

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUARTE**, Lázaro Santana. *O vil traidor*; melodrama. Belém, 1980. Datilog. (Apresentado pelo "Grupo Joanino Rouxinol", no "festival folclórico" na Cidade de Belém-Pa, promovido pelo Departamento Municipal de Turismo-DETUR).
- FRAY**, Peter. Feijoada e "Soul food"; notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais. In: _____ . *Para inglês ver*; identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- MARX**, K. & **ENGELS**, F. *A ideologia alemã*. Trad. José C. Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 1986.
- MONTES**, M. Lúcia Aparecida. *Lazer e ideologia*; a representação do social e do político na cultura popular, s. 1., 1983. Xerox.
- OLIVEN**, Ruben George. A elaboração de símbolos nacionais na cultura brasileira. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 26: 107-18, 1983.
- _____. Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 26: 93-105, 1983.
- SATRIANI**, Luigi M. Lombardi. *Antropologia cultural e análise da cultura subalterna*. Trad. Josildeth Gomes Consorte. São Paulo, Hucitec, 1986.
- THOMASSEAU**, Jean-Marie. *Le mélodrama*. Col. Que sais je? Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

FRACASSO ESCOLAR

Uma contradição da escola

Antonio Marcos **NEVES**
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia.

RESUMO: Analisou-se o fluxo da coorte escolar de 1978 a 1982, tomando-se como referencial, dados estatísticos de 224 escolas de Belém, que ofereciam o ensino de primeiro grau da 1ª. a 5ª. série. A interpretação dos dados indicou que o maior rendimento escolar foi apresentado pelas escolas particulares e que as escolas públicas, não só apresentaram menor rendimento escolar como, também, dispunham de condições inadequadas e insuficientes para o desenvolvimento da prática pedagógica. Estes fatos, no entanto, não indicam que há uma relação absoluta entre a pobreza e o fracasso escolar, mas que o fracasso escolar dos mais pobres é decorrente das condições inadequadas da prática pedagógica que lhes é oferecida.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar, Evasão Escolar, Ensino de Primeiro Grau.

SCHOOL FAILURES

A contradiction of the school

ABSTRACT: This paper consists of an analysis of school failures and exodus among students from the first to the fifth grades enrolled in 224 elementary schools from Belém, Pará Brazil, during 1978 to 1982. Data showed greater efficiency among private schools as compared with state and City schools whose conditions were also poorer and less adequate than the former for the development of pedagogical practices.

KEY WORDS: School failures, exodus from School elementary teaching.

INTRODUÇÃO

O interesse em analisar o fracasso escolar deveu-se ao fato do autor, enquanto psicólogo, trabalhar em instituições educacionais e se deparar com o referido problema quotidianamente. Discussões acerca do fracasso escolar com outros especialistas e, especialmente, educadores não foram convincentes, na medida em que o mesmo era relacionado à origem social do aluno e, em alguns momentos, como um fato normal e inevitável com o qual a escola deveria conviver.

Diferentes pesquisadores têm analisado o problema do fracasso escolar em diferentes óticas, de acordo com a sua formação acadêmica predominante, ou seja, sociólogos, educadores, psicólogos, antropólogos, cientistas políticos e economistas (QUIRINO, 1968; TEIXEIRA et al, 1980; TOBÍN, 1974; BARRETO et al, 1980; JABARA et al, 1981; NEVES et al, 1982; FUKUI et al, 1981; DEMARTINI & LANG, 1981; GATTI et al, 1981; ROSENBERG, 1984). Estes estudos que incluem a análise da escolarização em diferentes regiões do Brasil e alguns em países estrangeiros como os de TOBÍN (1974), DOUBLIER (1981), MARINIS & MARUCO (1981), KREMENCHUTZKY & FRANCO (1980), SCHAPIRA (1980) e HERNANIZ (1983) na Argentina; BENAVENTE (1976) em PORTUGAL; VALDIVIECO et al (1981) no CHILE; FERNANDEZ & MONTEIRO (1982) no PERU; PARAGUAY (1981) no PARAGUAY e POZO LEAL et al (1980) na ESPANHA, têm apontado como causas predominantes da evasão e da reprovação escolar, acontecimentos externos à situação escolar, especialmente, o baixo poder aquisitivo da família do aluno o que obriga as crianças a começarem a trabalhar muito cedo, para suprir o seu sustento e auxiliar na economia familiar. Variáveis internas também têm

sido apontadas como a desvinculação entre a prática escolar e a existência concreta de grande parte dos indivíduos que procuram a escola, o que faz com que os conteúdos acadêmicos tornem-se distantes das necessidades de sobrevivência para aqueles que são chamados de "fracassados da escola".

O fato concreto é que, no caso da escola brasileira, a evasão e a reprovação escolar têm sido presença histórica há muitos anos. Segundo um estudo de BARRETO et al (1980) para o qual basearam-se em dados do I.B.G.E. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ao tomar-se por pares os anos de 1942 a 1970, no Brasil, observou-se que só da primeira para a segunda série do ensino de primeiro grau, de 1000 crianças, em média, que entraram na primeira série, apenas 420 estavam matriculadas no ano seguinte, na segunda série. Esta defasagem de matrícula da primeira para a segunda série foi decorrente, fundamentalmente, da repetência e da evasão escolar.

Não obstante, a relevância do problema e apesar de ser um tema demasiadamente discutido, tais discussões não têm conduzido a alternativas concretas que possam permitir um possível redirecionamento do planejamento e das práticas educacionais. Outro aspecto que permitiu a decisão de pesquisar o fracasso escolar, foi que revisados os estudos na área e baseado na revisão feita por BRANDÃO et al (1983), verificou-se que há trabalhos publicados sobre os problemas da escolarização formal realizados na maioria dos Estados Brasileiros, à exceção de uns poucos e entre eles o Estado do Pará. Alguns trabalhos trataram do referido problema, mas apenas como indicadores de problemas sociais diversos (GONÇALVES; 1978; BRASIL. MEC, 1971; SUDAM, 1971; PAIVA, 1983; BRAVO-GARCIA, s.d.; ANDRELLO, 1979).

Ademais, além de considerar-se que era necessário situar os problemas de escolarização em Belém do Pará, na medida em que as análises teóricas foram sendo apreendidas, julgou-se necessário discutir o problema do fracasso escolar visando a sua compreensão dentro de um contexto mais globalizante, isto é, passou-se a entender que não é suficiente apontar as causas imediatas da não escolarização, mas é preciso situá-la em um contexto de uma sociedade estratificada em classes sociais, para ser possível avaliar as conseqüências sociais da não escolarização. O estudo mais amplo que foi realizado (CHAVES, 1986), visou a análise da relação entre a escolarização/não escolarização formal e as atividades que os indivíduos desenvolvem na idade adulta. No entanto, este artigo limitar-se-á apenas a uma parte do referido estudo, onde procurou-se situar o problema do fracasso escolar em Belém, em um período mais recente e identificar, indiretamente, quem são os excluídos da escola, a partir da análise do fluxo da coorte escolar de 1978 a 1982 em 224 unidades escolares do Município de Belém do Pará que ofereciam o ensino de primeiro grau até a quinta série.

A escola na sociedade capitalista

As interpretações teóricas correntes sobre a escola e a sociedade permitem situá-la como uma instituição da sociedade civil capitalista que tem por função principal legitimar a estratificação social e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. Neste caso, a escola capitalista produz contraditoriamente o fracasso e o sucesso escolar, passando ideologicamente ao nível da sociedade, em que os mesmos o-

correm, não em decorrência das suas contradições internas, mas devido à origem social ou à competência pessoal de cada indivíduo.

Proposições acerca da função de reprodutora e de mantenedora da ordem social desempenhada pela escola, já foram defendidas por DURKHEIM (1980), PARSONS (1974) e SKINNER (1967). Estes autores vêem a prática escolar como uma agência de socialização na qual os indivíduos têm que adequar os seus comportamentos para haver a inter-relação de trocas benéficas entre estes e as exigências sociais. Perdem, no entanto, a visão histórica da escola na sociedade e desconsideram o contexto social específico, na medida em que os indivíduos submetidos à escolarização tornam-se passivos ao saber e à cultura impostos.

DEWEY (1980) apresentou uma proposta inovadora no sentido, e ao contrário, do que DURKHEIM, PARSONS e SKINNER propõem, de que a escola pode ser um veículo de mudanças sociais, na medida em que haja igualdade de oportunidades e que no espaço escolar a prática pedagógica seja plenamente democrática. A escola democrática, portanto, formará cidadãos democratas que agirão socialmente na direção de mudanças. DEWEY, no entanto, deixa de considerar que uma sociedade que se fundamenta nas desigualdades sociais não poderá possibilitar que uma de suas agências seja a promotora da igualdade social. Sugere ainda, que na medida em que os indivíduos tenham acesso à escola, o seu sucesso ou o seu fracasso será decorrente da sua competência pessoal.

Estas posturas são conservadoras ou liberais e apresentam a prática escolar como descomprometida e, portanto, neutra. No entanto, apresentaram, em princípio, um dos papéis fundamentais da educação formal, o de mantenedora e de reprodutora da ordem

social.

GIROUX (1983), na crítica que fez destas concepções, coloca que a caracterização fundamental delas é o seu discurso político da integração e do consenso, onde não há espaço para as lutas e para os conflitos. Críticas semelhantes foram feitas por **D'ÁVILA** (1985), **SAVIANI** (1984), **SNYDERS** (1977) e **FREITAG** (1979).

Interpretações teóricas que fazem uma análise crítica e globalizante da relação entre a escola e a sociedade, tais como as de **ALTHUSSER** (s.d.) e as de **BOURDIEU** e **PASSERON** (1975), avançaram na compreensão do papel social da escola, pois têm a preocupação central em estudar como a escola funciona para favorecer os interesses das classes dominantes. Para **ALTHUSSER** (s.d.) a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (**AIE**), desempenha um papel importante na manutenção da sociedade do tipo capitalista, pois através dela há a inculcação da ideologia dominante, o que viabiliza de forma sutil a reprodução das relações sociais de uma formação social capitalista, ou seja, as relações de exploradores com explorados e de explorados com exploradores. **BOURDIEU & PASSERON** (1975) analisaram a ação pedagógica como uma imposição arbitrária dos grupos, ou classes, dominantes aos grupos, ou classes, dominados. Esta imposição direciona os estudantes, através da ação pedagógica, a assumirem sistemas de pensamento que os predispõem a agir (violência simbólica) de acordo com um código de normas. Este processo leva os indivíduos a se comportarem adequadamente dentro de uma sociedade e, ao mesmo tempo, os caracteriza como pertencentes a uma determinada classe social.

Estas últimas perspectivas, denominadas de crítico-reprodutivistas, apesar de mais abrangentes

e de desmistificarem a neutralidade da prática pedagógica, ainda destacam o caráter reprodutivista do papel social da escola, o que torna remota a possibilidade de transformação social via escola. A dominação maciça das classes dominantes impossibilita, no aparelho escolar, ações anti-hegemônicas e muito menos contra-hegemonias, pois qualquer esforço dos grupos, ou classes dominados, reverterá sempre no reforçamento dos interesses dominantes, que é o de dissimular a marginalização produzida pelo aparelho escolar (**SAVIANI**, 1984; **D'ÁVILA**, 1985; **SNYDERS**, 1977).

Se por um lado, as teorias crítico-reprodutivistas denunciam o caráter domesticador da escola, por outro lado, os textos clássicos do marxismo-leninismo, além disso, já mostravam as contradições da escola e como era importante que o saber escolar fosse apropriado pelas classes trabalhadoras. **D'ÁVILA** (1985) fez uma revisão sobre esses textos e mostrou como **MARX**, **ENGELS** E **LÊNIN** valorizavam o ensino formal como via de aperfeiçoamento da luta das classes trabalhadoras.

ENGELS (1975), em "A situação da classe trabalhadora na Inglaterra", denunciou a precariedade das escolas para operários e a necessidade de educação do proletariado, pois as condições precárias da educação eram mantidas porque a burguesia temia a formação intelectual do operariado. **MARX** ap: **D'ÁVILA**, (1985) no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1869, propôs o ensino obrigatório para todos e **LÊNIN** ap: **D'ÁVILA**, (1985) em "A instrução pública", criticou a falta de instrução na Rússia e a necessidade dos trabalhadores terem acesso à instrução. Estas declarações mostram como os clássicos do marxismo-leninismo davam importância ao acesso do proletariado ao ensino formal.

Outras críticas e demonstrações da necessidade da ocupação dos espaços contraditórios da escola podem ser encontradas, ainda, na "Crítica do ensino burguês" (MARX, 1978), no pronunciamento de LENIN no III Congresso de Juventudes Comunistas da Rússia ap. D'ÁVILA (1985), no "Manifesto Comunista" (MARX & ENGELS, s.d.).

Autores mais recentes, como SNYDERS (1977), defendem a necessidade de educação para os trabalhadores, para que a sua luta seja mais eficiente. GRAMSCI ap. D'ÁVILA, (1985), colocou a questão escolar ligada à questão da organização do saber e da cultura, considerando a escola como instituição da sociedade civil, onde circulam diversas ideologias, sendo, portanto, um espaço de luta que não pode ser desprezado. A educação como instrumento de organização possibilita a independência das massas diante dos intelectuais de carreira e, como a classe dominante, para manter a sua hegemonia precisa permitir que circulem na sociedade civil ideologias alternativas. É possível, neste espaço, o surgimento de contra-ideologias e através dos seus intelectuais orgânicos, os grupos subalternos podem, dependendo do grau e do momento das suas relações de forças políticas, alterar e constituir um novo bloco histórico no poder (GRAMSCI, 1974).

Para SNYDERS (1977) a escola como veículo de domesticação ameaça a ordem estabelecida, por isso há o controle do Estado sobre ela, é um espaço de luta onde se defrontam forças contraditórias, o que possibilita a luta de classes. A escola, portanto, enquanto veículo de reprodução e de manutenção é, também, um veículo de transformação. FREIRE (1977) assegurou que apesar da escola ser domesticadora, este fato não a imobiliza, pois o fato da educação ser estruturada de acordo com os valores daqueles

que têm poder não impede a conscientização pois, "a consciência dos homens não se dá dentro da consciência dos homens isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação" (p.39) e conseqüentemente" uma práxis transformadora. ROSENBERG (1984), corroborando as posturas de que os espaços contraditórios da escola devem ser explorados para uma prática inovadora, afirma: "a escola não é um local de libertação assegurada, nem é o órgão essencial da repressão; acompanhando o equilíbrio de forças do momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa atuação" (p.30).

Na perspectiva de se analisar as contradições da escola, foi que se buscou analisar o fracasso escolar, os problemas da escolarização e da não escolarização, visando-se trazer subsídios para o esclarecimento do fracasso escolar e levantar possíveis contribuições que conduzam a uma nova práxis educacional.

O fracasso escolar

As pesquisas sobre o fracasso escolar indicam que fatores externos à escola têm um maior peso sobre a incidência do mesmo, tais como: a) a necessidade que as crianças têm de trabalhar, b) o ingresso tardio na escola e, c) o nível ocupacional dos pais (TOBÍN, 1974; BENAVENTE; 1976; BONAMIGO & FIRME, 1980; ROCHA; 1975; NEVES et al, 1982; REESE; 1974). Indicam ainda que o fracasso escolar é decorrente de uma relação pedagógica que não considera as condições concretas de existência dos alunos. A escola, nesse caso, não responde às exigências de

grande parte da sociedade, legitimando a estratificação social, na medida em que os que têm insucesso escolar são aqueles provenientes das camadas mais pobres da população. Tende-se, dessa forma, a estabelecer uma relação entre a pobreza e o fracasso escolar.

No entanto, estudos recentes têm demonstrado que a relação pobreza-fracasso escolar não é plena, pois esta relação não é absoluta (GATTI et al, 1981; ROSENBERG, 1984), as diferenças de desempenho dos alunos não podem ser atribuídas somente à sua origem social, mas, também, às condições de ensino que a escola oferece.

Parece claro, que a escola seleciona socialmente os alunos que terão sucesso, mas é preciso considerar que a escola não estratifica diretamente, pois o aluno quando chega à escola já é proveniente de uma classe socialmente determinada. ROSENBERG (1984) observou claramente este fato nos estudos que realizou em escolas públicas da cidade de São Paulo (SP). A Secretaria de Educação classificava as escolas em carentes e não-carentes. ROSENBERG (1984) verificou, no entanto, que as escolas carentes eram carentes não somente porque a sua clientela era a mais pobre, mas porque eram também aquelas que dispunham de infra-estrutura mais precária e ofereciam as práticas pedagógicas mais inadequadas. Por outro lado, as escolas consideradas não-carentes, além de serem freqüentadas por alunos de maior poder aquisitivo, apresentavam condições físicas e uma prática pedagógica com maiores recursos. Além disso, ROSENBERG (1984), descobriu que crianças classificadas no ponto mais baixo de situação sócio-econômica, apresentavam rendimentos mais altos quando estudavam nas escolas não-carentes. Estes dados desmistificam a relação

pobreza-fracasso escolar, mostram como a escola se torna distante da população mais pobre e cumpre sutilmente o seu papel de legitimadora da estratificação social, na medida em que não é capaz de considerar o meio social da criança, as suas condições materiais de existência e, em decorrência dessas considerações, fazer uma avaliação crítica da prática educativa, não apenas para levantar os vieses dessa prática, mas para modificá-la.

A partir destas formulações teóricas, foi que se procurou analisar o problema do fracasso escolar em Belém do Pará, situando-o em um momento recente, através da análise do fluxo da coorte escolar de 1978 a 1982, ou seja, acompanhando o avanço, série a série, dos alunos que entraram na primeira série do ensino de primeiro grau em 1978 e concluíram a quinta série em 1982.

Rendimento das escolas de Belém

Foram coletados dados estatísticos junto a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) de 92,56% das unidades escolares que ofereciam o ensino de primeiro grau até a quinta série, no Município. Os dados coletados referiam-se à matrícula inicial, ao número de crianças evadidas, à matrícula final, ao total de alunos aprovados e ao total de alunos reprovados de 224 unidades escolares, referentes ao período de 1978 até 1982. As informações foram levantadas de forma que mantivessem a seguinte correspondência ano/série: 1978/primeira série, 1979/segunda série, 1980/terceira série, 1981/quarta série, 1982/quinta série.

Para a reconstrução do fluxo da coorte escolar foram construídos os índices percentuais de

evasão escolar (IPE), de reprovação (IPR) e de aprovação (IPA).

Estes índices foram calculados através das seguintes fórmulas:

IPE = número de crianças evadidas + matrícula inicial x 100

IPA = total de alunos aprovados + matrícula final x 100

IPR = total de alunos reprovados + matrícula final x 100

Obtidos estes índices, foi possível reconstruir o fluxo da coorte escolar e encontrar o rendimento escolar de cada unidade escolar, de cada rede de ensino e do sistema escolar como um todo. Este procedimento permitiu comparar o rendimento escolar entre as unidades escolares, entre as redes de ensino e o grupo de escolas de um bairro com o grupo de escolas de outro bairro.

Considerou-se como rendimento escolar o número de alunos que se matriculou na primeira série do ensino de primeiro grau, no ano de 1978, e que foi aprovado da quinta para a sexta série no final de 1982.

As escolas foram agrupadas por bairros e/ou distritos do Município de Belém e de acordo com a sua dependência administrativa, a saber: **REF**, rede de ensino federal, **REP**, rede de ensino particular, **REE**, rede de ensino estadual; **REM**, rede de ensino municipal; **REP/SEDUC**, rede de ensino particular em convênio com a SEDUC e **REP/SEMEC**, rede de ensino particular em convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

O rendimento das 224 unidades escolares do município de Belém, no período de 1978 a 1982, foi

de 20,47% até a quarta série (1981) e de 11,13% até a quinta série (1982). Estes percentuais representam que dos 43.437 alunos que se matricularam na primeira série, em 1978, incluindo-se neste total os alunos que já eram repetentes, aproximadamente 8.892, concluíram a quarta série em 1981, e destes, 4.834 alunos, aproximadamente, concluíram a quinta série em 1982, sem terem tido nenhuma reprovação anterior ou com apenas as reprovações que haviam ocorrido na primeira série, em anos anteriores a 1978. Por conseguinte, no período analisado, aproximadamente 38.603 alunos (88,87%) atrasaram-se em relação ao fluxo da coorte escolar de 1978 em decorrência de reprovação ou de abandono escolar. Os rendimentos das diferentes redes de ensino podem ser observados na Tabela 1.

T A B E L A 1

RENDIMENTO ESCOLAR DAS REDES DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU DO MUNICÍPIO DE BELÉM ATÉ A QUARTA OU ATÉ A QUINTA SÉRIE, NO PERÍODO DE 1978 a 1982.

| RENDIMENTO ESCOLAR DAS REDES DE ENSINO DE 1º GRAU (%) | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-----------|-----------|
| SÉRIE | REF | REP | REE | REM | REP/SEDUC | REP/SEMEC |
| 4ª | 43,04 | 51,52 | 15,68 | 13,85 | 23,13 | 30,70 |
| 5ª | 34,09 | 41,82 | 7,76 | 6,19 | 13,31 | - |

FONTE : Transformação de dados brutos coletados na SEDUC (Pará), 1984.

LEGENDAS: **REF** - Rede de Ensino Federal; **REP** - Rede de Ensino Particular **REE** - Rede de Ensino Estadual; **REM** - Rede de Ensino Municipal; **REP/SEDUC** - Rede de Ensino Particular com Convênio com a SEDUC; **REP/SEMEC** - Rede de

Ensino Particular com convênio com a **SEMEC**.

A partir dos dados contidos na Tabela 1, observa-se que as escolas particulares apresentaram o maior rendimento escolar: 51,52% até a quarta série e 41,82% até a quinta série.

Por outro lado, o menor rendimento escolar foi apresentado pelas escolas municipais, 13,85% até a quarta série e 6,19% até a quinta série.

As escolas genuinamente públicas (estaduais e municipais) apresentaram os menores rendimentos escolares, sendo que estes rendimentos foram muito baixos e próximos entre si, como pode ser observado na Tabela 1.

O rendimento escolar da **REF**, que é constituída de escolas públicas (federais), foi um dos maiores entre todas as redes de ensino, sendo inferior somente em relação ao rendimento das escolas particulares (**REP**). A **REF** é composta de apenas duas escolas, que na verdade não são públicas com relação ao acesso da clientela, pois destinam-se unicamente aos filhos de funcionários de algumas instituições federais localizadas em Belém. Dada esta restrição, a **REF** não pode ser considerada uma rede de ensino público em sentido "lato" e adquire algumas características de escola particular financiada totalmente pelo Governo Federal.

As escolas particulares, que têm convênio com a **SEDUC** OU COM A **SEMEC**, apresentaram um rendimento intermediário, isto é, maior do que os das escolas públicas (**REE** e **REM**) e menor do que o das escolas particulares (**REP**) e do que o das escolas federais (**REF**).

Considerando-se até a quarta série, a ordem crescente do valor do rendimento escolar das dife-

rentes redes de ensino foi, conseqüentemente, o seguinte: **REM**, **REE**, **REP/SEDUC**, **REP/SEMEC**, **REF** e **REP**. A mesma ordem, considerando-se até a quinta série, foi a seguinte, **REM**, **REE**, **REP/SEDUC**, **REF** e **REP**. Deve-se observar que em qualquer das duas situações a ordem se manteve a mesma. A única alteração que ocorreu foi porque a **REP/SEMEC** não figurou na segunda lista, em decorrência de não oferecer a quinta série.

Análise do rendimento escolar das escolas de Belém

A escolarização formal, como foi discutido anteriormente neste artigo, tem desempenhado, na sociedade capitalista, o papel fundamental de mantenedora e de reprodutora deste tipo de sociedade.

Estes papéis da escola capitalista podem ser sintetizados como sendo os de: a) reproduzir as classes sociais, b) produzir e reproduzir a força de trabalho necessária para a manutenção e reprodução da sociedade e, c) reproduzir a ideologia da classe dominante, o que favorece a legitimação do poder do Estado como representante e defensor de todas as classes sociais.

Por outro lado, como também já foi analisado, esta reprodução das desigualdades, que é legitimada através dos mecanismos de seletividade utilizados pela escola, não ocorrem de forma absoluta ou mecânica porque, se assim o fosse, seria difícil para a sociedade enquanto todo e para a escola, enquanto instituição daquela, manter-se ao nível da massa como democrática ou com objetivos de equalizadora social.

A escola, como veículo de massificação da ideologia dominante, não desempenha este papel,

portanto, de forma linear, autoritária e repressiva no cumprimento do seu papel. A dissimulação do papel seletivo da escola é concretizada a partir da permissão de circulação, em seu âmbito de ideologias alternativas, ou através da apresentação de um discurso que evidencia que todos que nela chegam são tratados de forma não diferenciada.

No entanto, o caráter de dissimulação do papel real da escola e a sua aparente prática democrática, torna-a uma unidade contraditória, pois ao mesmo tempo que produz a subordinação, a seleção social, as desigualdades sociais apresenta-se como não classista, apolítica e neutra.

É, no entanto, no caráter contraditório da intenção e da ação da escola que se pode abrir e encontrar os espaços de luta. O fracasso escolar é um dos fatos que mais denunciam o papel da escola enquanto legitimadora de estratificação social. A instituição escolar defende-se com o argumento de que o fracasso escolar ocorre não em decorrência da sua dinâmica e do seu funcionamento, mas a partir de causas externas a ela, ligadas especificamente ao funcionamento da sociedade global onde está inserida.

A partir da análise de dados quantitativos das escolas do Município de Belém, alguns fatos puderam ser empiricamente evidenciados.

É evidente que os dados quantitativos apresentam uma aparente aridez, no sentido de possibilitar o afloramento do seu caráter qualitativo. No entanto, com o objetivo de buscar um significado além do aparente, procurou-se inserir estes dados em contextos mais globais, o que possibilitou uma análise mais aproximativa.

Não se pretendeu discutir a escolarização dentro do contexto da instituição escolar, mas a esco-

larização que é realizada por esta instituição dentro do contexto da sociedade da qual faz parte.

Os dados quantitativos indicaram que no período analisado, 1978 a 1982, todas as redes de ensino de Belém apresentaram taxas de reprovação e de evasão escolar, o que fez com que a sua eficácia fosse reduzida. As escolas estaduais e as municipais apresentaram o menor rendimento escolar, em decorrência de terem produzido as maiores taxas de reprovação e de evasão escolar. Por outro lado, as escolas particulares foram as que mais conseguiram reter a sua clientela em um fluxo de coorte escolar em um percurso de cinco anos letivos, por apresentarem taxas de reprovação e de evasão escolar menores do que as das anteriores.

Através destas informações, oriundas de dados quantitativos, não se dispõe de especificações que permitam identificar e caracterizar quem são os excluídos da escola. Não se dispõe, por outro lado, de informações sobre quem são aqueles alunos que melhor se engajaram no processo escolar formal e que, por ele e pela sociedade, foram considerados bem sucedidos. Todavia, ao se inter-relacionar a dependência administrativa da escola, a localização da mesma nas diferentes macrozonas de Belém e a população que habita em cada uma destas macrozonas, alguns aspectos interessantes puderam ser levantados.

As escolas que apresentaram o maior rendimento escolar foram as particulares. Estas escolas são financiadas pelas famílias dos alunos e, portanto, a partir de uma inferência lógica, pode-se assegurar que são frequentadas pela maior parte da população que tem o maior poder aquisitivo.

Estas escolas particulares estavam localizadas predominantemente (58%) nos bairros de Nazaré,

Batista Campos, Umarizal, São Braz e Marco. Estes bairros estão localizados nas macrozonas denominadas de Centro e de Pericentro. Segundo a CODEM (1983), estas macrozonas caracterizam-se por estarem localizadas na área geográfica mais privilegiada da cidade de Belém e por sua população deter "uma renda familiar superior a oito salários mínimos" (p.8); sendo que **21,89%** da renda familiar do Centro é **14,40%** da renda familiar do Pericentro é superior a oito salários mínimos. Em relação às outras macrozonas de Belém, estas áreas possuem, também, a menor concentração de renda familiar, menor do que três salários mínimos, ou seja, **46,47%** no Centro e **59,12%** no Pericentro.

Um outro indicador do nível de vida da população são as condições de moradia. Das moradias do Centro, **59,95%** são consideradas de alto e médio padrão. No Pericentro as moradias destes padrões compõem **46,89%** das edificações. Apenas a macrozona denominada de Núcleo, apresenta um padrão de moradia melhor do que o daquelas duas macrozonas. No Núcleo, **87,80%** das moradias são de médio padrão e **8,99%** são de baixo padrão. No Núcleo, no entanto, habitam apenas **2%** da população metropolitana de Belém e é onde está concentrada a maior parte da atividade comercial da cidade (CODEM, 1983).

Assim é que, situando-se a maior parte das escolas particulares nas áreas de Belém onde a população apresenta as melhores condições de vida, pode-se supor que a maior parte da clientela destas escolas seja proveniente da população economicamente mais privilegiada de Belém.

Um maior rendimento escolar significa, como já foi explicitado anteriormente, que houve uma menor taxa de reprovação e de evasão escolar. Significa, também, que estas escolas conseguiram reter,

por um maior período de tempo, a clientela que as procura. Elas, ainda, são consideradas as melhores escolas porque têm os melhores alunos, sendo que esses melhores alunos são aqueles que provêm de renda média e alta. Neste caso, pode-se supor que para frequentar uma boa escola é preciso morar em boa casa e ter uma família de renda, no mínimo, razoável, para que ela possa financiar a escola.

Nesta análise, no entanto, apesar de se tender a considerar a origem social dos alunos como condição para o sucesso escolar, considerou-se, também, que as práticas pedagógicas que estas oferecem estão mais próximas dos interesses e da vida real da sua clientela. Considerou-se também o fato de que, em geral, estas escolas são fisicamente bem equipadas assim como têm recursos humanos mais qualificados.

No entanto, os dados analisados indicaram, além disso, que não é somente a origem social dos alunos que determina o seu sucesso ou fracasso escolar, pois as duas escolas federais apresentaram um rendimento alto, inferior somente ao das escolas particulares. Considerando-se que estas escolas não são frequentadas, predominantemente, por crianças provenientes de famílias de médio ou alto poder aquisitivo. Elas são frequentadas, na verdade, por uma maioria de crianças de famílias de renda média e de renda baixa, que são funcionários públicos federais.

O rendimento escolar das escolas federais demonstra que mesmo determinada massa de crianças pobres pode ter sucesso escolar, desde que a instituição ofereça condições para uma prática pedagógica eficiente. Dados semelhantes foram encontrados por ROSENBERG (1984) e por GATTI et al. (1981).

Estes fatos não asseguram que uma prática pe-

dagógica bem elaborada não implique numa perspectiva domesticadora mas, dentro de certos limites, desmistificam o caráter absoluto da relação entre a pobreza e o fracasso escolar.

Estas análises não podem ser consideradas como conclusivas; todavia, permitem mostrar que a análise de dados secundários pode ser um veículo importante para uma aproximação à realidade, na medida em que podem sugerir e propor hipóteses, as quais poderão ser confrontadas através da investigação direta.

Os dados indicaram que a reprodução das desigualdades sociais parece ser um fato, ao analisar-se o rendimento das escolas de Belém. Se a educação é uma via que permite o acesso aos trabalhos mais rendosos e pode oferecer condições para a maior participação política, isto só é verdade para uma parte da população, ou seja, aquela que é constituída por indivíduos oriundos das famílias economicamente mais privilegiadas, na medida em que a sua condição de vida viabiliza uma maior chance de frequentar as melhores escolas e de ter maior possibilidade de sucesso na escolarização.

As escolas da rede municipal e as da rede estadual foram aquelas que apresentaram os menores rendimentos escolares, em relação a todas as outras redes de ensino de Belém. Este fato significa que as escolas destas redes apresentaram as maiores taxas de reprovação e de evasão escolar, ou seja, foram as escolas que conseguiram a maior retenção do contingente de alunos sem reprovação, considerando-se a coorte escolar de 1978 acompanhada até 1982.

As escolas municipais foram as que produziram os maiores índices de reprovação e de evasão escolar. A maior parte destas escolas (67%) estava lo-

calizada nos distritos de Mosqueiro, de Icoaraci e de Val de Cães e nos bairros de São Brás e do Guamã.

Estes distritos e bairros, onde estas escolas estavam localizadas, compreendem as macrozonas denominadas de Pericentro, Periferia Imediata do Guamã, Periferia Intermediária, Ilha do Mosqueiro e Núcleo Urbano de Icoaraci.

As características da população do Pericentro foram analisadas em parágrafos anteriores, quando foram discutidos os dados referentes às escolas particulares. No entanto, os dados gerais sobre esta área serão recolocados apenas para facilitar a sua inserção nas discussões subseqüentes. Trata-se de uma área habitada por uma população de renda média, ou seja, 59,12% ganham até três salários mínimos e 14,40% ganham mais de oito salários mínimos. As habitações são: 3,86% de alto padrão, 43,03% de padrão médio e 53,12% de baixo padrão (CODEM, 1983).

As outras macrozonas são habitadas pela população mais pobre do Município. A maior parte da população tem renda inferior a três salários mínimos e a maior das habitações são classificadas como sendo de baixo padrão. As habitações de baixo padrão geralmente são "o produto de auto-construção em madeira, e a sua distribuição obedece a justaposição de trechos em estiva sem qualquer delimitação de lote" (CODEM, 1983, p.33). Na Periferia Imediata do Guamã, as vias são irregulares, "como reflexo das dificuldades que os seus sítios impõem à ocupação, em virtude de suas baixas cotas" (CODEM, 1983, p.15) em relação ao nível do mar. As habitações deste padrão na Periferia Imediata do Guamã representam 86,97% das edificações. Nesta área, ainda, 77,45% da população recebem até três salários míni-

mos por mês e apenas 3,81% recebem mais de oito salários mínimos.

Caracterizada a área de localização predominante das escolas municipais e a população que nela habita, que é pobre ou muito pobre, pode-se notar que as escolas de menores rendimentos escolares estavam localizadas nas áreas mais desprivilegiadas do Município. Se há uma relação entre a localização da escola e a população que habita próximo a ela, estas escolas, conseqüentemente, são freqüentadas maciçamente pela população mais pobre.

A relação entre a pobreza e o fracasso escolar volta a ser evidenciada, mas é preciso considerar que estas escolas, que são freqüentadas por uma população muito pobre, caracterizam-se, também, por serem escolas pobres, ou seja, são aquelas que oferecem uma prática pedagógica mais precária tanto em relação às suas condições físicas e materiais, como em relação à formação pedagógica e a renda salarial dos educadores.

A relação mais segura que se pode observar na análise realizada até agora é que o problema fundamental não é a relação entre a pobreza e o fracasso escolar, mas o fato dos pobres não terem chances de freqüentar escolas equipadas mais adequadamente. A seletividade se faz pelo ingresso à escola na medida em que os diferentes grupos da sociedade são dirigidos para escolas de diferentes níveis de qualidade, de acordo com a sua situação sócio-econômica. Neste caso, pode-se dizer que as escolas de melhor qualidade são destinadas aos ricos, enquanto que as de pior qualidade destinam-se aos pobres. Este fato, aparentemente evidente, serve para desmistificar a noção de incapacidade do mais pobre para o sucesso escolar, haja vista que, mesmo em escolas precárias, um percentual de crianças pobres consegue cumprir e

alcançar os critérios escolares.

O tratamento diferenciado dos alunos, por parte dos professores, em decorrência da sua expectativa com relação ao fracasso ou ao sucesso dos mesmos, tem sido estudado e avaliado por diversos autores (FUKUI et al., 1981; GATTI et al., 1981; ROSENBERG, 1984; CARVALHO, 1984). No presente trabalho não há dados que permitam avaliar esta relação, no entanto, pode-se observar que a possibilidade do fracasso escolar dos mais pobres pode ser "previsível" por parte dos seus educadores, na medida em que escamoteiam a sua participação na produção deste fracasso e transferem a totalidade do problema aos acontecimentos anteriores da vida do aluno e externos à esfera educacional.

As escolas estaduais estavam concentradas (48%) nos bairros da Marambaia, do Marco, do Juru-nas, da Pedreira e nos distritos de Icoaraci e de Mosqueiro. Estes bairros e/ou distritos estão localizados nas macrozonas denominadas de Periferia Distante, Periferia Imediata do Guajará, Núcleo Urbano de Icoaraci, Periferia Imediata do Guamá, Pericentro e Ilha do Mosqueiro. Apesar dessas escolas estarem localizadas em diversas macrozonas e haver alguma diferenciação em relação ao padrão de vida da população que nela habita, as condições gerais são semelhantes e em alguns casos inferiores às aquelas descritas para a Periferia Imediata do Guamá e para o Pericentro.

As escolas estaduais apresentaram um rendimento um pouco superior ao das escolas municipais, provavelmente, pelo fato de apresentarem condições um pouco mais adequadas para a realização da prática pedagógica e não em decorrência da população que as freqüenta.

As escolas particulares com convênio com a

SEDUC ou com a SEMEC apresentaram um rendimento intermediário entre o das particulares e o das públicas (REE e REM). Estão localizadas nas macrozonas denominadas Periferia Imediata do Guamã, Periferia Imediata do Guajarã e Núcleo Urbano de Icoaraci. Estas áreas já foram descritas anteriormente e se caracterizam por concentrar a população mais pobre do Município. Surge, neste caso, uma questão curiosa que deve ser comprovada a partir de futuras investigações baseadas em dados primários, quantitativos e qualitativos. Qual é a clientela e quais são as condições das escolas particulares que são subvencionadas pelas secretarias de governo (SEDUC e SEMEC)?

Estas escolas são particulares, portanto, os pais dos alunos devem financiá-las, pelo menos em parte, uma vez que há também a subvenção dos governos do Estado e do Município. Neste caso, a clientela destas escolas deverá ser aquela proveniente dos grupos de famílias de renda média e baixa, ou seja, os menos pobres das áreas habitadas pela população mais pobre.

A partir destas análises, em alguns momentos, levantou-se hipóteses sustentadas por inferências lógicas, baseadas em dados indiretos, as quais devem ser entendidas como questões ou como problemas para futuras investigações. Somente através da investigação direta é que algumas das relações sugeridas poderão ser seguramente avaliadas.

C O N C L U S Ã O

O objetivo básico deste estudo pode ser considerado como tendo sido atingido. A preocupação básica foi a de sistematizar a análise de dados quantitativos disponíveis na SEDUC, no sentido de possibilitar a reconstrução do fluxo de uma coorte escolar e demonstrar empiricamente a existência da exclusão da escola atualmente no Município.

A reconstrução do fluxo da coorte escolar, guardadas as devidas limitações, permitiu situar o rendimento escolar das redes de ensino de Belém, o que possibilitou levantar a incidência da evasão e da reprovação escolar nas escolas do Município. Pode-se, portanto, observar que a incidência destes índices de fracasso escolar é alta no Município de Belém, em todas as redes de ensino de primeiro grau.

Pode-se, além disso, demonstrar que a análise de dados quantitativos, apesar da sua aridez, permite suscitar questões relevantes, as quais podem ser respondidas, em parte, uma vez que a elucidação concreta da realidade requer a consideração do caráter qualitativo destes mesmos dados.

Uma outra contribuição teórica é decorrente do fato de que apesar das escolas apresentarem rendimentos diferenciados em relação à sua dependência administrativa, observou-se que as melhores escolas foram as particulares, o que reflete o caráter seletivo da escola não só a partir da sua prática pedagógica, como também da inviabilidade do acesso de alguns grupos sociais às escolas que podem oferecer melhores condições educacionais.

Por outro lado, observou-se, ainda, que quanto mais pobre é o indivíduo pior é a escola que lhe

é permitido frequentar. Entretanto, os dados indicaram que se estes indivíduos puderem ter acesso a escolas mais bem equipadas, o seu fracasso já não é tão previsível, fato este demonstrado pelos índices apresentados pelas escolas federais, as quais estão entre as escolas de maior rendimento em relação às escolas do Município de Belém.

Estes fatos permitem o repensar a relação entre a escola e a sociedade, que mesmo sendo um veículo de dominação, pode possibilitar o acesso dos mais diferentes grupos sociais ao conhecimento, à produção deste conhecimento e à sua crítica.

Estes fatos permitem, ademais, o provimento de subsídios ao planejamento educacional, no sentido de viabilizar estratégias não para manter uma prática educacional domesticadora, mas para demonstrar que a previsão do fracasso escolar em consequência das condições macro-sociais e legitimado ao nível micro-escolar não se sustenta.

Sabe-se que a escola não pode ser transformada em um veículo de equalização social no contexto das relações capitalistas de produção, mas este argumento não pode ser a justificativa para a inércia dos planejadores e educadores em relação à educação formal. As transformações só poderão ocorrer a partir das condições existentes, e assumir estes espaços é um compromisso obrigatório daqueles que acreditam que o homem é o agente da produção do conhecimento, conhecimento que pode transformá-lo, assim como transformar as relações sociais mais globais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa, Presença, s.d.
- ANDRELLO, R. Marabá: um sistema escolar em desafio - contribuição para o seu estudo. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1979. Dissertação de Mestrado.
- BARRETO, E. S. et al. Ensino de 1º e 2º graus. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (30): 21-40, 1980.
- BENAVENTE, A. A escola na sociedade de classes - o professor e o insucesso escolar. Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- BONAMIGO, E. M. de R. & FIRME, T.P. Análise da repetência na 1ª série do 1º grau. Educação e Realidade, Porto Alegre, 5 (3): 223-57, set./dez., 1980.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A Reprodução - elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.
- BRANDÃO, Z. et al. O Estado da arte da Pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 64 (147): 38-69, maio/ago., 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Transamazônica. Brasília, 1971.
- BRAVO-GARCIA, J. Reproduction scolaire dans un pays d'économie dependente: analyse d'une enquête en Amazonie. Paris, Université de Paris VII, s.d.
- CARVALHO, M. F. Da marginalização ao fracasso escolar: um estudo de uma classe de 1ª série de 1º grau. Psicologia, São Paulo, 10 (1): 27-42, mar. 1984.
- CHAVES, A. M. A Reprodução escolar, a não escolarização e a reprodução social: um estudo de caso sobre as consequências sociais da escolarização e da exclusão da escola em Belém do Pará. Belém, 1986. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônia (NAEA).

- COMPANHIA** de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM). Consolidação dos diagnósticos e proposições elaborados para a RMB. Belém, 1983.
- D'ÁVILA**, J. L. P. d'. A crítica da escola capitalista em debate. Petrópolis, Vozes; Ijuí (RS), Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, 1985.
- DEMARTINI**, Z. B. & **LANG**, A. B. S. G. Educação e trabalho. CADERNOS CERU, São Paulo, 1 (14): 207-37, dez. 1981.
- DEWEY**, J. Vida e educação. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980, p. 107-79.
- DOUBLIER**, S. A. Retención escolar y función de manutención. Deserción escolar, Buenos Aires, 2 (5): 7-10, sep. 1981.
- DURKHEIM**, As regras do método sociológico. Lisboa, Presença, 1980.
- ENGELS**, F. A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Porto. Afrontamento, 1975.
- FERNANDEZ**, H. & **MONTERO**, C. El defase edad-año de estudios una expresión del atraso escolar en Peru. Deserción Escolar, Buenos Aires, 3 (9): 31-45, nov. 1982.
- FREIRE**, P. Ação cultural para a liberdade. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREITAG**, B. Estado, escola e sociedade. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- FUKUI**, et. alii. Escolarização e sociedade. CADERNOS CERU; São Paulo, 1 (14): 59-79, dez. 1981.
- GATTI**, B. A. et al. A Reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, (38): 3-13, ago. 1981.
- GIROUX**, H. Pedagogia radical: subsídios. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.
- GONÇALVES**, Z. A. O Menor marginalizado nas periferias de baixa renda das áreas alagadas e periferias de Belém. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1978. Dissertação de Mestrado.

- GRAMSCI**, A. Análise das situações; relações de força. In: Obras escolhidas. Lisboa, Estampa, 1974, v. 1, 1974, p. 320-49.
- HERNAIZ**, M. C. Medición y evaluación de la deserción escolar a nivel primário en la provincia de Chubut. Deserción Escolar, Buenos Aires, 4 (12): 27-31, dic. 1983.
- JABARA**, C. L. et al. Demanda de educação para crianças entre pequenos agricultores no Vale da Ribeira. Revista de Economia, Rural, Piracicaba (SP), 19 (4): 621-34, out./dez. 1981.
- KREMENCHUTZKY**, S. & **FRANCOS**, M. E. R. Algunas reflexiones sobre la deserción escolar - el caso correntino. Deserción Escolar, Buenos Aires, 1 (2): 22-7, oct. 1980.
- MARTINIS**, D. & **MARUCCO**, M. La Deserción escolar en la República Argentina. Deserción Escolar, Buenos Aires, 1 (1): 19-24, mayo 1980.
- MARX**, K. Crítica do ensino burguês. In: _____ & **ENGELS**, F. Crítica da educação e do ensino. Lisboa, Moraes, 1978, p. 51-130.
- SHYDERS**, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977.
- RUDAM**, Ensino de nível primário e médio, 1970. Belém, 1971 (Colóquio Regional de Educação I).
- TRIXEIRA**, M. E. L. et al. Evasão escolar - aspectos psico-pedagógicos. Revista do Centro de Educação, Santa Maria (RS), 4 (2): 31-44, 1980.
- TUBÍN**, A. La Deserción escolar en la provincia de Rio Negro (Argentina). Revista del C. E. E., México DF, 4 (3): 47-64, 1974.
- VALDIVIESO**, L. B. et al. Características psicológicas y socioculturales de la retención escolar durante el primer ciclo básico. Deserción Escolar, Buenos Aires, 2 (5): 21-32, sep. 1981.