futuramente terem direito ao benefício concedido pelo Bolsa.

Após o cadastro, a prefeitura se encarregava em selecionar, num primeiro momento, as famílias mais carentes, aquelas que se enquadravam nos requisitos estabelecidos pelo Bolsa Escola.

Embora neste primeiro momento um número expressivo de moradores fossem contemplados para receber o benefício, os que não foram, de certa forma, ficaram frustrados. Mas em, aproximadamente, um ano, praticamente, todas as famílias que se enquadravam nos requisitos estipulados foram incluídos no Programa e, posteriormente, passaram a receber o recurso.

Por meio desta iniciativa as famílias da Vila dispunham de uma renda mínima mensal que permitia que estas retirassem seus filhos da rua e do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, que acompanhasse a frequência de seus filhos na escola. A partir deste incentivo as crianças e jovens puderam se dedicar com mais afinco às atividades escolares.

Há que destacar, todavia, que programas de renda mínima não visam apenas o combate ao trabalho infantil e a garantia do acesso e permanência na escola, uma vez que, ao garantir um determinado recurso monetário mensal, favorece que famílias, antes sem assistência alguma, possam ter condições de subsistir em meio às turbulências que suas vidas enfrentam e, deste modo, possam ter maiores possibilidades de romperem com o círculo vicioso da pobreza. Neste caso:

Para as famílias de menor renda, o custo de oportunidade de enviar seus filhos à escola seria muito elevado, não tanto em razão dos custos diretos da educação, mas, principalmente, da perda ou diminuição dos rendimentos obtidos com o trabalho das crianças e adolescentes. A deficiência na formação educacional impede, por sua vez, um incremento na renda das novas gerações. Desta forma, cria-se um círculo vicioso, no qual a pobreza de ontem determina a pobreza de hoje. Para rompê-lo seria necessário oferecer uma compensação monetária às famílias, para que pudessem prescindir dos rendimentos do trabalho infantil e manter os seus filhos na escola (AMARAL, 2001, p. 6).

Ademais, as famílias, partícipes de Programas de Renda Mínima, ao valorizar o benefício recebido, começavam a compreender a importância deste em suas vidas, bem como na de seus filhos ou dependentes que, a partir de agora, teriam mais condições para enfrentar as adversidades impostas às suas vidas.

O acompanhamento sistemático, que se materializava, entre outras ações, por meio de reuniões, visitas domiciliares e seminários educativos, que visavam a formação cidadã dos beneficiários, propiciava a construção de uma nova forma de compreender o mundo e a vida, bem como da importância que escola ocupa em nossa sociedade; uma compreensão que favorecia um outro jeito de perceber e se perceber no mundo. De acordo com o depoimento de um dos informantes:

Sempre acompanhava minha mãe nas reuniões. Falavam de cidadania... que era importante participar, cobrar do governo que olhe pelos mais pobres... Mas para isso era necessário que a gente tivesse condição de estudar. Pra ser cidadão tem que entender a sociedade e é indo pra escola que a gente entende melhor o que acontece. Minha mãe e meu pai não puderam estudar, mas eu não, eu vou poder estudar e ser cidadão. E estudar pra mim é

o melhor caminho. Pra gente não tem outro caminho, é só estudar. Antes não pensava assim (Entrevistado III).

Se, por um lado, era bastante expressivo o número de famílias que freqüentavam assiduamente as reuniões formativas e participavam das demais atividades, outras, por outro lado, não tinham a mesma compreensão e se faziam presentes nas reuniões apenas quando era exigido pelos técnicos do programa, sob pena de terem cortado o benefício. Segundo a fala de um dos entrevistados:

Eu achava importante a ida de minha mãe nas reuniões, mas muitas vezes ela não tinha tempo. Meu pai nem gostava. Dizia que não era bom ir nisso. Quando minha mãe ia sempre pedia que eu fosse com ela. Tinha momento que era enjoado. Mas gostava quando diziam que o benefício era direto de todos. Todos têm que viver bem, não só alguns. Se eu tenho fome, preciso comer, se eu tenho sede, preciso beber e se eu quero aprender preciso de escolar. Foi mais ou menos assim que a professora falou na reunião. E é verdade. Essas coisas eu achava legal das reuniões (Entrevistado III).

Desta forma, se é importante garantir às famílias assistidas pelo programa uma renda mínima é também importante formar pessoas que saibam reivindicar, independente de governo, direitos básicos e fundamentais para uma vida decente e uma sociedade justa, igualitária e democrática. A transferência de renda, neste caso, quando as famílias abdicam e negligenciam qualquer forma de participação, converte-se, facilmente, em mero assistencialismo.

Além desse acompanhamento, as famílias eram orientadas a como efetivarem empréstimos junto ao “Banco do Povo” a fim de que pudessem abrir algum empreendimento e, assim, manter o mesmo padrão de vida após a saída do Programa.

Ao mesmo tempo, diversos cursos profissionalizantes eram oferecidos com o intuito de preparar esses indivíduos para desempenharem alguma atividade produtiva tão logo expirasse o período máximo de permanência na “Bolsa”, que era de dois anos, e, assim, não dependessem dos recursos provindos do Programa. Frisa-se, todavia, o insucesso quase completo desta iniciativa, uma vez que um número inexpressivo de indivíduos conseguiram

realizar alguma das atividades produtivas estimuladas pela PMB e, de algum modo, manter-se nela.

É importante registrar, todavia, um certo descontentamento em relação a esse acompanhamento, pois a maioria dos cursos profissionalizantes oferecidos não agradava a comunidade. Cabeleireiro, manicure, corte e costura... enfim, cursos que não conseguiam atrair o interesse das pessoas, especialmente em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, que requerem da classe trabalhadora “qualificações” diferentes daquelas ofertadas pela PMB à comunidade.

Talvez resida aí o fato de bem poucas pessoas freqüentarem esses cursos e, entre os que freqüentaram, a evasão nos mesmos era bastante elevada. Desta forma, a maioria das famílias, ao serem desligadas do Programa, voltaria, novamente, a enfrentar imensas dificuldades para manterem seus filhos estudando. De acordo com a resposta de um dos depoentes:

Minha mãe tentou participar de alguns cursos. Ela começou alguns, mas não se agradou com nenhum. Pensou em emprestar dinheiro do banco, mas achou que não ia conseguir pagar. Tem tantos cursos novos. Deveriam ter oferecido computação. Em todo local se não souber isso não trabalha. Ai ficou difícil ficar estudando. O dinheiro da bolsa fez muita falta (Entrevistado I).

Mesmo voltando a enfrentar dificuldades após o encerramento do Programa, os indivíduos partícipes destacam a importância estratégica do mesmo no que tange, sobretudo, a questão educacional.

É consensual que, sem ele, seria difícil manter os filhos estudando e longe do trabalho infantil e, ademais, o Programa contribuiu para afastá-los do envolvimento e aproximação com drogas, gangues, criminalidade, etc., algo que ocorre com a maioria dos indivíduos que não conseguem estudar e nem trabalhar em nossa sociedade.

Vale ressaltar que muitas das famílias possuíam filhos que trabalhavam e estudavam e alguns apenas trabalhavam, ao invés de, pelo menos, estudarem. Outras famílias viam seus filhos envolvidos em gangues e com a criminalidade e, por isso, tinham a vida radicalmente encurtada.

O pertencimento ao Programa, de algum modo, atenuou, significativamente, esses problemas e, ademais, oportunizou, aos que não conseguiam se dedicar aos estudos, a possibilidade de freqüentar, em melhores condições, a escola, o que não ocorria anteriormente, pois eram impedidos, pelas condições objetivas que os atormentavam, de freqüentar e permanecer na escola.

Ao perceberem uma determinada melhoria nas condições de vida, dado que, certamente, favorecia que mantivessem os filhos estudando, os depoentes destacam como fundamental a inserção deles na Bolsa e nas demais atividades que acompanham todo o desenvolvimento do Programa. Para alguns esse acontecimento fora de fundamental importância em suas vidas.

Além disso, a simples participação no Programa permitia a possibilidade do “crédito” na mercearia ou na baiúca do vizinho, uma atenção maior dos professores na escolar e o respeito das pessoas que antes o ignoravam socialmente e mesmo um certo afago na estima que se encontrava em baixa, isto é, ocorreu uma certa valorização, antes, praticamente, inexistente.

Aí reside uma das principais razões pelas quais os partícipes no Programa destacam a importância precípua de terem participado desta ação municipal durante os dois anos que permaneceram vinculados, ainda que, após a perda bolsa, tenham voltado a enfrentar as mesmas dificuldades outrora vivenciadas. Mas já não eram os mesmos, o vínculo as havia transformado.

Por outro lado, a oportunidade de poderem garantir, em melhores condições, que seus filhos se dedicassem exclusivamente às atividades correlatas à escola, ao invés de se envolverem em outras que dificultavam a trajetória escolar destes, especialmente o trabalho infantil – que, comprovadamente compromete o desempenho escolar – bem como a evasão, é algo que ressaltam como de enorme significado em suas vidas.

Olha, era muito bom fazer parte da Bolsa. Antes ninguém vendia nada pra mamãe. Ela comprava e não podia pagar. Mas quando souberam que ela tinha a Bolsa, deixavam ela comprar o que quisesse. Até na escola a professora dava mais atenção. Antes nem me notava. Ela sabia que eu era da Bolsa (risos). Passei a estudar com mais vontade. Vi que sem escola o pobre nunca vai deixar de ser pobre. E não é bom ser pobre. Passei a só estudar e os resultados mudaram, as notas eram melhor, não ficava mais em recuperação, nem repetia. Por isso foi muito, muito mesmo, importante receber a Bolsa. Pela primeira vez nos viram como gente, antes sem grana, ninguém dava valor pra gente. A gente era nada (Entrevistado I).

Então, de certo modo, o pertencimento ao Programa serviu, também, para a valorização de pessoas antes esquecidas, seja na escola, seja na própria comunidade e, assim, contribuindo para a elevação da auto-estima das famílias, especialmente dos filhos, agora com novas perspectivas.

Se antes sentiam-se “nada”, a partir de então, valorizados socialmente, passaram a ser vistos como pessoas. Passar a ser visto como pessoa, para quem antes era “nada”, constitui em uma experiência que, de algum modo, o pertencimento ao Programa proporcionou àqueles esquecidos e marginalizados socialmente. Pois enfrentam, quem mora na Vila, uma certa discriminação social, reproduzida nos espaços sociais dos quais seus habitantes são partícipes; escolas, igrejas...

A discriminação começava por se morar em palafita, visto que boa parte dos habitantes do bairro em que está inserida a Vila não reside neste tipo de habitação. Ademais, por ser reconhecida como um local pobre e violento, logo se formam estereótipos e preconceitos estendidos a todos os que habitam esta localidade. A representação social de

quem mora na Vila acaba funcionando como um estorvo que, de certo modo, dificulta a inserção na escola, bem como a conquista de algum emprego.

Esta situação sofreu uma expressiva alteração quando parte dos moradores, ao receberem o benefício da Bolsa, puderam permitir que seus filhos estudassem como os demais. E, além de poderem estudar, freqüentar, em melhores condições que as anteriores, a escola.

Este acesso à escola contribuiu para que os moradores da Vila fossem reconhecidos e percebidos como gente, o que outrora não ocorria, uma vez que a representação social que boa parte da comunidade externa possuía indicava o contrário. Assim, puderam, a seu modo, combater o preconceito e a discriminação. De acordo com a fala de um dos depoentes:

Sempre dizem que quem mora na Vila é marginal, maconheiro, que tem AIDS, ladrão. Pra eles só tem isso aqui. Nada presta aqui. Eles só sabem dizer isso da gente. Por isso que as vezes nem vou nesses lugares. Antes na escola, diziam que eu era pivete. Engraçado que eu fazia primeira comunhão na igreja. Até lá me chamavam assim. Falavam até da minha roupa, falavam de piolhento [...]. Quando teve a Bolsa isso mudou um pouco. Eles começaram a saber que aqui mora gente. Somos pobres, mas somos gente também (Entrevistado III).

Como se percebe por meio do fragmento acima, a inserção no Bolsa promoveu esse impacto imediato. A visão preconceituosa e estereotipada, se não foi eliminada, pelo menos fora amenizada. A vida de muitas famílias fora alterada substancialmente. Ainda que a situação de miséria permanecesse, um restolho de esperança vicejava e permitia que sonhos de uma vida diferente não sucumbissem.

Entendo que, em virtude das condições extremamente adversas em que as famílias da Vila se encontravam até a implementação do Bolsa, o Programa – ao promover a inclusão de grupos familiares socialmente excluídos, marginalizados, estereotipados e estigmatizados – colaborou para amenizar as dificuldades e a labuta diária e permanente por uma vida decente, o que, de algum modo, contribuiu para elevar a auto-estima destes. Ainda que, embora

suavizada, a miséria permanecesse pulsando forte e atormentando o cotidiano desses indivíduos, os beneficiários, ao contrário de anteriormente, possuíam condições muito melhores para garantir a escolarização dos filhos.

Assim tinham, agora, a oportunidade, antes praticamente inexistente, de, a partir da possibilidade de estudarem em melhor situação que a anterior, revelar, ao olhar estereotipado e preconceituoso socialmente elaborado que circundava a Vila, uma “nova gente”.

5.3.2 “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”: o Bolsa e a finalidade dos recursos

O certo é que nesta jaula há os que têm
e os que não têm
há os que têm tanto que sozinhos poderiam
alimentar a cidade
e os que não têm nem para o almoço de hoje
A estrela mente
o mar sofisma. De fato,
o homem está preso à vida e precisa viver
o homem tem fome
e precisa comer
o homem tem filhos
e precisa criá-los

(GULLAR, 1991, p. 158-9).

Para algumas pessoas a injeção de um salário mínimo mensal pode até não representar um dividendo extraordinário, que propicie uma melhora substantiva das condições de existência, todavia, para quem não dispõe de nenhum tipo de renda assegurada, este recurso a mais no orçamento familiar representa a possibilidade de garantir pelo menos a alimentação diária básica.

E o Programa Bolsa Familiar para a Educação, inicialmente, atendeu satisfatoriamente necessidades básicas impossíveis, anteriormente, de serem saciadas. O benefício, dessa forma, ao minimizar tais necessidades, colaborava, concomitantemente, para a redução da miséria,

bem como para atenuar a produção do fracasso escolar na comunidade que este estudo abrange.

Se, por um lado, a injeção de um salário mínimo mensal conseguia, de imediato, permitir uma melhora na alimentação diária dessas famílias, por outro, a longo prazo, impactava, fortemente, na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos que, por se alimentarem mais adequadamente, melhoravam, consideravelmente, o estado nutricional dos mesmos.

Esta melhora acentuada no quadro nutricional, acaba por provocar um estado de bem estar social muito superior ao apresentado anteriormente. Estudos mais detalhados a esse respeito indicam esta situação. De acordo com Aguiar e Araújo (2002, p. 95):

No estudo *Bolsa escola: melhoria educacional e redução da pobreza*, no Distrito Federal brasileiro, por exemplo, foi diagnosticado que a maior parte dos recursos do Bolsa-Escola serve fundamentalmente para a sobrevivência da família, ou seja, a compra de alimentos. Conseqüentemente, há uma melhora considerável na nutrição e bem estar social das crianças e de toda a família.

Esse diagnóstico, apresentado pelo estudo mencionado na citação anterior, muito se assemelha a situação encontrada na Vila, pois as famílias empregavam boa parte dos recursos recebidos na alimentação, o que contribuía para o aumento da sensação de bem estar social das pessoas. Isso garantia um abrandamento da luta pela sobrevivência, outrora conseguida de múltiplas formas.

Como indicam alguns estudos realizados pela biologia da educação, não se aprende com fome, uma vez que o estado nutricional do educando é fundamental para que estejam em condições de aprendizado. Sendo assim, torna-se uma questão fundamental permitir às crianças uma alimentação adequada e satisfatória para que estas possam estar em plenas condições de aprender e, deste modo, estarem aptas a desenvolverem todas as suas potencialidades.

Deste modo, o Bolsa combatia um dos principais motivadores do fracasso escolar: a insuficiência nutricional que acometia muitos educandos da Vila e, desse modo, dificultava o sucesso destes na escola.

Alguns autores já realizaram importantes estudos sobre essa questão. No entender de Leite (1977), Macedo (1979) e Silva (1978), é fundamental entender que a desnutrição nos primeiros anos de vida da criança interfere, significativamente, no seu desenvolvimento cognitivo e, portanto, em seu desempenho escolar. Sendo assim, crianças subnutridas encontram muito mais dificuldades para se desenvolverem cognitivamente. Por outro lado, esses autores concordam que, com programas (alimentares e de estimulação) adequados em idade pré-escolar, os efeitos da desnutrição sobre o desempenho escolar do aluno minimizam e podem até anular os impactos da subnutrição¹⁷⁹.

O Programa, ao reduzir a fome, permitiu um desenvolvimento mais saudável, o que também colabora para a melhoria do processo de aprendizagem. Esta situação é exemplarmente apontada por um dos depoentes que, emocionado, retrata muito bem esta situação:

Eu sempre gostei de estudar. Mas era difícil. Não tinha estímulo. Eu estudava de tarde, mas algumas vezes ia sem comer. Outras vezes a comida aprontava tarde e não ia pra aula (pausa). Sabia que se não estudasse não ia ter futuro (pausa). Teve um dia que achei melhor trabalhar. Vendia unha, juntava ferro na beira pra vender, de tudo eu fazia. Achava que era melhor assim [...]. Era janeiro e estava de férias. Não pensava em voltar mas pra escola. Minha mãe nem me matriculou e até pedi pra ela não fazer isso. Foi quando cadastraram pro Bolsa e nossa família foi selecionada aí ela deu um jeito de me matricular, se não, não ia receber o dinheiro. Eu pensei que fosse mentira. O que? Vão pagar pra mim estudar. Só por isso voltei a estudar. Eu sempre pensava: com fome é difícil aprender, não dá mesmo. Eu não conseguia... (Entrevistado III).

¹⁷⁹ Nas palavras de Collares: “Através dos dados de uma pesquisa desenvolvida por mim nos anos de 1980 e 1981, Influência da *Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização*: Um *Estudo Experimental*, objeto de minha tese de doutorado em Educação, constatei, numa população de 860 alunos matriculados na primeira série do primeiro grau da Rede Pública de Ensino do Município de Paulínia, em 1980, após criteriosa avaliação de seu estado nutricional, que 35,9% apresentaram desnutrição leve ou de primeiro grau, 5,5% de segundo grau e 0,3% de terceiro grau. Este tipo de avaliação foi repetido três vezes durante o estudo e na segunda avaliação observou-se que as crianças portadoras de desnutrição de segundo e terceiro graus haviam abandonado a escola durante o primeiro mês de aulas, fato lá esperado pela equipe de pesquisa (COLLARES, p. 26).

Ademais, não deve ser nada agradável para os responsáveis pelo sustento da família não conseguir satisfazer, minimamente, as necessidades diárias alimentares de seus filhos e dependentes. Esses, ao perceberem a situação dramática, facilmente se envolvem em outras atividades, como o trabalho infantil e mesmo com gangues, crime e marginalidade.

Não é por acaso que as mães, geralmente as responsáveis por receber o benefício, manifestarem sua agonia aos filhos diante da falta de alimento¹⁸⁰. Ainda mais na Vila cuja maioria absoluta das famílias passa por uma situação de extrema penúria. Daí a aplicação dos recursos serem prioritariamente destinados à alimentação e, posteriormente, a outras finalidades.

A avaliação empreendida pelo “Missão Criança”: programa Bolsa Escola em Mato Grosso (2000) indica esta tendência que também é verificada em outras localidades em que programas similares foram implementados. Mas é inegável que a melhoria na alimentação possibilita, ao mesmo tempo, um melhoramento no desempenho e na trajetória escolar dos beneficiados.

Se ainda é atual o postulado de Marx e Engels (1993) de que para fazer história é preciso estar em condições para fazer a mesma – o que requer que o indivíduo coma, beba habite e vista conforme suas necessidades – para estudar e aprender é necessário, também, dispor das mesmas condições. Neste caso, Programas como o Bolsa Escola cumprem essa finalidade fundamental para a existência e resistência dos grupos humanos subjugados pela ganância inescrupulosa do capital e que, muitas vezes, encontram-se esquecidos pelas ações estatais.

Os beneficiários cumprem, desta forma, um ato histórico fundamental para que prossigam seu fazer histórico: garantir a alimentação sua e de seus dependentes e, deste modo,

¹⁸⁰ É importante destacar que as mães, por serem as responsáveis pelo recebimento dos recursos, passaram a ocupar um novo papel nas relações familiares, tão importante quanto a do pai. Caberia principalmente a ela o poder de decidir em que seria gasto o recurso do Bolsa, uma vez que era a responsável pelo recebimento do mesmo, dado que alterou, portanto, as relações familiares.

garantir a reprodução de suas vidas, ainda que o contexto social não seja favorável para esse acontecimento.

Por terem a oportunidade de construírem em novas condições sua história, os indivíduos assistidos pelo Bolsa começam a vislumbrar a possibilidade de uma vida menos sofrida. Para um dos depoentes

Poxa, escola é vida. Minha mãe sempre dizia isso. Só vou ter outra vida melhor se estudar ou ganhar na loto. Mas na loto é difícil, né? É mais fácil estudar, quer dizer, nem tão fácil assim, né? Aí o dinheiro da prefeitura ajudou. Quase sempre eu ia com fome pra aula. Mesmo quando comia, não dava pra agüentar até o fim da aula, aí vinha embora mesmo. Por isso algumas vezes vinha embora antes do fim. Com o dinheiro da prefeitura dava pra comer melhor e estudar melhor e até viver melhor. Sim, a gente vivia melhor. Não se vive e nem se estuda com fome. Acho que com fome não se faz nada, né? Duvido se algum doutor conseguisse ser doutor se não tivesse o que comer todo dia, nem a professora, nem ninguém. Duvido mesmo (Entrevistado III).

Estar alimentado, portanto, é imprescindível para que o aluno permaneça estudando e, além disso, tenha condições de aprender mais satisfatoriamente. A ausência de uma alimentação adequada é, por sua vez, um fator gerador de fracasso escolar. Estar em um estado nutricional saudável constitui elemento indispensável tanto para a permanência quanto para um bom desempenho na escola. Para Mazzilli (1987, p. 1)

A alimentação suficiente e adequada, principal necessidade do ser humano, constitui um dos direitos da criança; todavia, especialmente nos países em desenvolvimento, milhares de crianças não estão desfrutando desse direito. Como consequência, nessas áreas, a desnutrição protéico-energética (DPE) continua sendo um dos mais graves problemas de saúde pública.

Desta forma, crianças desnutridas, por não suprirem suas necessidades diárias energético-protéicas, enfrentam dificuldades maiores para aprender, o que, por sua vez, reduz as possibilidades de sucesso na escola.

Embora, na Vila, uma boa parte dos recursos provenientes do Bolsa tenham sido utilizados, basicamente, com a alimentação, o que, inegavelmente, traz melhorias

consideráveis na nutrição e no bem estar social das pessoas, sempre que possível parte da renda era canalizada para outros fins.

Havia famílias, por exemplo, que investiam na melhoria da habitação, na compra de algum eletrodoméstico; outras adquiriam um bem qualquer com o propósito de iniciar algum empreendimento ou mesmo para a prática de lazer, o que, em meu entender, também é importante, tanto quanto a compra de alimentos.

Ora, ainda tomando por base o postulado de Marx e Engels, anteriormente utilizado, o homem não necessita apenas comer para estar em condições de fazer história, mas de muitas outras coisas tão vitais quanto a alimentação. Por isso, a utilização dos proventos do Bolsa em outros fins, ainda que não diretamente educacionais e alimentares, configura o atendimento de outras necessidades importantes de serem saciadas, assim como a da alimentação.

Sendo assim, se é importante estar alimentado para aprender o é também habitar, vestir, beber, divertir-se, além de outras coisas que permitem o homem seu fazer histórico. E não era prevendo a satisfação dessas necessidades que diferentes posições sociopolíticas, comprometidas teoricamente com a revolução social, se insurgiram contra o regime de acumulação capitalista? Como fazer história ou estar em condições para fazer a mesma se as pessoas encontram-se desprovidas de tais condições? Desta forma, de acordo com a fala de um dos depoentes:

Era com alimentação que minha mãe gastava mais os recursos. Mas algumas vezes cuidava da casa que era só buraco e caindo aos pedaços. Até a rede estava ruim de dormir e ela teve que comprar outra. Comprava, também, o material escolar, que nunca deixou faltar. Todo o material ela comprava, tudo. Isso era importante [...] Ah, comprava roupa também, não dá pra andar nu por aí, né? (risos) [...] Até no cinema fui. Tinha um filme que queria ver e quando saiu o dinheiro ela levou eu e os meus irmãos. Me sentia mais feliz assim. Não sei se podia gastar com tudo isso, mas minha mãe fazia isso (Entrevistado II).

Independente da utilização dos recursos do Bolsa, o certo é que eles foram usados basicamente para a reprodução material e mesmo espiritual da vida, o que, por sua vez, ainda

que por um certo tempo – o período de vigência do benefício – acabou sendo propício a redução tanto do estado de exclusão social quanto para a redução da produção do fracasso escolar na referida comunidade.

Cabe ressaltar que, tão logo fosse sobrepujada a “vulnerabilidade da fome” pelas famílias atendidas pelo Programa, surgiram outras necessidades, que, também importantes, ao brotarem começavam a ser exigidas; um direito legítimo, como humanos que são, de quererem satisfazer tudo aquilo que é vital para uma reprodução saudável de suas existências.

De agora em diante, poderão querer, além de comida, tudo aquilo que consideram necessário para viver a vida com dignidade, decência e, porque não, com mais delícia, mesmo que seja difícil na presente conjuntura.¹⁸¹

5.3.3 “No novo tempo”: os sonhos que resistem

No novo tempo apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos, estamos mais vivos [...]
(Ivan Lins/Vitor Martins. Ivan Lins – Novo tempo – Disco: EMI-Odeon)

“Era um novo tempo”. Esse fragmento é parte do relato de um dos depoentes após receberem o primeiro salário do Bolsa. A oportunidade de poderem estudar com mais dignidade permitiu-os crescer e os fizeram atentar para muitas coisas antes despercebidas e ocultadas.

Pode-se afirmar que, certamente, o processo de escolarização desses jovens sofrerá

¹⁸¹ Para Belik, Silva e Takagi (2001, p. 1): “A dificuldade de medir, de forma direta, a quantidade de pessoas que passam fome é um problema generalizado em todos os países, pois exige pesquisas extensas e dispendiosas (FAO, 1996). A pesquisa que mais se aproximou desse objetivo, no Brasil, foi o Endef (Estudo Nacional da Despesa Familiar), de 1974-75, que mensurou o consumo de alimentos e a renda das famílias. Ante a ausência de pesquisas diretas, inúmeros pesquisadores $\frac{3}{4}$ entre os quais destacam-se técnicos do Ipea, da Cepal, do IBGE e de várias universidades $\frac{3}{4}$ desenvolveram metodologias diversas para seu dimensionamento. Em geral são metodologias baseadas na mensuração indireta da “fome” a partir da insuficiência de renda monetária para alimentar-se adequadamente, que iremos chamar aqui de “vulnerabilidade à fome”.

mudanças que, acompanhadas de “soluções de esperança”, permitirão sonhos que, possíveis ou não em virtude do caráter injusto e desigual que marca nossos tempos, outrora pareciam impossíveis de serem, se quer, imaginados.

A simples presença na escola permitiu-lhes “crescer”, ainda que, por um lado, consideremos a mesma com forte tendência a reproduzir o *ethos* do modo de produção vigente, mas, por outro, em virtude das contradições sociais que perpassam seu espaço, poder servir para que o indivíduo desconfie e descortine o que se encontra “secretamente coberto”.

Em uma sociedade como a nossa, apenas a obrigatoriedade da educação fundamental como dever do Estado e da família, não significa que todos terão acesso e permanência garantidos. Estudar ou não, mesmo constitucionalmente sendo um direito de todos, não é uma opção que, autonomamente, as pessoas decidem, especialmente cujo custo para manter os filhos estudando implica em abrir mão de uma determinada renda oriunda da exploração do trabalho infantil.

Neste caso, decidir ou não por estudar, investir na formação ou no trabalho, prolongar a trajetória escolar ou parar em determinado momento a vida escolar sempre dependerá da combinação de uma série de fatores objetivos e subjetivos que muitas vezes são favoráveis para que jovens e crianças repitam e evadam as escolas mantidas pelo poder público. Esta “opção”, todavia, para os jovens das camadas populares, ao constituir-se como a única oportunidade, esgota qualquer possibilidade de subverterem o quadro desigual e injusto em que se encontram.

Ainda que alguns consigam superar as condições objetivas e subjetivas convidativas ao fracasso escolar, prevalecem retratos que, revelados pelos fragmentos registrados na vida de cada, caracterizam a resistência empreendida por esses envolvidos para evitar uma sorumbática trajetória escolar.

Mas se os alunos das camadas populares enfrentam tantos obstáculos para não freqüentarem a escola, estes podem, por sua vez, engendrar mecanismos que prolonguem a permanência e o sucesso na escola. Desta forma, um aspecto importante a ser considerado e concernente aos fatores que motivem o jovem em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em um contexto desigual e do significado que a educação irá assumir em sua vida.

Um desses fatores é referente a motivação de pertencer a um programa social que lhes permitisse freqüentar a escola em melhores condições. Estudar passou a ter um novo sentido e significado na vida desses jovens e crianças e que, de algum modo, lhes permitiu, mesmo em um contexto desigual, construir uma outra trajetória escolar. Na visão de um dos depoentes:

Era um novo tempo. Não tinha esperança de voltar a estudar. Fiquei um ano só trabalhando, sem estudar. Mas sentia falta de tudo. Muitas vezes passavam frente da escola carregando lixo e os amigos me zoavam. Não era legal, mas não podia fazer nada. Ou trabalhava e comia ou estudava e ficava com fome [...]. Quando voltei pra escola, engraçado era diferente. Tudo tava diferente. Não sei porque. As dificuldades diminuíram [...]. Sabia que agora, se estudasse, poderia arrumar um trabalho melhor. Era muito castigo não estudar. Uma vez falei isso pra mãe. [...]. Agora eu ia estudar pra valer. Só assim poderia ter uma vida melhor do que a de meu pai e minha mãe que sofreram muito (Entrevistado I).

Se antes a desesperança predominava, agora algum “solução de esperança” começava a germinar. Alguma expectativa aparecia, proporcionada pela perspectiva de estudar em melhores condições do que as anteriores. Embora a situação ainda fosse desfavorável, já permitia, de algum modo, que estudassem em melhores condições.

Se “estudar permite sonhar”, como nos diz um depoente, é porque, de alguma forma, a escola permite vislumbrar a sua concretização como algo realizável. Por este prisma, a avaliação do Programa por parte dos depoentes escolhidos para a recolha dos dados é a mais positiva possível.

Desse modo, por terem amenizadas, mesmo que momentaneamente, as brutais dificuldades que estorvam uma trajetória escolar de sucesso, os indivíduos inseridos no Bolsa

querem sonhar com “comida, diversão e arte”, algo que, antigamente, parecia impossível de se sonhar.

Um outro depoente, ao responder se considerava importante as ações desenvolvidas pelo Programa, observa que a “Bolsa mudou a minha vida. Hoje consigo sonhar com uma vida melhor. Antes não conseguia, não dava”, o que, a meu ver, evidencia que condições objetivas precárias não obstaculizam apenas uma trajetória escolar de sucesso, mas também a possibilidade de sonhar e de transformar tudo aquilo que parece impossível de ser alterado radicalmente.

Quando o sonho encontra-se impossibilitado de se realizar, acaba se convertendo em pesadelo, que atormenta não apenas a vida dos alunos, mas, também, a dos professores, da escola e da própria sociedade. É o “triste horizonte da escolarização”, como nos diz Arroyo (2000), de muitos jovens e crianças que têm encurtada uma possível trajetória escolar de sucesso.

Quando criança sonhava em ser doutor. Pensava em salvar o mundo, curar doenças, inventar coisas. Todas essas coisas, mas tive que parar um ano de estudar pra trabalhar. Meu sonho foi interrompido. Não podia mas sonhar. Ainda tentei fazer as duas coisas, mas não deva. Já não sonhava como antigamente. Uma vez pensei em roubar, mas na hora desistir. [...] Quando veio o dinheiro da Bolsa, voltei a sonhar. Eu sei que não sou burro. Aprendo rápido. A professora sempre me elogiava. Ela foi na minha casa quando parei, mas não dava pra estudar. Quando parei de estudar, parei de sonhar (Entrevistado I).

Talvez uma das principais atrocidades que a sociedade comete contra seus societários é impedir que esses possam sequer sonhar. E muitos desses sonhos são cultivados na escola. Quando, portanto, são impedidos de freqüentar a escola muitos sonhos dissipam-se e, paulatinamente, vão desvanecendo-se, um a um.

Por mais que considere a escola enquanto importante mecanismo de reprodução social, ela, ao ser atravessada por imperiosas contradições sociais, permite a possibilidade de ascensão social àqueles que encontram na mesma talvez a única oportunidade para alterarem

o rumo de suas vidas.

Muitos indivíduos das camadas populares apostam na escola. Para muitos é a única possível. Ainda que a precariedade do viver faça com que os setores empobrecidos concentrem suas reivindicações prioritárias para emprego, salário, alimentação, saúde, moradia é, por meio da escola que muitos vislumbram a satisfação dessas necessidades (LADEIA, 1995).

Esta visão, que pode ser entendida num primeiro momento como individualista, quando superada pode oportunizar que tais indivíduos reivindiquem coletivamente, ao invés de isolados, a superação das condições objetivas e subjetivas que tanto penalizam suas existências.

Estudava para ter um emprego melhor do que o do meu pai. Ele não tinha carteira assinada, não tinha nada. Aí não tinha férias, nem décimo. Não, nunca teve férias. Não queria passar por isso. Queria me livrar disso, mas nessa vida só alguns conseguem isso. Então eu queria ser um desses. Não queria penar como meus pais. Mas, depois, vi que isso é possível pra todo mundo. Todo mundo pode viver bem, não só alguns. Se todos lutarem podemos superar isso. Mas é difícil porque cada só pensa em si. Na escola aprendi que essa luta tem que ser com todo mundo junto. Assim é melhor do que sozinho (Entrevistado III).

Então, de certa forma, “o novo tempo” proporcionado pelo processo de escolarização proporcionado pelo Bolsa, permite que os sonhos se renovem. Não que eles, anteriormente, estivessem na iminência de sucumbir definitivamente, mas que, agora, para aquela gente pobre, a possibilidade de que eles se revigorassem, a cada dia, encontrava muito mais motivos para renascer, assim como a fênix renasce das cinzas; os sonhos haviam resistido.

5.3.4. Retratos da resistência

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os

níveis de ensino do País. Todavia, incide com maior frequência nos primeiros anos da escolarização (COLLARES, p, 1).

O processo de escolarização das elites é bastante diferenciado do das camadas populares. A análise efetuada por Almeida e Nogueira (2002) demonstra, exemplarmente, como se dá esse processo entre as elites e permite entender o quanto elas conseguem, por meio da escolarização privilegiada, reproduzir-se em condições muito melhores dos que aqueles que não possuem a mesma prerrogativa. Algo muito diferente ocorre com os indivíduos pertencentes às camadas populacionais mais empobrecidas.

Mas se, por um lado, a forma como está estruturada nossa sociedade permite a alguns condições satisfatórias para uma trajetória escolar de sucesso e realização, por outro, inviabiliza este mesmo privilégio aos que não dispõem dos recursos materiais necessários para pelo menos permanecerem na escola e, assim sendo, completarem o processo de escolarização obrigatório e garantido constitucionalmente, o que evidencia a existência de uma brutal desigualdade de oportunidades.

Embora a universalização do acesso a escola em nosso país esteja próximo de se concretizar – o que representa um expressivo avanço se levarmos em consideração que, de acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE (1997), mais de oito milhões de crianças e jovens de sete a quatorze anos, em 1996, não freqüentavam a escola, embora se apregoasse que ainda na década de 1980 teríamos assegurada a universalização da educação básica – este processo ainda é desigual, pois o acesso tem que vir acompanhado de melhores condições de permanência no sistema. De acordo com o entendimento de Haddad e Graciano (2004, p. 1):

Nas últimas décadas, o Brasil ampliou consideravelmente a possibilidade de acesso à educação básica. Entre 1920 e 2000, enquanto a população cresceu 5,6 vezes, o número de crianças matriculadas aumentou 6,5 vezes, inicialmente nos quatro anos do antigo primário e posteriormente nos oito anos do atual ensino fundamental. Esse crescimento se deu prioritariamente pela ampliação de vagas em escolas públicas municipais e estaduais, que dividem entre si a responsabilidade sobre a educação básica.

A participação do ensino privado é minoritária em todos os níveis, não passando de 10% em média. No entanto, essa realidade se inverte no superior, que registra 69,78% das matrículas na iniciativa privada.

Mas, mesmo quando as condições são precárias, os grupos espoliados pelo capital conseguem construir formas de resistência que, de algum modo, permitem enfrentar as adversidades que encontram para acessar a escola e nela permanecer com sucesso. E essas formas de resistências acompanham toda a vida escolar dos indivíduos pertencentes às camadas populares.

Até no Ensino Superior, aonde já chegam aqueles que tiveram determinadas condições que possibilitaram o ingresso neste nível de ensino, os alunos provenientes das camadas mais empobrecidas enfrentam dificuldades que muitas vezes provocam evasão e desistência do curso superior.

Mas, em meu entender, essas dificuldades são ainda maiores no início da trajetória escolar dos segmentos empobrecidos, uma vez que, além da difícil permanência, ingressar, desde cedo, na escola não constitui tarefa fácil para as camadas populares, o que acaba por repercutir em toda a trajetória escolar desses indivíduos.

Desde cedo, os responsáveis pelas crianças encontram dificuldades para iniciar o processo de escolarização de seus dependentes, visto que encontrar uma vaga em alguma escola pública não é nada fácil – pois, notoriamente, as unidades de educação infantil da rede pública não atendem satisfatoriamente a clientela mais pobre nem em quantidade, nem em qualidade.

Isso contribui, enormemente, para que aqueles que não forem atendidos, ao ingressarem na primeira série do Ensino Fundamental, encontrem muito mais dificuldades para aprender a ler e a escrever dos que aqueles que puderam frequentar a educação infantil no período apropriado. E essa situação constitui um forte empecilho para uma trajetória escolar de sucesso.

De acordo com a fala de um dos depoentes, ao referir-se a esta etapa de seu processo de escolarização, atribui ao fato de não ter acesso, desde cedo, a educação as dificuldades que possuía para conseguir aprender aquilo que a professora ensinava, o que comprometia seu rendimento.

Não estudei desde cedo. Meus amigos da turma, todo mundo estudou desde cedo. Eu não estudei. Entrei direto na escola e a professora já queria que eu soubesse escrever meu nome. Como? Nem conhecia nem as letras direito. [...]. Sempre os outros sabiam mais do que eu. Acho que só aprendi a ler e escrever na terceira série. Nem sei como passava de ano. Acho que a professora tinha pena de mim e da mamãe que sempre ia lá com ela pra conversar. [...] Acho que se tivesse estudado esse negócio de educação infantil seria melhor. Mas não deu. E olha que minha mãe dizia que procurou vaga numa creche que funcionava aqui do lado de casa¹⁸². Mas nem lá não tinha vaga pra mim. E olha que eu morava do lado da escola. Ela procurou em outra e outra, mas também não conseguiu. Aí foi o jeito entrar de cara na escola (Entrevistado II).

Este entendimento é reforçado, também, na fala de um outro depoente que, freqüentou a aula apenas durante um mês, pois, segundo sua versão, sentia “vergonha” dos demais colegas que, naquele momento, já possuíam uma certa habilidade de leitura e escrita, superior a sua. Por isso, sentia-se desprezado por sua professora por encontrar dificuldades para acompanhar o ritmo da turma e, também, segundo ele, por ser “preto”, o que fazia que a professora não lhe desse a devida atenção.

Tinha vergonha. Todo mundo conseguia fazer suas atividades, menos eu. E a professora nem ligava pra mim. Acho que porque eu era preto e tem gente que não gosta de preto¹⁸³. Me sentia muito mal. Dava vontade de

¹⁸² O depoente refere-se a uma Unidade de Educação Infantil desativada na primeira gestão do “Governo do Povo”, de Edmilson Rodrigues. Esta Unidade funcionava no Centro comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no interior da Vila, próximo a sua residência.

¹⁸³ Convém destacar que Carvalho (2005, p. 1), baseada em estudo desenvolvido junto às turmas de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no Município de São Paulo, analisa as diferenças entre a classificação racial dos alunos feita pelas professoras ou por eles mesmos. Desta forma: “O conceito de raça adotado é o de “raça social”, isto é, um construto social baseado numa idéia biológica errônea, mas eficaz na manutenção de privilégios. Conclui que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras em lugar da auto-classificação decorre tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras, principalmente os meninos”. Além disso, “[...] não se trata de acusar as professoras de uma deliberada discriminação racial, mas de perceber como o racismo, presente na sociedade brasileira como um todo, penetra também nas relações escolares.

não ir mais pra escola. Aí sempre inventava uma dor pra mamãe [...]. Não cheguei a ir dois meses pra aula. Não suportava mais aquela situação. Aí parei de estudar. A mamãe insistiu, mas não fui mais. Aí ela me botou pra estudar particular, foi quando melhorei um pouco [...] mas só voltei pra escola no outro ano (Entrevistado II).

Estudos da sociologia da educação brasileira apresentam uma razoável bibliografia sobre as diferentes imbricações de classe social e desempenho escolar, especialmente as que se desenvolveram sobre a influência do pensamento de Pierre Bourdieu. Todavia, não se pode dizer o mesmo das desigualdades raciais. A obra de Patto (1996), já indicava o peso do racismo vigente em nossas escolas na produção do fracasso escolar, além da coletânea Rosemberg e Pinto (1987) que analisa esta temática.

Deste modo, conforme exposto pelo depoente anteriormente citado, a sua cor se constitui em um forte entrave para o seu sucesso na escola, situação já analisada nos estudos desenvolvidos por Carvalho (2004) ao investigar as razões que levam os meninos a fracassar na escola, especialmente os da raça negra.

Essa dificuldade encontrada logo que ingressam na escola possui ainda um outro aspecto nada favorável. Na escola outros obstáculos se somavam ao apresentado pelo depoente anterior. Por morarem em palafitas, os escolares da Vila sofriam, muitas vezes, com a marginalização e a discriminação percebida não só na escola como também em outros espaços sociais¹⁸⁴.

Por ser considerada um local extremamente violento, pobre e “perigoso”, os moradores da Vila são discriminados e estigmatizados nos espaços sociais com os quais interagem. Independente de ser ambiente religioso, escolar, político ou espaço institucional os moradores carregam em si estigmas que acabam, muitas vezes, por prejudicar a socialização dos mesmos.

¹⁸⁴ De acordo com Dias (1979) esse processo de discriminação social pode ocorrer no momento em que a criança ingressa na escola.

Os alunos da Vila são considerados violentos, sujos, piolhentos; e – por, já que há algum tempo existem registros de indivíduos contaminados pelo vírus HIV, o que ocasionou o óbito de alguns moradores – até de serem aidéticos. De acordo com o registro de um dos depoentes:

Olha, quando comecei a estudar com oito anos, eu lembro bem [...]. Logo no primeiro dia tinha que dizer onde morava e o que o pai fazia. Disse que meu pai não tinha emprego e que morava na Vila da Barca. Pronto. Foi aquela encarnação. Pra eles quem mora na Vila é tudo ladrão, de gangue, traficante e tem AIDS. Mas nem eu nem meu pai era isso. Isso me dava ódio. Meu pai é honesto, só não tem trabalho e nunca roubou nem vendeu droga [...]. Teve um dia que pediram pra mim desenhar minha casa e desenhei como minha casa era, assim feita de pau e estaca. Foi a maior encarnação. Disseram que aquilo não era casa. Casa era a deles não a minha. Percebia que os alunos não gostavam de ficar perto de mim. Teve um dia que a mãe de um amigo meu da sala disse pra ele ter cuidado comigo que eu era da Vila [...]. Pra eles quem mora na Vila é tudo que não presta. Mas eu tirava notas boas, maiores que eles, sempre. Procurei mostrar que não era nada disso. Nunca repeti nem fiquei em recuperação. Já eles vivem na recuperação e eu não (Entrevistado III).

Essa discriminação contra quem mora na Vila impera, também, em outros espaços sociais. Mesmo entre os que conseguem superar os obstáculos impostos e, de algum modo, avançar nos estudos o preconceito permanece. De acordo com a fala de um dos depoentes: “Certa vez, uma liderança comunitária daqui da Vila, o Lobato, apanhou da polícia porque era negro. Ele é formado, parece que é engenheiro. Ele disse que era engenheiro e a polícia não acreditou. Um deles disse que na Vila ninguém estuda, muito menos preto”. Situações como essas são comuns e freqüentes e evidenciam que a discriminação é partilhada não só pela escola, mas também por outros espaços sociais.

Mas a percurso escolar destes revela muitas outras situações que ora são superadas, ora obstaculizam a trajetória, bem como o sucesso na escola. A trajetória escolar dos depoentes, de um modo geral, possui aspectos semelhantes, mas outros completamente diferenciados.

Cada um, a seu modo e com as forças que possui, enfrentou de forma peculiar os entraves que conspiravam para que fracassassem na escola, entraves que não desapareceram, mesmo durante a vigência do Programa Bolsa Escola.

Os depoentes tiveram certa dificuldade para falar a respeito das suas trajetórias escolares. Por várias vezes tive que dá uma pausa na entrevista para que, assim, conseguissem recordar de detalhes, a meu ver importantes.

Entendo que, de um modo geral, prevalecia um certo descontentamento que misturada com tristeza, angústia, inconformismo e até mesmo raiva marcaram o tom dessa parte do depoimento. Entendi esse momento como uma espécie de desabafo, pois ninguém nunca havia perguntado sobre essas questões anteriormente. Então, motivados por essa situação, acabaram se inspirando para falar e, deste modo, contribuindo satisfatoriamente para o estudo aqui realizado.

Nunca foi fácil permanecer na escola. As dificuldades eram tantas que não dá pra dizer todas. Com a Bolsa melhorou muito, mas mesmo assim não era fácil estudar. Porque tem desemprego na família e sem trabalho, a gente acabava dependendo só do dinheiro da Bolsa. Então se não fosse a Bolsa, teria abandonado a escola. Fiquei estudando. O azar foi que o papai não arrumou mais nada. Por isso quase volto a trabalhar. Nos finais de semana, não tinha jeito. Como não ia pra escola, vendia o que quer que fosse pra ganhar algum trocado. [...] Que eu lembre, entrei direto na escola. Não estudei nada disso que tem antes. Mas via que meus amigos sabiam escrever e ler alguma coisa e eu nada. A professora parecia me ignorar. Me sentia esquecido pra ela. Só sentava atrás. Foi quando resolvi sentar na frente pra ver se ela me via, mas não adiantou. Não sabia o que fazer pra que ela me visse e me ajudasse como ajudava os outros (Entrevistado III).

Essa negligencia da professora com a aprendizagem deste aluno é evidenciado em outras falas; que também se queixavam da falta de atenção por parte daquela que deveria estar ali para educar, não para discriminar. A professora era “ausente” justamente num dos momentos mais cruciais da aprendizagem; o da dúvida, especialmente dos depoentes aqui entrevistados. Sobretudo por conta desses não terem iniciado suas trajetórias escolares numa unidade infantil, seja ela da rede privada ou pública.

O fato é que esta situação esteve presente em todos os depoimentos. A pouca atenção direcionada aos alunos pela professora era percebida por estes que, de alguma forma, incomodados com a situação, tentavam elaborar alguma estratégia para serem notados pela professora.

Como muitas vezes essa tentativa fracassava, acabavam condenados a uma certa forma de ostracismo e só seriam lembrados ao final do ano letivo, quando a reversão da situação, por meio da recuperação, já não surtia muito efeito e, deste modo, o resultado não seria outro que não a reprovação.

A professora esquecia de mim o ano inteiro. Sempre procura ela para me ensinar e dizer como era que tinha que fazer, mas via que ela preferia outros alunos. Passava dever de casa, mas como minha mãe ia me ajudar se ela não sabia. Muitas vezes na sala só quando eu brigava ou fingia alguma dor pra ela me ver ou então quando fazia bagunça, só assim. Aí ficava isolado na sala. Será que ela não via isso? Via sim. Mas fazia de conta que não via. Mas pra chamar a atenção na hora da bagunça isso ela fazia bem, mas pra ensinar ela me esquecia [...]. No final do ano, já na recuperação, como tinha poucos alunos ela era obrigada a me ensinar. Mas como aprender um monte de matéria só naquele tempinho de aula. Não dava. Acabei repetindo a primeira série. Sei que tenho culpa, mas a professora também tinha¹⁸⁵. (Entrevistado I).

Esse descaso do professor pela aprendizagem dos alunos aumenta, significativamente, as possibilidades desses fracassarem na escola. E essa negligência do professor com os alunos é percebida por estes.

¹⁸⁵ Cabe registrar aqui que segundo entende o SAEB: “[...] a literatura especializada e os resultados do SAEB mostram que o aluno repetente - especialmente o aluno que repete nas séries iniciais de sua vida escolar - apresenta um desempenho inferior. Livre do ônus da repetência, o aluno tem mais chances de alcançar melhores resultados nas diversas disciplinas escolares [...]. no Brasil, infelizmente, a cultura da repetência leva pais e professores a responsabilizarem o aluno pelas eventuais deficiências em seu aprendizado. Os resultados de diversas avaliações, entretanto, têm mostrado que a repetência, ao invés de contribuir para a melhoria do desempenho do aluno, acaba por desmotivá-lo, criando um círculo vicioso de inadequação e baixo aprendizado que pode levar até mesmo à evasão do aluno” (SAEB, 1999, p. 43).

Ao terem que, novamente, recomeçar toda a programação de um curso, uma nova ferida é aberta e as cicatrizes que os impediam de esquecer o ocorrido facilmente os aproximava, cada vez mais do insucesso escolar¹⁸⁶.

Além disso, sabemos que recomeçar nunca é uma tarefa fácil, ainda mais quando os obstáculos permanecem ou até aumentam. Talvez, nesse caso, seja mais fácil iniciar do que recomeçar, uma vez que, novamente, os estudantes terão que enfrentar dificuldades e, se possível, superá-las tendo em vista serem bem-sucedidos na escola, para, assim, poderem prosseguir seus estudos.¹⁸⁷

Entendo, então, que o início do processo de escolarização para esses indivíduos é extremamente difícil e estorvado por inúmeros fatores e situações que exigem desses estratégias de resistência para que, assim, seja possível continuar freqüentando a escola e dar continuidade a sua trajetória escolar.

Sendo assim, por um lado, são acossados pelas condições objetivas e subjetivas desfavoráveis a um bom desempenho escolar, bem como ao desenvolvimento cognitivo, e, por outro, por situações que dificultam sua permanência com sucesso na escola, como o desinteresse da professora pela aprendizagem destes, o que, algumas vezes, provocam seqüelas dificilmente esquecidas.

Durante toda minha vida escolar enfrentei dificuldades. E não eram só na escola. Nossa vida era muito difícil. Faltava tudo. Era por isso que logo que a gente passou a receber o dinheiro da prefeitura, quase tudo era gasto com comida. Um pouco era usado para compra de material escolar que as professoras pediam e aí daqueles que não compravam; a professora nem

¹⁸⁶ Algumas pesquisas, que analisam o professor na sala de aula (NORONHA (1977) e BRANDÃO (1980), indicam ser, em algumas situações, o professor o principal agente de discriminação do aluno. Apontam o exercício de uma autoridade centrada apenas na figura que passa os conhecimentos (enquanto o aluno deve manter-se passivo), dá tratamento diferenciado segundo suas expectativas e preferências, e determina as regras e as punições.

¹⁸⁷ No entender de Gomes (2005, p. 30): “A resenha da literatura nos mostra um conjunto vigoroso de reações à cultura da repetência e à perversa retenção de alunos que fazia o Brasil ter não uma pirâmide, mas um obelisco educacional. Como conquista concreta, o perfil hoje é de efetivos discentes que têm distorção idade-série cada vez menor. O País confirma de modo geral, portanto, o que diz a literatura internacional: reprovação não é remédio e não raro age como veneno”.

gostava de ensinar, só porque não tinha o material. Mas isso mudou com o dinheiro da prefeitura. [...] Agora faltava nossos professores olharem pra gente. Parece que nem gostavam de me ensinar. Tá certo que eu era meio burro, mas ela tá ali pra isso. Era por isso que não gostava de mostrar nada pra professora. Preferia mostrar na aula particular. Até hoje não gosto de mostrar nada pra professor (Entrevistado II).

Mas, pelo visto, o principal entrave enfrentado pelos estudantes para que permanecessem estudando e tendo êxito na escola é concernente às condições objetivas enfrentadas pelos alunos: “[...] é difícil aprender com fome”, “[...] com fome é difícil aprender”, “[...] não gosto nem de ir pra aula quando tô com fome”, “[...] ia pra aula pensando na merenda, quando não tinha era f...”. Estas expressões apareceram com bastante frequência nas falas dos depoentes entrevistados.

Todos associam suas dificuldades na escola com a falta de uma alimentação adequada, o que para eles é visto como de fundamental importância. Desta forma, a alimentação outrora inadequada, ao ser atenuada após a implantação do Programa “Bolsa Familiar para a Educação”, contribuiu, satisfatoriamente, para que o desempenho escolar, bem como as condições de vida, melhorasse .

Esta atenuação da fome, talvez um dos principais obstáculos postos à aprendizagem, foi destacada como fator importantíssimo por todos os depoentes partícipes deste estudo, que assinalam que o abrandamento desta condição, embora permanecessem muitos outros, recuperou a possibilidade do “sonho” de continuar estudando e, deste modo, vislumbrar a possibilidade de “mudar de vida”, “viver melhor”, “não passar pelo que meus pais passaram”, “viver com mais dignidade”, “ser feliz”.

Eram esses os principais desideratos destes indivíduos que, por poderem estudar sem ter que conviver diariamente com a fome, permitiam-se sonhar e lutar, com mais intensidade, pela realização de seus anseios, o que outrora era, indubitavelmente, bem mais difícil de ocorrer.

Anseios que iam além da satisfação material individual, mas indicavam a necessidade de se empenharem, coletivamente, para a modificação da situação existente. Situação que, não obstante desfavorável, não conseguia eliminar a esperança germinal de seus sonhos.

Em seus sonhos pulavam sinais e indícios de resistência. Ainda que muitos fatores conspirassem contra, os indivíduos partícipes deste estudo, de algum modo, elaboraram estratégias para que a permanência, com sucesso, na escola fosse garantida. Sendo assim, nas palavras de um dos depoentes:

Poxa, como queria continuar estudando para continuar, sei lá, sonhando... Sempre quis estudar. Sei que se estudar posso ter uma vida melhor e ajudar meus pais. Quero ser doutor [...]. Não desistir disso. Vou lutar pra isso acontecer. Meus pais terão orgulho de mim. [...]. Na escola era muito difícil estudar tendo que se preocupar com um monte de coisa. Eram muitos problemas, mas não tinha jeito... tinha, tinha que lutar, tinha que vencer os obstáculos para poder sonhar. E fazia de tudo para não parar de estudar [...]. Sempre procurava fazer meus exercícios, não faltava nas aulas, mesmo doente. Participava de tudo, tudo mesmo. Gostei de viver esses momentos no Santo Afonso. Se quase repeti um ano, foi porque foi duro trabalhar e estudar. [...] agora depois da bolsa tive mais chance, foi melhor. E até hoje me esforço muito para meus pais se orgulharem, pra sempre passar de ano. Só assim vou ser alguém na vida. Mas comecei a perceber também que era necessário todos nós nos unirmos para termos muito mais do que o dinheiro da prefeitura. Temos que ter saúde, saneamento, segurança, porque isso serve pra todos e não apenas pra um. Mas isso só dá pra conseguir com todos lutando pra que isso aconteça (Entrevistado III).

Ocorre, todavia, que dos três indivíduos participantes das entrevistas, apenas um não havia repetido nenhuma série, nem mesmo ficado em estudos de recuperação antes e durante o Bolsa e ficado em recuperação apenas uma vez após o fim do Programa. Os outros dois haviam repetido pelo menos duas vezes antes do Programa, entretanto, nenhuma nem durante, nem na fase posterior.

Após o término da transferência, dos dois que haviam repetido, um voltou a repetir mais de uma vez, enquanto que o outro foi apenas uma e nos demais anos letivos, embora fosse aprovado, havia passado pela recuperação, o que não ocorreu quando recebiam o benefício.

É interessante notar que priorizei na seleção dos entrevistados, visando delimitar ainda mais o universo de depoentes, indivíduos que receberam o benefício durante os anos de 2001 e 2002, pois, assim sendo, teria, pelo menos, três anos letivos para observar o desempenho escolar destes após o encerramento da transferência.

Outra questão pertinente é referente ao fato de que em 2003, por conta do Programa de Urbanização da Vila da Barca, praticamente, todos os moradores desta área foram assistidos por programas de transferência de renda do governo federal (Bolsa Escola, Fome Zero, Bolsa Família, dentre outros) que, embora o recurso monetário fosse menor se comparado ao da Prefeitura, continuou amenizando as condições objetivas precárias que dificultavam a permanência na escola, bem como o sucesso escolar desses.

Mas algo é evidente: a amenização das precárias condições objetivas dos moradores da Vila veio acompanhada de melhores resultados na escola. Dado evidenciado especialmente quando, após o término do benefício, ainda que estivessem vinculados a programas de transferência de renda do governo federal – monetariamente inferior ao oferecido pelo município – o desempenho escolar desses já não era o mesmo quando expirava o prazo de pertencimento ao Bolsa. A fala de um dos entrevistados indica essa questão, pois, de acordo com ele:

[...] mesmo durante a Bolsa, passamos por dificuldades. Com pai e mãe desempregado e um monte de gente pra criar a Bolsa veio na hora certa.[...] era melhor estudar quando tinha a Bolsa. Já pensou se não fosse ela? Como ia ser? Sem emprego e sem nada pra fazer [...]. Quando a mamãe deixou de receber o dinheiro, porque só podia ficar dois anos recebendo, ficamos preocupados [...] porque aqui todo mundo só faz bico, não tem emprego. Aí veio esse negócio de dar casa pra gente e começaram a dar outro dinheiro. Só que esse é do Lula, o Fome Zero, eu acho... é isso. Mas aí o dinheiro é menor. O da Prefeitura era um salário e dava pra muita coisa. O do Lula ajuda, mas é pouco, mas é melhor do que nada. Pra quem não tem nada é tudo. Mas aí eu me viro, mas hoje eu sei que tenho que estudar, com pouco ou muito dinheiro. Mas antes era um pouco melhor e ajudava bem mais do que agora (Entrevistado II).

Assim, de um modo geral, entendo que das falas pulsam algumas questões que entendo serem pertinentes. Primeiro, faltou uma parceria que deveria ser estabelecida, a meu ver, entre o Programa e a Unidade Escolar a qual os filhos das famílias beneficiárias estudavam.

Essa falta de articulação, em meu entender, acabou reduzindo a potencialidade do Programa, bem como dificultando o alcance dos objetivos previstos pelo mesmo. Objetivos esses que, para serem alcançados, necessitavam da imprescindível participação da escola.

Mas cabe registrar, também, que, embora essa falta de articulação acabasse por reduzir os limites a as possibilidades objetivadas pelo Bolsa, a importância desse Programa na vida desses indivíduos foi vital para que o processo de escolarização se desenvolvesse, pelo menos durante o período em que permaneceram vinculados a esse, sem as mesmas dificuldades outrora verificadas. Algo percebido após o encerramento do Programa e a inserção no “Bolsa Escola Federal”, cujos recursos são consideravelmente menores, embora representem importante complemento de renda a essas famílias.

Isso, a meu ver, pode ser percebido quando os depoentes destacam os impactos do Programa em suas vidas: “Se antes achava que estudar era coisa de rico, hoje entendo que pobre precisa estudar pra vencer a pobreza” ((Entrevistado I). “Vou estudar porque não quero que meu filho tenha tanta dificuldade pra viver como eu” (Entrevistado II).

Embora, permaneçam enfrentando dificuldades que obstaculizam o processo de escolarização, já conseguem ver “uma luz no fim do túnel”, ainda que não seja tão vicejante, mas é, pelo menos, um lampejo; condição, indubitavelmente, muito melhor do que a anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o *hoje* já não é o *ontem*
E nem o *amanhã* é o *agora*,
Será que algum dia volta
Pra ser de novo outra vez
O que um dia foi embora?
Mas se o *hoje* já foi o *ontem*
E sai do *agora* o *amanhã*,
Se tempo nasce do tempo
O que será do que à tarde
Já era assim de manhã?

(BRANDÃO, 2004, p. 41)

Se a sociedade, mesmo hoje, ainda testemunha que, em meio a opulência, a maioria das pessoas sobreviva na penúria – dificultando, desse modo, a própria reprodução espiritual dos indivíduos, especialmente a que ocorre mediada pela escola – não podemos vislumbrar, permanecendo inalterada a organização societal vigente, a atenuação das condições objetivas que tornam a vida pela existência extremamente difícil.

É sob esse tecido societal que a divisão social se evidencia, identificada pelos escritos marxianos, que a sociedade vem se reproduzindo. A história dessa reprodução, todavia, é contada, quase que exclusivamente, pelos poderosos detentores do poder. Desta forma, as narrativas que compõem este texto dissertativo expõem a tentativa de seu autor de oportunizar a alguns subalternos residentes na comunidade da Vila da Barca a possibilidade, por suas próprias palavras, de “salvar” parte de suas histórias; mais especificamente, de parte do processo de escolarização por estes vivenciados. Marcado pela dificuldade de se escolarizassem, esse processo deixa restos e rastros de uma história em que as testemunhas, ainda que com certa dificuldade, tentam expor coerentemente.

O meu papel foi, simplesmente, o de tentar traduzir esses restos e rastros de parte dessa história e, assim, de certa forma, tentar recuperar as possibilidades nele contidas que não puderam se realizar; a realização, por exemplo, de um processo de escolarização com menos obstáculos e a construção de uma vida decente.

Por isso a opção de ouvir, não os bem-sucedidos, mas os malsucedidos no processo de escolarização, pois me interessava, ao ouvir os vencidos e os oprimidos, contar a parte do processo de escolarização de um outro “jeito”, desinteressado, contudo, do compromisso de reconstituir a “verdade do passado” ou a “história verdadeira”. Isso tudo diante de um avassalador processo de destruição da memória, da capacidade de narrar em que as pessoas tem cada vez menos “algo especial” a dizer aos outros.

Mas é preciso travar uma “luta contra o esquecimento” cujo objetivo é tentar evitar a “destruição da memória”, criando, pois, a possibilidade de contar a história de um “jeito”, diferente da forma como os poderosos, que, praticamente, monopolizam o seu jeito de contar a história; uma história dos vencidos.

Os vencedores, objetivando assegurar a perpetuação desta condição, contam a história a seu modo e de onde a sua vista permite enxergar; não é, todavia, a única história, mas apenas o seu jeito de perceber as coisas. Mas, ao contar essa história, os grupos que administram a sociedade necessitam aniquilar os rastros e o resto dos que não gozam da prerrogativa dos que detém poder. É propalado, inclusive, que tudo tem de ser esquecido, apagado. A narração do passado constitui, portanto, a possibilidade de que o passado possa ser “salvo” e, assim, permitir que a esperança, não necessariamente projetada para o futuro, seja possível.

A temática abordada nessa dissertação, além de possuir imensa vinculação com minha vida, me permitiu “testemunhar” a narração da história do processo de escolarização do “jeito” dos “vencidos”, que, de certa forma, coincide com o meu. O fato de continuar prosseguindo os estudos, com certo êxito, não me afastou, de modo algum, daqueles cuja vida se assemelha a minha. “Esse modo de ser dos subalternos” (MARTINS, 2000) ou, em outras palavras, essa sociabilidade de gente simples, revelam a existência de uma sociedade anômala que permite a poucos muito e a muitos pouco, menos do suficiente para a decente reprodução material da vida.

Os impactos dessa organização anômala da sociedade acabam repercutindo negativamente, fortemente, na escola, principalmente a pública, a que recebe os muitos que possuem pouco. Embora diversos programas sociais – praticados especialmente por governos que, aparentemente, tende à esquerda – objetivem a redução da pobreza pela educação, como revelam a fala dos depoentes, pode-se perceber que os limites, as possibilidades e os desafios

são muitos. Sobretudo quando percebo, por meio da falas dos depoentes, que ações sociais, tais quais o Bolsa Escola, não são suficientes para reverter o calamitoso quadro social de miséria e exclusão social.

Ainda que atenua a miséria, o Bolsa, especialmente por conta do tempo que o beneficiário pode permanecer vinculado ao Programa, no máximo dois anos – o que, de forma alguma, coincide com o fim do estado de extrema penúria em que se encontrava anteriormente. Ocorre que, após o encerramento do pertencimento ao Bolsa, as famílias retornam à mesma condição antes de serem assistidas pelo benefício.

Entendo, então, que a permanência da incorrigível lógica do capital, é o principal obstáculo para uma escolarização de sucesso dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora; lógica essa produtora de desemprego, violência e miséria que, ao afetar duramente os segmentos populacionais mais pobres, obstaculizam profundamente o sucesso destas na escola, mesmo quando atendidas por Programas sociais que objetivem a reversão dessa lógica.

Não se pode, todavia, desmerecer a imensa importância que programas como o “Bolsa Escola” possuem na vida dos beneficiários. Há, inclusive, um forte reconhecimento, por parte dos beneficiários, pelo “bem que o programa fez para as nossas vidas”, de acordo com a fala de um dos depoentes. Ainda que, após o encerramento do Programa – dado o recebimento dos recursos não poder ultrapassar dois anos – as condições objetivas, em alguns casos, retornassem ao estado anterior, os impactos do Programa ainda podem ser percebidos pela fala dos depoentes; especialmente quando afirmam a importância de se manter o empenho em continuar estudando, mesmo diante da permanência das condições adversas.

Desta forma, analfabetismo, não acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos e evasão, ainda que permaneçam vigentes nesta localidade, já enfrentam uma certa resistência por parte daqueles que pareciam “predestinados” ao insucesso escolar. Já

começam a perceber que, embora as condições para se estudar permaneçam difíceis, eles podem mudar o rumo do que parecia “predestinado” e da própria história que vivenciam.

Essa dissertação – que se deteve a estudar o fenômeno do **fracasso escolar** na Vila da Barca – especialmente quando, insistentemente, se apregoa a importância da “educação básica de qualidade para todos”, aponta para a seriedade de realmente efetivar o discurso, propalado obstinadamente pelos poderosos organismos internacionais.

Mesmo que “desconfiando” desta obstinação, entendo ser fundamental permitir que se atenuem as condições objetivas dos mais pobres para que esses tenham mais oportunidades para enfrentarem os obstáculos postos ao processo de escolarização. O recolhimento das memórias dos indivíduos selecionados para a coleta dos depoimentos permitiram-me, portanto, compreender a importância, ainda que limitada – dada a permanência da organização societal, preocupada em fortalecer a hegemonia capitalista – de programas sociais, como o Bolsa Escola, para a redução da pobreza, bem como para o combate ao fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Posições do narrador no romance contemporâneo. In: _____. **Os Pensadores**, São Paulo: Abril, 1980.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ADORNO, T. Crítica cultural e sociedade. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994, p. 76-99 (Grandes cientistas sociais, 54).

ADORNO, T. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a: 29-49.

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b: 119-38.

ADORNO, T. Educação – para que? In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995c: 139-154.

ADORNO, T. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995d: 169-185.

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 11

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

AGUIAR, M. e ARAÚJO, C. **Bolsa Escola**: educação para enfrentar a pobreza. Brasília: Unesco, 2002.

ALMEIDA JÚNIOR, A. **Repetência ou promoção automática?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 1975.

ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M.A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALTVATER, E. **O preço da riqueza**. São Paulo. Editora da UNESP, 1995.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ANASTASI, A. **Psicologia diferencial**. São Paulo: EPU, 1965.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. SADER, E. e GENTILI, P. (orgs). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANDERSON, P. **As origens da Pós-Modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética** Coletânea organizada pelo autor, 1.ed (46ª tiragem). Rio de Janeiro, Record, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Editora Cortez, 1999.

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**: Brasília, v. 17, nº 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARRIGHI, G. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**: a World Bank sector review. Washington D.C. (mimeo), 1995.

BANDEIRA, M. **Melhores poemas de Manuel Bandeira**. São Paulo: Global Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Ricardo Paes de e HENRIQUES, Ricardo. **Magnitude e estrutura da pobreza nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil**. Rio de Janeiro, IPEA, 1999. mimeo.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. **Portaria nº 046/-GABS** de 17 de janeiro de 1997.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. **Programa “Bolsa Escola”**, 1998.

BELIK, WALTER; SILVA, JOSÉ GRAZIANO DA; TAKAGI, MAYA. Políticas de combate à fome no Brasil. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

BENJAMIN, W. O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. Trad. M. Carone. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985, volume I.

- BENJAMIN, W. Melancolia de esquerda: a propósito do novo livro de poemas de Erich Kästner. In: _____. **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política**, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993a.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política**, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993b.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política**, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993c.
- BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: _____. **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política**, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993d.
- BOGDAN, R. e BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUDON, R. **A desigualdade de oportunidades**. Brasília: UNB, 1981.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.
- BRASIL, MEC/INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2004.
- BRASIL, MEC/INEP. **Alunos com renda familiar abaixo de três salários mínimos são maioria nas IES brasileiras**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/pdf/informativo129.pdf>. Acessado em 30 de agosto de 2006.
- BRASIL, MEC **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de combate ao fracasso escolar. Brasília, 2005.
- BRANDÃO, C.R. **O jardim de todos**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRANDÃO, Zaia et alii. **Elaboração de um programa de formação de professores para as 1^{as} séries do 1º grau**. Rio de Janeiro: PUC/SEAT, 1980.
- BUARQUE, C. **A revolução nas prioridades**: da modernização técnica à modernização ética. Brasília: INESC, INED, 1987. (mimeografado).

BUFFA, E. e NOSELLA, P. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMARGO, J. Os miseráveis. **Folha de São Paulo**, 23 mar. 1993.

CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 Out 2006. doi: 10.1590/S1413-24782005000100007.

CHASIN, J. **Marx hoje**: da razão do mundo ao mundo sem razão. São Paulo: Revista Escrita-Ensaio, n° 11 e 12, 1983.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLLARES, C. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf

CORÁGIO, J. L. **Encomia y educacion em América**. Santiago: n. 4, 1995.

CURY, J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n80, 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Jan 2007.

DIAS, M. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro. IPUERJ, 1979.

DOUEK, S. **Memória e exílio**. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Jan 2007.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Global: São Paulo, 1988

FERRARO, A. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FERRARO, A. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A. e GIL, C. (orgs). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FILGUEIRAS, L. **História do Plano Real**: fundamentos, impactos e contradição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

FIORI, J. **Em busca do dissenso perdido**. Rio de Janeiro: Insigth Editorial, 1995.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FREIRE, A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraquacu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FURASTÉ, P. **Normas e técnicas para o trabalho científico**: explicitação das normas da ABNT. 13 ed. Porto Alegre: s.n., 2004.

FURTADO, L. e SANTANA, M. **Vila da Barca – Belém**: notas sobre grilagem. Belém: Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, nº 52. 6 de janeiro de 1974. (antropologia).

GAGNEBIN, J. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: **Proposições**. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação (Unicamp). Vol, 13 N.3 (39) – set/dez. 2002.

GAGNEBIN, J. O que significa elaborar o passado. In: PUCC, B., LASTÓRIA, L. e COSTA, B. (orgs.) **Tecnologia, cultura e formação...** ainda Auschwitz. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GAGNEBIN, J. A memória dos mortais: notas para uma definição de cultura a partir de uma leitura da odisséia. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006a.

GAGNEBIN, J. Verdade e memória do passado. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006b.

GAGNEBIN, J. Memória, história, testemunho. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006c.

GALDÓN, C. Apresentação. In: MARCHESI, A. e GIL, C. (orgs). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S. A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 1996.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). **Escola S. A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 1996.

GIL, C. Introdução. In: MARCHESI, A. e GIL, C. (orgs). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO M. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.

GOMES, C. **Desserialização escolar**: alternativa para o sucesso. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GULLAR, F. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília Editora da Universidade de Brasília, 1983.

HOBSBAWM, E. **A Era do Capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBSBAWM, E. **A Era das Revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HOBSBAWM, E. História. Entrevista com Eric Hobsbawm. Jornal **O Estado de São Paulo**, Caderno especial, 24 de agosto de 1997, p. 2.

HOBSBAWM, E. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das letras, 2000b.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- HOMERO, **Odisséia**. São Paulo: Abril, 1978.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Os pensadores**. Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1975, v. XLVIII, p. 125-62.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro Editora, 2000.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, v.51, 1991.
- _____. **Anuário Estatístico do Brasil 1992**. Rio de Janeiro: IBGE, v.52, 1992.
- _____. **Anuário Estatístico do Brasil 1993**. Rio de Janeiro: IBGE, v.53, 1993.
- _____. **Síntese de Indicadores Sociais 1998**. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Educação superior brasileira (Pará)**: 1991-2004. Brasília, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Geografia da Educação Básica**. Brasília, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **EFA 2000** (Education for all). Educação para Todos: avaliação do ano 2000. Informe nacional, Brasil/Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? (1784). In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, s. d.
- KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LADEIA, Carlos Rodrigues. **Uma análise da praxis nas publicações brasileiras sobre a formação do professor de 1ª a 4ª série nas décadas de 70 e 80**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.
- LEITE, Denise B. C. **Rendimento perceptivo motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e não-formal**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1977.
- LEVI, P. **Os afogados e os sobreviventes**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- LEVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Tradução de Pergentino Pivato. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

LISN, IVAN e MARTINS, Vitor. **Novo tempo**. Disponível em <http://ivan-lins.lettras.terra.com.br/letras/46444/>. Acessado em 30 de novembro de 2006

MACEDO, Elvidina M. Nutrição, nível socioeconômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracaju. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 29, p. 87-96, jun. 1979.

MANZINI-COVRE, M. Brasil “clivado”: o seu lado criativo. In: D’INCAO, M. (org.) **O Brasil não é mais aquele...** mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHESI, A. e GIL, C. (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, A. e PÉREZ, E. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A. e GIL, C. (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCUSE, H. **O Fim da Utopia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTON, S. **Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Brasiliense, 1984, (Encanto radical, 11).

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1994.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. In: REIS FILHO, D. A. (org.) *O manifesto comunista 150 anos depois: Karl Marx, Friedrich Engels*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 7-41.

MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

MATOS, O. C. F. **Paris 1968: as barricadas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é história, 9).

MATOS, O. **Os arcanos do inteiramente outro: A Escola de Frankfurt, A Melancolia e a Revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATOS, O. **História viajante: notações filosóficas de Olgária Matos**. São Paulo: Stúdio Nobel, 1997.

MAZZILLI, Rosa Nilda. Valor nutricional da merenda e sua contribuição para as recomendações nutricionais do pré-escolar, matriculado em CEAPE. **Rev. Saúde Pública.**, São Paulo, v. 21, n. 3, 1987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

MCLAREN, P. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MELLO, G. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2002. 9ª edição.

MELO, A. **Interpretação Urbanística e sociocultural de espaços de moradia auto-construída** – Vila da Barca: Morando sobre as águas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

MENEZES, B. **Obras completas**. Belém: Secretaria Estadual de Cultura, 1993.

MÉSZAROS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MÉSZAROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZAROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Jinkings Editores Associados, 2003.

MISSÃO CRIANÇA. **Programa Bolsa Escola em Mato Grosso**: Relatório de avaliação quantitativa e qualitativa. Campo Grande: Missão Criança, fev. 2000.

MONTENEGRO, A. História oral, caminhos e descaminhos. In: **Memória, história e historiografia**: dossiê ensino de história (Revista Brasileira de História). São Paulo: Editora Marco Zero, v. 13, nº 25/26, setembro 1992/agosto 1993.

NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época, nº 20).

NIETZSCHE, F. **O anticristo**: maldição do cristianismo. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1992.

NORONHA, Maria Olinda. **Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: IESAE, 1977.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na formação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 27-41.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, R. (org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Os recantos que Belém não mostra. **Jornal o Estado do Pará**. Belém. 1941.

PARO, V. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. et. al. **O estado da Arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)**: um estudo introdutório. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004

PEREIRA, Gilson R. de M.. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Jan 2007.

PMB, **Levantamento socioeconômico da Vila da Barca**. Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB). 2003.

PMB, **Levantamento socioeconômico da Vila da Barca**. Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB). 2004.

POLIAKOV, L. **O mito ariano**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1974.

PUCCI, B. Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz. In: _____. Pucci, B. (org). **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PUCCI, B., LASTÓRIA, L. e COSTA, B. (orgs.) **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PUGLISSE, M. e FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

REIS, M. A educação como indústria cultural: um negócio em expansão. In: **Revista Ibero-Americana de Educação**. n° 36, Setembro-Dezembro 2004.

Reprovação é maior na escola pública. *O liberal*, Belém, 19/09/2004.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 25, n. 1, p. 35-49, jan/jun. 1999.

ROCHA, A. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n. 45, p. 57-65, maio 1983.

ROCQUE, C. **História geral de Belém e do Grão-Pará**. Belém: Distribel Editora, 2001.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. (orgs.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987.

ROUANET, S. **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

SADER, E. (org.) **Governo Lula**: decifrando o enigma. São Paulo: Viamundo, 2004.

SADER, E. e GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo II**: Que Estado para que Democracia. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAEB. **Relatórios das avaliações de 1995, 1997 e 1999**. Brasília, MEC/INEP, pag. da Web <http://www.inep.gov.br>.

SAES, Décio. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SALOMON, D. **A maravilhosa incerteza**: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ferramentas).

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1991.

SCOCUGLIA, C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas** (Editora Universitária – UFPB) 1999 (2ª edição).

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, E. et. al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição. (O que você precisa saber sobre).

SILVA Jr, J. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. **A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1978.

SILVA, Tomaz T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SOARES. Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, A. C. Prefácio à Questão política da educação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**: Brasília, v. 17, nº 71, p. 21-32, jan. 2000.

STOCKINGER, S. Ambiente urbano e relações. In: **Amazônida**. Revista do Curso de Mestrado em Serviço Social (UFPA). Belém, v. 1, jan/jun. 2000.

SUPLICY, E. e BUARQUE, C. Garantia de renda mínima para erradicar a pobreza: o debate e a experiência brasileiros. Estudos Avançados, 1997. mimeo.

TAPAJÓS, R. **Vila da Barca** – Documentário. Belém/São Paulo. Edição de Renato Tapajós e Maurice Capovila. 1964.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, R. melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOURINHO, N. **Versos para pobres e oprimidos**. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1990.

VELOSO, Caetano. **Gente**. Disponível em: <http://caetano-veloso.lettras.terra.com.br/letras/44729/>. Acessado em 30 de novembro de 2006.

WASELFISZ, J., ABRAMOVAY, M. e ANDRADE, C. Bolsa Escola: melhoria educacional e redução da pobreza. Brasília: UNESCO, 1998.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Antologia organizada por Ecléa Bosi. 2.ed.ver. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

WERTHEIN, J; KAYAYAN. Prólogo. In: WASELFISZ, J. (Coord.). **Bolsa-escola**: melhoria educacional e redução da pobreza. Brasília: UNESCO, 1998.

ANEXOS

















