

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O FRACASSO ESCOLAR:
o que dizem os artigos do Cadernos de Pesquisa

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Becker.

Tânia Ramos Fortuna

PORTO ALEGRE, 1990

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

F745 Fortuna, Tania Ramos

O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar : o que dizem os artigos do Cadernos de Pesquisa / Tania Ramos Fortuna. - Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1990.

217 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CDU: 371.212.72:37.01(81)(045:049.32)

37.01(81):371.212.72(045:049.32)

(81)371.212.72:37.01(045:049.32)

INDICES ALFABETICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Fracasso escolar: Filosofia da educação: Brasil: Artigos de periódicos: Estado da arte
371.212.72:37.01(81)(045:049.32)

Estado da arte: Fracasso escolar: Filosofia da educação: Brasil: Artigos de periódicos
371.212.72:37.01(81)(045:049.32)

Brasil: Fracasso escolar: Filosofia da educação: Artigos de periódicos: Estado da arte
(81)371.212.72:37.01(81)(045:049.32)

Filosofia da educação: Brasil: Fracasso escolar: Artigos de periódicos: Estado da arte
37.01(81):371.212.72(045:049.32)

Bibliotecárias responsáveis

Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130

Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

Aos primeiros professores com quem
tive contato: meu pai e minha mãe.
Aos alunos, inclusive aqueles que
ainda não tive.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas, amigos e familiares, que confiaram em minha capacidade de escrever este trabalho, mesmo quando nem eu confiava.

À Linei, que, com seu apoio prático e espiritual, ajudou-me, literalmente, a sobreviver.

Ao Prof. Fernando Becker, cujo estilo de trabalho resultou em fazer sentir-me respeitada.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, pela concessão de bolsa de estudos (demanda social) durante o período de mar./1987 - fev./1990.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
QUE TRABALHO (NÃO) É ESTE	XIII
Considerações Iniciais	XIII
INTRODUÇÃO	01
1 - REVISÃO DE LITERATURA	12
1.1 - Fracasso Escolar	12
1.1.1 - Que tipo de revisão de literatura? ...	12
1.1.2 - Para a compreensão do conceito de fracasso escolar	14
1.1.3 - Quem fracassa na escola?	24
1.1.4 - Que escola é essa?	28
1.1.5 - Análises equivocadas levam a conclu- sões equivocadas	31
1.1.6 - O problema aumenta, ao invés de di- minuir	32
1.1.7 - Um pouco de história	33
1.1.8 - Um pouco de números	36
1.1.9 - Meio e organismo: a formação econômi-	

ca e o comportamento das classes populares	38
1.2 - A Produção de Conhecimento em Educação	43
1.2.1 - Que caminhos percorrer para estudá-la?.....	43
1.2.2 - A possibilidade de conhecimento nas ciências sociais	43
1.2.3 - Alguns aspectos da produção de conhecimento em psicologia e educação ...	60
1.2.4 - A universidade, a pesquisa e a produção do conhecimento	65
1.3 - A Recorrência a Jean Piaget	75
2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	87
2.1 - Objetivos Gerais	87
2.2 - Questões de Investigação	88
2.3 - Aspectos Metodológicos	89
2.3.1 - Definição do tipo de estudo	89
2.3.2 - População e amostra	92
2.3.3 - Coleta e interpretação dos dados ...	94
2.3.4 - Tratamento estatístico	98
3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
3.1 - A Análise em Linhas Gerais	101
3.2 - Quem produz e como são produzidos os artigos sobre Fracasso Escolar publicados no Cadernos de Pesquisa	104
3.3 - O que dizem os Artigos do Cadernos de Pesquisa sobre o Fracasso Escolar	126
3.3.1 - O contexto da abordagem do Fracasso Escolar	127

3.3.2 - Causas e soluções apontadas	128
3.3.3 - Citando Piaget	141
3.3.4 - A densidade social	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS:	
1 - Ficha de registro da leitura nº 1	168
2 - Ficha de registro da leitura nº 2	169
3 - Ficha de registro de leitura nº 3 (síntese)	170
4 - Lista dos artigos examinados - versão A (Critério cronológico)	171
5 - Lista dos artigos examinados - versão B (Critério alfabético)	188
6 - Relação das instituições financiadoras dos artigos sobre fracasso escolar publicados no Cadernos de Pesquisa no período de 1971- 1989.....	205
7 - Autores distribuídos em grupos segundo par- ticipação nos artigos	208

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - O NÚMERO DE ARTIGOS SOBRE FRACASSO ESCOLAR PUBLICADOS NO CADERNOS DE PESQUISA - 1971/89 ..	104
QUADRO 2 - NÚMERO DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS EM CADA MODALIDADE E SUB-MODALIDADE	107
QUADRO 3 - MODALIDADES E SUB-MODALIDADES DAS PUBLICA- ÇÕES POR ANO	109
QUADRO 4 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR GRUPOS	112
QUADRO 5 - NÚMERO DE FINANCIAMENTOS DOS GRUPOS DE INSTITUIÇÕES	116
QUADRO 6 - NÚMERO DE FINANCIAMENTOS DE CADA INSTITUI- ÇÃO DO GRUPO "OUTRAS INSTITUIÇÕES"	117
QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES DOS ARTIGOS POR NÚMERO DE PARTICIPAÇÕES SEGUNDO A PRODUTI- VIDADE	120

QUADRO 8 - GRUPOS DE AUTORES MAIS PRODUTIVOS SEGUNDO O NÚMERO DE COMPONENTES CLASSIFICADOS CON- FORME A PRODUTIVIDADE	122
QUADRO 9 - PERCENTUAL DE ARTIGOS POR GRUPOS DE AUTO- RES E DEMAIS AUTORES EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ARTIGOS	123
QUADRO 10 - NÚMERO DE FINANCIAMENTOS DAS INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELOS ARTIGOS DOS AUTORES MAIS PRODUTIVOS	124

RESUMO

Estudo descritivo sobre o pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar, examinado, por meio da análise de conteúdos, a partir de 110 artigos publicados no período corrente em educação Cadernos de Pesquisa, editado pela Fundação Carlos Chagas. Abrange o período de 1971 a 1989. Elucida questões relacionadas ao tratamento dado ao fracasso escolar, em termos de causas e soluções identificadas, pelos teóricos da educação e por outros estudiosos, procurando compreender esse pensamento em função das condições em que é produzido, desde a sua localização na Universidade até a epistemologia que o subjaz e a corrente da sociologia do conhecimento que o inspira. Aponta a recorrência a Jean Piaget. Conclui que o pensamento educacional sobre o fracasso escolar apresenta-se em movimento de crescente expansão qualitativa e quantitativa, é variado, embora recorrente em alguns temas, além de ser fortemente relacionado às condições econômicas e políticas em que é produzido. Estes e outros fatores lhe impõe, como característica mais remota, a concepção positivista de ciências sociais, e como característica mais recente, a busca da especificidade da educação simultaneamente ao estudo das relações mantidas com a sociedade, fazendo oscilar sua ênfase so-

bre um ou outro procedimento. Revela a crescente referência a Piaget, assinalando sua ubiqüidade desenraizada nos primeiros artigos e a profundidade da discussão atual, onde é utilizado diversificadamente. Sugere a realização de outros estudos com base nos demais periódicos correntes em educação, especialmente os de maior consulta nas faculdades de Pedagogia, e o aprofundamento do estudo do pensamento educacional através de contato mais estreito com os seus sujeitos, ou seja, os autores de artigos e pesquisadores em educação.

ABSTRACT

Descriptive study about educational theories in Brazil and school failure. The matter is examined through an analysis of content having as a basis 110 papers published in a current journal, about Education **Cadernos de Pesquisa**, edited by Fundação Carlos Chagas. The work covers 19 years, from 1971 until 1989. It throws light on matters related to the treatment of school failure, identifying the causes and solutions pointed by theorists of Education and other researches. The attempt is to understand their thought in terms of the conditions in which it is produced, variables such as the authors' position in university, the epistemology which underlies their work and their views concerning Sociology of knowledge are taken into account. A recurrence of Jean Piaget is noted. The conclusions are that educational thought about school failure shows a movement of growing expansion, both in terms of quality and quantity, shows variation, although some of its themes are recurrent, and is closely related to the political and economical conditions in which it is produced. These and other factors contribute to the positivist conception of Social Sciences that characterizes earlier papers and the search for defining the peculiarities of

education as a theoretical ground together with a study of the relation between Education and society that characterises more recent works. The material examined shows a growing reference to Piaget, with early papers being fairly unique in the treatment of the theory and recent ones quite deep in the discussion of its relevance. The work suggests other studies, taking as a basis other current journals, especially those which are most frequently used in Pedagogy courses, and an improvement in the study of the thought in Education through a closer contact with its subjects, that is, authors and researchers in the field.

QUE TRABALHO (NÃO) É ESTE

Considerações Iniciais

Destruir as barreiras encontradas ao escrever é o objetivo destas linhas iniciais. A reboque deste objetivo vem, contudo, outro: situar quem lê no contexto mais amplo do trabalho.

E a primeira beneficiada com este procedimento sou eu mesma, visto que usufruo, em ritmo acelerado, da visão do trajeto percorrido até encontrar-me na posição de quem elabora sua dissertação.

Lembro-me da primeira experiência profissional: como auxiliar de reeducação, ainda aluna do Curso de Magistério, defrontei-me com as dificuldades de aprendizagem. Tateante, buscava compreender o que se passava com aquelas crianças, em sua maioria provenientes das classes populares. A carência de outras experiências e de profundidade teórica me impulsionou rumo a dois caminhos que, nestes quase dez anos, foram trilhados praticamente simultaneamente. Falo da universidade e do exercício do magistério.

Ainda como baliza deste trajeto, vem-me à memória o tema dos estudos de Pós-Graduação de uma professora cuja ascendência sobre minha opção profissional sempre reconheci — minha mãe: os fatores responsáveis pelo insuficiente rendimento escolar (Fortuna, 1979).

E assim pontuam esta rememoração tantos outros acontecimentos, dentre os quais destaco a prática de pesquisa. Nesta Universidade junto à profª Margot B. Ott; a oportunidade de fazer a primeira análise de artigos publicados em periódicos sobre fracasso escolar na disciplina Realidade Educacional Brasileira, ministrada pela profª Márcia Ferreira, e depois o contato com outros artigos, propiciado pela profª Beatriz Dorneles; durante a Especialização em Piaget, as discussões e leituras realizadas na Pedagogia, e mais recentemente no Mestrado em Educação ...

Enfim, à medida que evoco essas lembranças, outras tantas se avivam, de modo que sō sō citadas as que vão a seguir por serem elas, não as mais importantes — não me sinto em condições de avaliá-las assim —, mas por terem sido definitivas na eleição do tema a que tenho me dedicado. A primeira refere-se à atuação em psicopedagogia, na rede de ensino municipal de Canoas, resultante do cruzamento de situações profissionais adversas, da oportunidade de fundar o saber psicopedagógico sobre o trabalho clínico e do convívio com colegas ávidos por trabalhar e conhecer. A segunda diz respeito à prática de pesquisa junto às profªs Rute Ba-

quero e Carmen B. Solari, quando tive descortinada ainda que tenuemente, pela dupla via do "estudo sobre" e da "vivência de", a produção intelectual na Universidade.

Recordações como estas tornam legítima a dedicação à questão da produção teórica sobre o fracasso escolar. Longe, entretanto, estão estas marcas em minha carreira profissional de constituírem uma seqüência linear e ascendente. Não nego, até porque teria demasiados testemunhos, que esta via tem sido tortuosa e sacudida por conflitos e hesitações, e o que poderia ser caracterizado como calma, oscila entre silêncio imposto e internalização do processo de elaboração do vivido.

Contra a linearidade, aliás, insurge-se este trabalho, visto que, como procuro explicar no capítulo relativo à análise e discussão dos resultados, o exame dos artigos sobre fracasso escolar abandona a preocupação de enfeixá-los em fases, voltando-se para o exame de suas peculiaridades. A identificação de fases é um produto derivado de uma tarefa mais ampla, não podendo ser o objetivo principal. Localizar o que é minudente não é necessariamente ter como objeto o que é "menor". Pelo contrário, pode engajar-se em uma pesquisa de estatura muito maior, pesquisa esta a que este relatório tem a pretensão de nutrir, qual seja, aquela que versa sobre a história da mentalidade educacional brasileira.

A decisão afronta ao modo linear de arranjar os dados

estã, porẽm, no procedimento de articulã-los em dois sentidos: na busca das causas, portanto no carãter explicativo que assume a investigação, em oposição ã sua possibilidade descritiva, e no estudo das relaões que mantẽm entre si, aĩ sim, distingũindo-os cronologicamente por meio da apreensã do seu movimento no tempo, alẽm do ouvir o quanto tẽm a dizer entre si, quase sempre sem o saber.

È a prõpria concepõ de histõria que estã em jogo, uma histõria que, no dizer de Marilena Chauĩ, em seu livro "O que È Ideologia?"

"não È sucessã de fatos no tempo, não È progresso das idẽias, mas o modo como homens determinados em condiões determinadas criam os meios e as formas de sua existẽncia social, reproduzem ou transformam essa existẽncia social, que È econõmica, polĩtica e cultural" (9. ed. 1982, p. 20).

Qualquer semelhança desta passagem com diversas outras presentes nos textos de K. Marx e F. Engels não È mera coincidẽncia, especialmente a carta deste ũltimo a Bloch (Marx & Engels, 4. ed. 1974, p. 37-8), visto Chauĩ estar se referindo exatamente ã concepõ de histõria desses pensadores.

Assim, sendo a histõria o real, e o motor da realidade a contradiõ, conferindo-lhe movimento, tambẽm o pensamento e a interpretaõ dos homens sobre as relaões sociais de

produção é eivado de contradições, e por isso está em movimento (Chauí, 9. ed. 1982, p. 52),

Ainda insistindo sobre a necessidade de concentrar o esforço da pesquisa sobre o fracasso escolar nos detalhes, por assim dizer, encontrados na produção teórica que lhe diz respeito, lanço mão da questão formulada por Goldman em seu livro sobre as ciências humanas e a filosofia: "*Para que serve o conhecimento de acontecimentos tímidos, irremediavelmente localizados no tempo e nos espaço, sobretudo quando se trata de acontecimentos passados?*" (10. ed. 1986, p. 20). E é ele mesmo quem responde:

"O que os homens procuram na história são as transformações do sujeito da ação no relacionamento dialético homem-mundo, são as transformações da sociedade humana" (ibid. p.23).

Neste contexto, a caracterização em termos de fases é anódina, porque, em benefício de conhecer os traços mais globais — precisamente aqueles que permitem o agrupamento de manifestações —, desprezam, como foi dito, as peculiaridades. E são justamente as questões específicas que explicitam o movimento da história, porque põem em evidência as diferenças. É o conhecimento destas diferenças que nos aproxima do conhecimento das transformações da sociedade humana.

Apenas mediante a compreensão destas pretensões é que não se produzirão expectativas irrealizáveis sobre o trabalho.

Dissolvidos, como era a intenção, os obstáculos encontrados para escrever, coloco as mãos, literalmente, na obra.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o fracasso escolar e o pensamento educacional brasileiro. Formulado na forma de problema, temos: Qual o tratamento dado ao fenômeno fracasso escolar, em termos de causas identificadas e soluções propostas pelos educadores brasileiros, em suas produções teóricas em periódicos especializados em educação, e qual o significado de tais abordagens para a compreensão do pensamento educacional do país?

Para estudar um assunto tão vasto, visceralmente vinculado à história da educação, procedi a sucessivas amputações daquilo a que o tema poderia conduzir. Renunciei à ambição de examinar vários periódicos especializados, tomando os artigos publicados no Cadernos de Pesquisa, editado pela Fundação Carlos Chagas, como objeto de análise. Dentre estes artigos, destaquei pela leitura do título e resumo, aqueles que se referiam ao fracasso escolar, conservando, para fim de referência, mas não de exame, os textos expressamente estrangeiros, ao lado daqueles nacionais.

No que concerne à delimitação do período, resisti à necessidade de diminuí-lo, a fim de torná-lo apropriado à natu-

reza do estudo - uma dissertação de mestrado -, conservando o desejo inicial de abarcar todos os números do periódico, desde sua primeira edição, em 1971, até fevereiro de 1989, data em que tive acesso ao último número.

Desde a elaboração do projeto de pesquisa, já havia entretanto, deparado com a existência de estudos muito mais avançados, dada a origem e extensão, do que o meu poderia almejar ser. Se, de um lado, fazer prosseguir o trabalho parecia anódino, de outro, o compromisso de torná-lo diferente dos demais, crescia. Sob esta ambição ele se desenvolveu, ora avançando, ora escorregando, mas sempre querendo, por meio do contraste gerado em relação aos outros estudos, fazer aumentar o conhecimento sobre o pensamento educacional e o fracasso escolar.

A figura que me ocorre é a de uma, ou melhor, de várias sombras em uma parede que, sob a luz, ao ocupar o espaço, deixam, com seus contornos, lugar para que esta pesquisa se instale. Essas vagas na parede não são grandes, e é do compromisso de usá-las da melhor maneira possível que a contribuição deste trabalho depende.

Um dos estudos projetados na parede do fracasso escolar é o de Goldberg (1981), onde identifica a temática seletividade do ensino de 1º grau na produção discente e docente em educação, a primeira sendo examinada a partir dos títulos das dissertações defendidas, examinadas e/ou concluídas até 1979,

e a segunda pela leitura de artigos publicados nas chamadas revistas de apoio pedagógico no ano de 1979.

Brandão e outros (1982), no intuito de fazer um levantamento do que se conhece sobre evasão e repetência no Brasil, a partir de pesquisas realizadas, tomou como amostra intencional, depois de progressivos recortes no volume do material relativo ao assunto, 27 pesquisas referentes ao período 1971-81. Também entrevistou pesquisadores de Programas de Pós-Graduação de nove capitais, bem como de instituições produtoras de pesquisa em educação. Além disso, executou revisões de pesquisas internacionais, confrontando o resultado desta tarefa com aqueles obtidos nos demais. Conclui apontando subsídios às políticas de financiamento às pesquisas e à política de prioridade ao ensino de 1º grau.

Gouveia, em dois artigos (1971 e 1974) também se mostra voltada para a pesquisa educacional, desta feita apontando, ora as tendências na temática e metodologia, ora a necessidade de realizar um balanço dos temas ou tópicos, ultrapassando a simples listagem feita na primeira pesquisa em benefício da compilação crítica. O período que contempla é de 1940 até 1970 (1971).

Mais tarde Gouveia publica no Cadernos de Pesquisa (1976) a continuação, por assim dizer, de seus estudos anteriores, privilegiando o período de 1970 até 1976, através da análise de temas dos projetos financiados pelo INEP, a partir dos

seus títulos, do exame dos sumários das reuniões da SBPC ocorridas em 1970 e 1976 (22ª e 28ª), e da leitura dos artigos do Cadernos de Pesquisa, de 1971 a 1976, que apresentam relatos de pesquisa.

Nesse artigo Gouveia deixa transparecer um certo otimismo em relação aos rumos da pesquisa em educação, assinalando a crescente quantidade e qualidade dos estudos, especialmente aqueles na área psicopedagógica. Deplora, contudo, a quase ausência de pesquisa em política educacional - que justifica com a presumível falta de apoio governamental -, bem como a precariedade de trabalhos que tornem a escola como organização social, interpretando esta ocorrência como consequência da formação acadêmica dos sociólogos brasileiros.

Gatti, na condição de coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realiza *"uma revisão avaliativa da produção de recursos humanos e geração de conhecimentos na área da Educação"* (1983, p. 3). A vastidão de seu trabalho, abrangendo várias fontes de consulta, que vão desde entrevistas com professores e alunos de Pós-Graduação, até dados obtidos em seminários sobre pesquisa educacional promovidos pelo CNPq, passando por um levantamento amostral de dissertações de mestrado, artigos e livros de alunos ou docentes de Pós-Graduação, é rico tanto em conclusões como no assinalamento de perspectivas para o futuro.

Em outro artigo, onde a autora é organizadora, (Gatti, 1982), Mello reclama a necessidade de estudar a sustentação epistemológica das pesquisas em educação, apontando ela mesma "*algumas críticas aos reducionismos existentes nos modelos epistemológicos que inspiram as pesquisas*" (Mello in Gatti, 1982 p. 6). Descreve esses modelos, os quais denomina subjetivista, objetivista e de síntese, e tece considerações acerca de suas conseqüências no âmbito da pesquisa educacional. Ainda neste artigo, a discussão - trata-se do relatório do Seminário apoiado pelo CNPq com a participação de representantes de Universidades e de instituições interessadas na pesquisa - focaliza a questão metodológica, a da divulgação dos resultados da pesquisa e, ao longo de todo o texto, a preocupação em encaminhar soluções à indagação "*quem faz pesquisa e para quem faz... A quem servem as pesquisas em educação?*" (ibid.).

Gadotti, por fim, no livro cujo título já é um prenúncio do seu conteúdo - "*O pensamento pedagógico brasileiro*" -, em pinceladas declaradamente rápidas, mas nem por isso menos judiciosas, esboça os pólos em torno dos quais o debate em educação tem ocorrido (2. ed., 1988). Inicia utilizando o conceito de Pereira (1967) para referir-se ao pensamento pedagógico, enumerando, a seguir, algumas sínteses sobre as principais correntes e tendências da produção científica em educação. Ao longo do livro, seu desejo se afigura como sendo, ora expresso, ora subentendido, o de operar uma síntese sobre os temas que movem o conhecimento em educação.

É do contraste com os trabalhos desses autores que o presente estudo se delinea. O período abarcado é um dos fatores distintivos, visto que Goldberg (1981), Gatti (1982 e 1983), Brandão e outros (1982) e Gouveia (1970, 1971 e 1976) não abordam, dadas as datas de suas pesquisas, a década de oitenta. É neste sentido que, mesmo sem cubri-la completamente, o estudo se diferencia dos demais por vigorar até o início de 1989.

Outra diferença está no teor da análise, desde o ponto de vista de quem a pratica até a sua profundidade. Sendo as autoras pesquisadoras com larga e substantiva experiência, o olhar que lançam sobre seu objeto de estudo é necessariamente diferente do meu. Exemplo disso é o fato de todas elas, em algum momento, terem publicado algum artigo no Caderno de Pesquisas, chegando a fazer parte do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas — tal é o caso de Gatti.

Meu único contato com este periódico tem sido mantido através da sua leitura.

Além dessa diferença, há também a preocupação que tenho com a indicação das causas e das soluções para o fracasso escolar presente no pensamento educacional. Embora a temática fracasso escolar, vista através do prisma da seletividade escolar, ou da evasão e repetência seja o objeto de estudo das autoras, o destaque para aqueles índices não têm sido feito.

Intuo que, ao colocar sobre os estudos relativos ao fracasso escolar esta "grelha", como diz Bardin (cf. o capítulo "A Metodologia da Pesquisa"), ganha-se em possibilidades de melhor compreendê-los, pois parto do princípio que nem sempre há uma correspondência coerente entre as soluções propugnadas e as causas alegadas, recebendo, estas últimas, com a obviedade a que são associadas, uma conotação pasteurizada.

Também este trabalho difere dos anteriores por restringir-se aos artigos publicados apenas em um periódico, o Cadernos de Pesquisa. O projeto de pesquisa aventava a análise de outras quatro revistas (Forum Educacional, ANDE, Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), mas o volume de trabalho implicado se chocava com sua plausibilidade, de modo que o anseio de efetuarla foi transferido para outra ocasião. Empobrecido assim, seu consolo é caracterizar-se por uma leitura em extensão e compreensão do conteúdo dos 110 artigos, entre comunicações, informes e artigos científicos propriamente ditos (tal nuance nos conceitos será explicitada no capítulo "Análise e Discussão dos Resultados" da presente Dissertação).

Além disso, com o objeto de ultrapassar o compromisso apenas com a descrição, que certa concepção de ciência se avoca, e alçando-se ao nível da busca de explicações daquilo que é descrito, o estudo se dirige para a produção do conhecimento em educação. Nesse sentido, perfila a reflexão de

ordem epistemológica, relacionando a ciência da educação à plêiade das ciências humanas, àquela que se relaciona às condições institucionais. É aí que se insere o exame das informações contidas nos artigos, referentes à instituição de origem do autor, à modalidade do trabalho, e ao ano em que foi escrito. Da combinação desses dados à fundamentação teórica emergem cogitações não só sobre o conhecimento relativo ao fracasso escolar, mas sobre o perfil da pesquisa em educação.

É preciso, ainda, referir rapidamente o modo de análise do material da pesquisa. Privilegiando a análise de conteúdo, como se vê no capítulo "A Metodologia da Pesquisa", e abdicando do compromisso de divisar tendências, como foi dito no item anterior, o que se faz é ler os artigos com óculos possuindo, em uma cavidade, a lente da atenção às causas e, em outra, a da atenção às soluções, de modo a escanear dos textos não só a alusão a estes índices, mas também, para continuar usando a metáfora dos óculos, operar, pelo olhar, o cruzamento de tais informações, processando-o no nível do artigo, individualmente, e no nível mais amplo que é o de todos os artigos, relacionando-os entre si.

Tudo isto feito sem exaurir as diversas possibilidades de combinação, mas sim, a título exemplar, inventariando-as no estreito limite em que a dimensão do trabalho impõe e a profundidade da fundamentação teórica faculta. Tal opção mata o trabalho com características menos conclusivas do

que, por assim dizer, especulativas, sem esquecer que nem mesmo a especulação é inteiramente original — vide referência aos demais trabalhos —, residindo o que lhe é permitido de originalidade no procedimento de plasmar categorias de análise já utilizadas com outras sugeridas na literatura (por exemplo, a idéia de densidade social, tratada por Löwy (1987) e Patto (1984a), e a de reificação da escola, já abordada como "pedagogismo" por Rossi (1978) e tantos outros autores).

Outro traço distintivo deste trabalho em relação aos citados é que o mesmo cede ao apelo de Patto (1984b), em seu artigo sobre os denominados piagetianos brasileiros e suas pesquisas sobre aprendizagem, conhecimento e classe social, no sentido de conhecer o volume e a natureza da penetração deste "grupo" em nossa cena acadêmica. À guisa de breve contribuição, indico as diversas modalidades de recorrência a Jean Piaget por parte das pesquisas e discussões contidas nos artigos no período examinado, articulando-as ao respectivo contexto de utilização. Não ajuízo, contudo, dada a extensão e profundidade da discussão em jogo, a propriedade destas modalidades, pois, por si sô, este tema exige estudo de maior envergadura.

Para finalizar esta introdução, e dar início ao trabalho propriamente dito, resta completar sua silhueta por meio da conceituação do seu objeto — o pensamento educacional. A eleição desta locução, em oposição àquela empregada por Gaddotti — pensamento pedagógico¹ — tem sua origem na dicotomia

educação **versus** pedagogia. Charlot, no livro citado na revisão de literatura sobre o fracasso escolar, afirma que a pedagogia é a teoria da educação, ou ainda, a reflexão a seu respeito (2. ed. 1986, p. 22). Desse modo, o pensamento sobre educação é, desde o início, pensamento pedagógico, a despeito da tautologia aí implicada. É preciso ressaltar, todavia, que a expressão pedagogia, remetendo à idéia de ciência da educação, é alvo ainda hoje de estuantes debates, nem sempre figurando na lista das ciências humanas ou sociais (cf. Japiassu, [1981], que a ela não faz referência). A adesão à idéia da possibilidade científica da educação representa um marco não só entre os auto-denominados porta-vozes da Ciência, mas, também, entre aqueles que, no seu cotidiano fazer educativo, desposam ou não critérios considerados científicos — cabe perguntar: para que objeto? pensando em que ciência?

Enfim, tomo por básica a idéia de que antes de ser pedagógico, o ato é educativo. Este é o objeto da pedagogia. Não se trata de abster-me da discussão sobre cientificidade, mas, sim, de tentar situá-la no momento anterior a esta definição, para, então, acompanhá-la em sua trajetória.

NOTAS

- 1 - GADOTTI (op. cit.) ampara-se em PEREIRA, que diz: "*Em sua acepção mais ampla, o pensamento pedagógico caracteriza-se por seu objeto: trata-se da atividade intelectual voltada para a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional, bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômenos*" (PEREIRA, 1967, p. 155) (Grifos meus).

Como se vê, os "aspectos educacionais" compõem o objeto da "atividade intelectual". Em um exercício de linguagem compreensiva, os aspectos educacionais equivalem, por assim dizer, ao objeto do objeto (sic) do pensamento chamado pedagógico.

O que está em jogo é o pensamento sobre a educação.

1 - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 - Fracasso Escolar

1.1.1 - Que tipo de revisão de literatura?

Fracasso escolar: aparentemente, este item da revisão de literatura poderia ser abordado de duas formas. A primeira diria respeito ao esforço de vasculhar ao máximo a literatura existente com vistas a expor as diversas conceituações e todas as implicações dos derivados. A segunda maneira de tratar o tema se circunscreveria à declaração de minha posição, desde o início, explicitando as teses de que sou partidária, ao mesmo tempo em que faria desfilar aquelas a que me oponho e os segmentos que sustentam esta oposição.

Essas maneiras de redigir a revisão de literatura são tributárias, obviamente, de modos mais gerais de conceber a pesquisa, e mais globalmente ainda, de considerar o conhecimento.

O primeiro modo se mostra apoiado na crença na neutralidade científica, na capacidade de produzir um conhecimento em ciências humanas com grande ou até total distanciamento dos valores que movem as escolhas dos assuntos e o modo de

tratá-los.

O segundo modo parte do princípio de que o assunto Fracasso Escolar se acha perfeitamente dominado, que a tomada de posição já foi realizada e que agora resta apenas colocá-la no papel.

Ambos os modos de tratar a revisão da literatura compartilham a idéia de que há um perfeito domínio da bibliografia relacionada ao assunto. E é aí que reside o obstáculo a adotar uma ou outra maneira de escrever este capítulo, pois **não possui um domínio perfeito do assunto.**

E pensar que foi tão sofrível chegar a essa conclusão!

Bastaria lembrar que a dissertação de mestrado foi a medida que deliberei para melhor entender este fenômeno. Seria preciso lembrar, também, de um lado, que a dissertação é apenas a primeira pesquisa, constituindo uma tarefa acadêmica, e de outro, que é no mínimo pretensão exaurir um tema de tão larga proporção, durante o curso de mestrado. Estudar o fracasso escolar é trabalho para além de uma vida acadêmica, ou melhor, para muitas vidas, obra de muitas pessoas.

Mas não se trata, por fim, de capitular diante da vastidão do conhecimento implicado. É, isto sim, a maneira de reconhecer a forçosa limitação do estudo, expressa tanto no procedimento de escolha de autores que têm escrito sobre fra-

casso escolar — contra o esgotamento da literatura existente —, quanto no testemunho que este trabalho representa quanto ao **esforço** de resolver teoricamente os dilemas por ele colocados.

Sendo um esforço, contudo, não é, desde já, a garantia da resolução das questões complicadas a que remetem este assunto. Pelo contrário. O que se verá é um debate vivo consigo mesma e com a seleção dos trabalhos dos autores, esta última elaborada em função da oportunidade de leitura promovida pela orientação do curso, pelo acesso às obras e, de acordo com preferências sumamente pessoais.

1.1.2 - Para a compreensão do conceito de fracasso escolar

Estatísticas que atestam a gravidade do fenômeno fracasso escolar, ou alguns dos seus diversos conceitos?

Elejo a segunda maneira de dar início a esta revisão de literatura.

O que é fracasso escolar? Não há uma definição exata e uniforme disponível na literatura especializada em educação. **Fracasso escolar** é uma expressão que aparece relacionada a diversas outras, conforme a época, o ideário que a sustenta e o texto em que é veiculada: é destas relações que se pode depreender o seu significado. Há ainda os casos em

que aparece travestida de outros termos.

Aqui serão utilizados aqueles conceitos que, de uma maneira ou de outra, acabam por aludir à repetência e a evasão na escola, além de uma rápida concessão à referência às dificuldades de aprendizagem, quer como condição para a ocorrência de uma ou outra, quer como aspecto que termina por caracterizar o decurso da escolarização.

Outro critério adotado é o fato de estes conceitos respeitarem à extensão da repetência e evasão, ou seja, o caráter de fenômeno de massa que ambas alcançam.

Assim, se delinea a seguinte questão: quando é que uma escola fracassa? A resposta iminente é: quando deixa de cumprir seus objetivos, seus fins. Daí se ramificam duas questões: quais são os objetivos da escola e quando e por que ela deixa de cumprí-los?

Estamos, deste modo, diante de uma ampla gama de assuntos, cujo radical comum é educação e sociedade, ou, como diz Bernard Charlot, em seu livro relativo à educação e ideologia, "Política e Pedagogia" (2. ed. 1986, p. 237).

Sem querer simplificar essas questões, mas antes, talvez até alargando o seu leque de abrangência, parece-me — e nisto inspirada em Charlot (ibid.) — que quaisquer abordagens do fracasso escolar atravessam este cruzamento da pe-

dagogia com a política. Remetem, de qualquer modo, às razões de uma sociedade objetivar a escolarização, como ela a viabiliza e, principalmente, como ela não a viabiliza, além de apontar o caminho para a compreensão das soluções e/ou pseudo-soluções fomentadas.

A sociedade em questão é concreta: é a sociedade capitalista, do final do século XX, projetando nomes diferentes caso se trate do capitalismo central ou periférico. É, também, dividida em classes, que não são sendo diferentes, são antagonicas, e, portanto, acham-se em luta. Lutam pelo exercício do poder, de modo que uma se coloca na situação de dominante e a outra na de dominada. Charlot (ibid. p.15), Goldman (op. cit. p. 93-103) e Lefebvre (5. ed. 1979, 61 e passim) enfatizam, cada um a seu modo, que diferentes grupos sociais e mesmo camadas intermediárias se aliam a uma ou outra das duas principais classes em jogo.

E a escola? "*A escola está no mundo*" como diz Snyders (2. ed. 1981, p. 18).

Aqui será preciso fazer uma pausa para alertar sobre esse setor empregado na análise: a adoção deste modo de ver a escola, traduz, por si só, na opção, em parte escolhida e em parte contingente. Precisamente este item configurará uma das categorias criadas para compreender o pensamento pedagógico sobre fracasso escolar, denominada "densidade social", como se verá mais adiante. Transfiro, assim, grande

parte da argumentação a ser utilizada para expor a adoção deste, e não de outro, ponto de vista, para o capítulo da Análise e Discussão dos Resultados, sob pena de antecipar esta tarefa e expandir seu objeto à própria revisão da literatura. Este assunto será, também, abordado no próximo item deste capítulo.

Voltando à escola na sociedade definida pela luta de classes, são de Charlot as teses que seguem (op. cit. p.11-30)⁴ que educação e política mantêm estreitas relações entre si, não é novidade; a novidade, por assim dizer, habita na consideração de que é a política que fundamenta a educação, e não o contrário. Como é isso?

Charlot evoca as duas funções da educação, a cultural, relativa ao cultivo do indivíduo, à sua evolução; e a social, relacionada à sua integração social. Para cumprir estas funções a sociedade consagrou a escola como instituição educacional. Através dela, transmite modelos e normas sociais de comportamento, ideais, sociais formadores da personalidade e idéias sócio-políticas.

Nas suas palavras

"Tudo isso prova que a educação é um fenômeno socialmente determinado. Mas os modelos e os ideais sociais, assim como as idéias sociais e as pressões sociais que exercem sobre a escola, são múltiplos e muitas vezes antagôni-

cos. A educação efetivamente recebida pela criança, bem como o poder político, estão, antes de tudo, a serviço da classe social dominante. Na medida em que traduz as relações de força no seio da sociedade global, a educação é mais do que social, é política (id., ibid., p. 21) (grifo meu).

À primeira vista não podemos deixar de considerar estranho que haja tantas crianças fora da escola, especialmente se for levado em conta o fato de que, a despeito da canonização da função cultural para ocultar a realidade da função social, "a educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho" (id. ibid., p.27).

Nessas alturas é preciso muito cuidado para não perder esta análise no emaranhado de interpretações produzidas sobre a marginalidade, cultura e subcultura. Para tanto, consultei as obras de uns poucos mas significativos autores (Chauí, 1986; Medeiros, 1986; Kowarick, 4. ed. 1985; Cardoso, 1975), concluindo que há uma importante funcionalidade, assim como na cultura popular, na existência dessa quantidade de "fracassados na escola".

À propósito de cultura, Cardoso, em seu artigo "Sub-cultura: uma terminologia adequada?" afirma que melhor do que tratar os produtos culturais nas sociedades urbanas como separados, independentes desta sociedade, é vê-los em "relação de dependência, como parte de um todo que é, em si mes-

mo, heterogêneo" (op. cit. p. 4).

Chauī, no livro "Conformismo e resistência" toma a cultura popular como

"manifestação diferenciada que se realiza no interior de uma sociedade que é a mesma para todos, mas dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais, considerados os processos de elaboração prática e teórica do constituírem-se em classes sociais (1986, p. 24) (grifo meu).

A partir da leitura de Kowarick feita por Medeiros, e depois por mim mesma, constato que a mão-de-obra não-qualificada também colabora com a concentração de renda e acumulação do capital, ou seja, se instauram " 'novas formas 'tradicionais' na divisão social do trabalho" (Kowarick, op. cit., p. 83) assegurando uma modalidade de inserção no sistema produtivo diferente daquela que é típica dos assalariados. Bem entendido, que o trabalhador não-especializado contribui com a acumulação do capital é fato político. O fato novo em Kowarick está em mostrar que mesmo o trabalho do "tarefeiro" acaba por obedecer à lógica capitalista que, por sua vez, concilia, na América Latina, formas arcaicas com outras mais modernas (id. ibid. passim).

Retomando a idéia central que presidiu a recorrência a estes autores é a de que a produção de fracassados na esco-

la é, antes, estrutural, e não disfuncional. O que não significa, no dizer de Snyders, que haja

"uma conspiração propriamente escolar, um conluio artificialmente montado graças à cumplicidade dos docentes (op. cit., p. 392),

mas que a escola desempenha um certo papel na produção do fracasso escolar, por ser ela uma instituição social, e, portanto um elemento da superestrutura.

O que é preciso destacar, todavia, é a relação com a infra-estrutura, entendida como a base econômica, as forças produtivas de uma determinada sociedade em uma determinada época (Marx, 3.ed. 1986, p. 130).

Goldmann faz uma interessante análise a respeito da determinação econômica sobre o conjunto da vida social, análise esta que será empregada no capítulo da **Análise e Discussão dos Resultados**. Antecipo, entretanto, uma parcela das suas colocações por crer que endossam o que estou querendo dizer sobre a instituição social que é a escola e, as condições econômicas em que se situa:

"Hã, na vida dos homens, não uma importância única e decisiva, etc., mas um privilégio qualquer ligado aos fatores econômicos? De direito: Não; de fato e na história tal qual se desenvolveu até nossos dias: Sim. Isso precisamente porque o indivíduo humano assim co-

mo a sociedade são fatos totais em que não se pode recortar camadas privilegiadas. Sofre a ação global do mundo e reage. Sobre ele. É o que chamamos uma relação dialética. (...) Isto basta para explicar e confirmar o privilégio da ação dos fatores econômicos na história passada e contemporânea, pois os homens são constituídos de tal modo que para amar, pensar ou crer, devem viver, nutrir-se vestir-se (id. ibid., 10. ed. 1986, p.73) (grifos meus).

Enfim, o que temos aqui é o desdobramento das teses que propalam a escola (na sua condição de instituição) na sociedade capitalista como fortemente atrelada à sua formação econômica.

Autores tais como Bourdieu e Passeron (2. ed. 1982), Baudelot e Establet (1977) e Althusser (3. ed. 1980) tiveram o mérito de, em seus trabalhos, mostrar este fato como assinala Gadotti, mas não chegam a condenar a escola à inexistência (salvo Illich, e assim mesmo, idealizando outro, por assim dizer, sistema escolar) (Gadotti, 2. ed. 1988, p. 104 e ss.). Divisam seu compromisso com a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que fornecem as bases, nas entrelinhas, da escola em uma outra sociedade.

De uma maneira ou de outra as explicações sobre as causas do fracasso escolar prestam seu tributo a estas idéias.

Quer elaborando uma particular interpretação destas questões, quer aditando-lhes outros estudos, a escola será culpabilizada pela reprovação e evasão das crianças ou será vista como vítima, assim como aqueles que reprova, expulsa ou sequer deixa ingressar, da crueldade da lógica capitalista.

E isto em se tratando daqueles pesquisadores que se abrigam sob a crença de ser a educação não só política, mas socialmente determinada.

Porém, há aqueles que, embora compartilhem da idéia de a educação ser política, a tomam, não como influenciada (e como veremos adiante, que causa também influência), mas como exclusivamente propiciadora da formação social e econômica. Neste caso a escola continua se adjudicando a responsabilidade pelo fracasso escolar, embora divida, por vezes, tal feito com a família ou com o próprio indivíduo "fracassado". Assim, ela se sente capaz, também, de resolvê-lo.

É o que eu chamo de reedição do otimismo pedagógico¹, evocando o movimento da escola nova na década de 30. Há uma preocupação em adequar a escola à sociedade, baseada na crença de que a escola tem consideráveis poderes para tanto, visto sua independência em relação a ela. Reside nestas formulações teóricas a idéia de que os métodos e o conteúdo ensinado, assim como são responsáveis pelo fracasso, o são pelo êxito escolar.

Pretendo fazer deste fato teórico um argumento decisivo na análise das idéias que têm os nossos teóricos da educação sobre o fracasso escolar. Visualizo aí uma importante contradição: temos autores que crêem na escola como determinada socialmente, mas lhe atribuem poderes miraculosos na extradição do fracasso escolar.

Ora, o que está em jogo é a precisão da relação dialética referida por Goldman, páginas atrás, o que vem a dar na compreensão de quais são as possibilidades e os limites reais da escola.

Vêm ao nosso socorro a categoria "mediação" proposta por Cury (2. ed. 1986, p. 43-5 e 63-7), fortemente influenciado por Gramsci e pelo que este último chama "filosofia da práxis". Enfim, é o reconhecimento do valor relativamente autônomo do homem — e por extensão, das instituições, expressão do modo de produção:

"A mediação não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação lógica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (2. ed. 1986, p. 44).

Não basta, contudo, reverenciar a mediação.

É ainda preciso aprender o seu alcance, o que se revela bastante agonístico visto que tal tarefa se situa no exíguo espaço existente entre a impotência e a onipotência ou prepotência da escola.

Para elucidar o dilema não conheço outro caminho menos difícil de desenvolver teoricamente do que aquele que contempla o estudo, delimitado, da especificidade escolar (suas características, componentes e tarefas) e, de outro, do sujeito do fracasso.

1.1.3-Quem fracassa na escola?

Há uma concordância tácita quanto à origem, em massa, das crianças que são reprovadas, evadidas e que têm dificuldades para aprender, nas classes populares: são as crianças pobres que fracassam.

O labirinto que conduz esta constatação até a sua fonte contém uma série de desvios. Dentre eles se destaca aquele que, sendo mais perfilhado, gera, com mais frequência, frustradas tentativas de solução. Refiro-me ao procedimento de isolar as crianças pobres e/ou sua família, das condições que produzem a pobreza. Nesse caso a criança pobre é imputada a causa do fracasso escolar, e sobre ela concentram-se as medidas terapêuticas ou preventivas.

Sua pobreza — como veremos logo mais com Paixão e Kra-

mer — é vista ora como deletéria, ora como sinônimo de uma outra versão de riqueza. Ao adotar o primeiro ponto de vista, os esforços se dirigem à mitigação dos **efeitos** dessa pobreza, expressos em programas de estimulação precoce e da relação mãe-filho, de suplementação alimentar, de compensação da chamada "privação" ou "carência cultural" através da educação pré-escolar ou de atendimento reeducativo — em sua maioria pautados por abordagens psicomotoras. Já na segunda maneira de conceber a pobreza, opera-se uma curiosa onnubilização de desvantagens evidentes que a miséria causa. Salienta-se, outrossim, sob o empréstimo teórico das tendências mais recentes da antropologia², a afirmação do caráter socialmente imposto dos atributos pertinentes à aprendizagem, remetendo, amiúde, ao debate acerca dos conteúdos escolares e culminando, muitas vezes, com a "cultura da pobreza".

Por certo a clientela que hoje frequenta a escola pública de 1º grau é diferente daquela que em seus bancos sentava-se há 30 anos atrás. Não conheço estudos que se debruçam longitudinalmente sobre as características da população escolar, mas basta conversar informalmente com professores mais antigos ou mesmo evocar nosso próprio passado escolar para, se não confirmar esta tese, pelo menos suspeitar de sua veracidade.

Essas crianças que hoje tentam ingressar no sistema escolar configuram uma parcela de brasileiros que, através de seus pais, e mesmo em tenra infância, vivem ainda as conse-

quências de uma ditadura promotora do crescimento da economia e da miséria das massas. Weffort, em seu livro "Por que democracia?" lembra-nos das mudanças econômicas ocorridas em anos recentes:

"Dando prosseguimento a um processo de mudanças estruturais do capitalismo industrial que vem de meados dos anos 50, aos anos 70 assistiram a um processo de modernização industrial que importa em uma mudança do capitalismo no país. A população empregada no setor secundário da economia dobrou de tamanho entre 1970 e 1980, repetindo o que já ocorrera entre 1960 e 1970" (4.ed. 1986, p.96).

Apenas para completar este raciocínio é preciso frisar que falar em processo de industrialização é fazer referência a desenvolvimento não homogêneo do processo de industrialização: há uma combinação de relações sociais de produção não-capitalistas e capitalistas, delineando um quadro onde *"o desenvolvimento capitalista é inerentemente desigual, no sentido de que implica ao mesmo tempo e de maneira combinada avanços e atrasos desse desenvolvimento"* (Pereira apud Paoli, 1981, p. 47).

A maneira desta formação econômica incidir sobre a classe trabalhadora Paoli, em sua tese de mestrado "Ideologia e Hegemonia: as condições de produção da educação", dissecou. A nós cabe, neste momento, somente recordar um dos nexos de seu trabalho, que é a afirmação de que

"(...) o sistema educacional brasileiro parece ser um dos principais meios disciplinadores do acesso às posições políticas e às oportunidades econômicas aos não-proprietários dos meios de produção, desde que a dinâmica de classes sociais no Brasil implicou um certo controle e/ou fechamento dos mecanismos de expressão política de interesses de classe (Sindicatos e partidos políticos principalmente). Conseqüentemente, este meio, o sistema educacional, tem seu âmbito alargado: não atinge apenas os grupos sociais que a ele tem acesso, mas também aqueles que exclui (op. cit. p. 95).

Como se vê, a população brasileira não só teve sua face modificada em função da evolução de nossa formação econômica, como a própria escola vem colaborando com esta realidade. E mais: sua colaboração (talvez esta não seja a expressão indicada) não se dá apenas onde ela está, mas também ali onde não há escolarização. Nas palavras de Paoli

"(...) nos que estão sob sua ação direta, o sistema educacional tenta operar um disciplinamento que, ao qualificá-los, os constitui simultaneamente em 'comissários da hegemonia'; aos excluídos do âmbito de sua prática direta, opera de forma específica, de modo a justificar sua exclusão, e ao mesmo tempo, ser referência constante para a redefinição do valor de sua força de trabalho. Em ambos, o sistema educacional substitui uma expressão política coletiva das aspirações de classe, abrindo campo apenas para a sua expressão individual (ibid.).

Presente dessa maneira no cotidiano dos brasileiros, relembro a fala da mãe de um aluno, em muito parecida com a de alguns teóricos da educação: "*Se as coisas já estão ruins para quem tem diploma, e **pros** que não têm, então?*"

Movidos pelo reconhecimento deste fato é que os signatários dos movimentos por mais e melhores escolas inserem-se em lutas tais como a descrita por Sposito pela expansão do ensino público em São Paulo, no livro "O povo vai à escola" (1984).

Para, contudo, sobre a questão da conquista da escola uma dúvida sobre a sua paternidade. Gadotti relembra esta discussão dizendo que para Mello a escola pública foi alcançada pela burguesia na sua luta pela abolição dos privilégios da nobreza, enquanto que Lopes compreende que a burguesia só cedeu ao princípio da universalidade do ensino fundamental durante a Revolução Francesa, sob pressão das massas populares (2. ed. 1988, p. 88-9).

Sem dúvida, a discussão é mais profunda do que o espaço ao assunto aqui permite. A verdade é que as classes populares cada vez mais pressionam os portões da escola. E com que escola se deparam, quando conseguem entrar?

1.1.4-Que escola é essa?

Freqüentemente o discurso sobre o fracasso escolar con-

funde-se com a análise crítica da escola. Da sua existência material, passando pelo pessoal administrativo e de serviços, material didático, avaliação, currículos, métodos de ensino, legislação, órgãos da administração municipal, estadual e federal, até a existência, formação e plano de carreira dos professores, são vários os tópicos sobre os quais a discussão pode se concentrar. E, em princípio, dois são os pontos de vista que se pode adotar para encetá-la: a clientela é inadequada à escola, ou a escola é inadequada à clientela. Também são pelo menos duas as formas de encaminhar soluções: atua-se sobre a escola, modificando-lhe os componentes, ou atua-se sobre a clientela, não permitindo seu ingresso e sua permanência, ou modificando-a para adaptá-la à escola.

Mas para que um debate desta natureza possa dar sua arrancada é preciso explicitar **que escola é essa**: qual o projeto de escola que as classes populares acalentam, e qual o projeto de escola contido nas formulações legais, bem como na cabeça e no fazer daqueles que o concretizam, ou seja, professores, diretores, órgãos administrativos. Para que escola os professores são formados?

Ora, estamos reconhecendo que a escola não é a mesma para todos, que se encontra cindida. E pior, longe de termos uma escola projetada para a classe trabalhadora a partir de um projeto seu, o que temos é, de um lado, a escola idealizada para a classe dominante, e de outro, a escola idea-

lizada para a classe dominada, sendo a matriz destes projetos a própria classe dominante.

Os debates em torno da educação popular põe, com frequência, esse tema em pauta.

Ao propugnar uma escola única, podemos estar corroborando com a instalação de procedimentos de discriminação, posto que os alunos que por ali vão passar têm origens de classes diferentes, e conseqüentemente, histórias diferentes.

Ao defender a escola dividida, "adaptada" às classes populares, poderemos estar colaborando com o acirramento das diferenças de classe, especialmente se esta escola conformar-se às expectativas que a classe dominante tem para ela. É o afamado rebaixamento do ensino das classes populares que está em questão. Embrulhada nesta argumentação é comum encontrarmos a "apologia da diferença": tendo descoberto as classes populares como objeto de estudo, na ânsia de concretizar o aluno oriundo desta classe, alguns teóricos da educação sugerem métodos e currículos específicos — podendo o conteúdo ser o chamado "universal" ou não.

Particularmente, adiro à idéia de que o que e o modo de ensinar tem de ser adequado às classes populares. Mas em consonância com os seus objetivos de classe, ou seja, para a sua libertação.

As idéias até aqui desenvolvidas inspiravam-se em Arroyo, através de seu texto "A escola possível é possível?" (1986).

1.1.5-Análises equivocadas levam a conclusões equivocadas

Quanto à especificidade escolar, basta recordar que, a despeito das tentativas atomizantes de tratar a formação do educador, a base material mínima que permite a existência física da escola, a legislação educacional, etc., como diz Marx na terceira tese contra Feuerbach, "*O próprio educador precisa ser educado*" (Marx, 3. ed. 1985, p. 51).

Emprego esta tese para afirmar, talvez não tanto abissalmente como se enseja, que também aquilo que se afigura tão especificamente escolar, habita o mundo da produção econômica. Aí residindo, age sobre e sofre a ação das suas leis.

Por isso, creio que qualquer análise da afamada especificidade escolar que a despregue do contexto sócio-econômico, está fadada a não dar certo.

As conseqüências do insucesso das medidas adotadas para minimizar o fracasso escolar se fazem sentir, na maioria das vezes, na infirmação das hipóteses sobre as causas que lhes dão suporte. Sendo assim, ações que até poderiam ser exitosas se alargassem e aprofundassem o estudo das causas

(e estou pensando em causas não sō eficientes, mas também finais), acabam sendo condenadas, devido à sua ilegítima compreensão. Tal é o caso, acredito, da crítica dos "conteudistas" ao escolanocismo (vide nota 1).

1.1.6 - O problema aumenta, ao invés de diminuir

Como se pode depreender, continuamos gravitando em torno da necessidade de melhor entender as relações, adotando a linguagem marxista, entre infra-estrutura e superestrutura. E a melhor visão que esse orbitar permite, resume-se na importância do exame detalhado e abrangente do fracasso escolar. Ou seja, não abdicar de formular nenhuma conexão, não desprezar sequer um dado relativo à realidade em foco (a criança e a classe a que pertence, a escola e sua imersão, como foi mencionado, no mundo econômico, com todos os elementos de que se compõe).

Serã possível ajuizar melhor, depois de verificar as condições de produção da pesquisa em educação, a necessidade da ampliação do estudo sobre este tema, tão bem explicitada na quantidade de investigações realizadas sobre o assunto (crescentes, mas ainda insuficientes, e cobrindo cada vez mais um maior número de variáveis).

Esta avaliação radicar-se-á sobre o terreno mais consistente dos artigos examinados, por ocasião da análise dos

resultados. Prorrogo, então, a tentativa de equação deste problema, para o capítulo citado, visto ser exatamente este um dos resultados que colimo ascender com a dissertação (vide Questões de Investigação no capítulo Metodologia).

1.1.7 - Um pouco de história

Um estudo que clarifica, tal como o de Kramer (3.ed.1987), o fracasso escolar, contando sua história a partir dos programas desenvolvidos nos EUA e na Europa — sobremaneira na França — é o de Paixão (1985).

A autora descreve, sucintamente, as várias políticas educacionais destinadas a resolver o não cumprimento de obrigatoriedade escolar, já que

"Estudar o fracasso escolar significa centrar a atenção sobre os fenômenos tais como evasão e repetência, que evidenciam que a escolarização proclamada obrigatória e universal não está, na realidade, atingindo toda a população. Ou seja, a política da escolarização obrigatória não está, na verdade, sendo implantada" (ibid., p. 8).

Aponta, então a Pedagogia Compensatória como movimento educacional orientado para a erradicação ou diminuição do atraso escolar das crianças pertencentes a minorias étnicas ocorrido na década de 60, inicialmente nos Estados Unidos, e

expresso em vários programas. A recuperação daquelas crianças tinha como objetivos: 1) prepará-las para competir, em condição de igualdade, na "corrida escolar"; 2) inculcá-lhes valores que facilitassem sua integração na sociedade americana; 3) obter mão-de-obra utilizável no mercado de trabalho. Os programas tinham em comum a interpretação feita do fracasso escolar: *"explica-se sempre por carências ou atrasos no desenvolvimento, que podem ser de ordem mais geral ou particular"* (Paixão, 1985, p. 9). Estas carências ou atrasos, por sua vez, eram atribuídas *"às condições materiais precárias nitidamente inferiores as da classe média branca americana"* (idem). Alguns destes programas denunciavam a precariedade do sistema de ensino acessível àquelas crianças. Assim, o que os unia era a abordagem terapêutica na escola: medidas pedagógicas que incluíam o desenvolvimento de aptidões verbais, instalação de cursos de verão e aulas de reforço, recrutamento de professores especializados, instrução programada, engajamento da família nas atividades escolares, etc.

Quando da avaliação dos programas, constatou-se o não cumprimento dos objetivos de erradicação e redução do atraso escolar. A interpretação do seu fracasso foi feita até mesmo em termos de reflexão sobre os possíveis "erros" na identificação da determinação do atraso escolar; ao invés de sociais, suas causas talvez fossem genéticas, inscritas na bagagem hereditária das crianças.

Na torrente de críticas e explicações que sobrevieram, a discussão sobre a escola constituir um meio de equalização social e o conceito de carência cultural foram centrais. É precisamente neste período que nasce o questionamento do etnocentrismo de classe e da imposição de um padrão de desenvolvimento típicos de um grupo social, que assim age inclusive para legitimar seu poder.

No bojo de tais reflexões críticas, outra explicação para o fracasso escolar surgiu, e, igualmente, medidas para combatê-lo. Liderada, entre outros, pelos pesquisadores do C.R.E.S.A.S. (Centre du Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), a principal crítica se embasava na afirmação de que o diagnóstico norte-americano estava equivocado, pois aquelas crianças, ao invés de atrasadas ou desfavorecidas, eram simplesmente diferentes. Para explicar o motivo da colocação inferior obtida nas avaliações, estes estudiosos apontavam tanto a problemática da situação de teste como a procedência do parâmetro utilizado para avaliar aquelas crianças. Desse modo, o fracasso tornava a ser localizado na escola já que além de ser identificada como o que funcionava mal, era também onde se instalava os procedimentos para combatê-lo: para o C.R.E.S.A.S. bastava levar em consideração as experiências das classes populares para compor o currículo escolar.

As interpretações, contudo, não param por aí: Paixão cita estudiosos franceses que procuram escoimar o sistema es-

colar da responsabilidade frente ao fracasso (Charlot & Figeat apud Paixão, 1985), acusando o sistema capitalista como seu causador. Sua divisão entre trabalho manual e intelectual, execução e compreensão, se reflete na linguagem apenas instrumental, em detrimento da conceitual, que toca às crianças de classes trabalhadoras no cotidiano e na sua escola.

A diferença substancial deste enfoque em relação aos demais é que, mesmo considerando os fatores sociais — no sentido de políticos, econômicos — como determinantes do fracasso — assim como a Pedagogia Compensatória — e mesmo apontando a solução como algo a ser executada no seio da escola — assim como os teóricos da diferença e da Pedagogia Compensatória — o conteúdo ensinado pela escola constitui um instrumento de luta da classe trabalhadora, uma vez que inclui conhecimentos que provocam a compreensão da luta de classe e do sistema capitalista e a participação local do aluno na apropriação do conhecimento (Paixão, 1978, p.14).

Enfim, temos uma abordagem que, embora sugerindo soluções que passam pela escola, a transcendem, pois se orientam para a transformação da sociedade que produz o fracasso escolar.

1.1.8-Um pouco de números

O escudo representado pelos dados estatísticos não che-

ga a ser necessário para sublinhar a gravidade do fenômeno em pauta. O cotidiano, a vivência pessoal e mesmo os meios de comunicação se encarregam de evocar esta triste realidade (Evasão, 1990; Carta, 1989). Mas há um autor que, pela objetividade que consegue transmitir com seus dados, e pela originalidade da ótica adotada, torna inevitável a apresentação, ainda que breve, do seu estudo.

Ferrari utiliza uma nomenclatura que polariza o fracasso escolar — por ele considerado uma expressão eufemística (1987, p. 93) — em termos de exclusão³ da escola e na escola. A primeira respeita à não-frequência e os índices que aponta são alarmantes conquanto divisam, conforme o censo de 1980, 4,7 milhões de crianças de 5 e 6 anos, e 7,6 milhões de 7 a 14 anos fora da escola, ou cerca de 32% das crianças que deveriam estar na escola. A segunda exclusão, praticada na escola, é atinente à defasagem nos estudos ou assincronia na relação idade-série, e sua expressão é igualmente assustadora: das crianças de 7 a 14 anos, 27,6% encontram-se fortemente defasadas nos estudos, e mais 16,2% estão levemente defasadas. Somando ao item anterior, 76,7% das crianças brasileiras são, de alguma forma, excluídas pelo sistema escolar.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, concluída em novembro de 1989 pela Organização das Nações Unidas, é explícita em relação ao fracasso escolar: *"A educação é compulsória para todos, e os governos devem tomar medidas para*

diminuir a evasão escolar" (Carta, 1989, p. 129). Neste mesmo artigo que dá a notícia sobre a Convenção concluída, há a informação de que "apenas 20% das crianças brasileiras matriculadas na 1ª série do 1º grau conseguem concluir o curso — e fora da escola vivem em praças públicas, viadutos e becos" (ibid.).

1.1.9 - Meio e organismo: a formação econômica e o comportamento das classes populares

Ao delinear a fisionomia de quem fracassa na escola, vimos que são as crianças pobres os sujeitos do fracasso. Na busca da causa final da pobreza encontramos a formação econômica de nossa sociedade. Quais os efeitos desta formação econômica no comportamento das classes populares?

Variações desta indagação animam grande parte das pesquisas sobre fracasso escolar.

Todavia, muitas vezes a idéia de formação econômica é abolida em benefício da consideração de alguns de seus efeitos, como a pobreza e a "ignorância". Tanto um como outro destes efeitos, ao serem analisados descontextualizadamente, boicotam, como já denunciarei antes, de antemão, o êxito das propostas de solução do fracasso escolar, por falsificarem o problema. A alegada "ignorância" é, por sua vez, um conceito inchado de pressuposições sobre as classes populares,

cujo núcleo se polariza na depreciação do saber específico destas classes, desprezando sua lógica própria, e na circularidade de sua interpretação; a ignorância determina a ignorância.

É evidente que pontos de partida assim diferentes conduzem a caminhos diferentes; mesmo que o ponto de chegada pareça ser idêntico, o alcance das soluções que ele implica será necessariamente outro.

A variante biológica da pergunta enunciada linhas atrás é: como o meio atua sobre o organismo humano?

Das respostas fornecidas a esta questão se exige o montante de explicações para o fracasso escolar, desde a perspectiva de que ele se dá em uma instituição inserida em determinado meio e com sujeitos — organismos — pertencentes a este meio.

A personalidade, a cognição e a linguagem são manifestações do organismo humano em contato com o meio. A maneira como o meio se mostra solicitante em relação a este organismo determina suas manifestações.

Enquadro nesta moldura a discussão sobre os efeitos ocasionados pela organização da sociedade na forma capitalista, expressa na dominação, na miséria e no sofrimento. Como diz Snyders, não se pode deixar de considerar a desvanta-

gem que pesa sobre as classes populares e proletarizadas (2. ed. 1981, p. 363), sob pena de, ao deixar de interpretá-la como nociva, aplaudi-la.

Conhecer de modo cada vez mais detalhado e profundo as solicitações praticadas pelo cotidiano das classes populares — quanto ao que acontece e o que deixa de acontecer — bem como a conduta dos seus sujeitos: esta é a trilha que tem sido percorrida com vistas a elucidar questões como, por exemplo, os reflexos da desnutrição, a ausência ou modo peculiar dos pais relacionarem-se com seus filhos, o trabalho precoce, o modo de interagir com os objetos e pessoas ao seu redor, a comunicação instaurada, e especialmente a linguagem verbal, etc.

Pesquisas em todo o mundo tem sido feitas neste sentido, e apesar de pretenderem propor contribuições conclusivas, mostram-se ainda insuficientes para responder categoricamente, e usando a dicotomização em moda, se as crianças das classes populares são deficientes ou diferentes, em relação àquelas das classes dominantes (Patto, 1984b; Kramer, 3.ed.; 1987; Paixão, 1985; Snyders, 2. ed. 1981, etc).

As dificuldades de aprendizagem que estas crianças apresentam na escola são a tradução de suas possibilidades para aprender obliteradas pelo "meio" adverso?

Tais dificuldades representam a expressão de danos ce-

rebrais ocasionados pela miséria e pela fome?

Quanto à fome, especialmente, o debate é bastante rico, talvez porque esta seja uma variável um pouco mais visível do que aquela representada pelas trocas afetivas, ou por aquela que se relaciona às possibilidades de ação da criança. E mesmo o estudo deste aspecto tem esbarrado em limitações que vão da viabilidade de concretizá-lo, no que concerne à ética médica, até a possibilidade de sua dissociação de outros fatores intervenientes no desenvolvimento infantil. Questiona-se o caráter definitivo dos seus efeitos, assim como a sua utilização como argumento que escamoteia o acesso à pesquisa de outros fatores determinantes do fracasso escolar.

Autores como Brandão e outros, no estudo já citado sobre as pesquisas relativas à evasão e repetência, afirma, a partir dos autores cujo pensamento analisa, que "*os efeitos da subnutrição sobre as condições de aprendizagem são ainda um assunto em aberto*" (op. cit., p. 81).

O caderno CEDES, no seu número sobre o fracasso escolar, contém artigos sobre o assunto, em que seus autores, analisando-o ora sob o aspecto da merenda escolar, ora sob o aspecto das carências nutricionais, ao lado de outros artigos sobre a tendência a medicalizar o fracasso escolar, afirmam que este modo de encarar o problema só retarda a sua solução (1985, p. 9 e passim).

O livro do qual Valente é o organizador, "Fome e desnutrição: determinantes sociais" relaciona a fome como o próprio título diz, às condições sócio-econômicas que a engendram, expondo, por meio de textos de autores nacionais e estrangeiros, o pensamento a respeito da educação nutricional (1986).

Flores, em sua tese de doutorado, reconhece a gravidade dos efeitos da fome, ao provocar a desnutrição, mas reconhece também que nos graus moderados, é possível superar os "déficits" cognitivos que ocasiona por meio da "*estimulação do ambiente*" (1984, p. 174).

Rápidas colocações como estas só têm vez porque o propósito que as anima é suscitar o desejo de aprofundá-las, de um lado, e de outro, não omitir a importância do seu conteúdo no contexto da compreensão do fracasso escolar.

Como voltará a cruzar o caminho percorrido por este trabalho, desta feita, como abordagens dos artigos do Cadernos de Pesquisa, interrompo esta aproximação da compreensão do multifacetado fracasso escolar, para envidar outra espécie de esforço, agora orientado para deslindar a produção do conhecimento em educação. O ato de prescrutar fracasso escolar é realizado por alguém: quem produz o conhecimento em educação, e como o produz?

1.2 - A Produção de Conhecimento em Educação

1.2.1 - Que caminhos percorrer para estudá-la?

"Por que os cientistas investigam nesta ou naquela direção?" não é um problema novo, tampouco restrito à área da educação (cf. os estudos de Breilh, 1987, na área da medicina), e periodicamente, especialmente de um tempo para cá, tem-se tentado entender o rumo tomado pelos pesquisadores, no que diz respeito à metodologia utilizada e aos problemas e temas enfocados. Como disse no início deste trabalho, Gouveia (1971, 1974 e 1976), Goldberg (1981), Mello (1981), Brandão e outros (1982) e Gatti (1983) são pesquisadores que têm colaborado para o estudo da questão, produzindo uma espécie de "meta-pesquisa".

Para contribuir com aqueles que pretendem dar uma resposta à questão, é preciso remontar, às origens do problema. Neste caso, é necessário ir às raízes da produção de conhecimento em educação, o que passa, imprescindivelmente, pela produção de conhecimento em Ciências Sociais, e também, localizar tal produção, ou seja identificar a instituição em que se situa, o modo como se realiza e seus sujeitos.

1.2.2 - A possibilidade de conhecimento nas ciências sociais

Löwy, em seu livro "As aventuras de Karl Marx contra o

Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento" (1987) narra a batalha travada pelas Ciências Sociais para afirmarem-se como ciência e resolver o problema da objetividade, ou ainda, da possibilidade de conhecimento.

As idéias expostas a seguir reproduzem, resumidamente, o texto de Löwy a respeito dessa história:

O nascedouro da crença na neutralidade do saber está no positivismo, desde aquelas formulações mais progressistas, onde o positivismo intenciona ser a expressão da libertação das incipientes Ciências Sociais em relação às classes dominantes — leia-se aristocracia feudal e Igreja — até sua versão comtiana, onde é abolido todo o germe revolucionário contido em seus primórdios ("os preconceitos revolucionários" como chama Comte), em benefício da ordem estabelecida baseada na invariabilidade das leis.

É assim que o conhecimento neutro, porque livre das paixões e dos preconceitos, tal como o das Ciências Naturais e Exatas fundamenta a dimensão positivista de ciência social.

Como alcançar esta objetividade? Para o positivismo, basta o esforço de evitar as influências no exercício da ciência. Como se vê, há intenção de verdade, embora saibamos que só vontade não basta para impulsionar a ciência.

Max Weber também colaborou com o projeto de ciência social neutra, apesar de trilhar um caminho diferente do positivismo. Ao reconhecer a intervenção dos valores específicos na prática científica. Weber se distancia do positivismo — embora tais valores não sejam jamais remetidos à condição de apanágio das classes sociais, e sim, ligados a culturas, religiões, nações, ou, quanto muito, guardando alguma "afinidade eletiva" com interesses de classe — não obstante acabe por dele se aproximar ao salientar a intervenção dos valores somente ao nível da formulação das questões científicas e não no âmbito das respostas encontradas. Weber crê, apoiado na separação entre julgamento de fato e de valor, que a resposta encontrada não depende da questão formulada, mesmo reconhecendo que esta última sofre influência dos valores específicos.

E também Weber acaba por achar que decorre de um esforço individual o êxito no alcance da objetividade nas ciências sociais: trata-se do auto-controle científico.

Ainda se movendo no terreno positivista, mas acrescentando novos aspectos à abordagem da neutralidade, acha-se Karl Popper. Este autor defende a importância dos pontos de vista na constituição não só das ciências sociais mas também das naturais.

É desse modo que, segundo Popper, a ciência deixa de ser um amontoado de fatos para representar, em função da de-

pendência do ponto de vista do pesquisador — colecionador, uma coleção de fatos. São que, para Popper, qualquer alusão a uma dimensão classista na ótica do pesquisador é tomada como misticismo. E mais: Popper tira dos ombros individuais dos cientistas a responsabilidade de livrarem-se dos preconceitos, sentenciando que esta não é uma empreitada redutível à boa vontade de uns e outros. Lança-a, contudo, no aspecto social do método científico (inspirado, evidentemente, nos parâmetros forjados para as ciências naturais), o que vem a ser a cooperação de vários cientistas que, como nas ciências naturais, ao produzir o conhecimento têm liberdade de crítica e uma linguagem comum. A isto Popper chama, na condição de uma nova teoria da objetividade crítica, a "objetividade institucional", onde as parcialidades tanto individuais como de classe são consideradas "futilidades". Qualquer falha na conquista da objetividade rende tributo ao não uso dos instrumentos científicos apontados, sendo este não-uso entendido como resultante da indisposição dos cientistas "a falarem uma linguagem comum".

De novo nota-se uma recaída na solução positivista de reduzir à boa vontade, individual o alcance da objetividade epistemológica. Mais recentemente (1972), o autor introduz novas considerações em sua teoria da objetividade institucional. Sugere que há, no crescimento do conhecimento, uma seleção à moda darwiniana, o que permite que teorias se preservem, sobrevivam ou definham, tal como o que ocorre com os seres vivos no modelo de Darwin.

Também o **historicismo**, como vertente teórica irredutível ao marxismo e ao positivismo, presta sua contribuição à questão da objetividade nas ciências.

Radizando-se na tese de que os fenômenos culturais, sociais e políticos são históricos e que sua compreensão deve levar em conta esta característica, o historicismo distingue as ciências naturais das sociais por ver os objetos de estudo de cada uma — fatos históricos e fatos naturais — como diferentes. O conceito de historicidade, no historicismo prevê, ainda, que não são o objeto de estudo na pesquisa histórica, mas também o próprio pesquisador tem sua visão decorrente dela.

Esse reconhecimento absoluto da inserção do objeto e do sujeito na história não tem, contudo, ao longo do tempo, se mostrado o mesmo.

Aqui cabe bem o dito de que "*o feitiço vira contra o feiticeiro*", pois também este conjunto de idéias está imerso na história.

Na sua versão moderna, no início do século XIX, na Alemanha, surge como uma reação conservadora aos acontecimentos sociais e políticos da época. Forças anti-revolucionárias e/ou anti-capitalistas dão-lhe vida através de um romantismo que evoca como ideais aqueles modos de vida relacionados ao pré-capitalismo.

É no seio desta nostalgia que diferentes categorias sociais aninham seus temores em relação à Revolução Francesa e ao Iluminismo, revelando a face autenticamente conservadora do historicismo: a recorrência à história através da alusão a valores do passado.

Curioso é o fato de que a insurreição proclamada pelos historiadores conservadores contra a nova ordem — burguesa e capitalista, abastecida pelo Iluminismo e a sua dimensão positivista — assenta sua ilusão de objetividade sobre as mesmas bases do positivismo. Em ambas as correntes há uma renhida obnubilação da possibilidade de tendenciosidade, através do "referendum" da "ordem natural das coisas".

Esta posição é, contudo, perturbadora pelas próprias idéias historicistas, na medida em que não é possível deixar de enfrentar a aplicação da história ao ponto de vista do pesquisador. Neste caso, trata-se de sucumbir à admissão das contribuições do novo estado de coisas — social, político —, de modo que esta tendência se metamorfoseia, mas não sem conservar o eixo sobre o qual gira.

Que eixo é este? A crítica: aquela que antes de opunha aos avanços do capitalismo e suas conseqüências e que agora, embora reconheça sua contribuição, o faz com critério.

Hipostasiada na consciência histórica, é a crítica a grande animadora dessa corrente.

Com Wilhelm Dilthey a feição do historicismo revela novos traços. O autor permite-se um confronto aberto com relativismo conseqüente da tentativa de solução da equação objetividade - história no estudo dos fatos históricos.

Debatendo-se no agitado mar constituído, em suas profundezas, pelo dilema da possibilidade de conhecimento universalmente válido, apesar da determinação histórica dos fatos sobre os quais versa, Dilthey evita, não sem dificuldade, o cais do ceticismo. Ali, onde ancorra, em busca da histórica tranquilidade que a negação da possibilidade do conhecimento acena, o pensamento historicista leva às últimas conseqüências o relativismo.

Sem proteger-se no ceticismo, e sem lançar mão do salva-vidas da consideração no aspecto "classes sociais" Dilthey deixa-se tragar pela insolubilidade da problemática historicista.

Esta coragem George Simmel não terá: descamba para o eclétismo, num "vale tudo" travestido de superação dialética que acaba por virar "vale nada".

Se a face conservadora do historicismo se amparava na nostalgia, seu lado relativista se transmuta de fervoroso (a crença de Dilthey nos "poderes" da consciência histórica) em cético (com Simmel e seu eclétismo anônimo), sendo que o que lhe dá unidade, na medida em que representa a matéria da qual

é feito, é a contradição paralisante.

Por que esta contradição não move, é paralisante?

Porque lhe falta uma substância que, por caminhos tortuosos, outro pensador vai buscar, sem, contudo utilizá-la na dosagem necessária.

Este pensador é Karl Mannheim e a substância referida é a **densidade social**.

Sua grande contribuição será a "*tentativa de encontrar um fundamento social para a síntese*". E esta empreitada tem início quando reconhece a penetração da **posição** filosófica-histórica do sujeito-observador em qualquer afirmação que faça sobre a história identificando-a com a pertença deste sujeito a certas camadas sociais e a dinâmica que lhes é própria. A isto denomina dependência situacional de todo o conhecimento histórico. Mannheim chama a atenção para o fato de que o conhecimento que se dá sob a égide destas posições não é anteriormente contraditório. Para ele, a diversidade de aspectos contidos configura um estágio neste processo de constituição do conhecimento. Uma afirmação como esta dá lugar à defesa do relativismo, contra o absolutismo, e sinaliza o percurso que o autor adotará.

Mannheim avança no sentido de dar consistência social à sua visão da sociologia do conhecimento, transcendendo a re-

lação entre certos modos de pensar e grupos e categorias sociais, ao considerar a locução "posição social" como uma alusão às classes sociais.

Tal relação não é confundida com **determinação**, mas melhor entendida se qualificada como **vinculação** às condições econômicas e a certas classes sociais.

Uma referência desse porte constitui uma novidade nesta breve história da sociologia do conhecimento, pois incrementa, com o elemento **classes sociais**, a análise dita social da relação do ser com o conhecimento.

Mas não cessa aí o serviço que Mannheim presta à solução do problema do conhecimento nas ciências humanas e suas possibilidades de ser verdadeiro. Se as posições sociais, entendidas como vinculação a classes sociais, são definitivas na constituição do conhecimento, e se a contradição decorrente da reunião de pontos de vista diferentes não é vista como negativa, mas sim denotativa de um momento deste processo, então aquelas visões deixam de ser avaliadas como deturpadas para serem apreciadas também como lúcidas. Deparamos aí com o conceito de **Ideologia Total** de Mannheim, e também com uma das armas que a seguir vai usar para combater aquelas idéias de que no momento é tributário, quais sejam as fecundadas no marxismo e especialmente por Lukács.

Mas antes disto torna-se inevitável tentar saber qual

destas visões, assim consideradas, pode, mais decisivamente atingir a verdade, e esta indagação representa um outro momento na escalada rumo à compreensão das especificidades das ciências humanas.

Aliás, a este respeito, até aqui, o autor revela-se sócio de outro pressuposto historicista, ou seja, o da distinção entre ciências naturais e humanas.

Curva-se ante a assertiva marxista de que a consciência burguesa precisa obnubilar a verdade para manter-se dominante, restando-lhe também admitir a visão marxista como sendo mais abrangente.

Mas acaba aqui o seu idílio com tais idéias, quando passa a compartilhar com Max Weber o seu juízo a resistência do marxismo em aceitar sua própria vinculação social, e a limitação conseqüente.

São estas teses que aceleram sua tomada de posição em prol do ecletismo, especialmente quando apregoa como solução para a assunção da verdade pelas ciências humanas a adoção da síntese dinâmica, onde a soma das diversas perspectivas unilaterais, tenta diferir da "média exata" pela escolha do adjetivo "dinâmica". Tal proteção, contudo, é insuficiente, pois deixa a descoberto o fato de que qualquer opção, mesmo pelo centro, não deixa de ser uma decisão política.

O distanciamento do marxismo avança a passos cêleres, especialmente na descrição do protagonista da síntese: a **"intelligentsia" livremente flutuante**, caracterizada por ser uma camada relativamente sem posição de classe, cujo ponto de vista intelectual, ao invés (sic) de ser vinculado a uma posição social, o é a uma certa comunidade intelectual, comunidade esta propícia ao confronto cognitivo; por fim, esta flutuação é vista como o melhor método para garantir as melhores visões, no sentido de mais globais, pois se engendra na liberdade de escolha.

Seu argumento contra o marxismo se baseia na crença de que **é uma posição o não ter posição** (ou ter várias posições), não sendo permitido ao proletariado e/ou aos seus aliados intelectuais se evocar o conhecimento objetivo da verdade e simultaneamente reiterar a sua condição de classe — para Mannheim, limitadora, particularmente. Para ele é precisamente aquela modalidade de posição a que garante o melhor, o mais verdadeiro conhecimento social, embora desconheça o fato de que quem tem todas e aparenta não ter nenhuma, cedo ou tarde deixa de flutuar, atraído pela força da gravidade das classes sociais, comprometendo-se com algum dos seus respectivos ângulos de visão.

Mas Mannheim, fiel à sua intuição acerca da diversidade das posições, não pode ignorar seus valores cognitivos diferentes. Esta consciência faz capitular a síntese dinâmica, uma vez que se revela irracional optar pelo meio termo entre posições inferiores e superiores, renunciando justa-

mente às contribuições daquelas que permitem o conhecimento verdadeiro.

Neste momento - 1932 - Mannheim lança mão de uma solução à moda positivista: o autocontrole do cientista social seria o responsável pela objetividade. A esta altura, o autor já duvida da tão marcante diferença que havia vislumbrado entre as ciências humanas e as da natureza.

Representando para a sociologia do conhecimento o que configura o seu intelectual flutuante para as ciências humanas, Mannheim é rejeitado tanto pelos positivistas quanto pelos marxistas, embora termine por ser atraído por estes, na medida em que é possível compreender suas idéias como uma etapa importante na gestação da sociologia crítica do conhecimento.

O **marxismo** foi a corrente que colocou a falácia da neutralidade do conhecimento em ciências sociais, assumindo o condicionamento histórico e social do pensamento. O problema, contudo, residia ainda em resolver porque a visão proletária seria mais favorável ao conhecimento, do que a visão de outras classes. Em suma: qual a competência de um conhecimento socialmente vinculado, portanto particular, para ser universal?

Marx arrosta diretamente esta questão ao lidar com os autores dos trabalhos econômicos com quem estabelece seu debate. Nas suas palavras existem os "clássicos" e os "vulga-

res", os primeiros, engajados cientificamente, e os segundos, emissores de um discurso apologético e superficial, porta-vozes das classes dominantes.

Sua explicação: a produção intelectual diferente desses grupos se deve 1) ao interesse genuíno ou má fé (cf. explicação positivista relativa à boa vontade e ao esforço individual; muito usada pela vertente positivista do marxismo); 2) ao materialismo histórico (no sentido da relação entre economia política e luta de classes, de modo que o estágio da luta de classes determina o tipo do conhecimento produzido, já que tem uma função nesta luta — por exemplo, legitimar a ascensão burguesa).

Mas o aspecto cronológico da luta de classes se mostra insuficiente, já que existem "vulgares" e "classicos" em uma mesma época. A isto Marx contrapõe o fato de que em uma mesma classe social há frações de classe.

Apesar de toda a cientificidade dos "clássicos", seu ponto de vista era, contudo, burguês, ou seja, limitado intelectualmente pela pertença a classe dominante, na medida em que seu pensamento correspondia às questões, à **problemática** colocada desde o ângulo da burguesia e dos seus interesses.

Aqui, sim, tem-se a oposição à solução positivista de vontade: é a **possibilidade de conhecer a verdade**, dentro de um contexto (horizonte de classe e **problemática** = que faz com

que uma classe atinja a verdade e outra não.

Faço aqui um breve intervalo nesta "reescritura" do texto de Löwy para, de um lado, lembrar que se trata mesmo de uma reescritura, ou seja, de transcrever sua narração da história da sociologia do conhecimento, e, de outro, lamentar a necessidade de promover um "pulo" sobre esta narrativa, acelerando-a. A justificativa para este procedimento está, não no conteúdo do que é omitido — talvez uma das mais fascinantes partes da história, pois trata do desenvolvimento do pensamento marxista de Kautsky e Bernstein, a Althusser, passando por Lênin, Rosa Luxemburgo, Lukács, Goldmann, e a Escola Crítica de Frankfurt — mas no propósito da própria reescritura: captar o conceito de densidade social e sua importância na instauração de um conhecimento válido nas ciências sociais.

Já no final do livro, e, ao amarrar idéias que foram apresentadas, Löwy reafirma a existência de diferenças entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e Humanas: enquanto as **Ciências Naturais** sofrem condicionamento social e o efeito das opções partidárias ao nível da formulação das **questões** (no âmbito da seleção do objeto de pesquisa, ou melhor, na definição da problemática), mas não ao nível das **descobertas**, pois as respostas fornecidas são verdades objetivas, as ciências sociais têm o "conjunto do processo do conhecimento científico social atravessado por valores, opções ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo".

Fundamentando tal distinção está o fato de que os fenômenos sociais e culturais são históricos e transformados, produzidos e reproduzidos pela Ação dos Homens — como diz Marx, o homem faz a história, mas não a natureza. Além disso, há também o fato, assinalado por Goldmann, de que entre o sujeito e o objeto das ciências sociais há uma identidade parcial, pois o primeiro, de certa maneira, é parte ou implicado pelo segundo, não configurando esta relação aquela **distância** que há entre o sujeito e o objeto das ciências naturais. Por fim, há que se reconhecer que classes e grupos sociais têm objetivos antagônicos em relação aos problemas sociais, e que o conhecimento da verdade é definitivo no jogo de forças da luta de classes. Os cientistas tendem, inevitavelmente, a se vincular a uma das visões de mundo.

É claro que, como lembra o autor, esta distinção não deve ser tomada de forma absoluta, pois os limites entre uma e outra classe de ciência são mais fluidos do que uma análise didática deixa antever. Este é o caso, por exemplo, da discussão sobre hereditariedade, meio-ambiente e cognição, "temas que estão claramente na fronteira do biológico e do social".

Mas a questão permanece: qual das visões sociais de mundo está mais habilitada a conhecer a verdade em ciências sociais?

A resposta de Marx é de que a burguesia, ao ascender e

criticar a ordem feudal, conheceu a verdade, mas, depois de consolidar uma nova ordem, deixou de criticá-la, tomando-a como aquilo que criticava no feudalismo: imutável, eterna e natural.

Assim, quem vai criticar esta nova ordem é o **proletariado**. Na ânsia de especificar que proletariado é este, com tão importante missão, Löwy apóia-se em Lukács, Bloch, Gramsci e Goldman, recordando que:

1 - A burguesia não lutava por **interesses gerais** mas sim **particulares** (contra o feudalismo e para instalar uma nova dominação de classe), razão pela qual precisava proceder à ocultação ideológica. Já o proletariado luta por **interesses gerais**, pois, como classe universal — desta é uma idéia de Goldman, em que classe universal tem o sentido de ser a classe que tende a identificar-se com o conjunto da humanidade e que aspira à abolição das classes, portanto, pelo fim da dominação — pode divulgar a sua visão de mundo, não precisando de ideologia (no sentido de ocultação).

2 - Enquanto a burguesia precisa da **mentira**, o proletariado precisa da **verdade**, pois precisa realizar uma série de ações deliberadas e conscientes: o conhecimento da realidade é uma condição necessária a sua prática revolucionária.

Bem, se o ponto de vista do proletariado está mais ha-

bilitado a conhecer a verdade, o que é este ponto de vista?
Transcrevo a seguir, a resposta de Löwy:

"Não se trata necessariamente do estado de espírito empiricamente verificável no seio da massa dos trabalhadores em um momento determinado (...).

O ponto de vista do proletariado não é o monopólio exclusivo de um único grupo ou corrente, mas representa, em cada momento histórico, o horizonte comum a um conjunto de forças políticas e intelectuais, sociais e culturais que reivindicam a visão proletária — isto é, de sua utopia revolucionária. É tanto mais autêntico quanto mais souber escapar das ideologias conservadoras e souber unificar dialeticamente (sob o ponto de vista da totalidade), em nível superior, a multiplicidade das experiências de classe" (1987, p. 202) (Grifos meus).

Mas a visão proletária consiste apenas na **possibilidade** objetiva de conhecer a verdade, pois a assunção do conhecimento depende de outros fatores, e é nisto que se define a **autonomia relativa** da ciência (o que é muito diferente de independência).

Löwy aponta a nacionalidade, geração, religião, cultura, pertença a determinadas **categorias sociais** ou certas organizações, como alguns destes fatores relativamente autônomos às determinações classistas. É por isso que um burguês é capaz de produzir um conhecimento mais verdadeiro do que um proletário estalinista, obcecado pela imposição políti-

co-ideológica da burocracia que precisa se manter à toda força.

Outros fatores também incidem sobre a produção de conhecimento, desta feita relacionados aos **princípios próprios da atividade**: a intenção de verdade e a liberdade de discussão e crítica (típicos de todas as ciências), bem como aqueles princípios de cada ciência (relativos à indicação do objeto e dos procedimentos para estudá-lo), além, é claro, das qualidades individuais do pesquisador e o saber que acumulou.

Enfim, e baseando-se nas idéias de Bourdieu, Löwy assevera que a contribuição do cientista, no sentido de produzir um conhecimento verdadeiro, depende, de um lado, de sua **capacidade** de produzi-lo (o cabedal de conhecimentos de que dispõe e como o digere), e de outro, de sua **intenção crítica**, ou seja, de seu **interesse de saber e de fazer saber**. Tal é o caso, como vimos, do proletariado.

O que isto tudo tem a ver com este trabalho?

1.2.3 - Alguns aspectos da produção de conhecimento em psicologia e educação

Como já anunciei, o conceito de densidade social será utilizado para analisar as abordagens do fracasso escolar por parte dos autores dos artigos do Cadernos de Pesquisa.

De que maneira o conhecimento produzido em educação, especialmente sobre o fracasso escolar, revela os problemas vividos pelas ciências sociais para constituírem-se em ciência?

Japiassu, em seu livro "A psicologia dos psicólogos" denuncia a preocupação "científica" da teoria comportamentalista:

"Na visão skinneriana, a psicologia para ser realmente científica, tem que utilizar apenas o método das ciências naturais, notadamente da física e da biologia (...). Por querer evitar a todo o custo uma recaída no mentalismo, Skinner vai buscar, na física, a mecânica e a quantificação. Quanto à biologia, é em certo darwinismo que vai buscar os fundamentos para sua explicação dos reflexos num sentido evolutivo ..." (2.ed. rev. e ampli. 1983, p. 80).

Mais adiante diz que para o reducionismo da teoria behaviorista "sõ interessa o que for suscetível de ser **medido**" (id. p. 90) (grifo meu).

Esta preocupação é bem ilustrativa do jugo imposto às ciências humanas pelas ciências da natureza, ou melhor pelas ciências exatas.

Sonsogno, em sua tese de doutorado sobre a produção científica da psicologia da educação no Brasil em período recen-

mal p-ra este outro animal que é o homem", o que sō é possível através de consideráveis amputações do objeto de estudo que o homem representa (id., p. 71-106).

A teoria comportamentalista fertilizou-se prodigamente no Brasil. Nas suas palavras:

"Se demos um destaque todo especial ao modelo skinneriano de psicologia, é porque ele criou e desenvolveu toda uma tecnologia comportamental, cujas aplicações práticas, amplamente adotadas nos Estados Unidos e transplantadas para o Brasil, estão apoiadas neste modelo teórico. Ora, essas práticas, desde os programas de regulação dos comportamentos 'patológicos' nas instituições psiquiátricas, à aprendizagem escolar por ensino programado e ao ensino e à pesquisa nas universidades, por mais eficazes que possam parecer, vai encontrar nesse 'modelo teórico', não sua fonte, mas sua justificação e sua transposição analógica a partir do quadro valorizado de laboratório. Por conseguinte, não há prova, tampouco teoria, mas uma ideologia justificadora, a serviço dos poderes políticos estabelecidos. A regulação social que os especialistas da ciência do comportamento se propõem a implantar apóia-se na ordem instituída, está a seu serviço, posto que a ordem social estaria fundada sobre a ordem natural 'biológica' (id., p.104) (grifos meus).

A gravidade destas colocações, no que toca as suas consequências, são bem exemplificadas no tipo de abordagem de

um fenômeno como a pobreza recebe: toma-se como causa o que é sintoma. Tal é a conclusão a que chega Escovar analisando os modelos de mudança social, e mais detidamente, as teorizações da Psicologia Social, nos Estados Unidos (1974, p.4).

Vimos, no capítulo referente ao fracasso escolar, onde vai dar este caminho labiríntico.

No interior da universidade brasileira, Cunha, ao narrar sua reforma, conta como a fragmentação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras é emblemática da complicada situação epistemológica da Pedagogia, e por conseguinte, da educação.

Por trás da aparente "elevação" da Pedagogia à condição de Faculdade, e assim, à unidade ou sub-unidade de ensino e pesquisa, se escondia a preocupação com a manutenção da esterilidade ideológica de seções como a de Pedagogia, de modo a preservá-la, como Faculdade, da contestação, e por extensão, os professores lá formados (1988, p. 83).

Trago esta idéia aqui para frisar que o problema da identidade das ciências humanas não se resolve com o seu isolamento. É também Cunha quem contribui com esta reflexão, ao lembrar que a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) provou, na década de 70, que a especialização e heterogeneidade não eram atributos tão indesejáveis, mas que, ao contrário, garantiam a busca da interdisciplinariedade do conhecimento e da colaboração acadêmica, ao incor-

porar as ciências humanas nos trabalhos da entidade, até então exclusiva das áreas chamadas técnico-científicas (id., p. 81).

Tal gesto, sintomático do acuartamento a que se viu submetida boa parte da intelectualidade brasileira, como de resto a população em geral, com o golpe de 1964, reflete os ganhos auferidos com a interdisciplinariedade, sem que, por isso, cada área de conhecimento perca sua especificidade.

Por falar em universidade brasileira, vejamos, rapidamente, como a produção do conhecimento aí se dá.

1.2.4 - A universidade, a pesquisa e a produção do conhecimento

Falar em universidade e produção de conhecimento é falar em pesquisa. E falar em pesquisa conduz a outros dois assuntos: a função da pesquisa e a sua localização na universidade. Sem ser circular, a abordagem destes temas implica um núcleo comum de problemas.

Na discussão acerca da função da pesquisa, no Seminário sobre Seletividade Sócio-econômica no ensino de 1º grau, promovido pela ANPed com a colaboração do CNPq, Ferrari interroga: "*Em que medida a pesquisa vai mudar esse estado de coisas?*" (ele está se referindo à seletividade sócio-econômica), ao que Mello retruca:

"É dos cursos de Pós-Graduação que sai a elite pensante que vai assessorar, que vai decidir ou que vai ajudar nas decisões de política educacional. Bem ou mal, é do tipo de conhecimento e de reflexão que nós produzimos que, até certo ponto, se alimentam as decisões educacionais" (Seminário, 1981, p.57).

A expressão "até certo ponto" é a garantia do realismo contido na fala de Mello, pois sabemos que as decisões de política educacional resultam muito indiretamente das reflexões produzidas no interior dos cursos de Pós-Graduação. Contudo, o conhecimento oficial, a despeito dos mecanismos empregados para "depurá-las", é oriundo mesmo daquelas discussões e estudos que ocorrem na universidade.

Fernandes discorre sobre a influência da pesquisa científica no meio extra-universitário, e a repercussão dos efeitos desta influência no meio universitário, no último capítulo do livro "A universidade brasileira: reforma ou revolução?" (1974).

A influência no meio extra-universitário

- 1) da qualidade do pessoal de nível superior oferecido ao mercado depende a elevação do padrão de trabalho e a contribuição criadora para o progresso da ciência;
- 2) equilibrar a variação dos conhecimentos fundamentais, impedindo que só alguns sejam promovidos, graças a

incentivos externos;

- 3) cooperação no processo de acumulação do conhecimento científico, tecnológico e científico-tecnológico, entre a universidade e centros de investigação.

A repercussão dessa influência

- 1) *"desperta e acentua, fora da universidade, um ambiente humano capaz de avaliar adequadamente o valor das realizações da pesquisa acadêmica e oferecer um suporte emocional, intelectual e moral nos seus embates mais ou menos dramáticos com o meio";*
- 2) ajuda a universidade a descobrir e a avaliar o que realmente interessa à sociedade, no sentido de forjar seu destino nacional;
- 3) estimula a quebra de isolamento da universidade e alarga o horizonte intelectual médio dos círculos extra-universitários (id. p. 255-6).

Como se pode depreender, a universidade, mesmo que para tanto encontre muitos obstáculos (atê mesmo por ela colocados), está em estreita relação com a comunidade.

Fernandes salienta, contudo, ao longo deste livro que é uma coletânea de ensaios e conferências realizadas nas décadas de 60 e início de 70, que é preciso que a universida-

de se volte para a educação para a investigação. Como ele mesmo diz:

"... uma exigência fundamental, no delineamento da universidade, vem a ser o lugar da pesquisa como instrumento de ensino e como meio de progresso da ciência, da tecnologia científica e de outras formas de saber. A nossa escola superior tradicional colocou-se à margem da pesquisa como dimensão criadora do espírito humano [porque enfatizou a profissionalização] (...). a instituição do ensino pós-graduado e a modificação da filosofia pedagógica do ensino graduado terão de desembarcar na valorização sistemática da pesquisa, como meio universal de aprendizagem e de treinamento [sic] de futuros candidatos à carreira de investigadores" (id., p. 73-4).

Bem entendido, estas reflexões foram geradas na década de 60, nos trabalhos preparativos à elaboração da reforma universitária (RU), que veio a dar na Lei nº 5044/68. Depois daquele pensamento, Fernandes, em crítica ao relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (designado através de decreto presidencial), afirma que não é por meio de decretos-Leis que se alia o ensino à pesquisa ou promove-se mudanças na universidade:

"A nova universidade não pode resultar de um

ato de consciência e sim da vontade política, que implica a luta de uma sociedade sub-desenvolvida, ao mesmo tempo, por sua independência no plano de educação e no da produção original desconhecimentos (...). As transformações verdadeiramente essenciais emergirão da atividade cotidiana de professores, alunos e administradores" (id., p. 90 a 216).

Especialmente à respeito da unidade ensino-pesquisa, Cunha apresenta, com riqueza de detalhes, a discussão à respeito, durante a preparação da RU (op. cit.).

Fernandes concorda com a impossibilidade de separar o ensino da pesquisa, e pondera que "o professor ideal será aquele que tiver treino razoável nas duas direções e que souber combinar, harmoniosamente, papéis intelectuais de professor e pesquisador" (op. cit. p. 235). Mas acha que estas funções não devem interferir entre si, afirmando que foi isso que "fez de nossa universidade uma instituição invisivelmente especializada no ensino e acidentalmente capaz de fomentar a pesquisa", condenando esta última esfera ao marasmo e à estiolagem, enquanto o ensino mantém-se repleto de vitalidade e prestígio (id., p. 236).

Já Saviani não parece pensar assim: atribui à Escola Nova, que critica, a dissolução das fronteiras entre ensino e pesquisa, o que lamenta, advogando a favor da diferença entre ensino e pesquisa, entre discurso científico e discurso didático.

Não adentrarei nesta discussão, detendo-me apenas em registrar essas posições diferentes.

Especificamente do ponto de vista da pesquisa em educação, os autores — alguns já citados — de estudos avaliativos a este respeito analisam vários aspectos aí implicados:

Quanto à temática, o que se denuncia são os modismos (Gatti, 1982, p. 14; Di Dio, 1974, p. 521) na eleição dos temas, assim como a sua flutuação (Gouveia, 1971, p. 210; Goldberg, 1981, p. 13). Outro ponto constantemente referido é a deficiência metodológica, embora tenhamos percebido que a insistência nesta questão deu-se especialmente na década de 70 (Di Dio, 1974, p. 523-4; Gouveia, 1971 e 1974). Gatti, Brandão e outros e Goldberg dissolvem a crítica à questão metodológica na referência à escassez, precariedade e inconsistência da pesquisa brasileira. Declaram, enfim, em uníssono, o estado calamitoso da produção científica em educação. Há, no entanto, alguma variação na atribuição de culpa a este estado de coisas: desde a precariedade dos recursos, ou mal empregados (Di Dio, 1974, p. 524) ou de acesso dificultado pelos entraves burocráticos (Gatti, 1983, p. 11 e 15; Brandão et alii, 1982, p. 46), até a formação insuficiente do pesquisador, esta por sua vez, também relacionada ao item anterior (Trigueiro, 1974, p. 481; Di Dio, 1974, p. 523, 525; Gatti, 1983). Aliás, sobre a formação do pesquisador, Gatti faz um interessante apanhado das condições dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, cujo obje-

vo principal, segundo Di Dio, baseado no Parecer nº 77/69 do CFE, é a habilitação para a pesquisa (1974, p. 520).

Grosso modo, a explicação para tal formação baseia-se na crença de que os cursos de pós-graduação brasileiros não são bons porque a maioria das pesquisas em educação são produzidas nestes cursos com a estrita finalidade de obtenção da titulação de Mestre e Doutor (Gatti, 1982; Brandão et alii, 1981). Trigueiro acusa a pesquisa brasileira de academicista (1974, p. 481). Gatti, em seu trabalho, insinua a otimização das condições da pesquisa em educação, afirmando que as pesquisas mais recentes estão cada vez mais desvinculadas do cumprimento de exigências para conquista de títulos, por sua vez necessários à progressão na carreira universitária (1983, p. 13). A autora toma este dado como indicador da progressiva construção da identidade do pesquisador brasileiro e mesmo que este ainda sofra as vicissitudes de fazer pesquisa — a questão da alocação de recursos, do burocratismo e mesmo do preconceito em relação à atividade de pesquisa, vista como "escapismo" — (Gatti, 1983, p. 16), os dados demonstram "a formação de uma certa tradição na área da pesquisa" (1983, p. 13).

Outro aspecto enfatizado nos trabalhos que abordam a pesquisa brasileira é o valor da educação como área válida de estudo. Por mais incrível que possa parecer, a educação não parece gozar de boa reputação no âmbito da concessão de recursos junto às agências financiadoras e mesmo nas uni-

versidades. Isto é o que dizem Gatti, Brandão, Di Dio, Gouveia e Trigueiro, enviando-nos diretamente à análise do papel das ciências humanas como produtoras de conhecimento úteis à "melhoria do bem estar social" (Gatti, 1982, p. 26).

Os estudos produzidos nas duas últimas décadas, especialmente na de 70, criticados por sua má qualidade e "idealismo" [sic] (Di Dio, 1974, p. 522), parecem ser os responsáveis por tal descrédito, além, evidentemente, das complexas ligações entre saber e poder (Trigueiro, 1974), das "peculiaridades do desenvolvimento político-econômico do país" (Gatti, 1983, p. 16) e da "história da política e administração da educação" (Gouveia, 1971, p. 211).

Antes de abordar o assunto que imediatamente importa — o da veiculação do produto da pesquisa em educação nos periódicos —, falarei das instituições que fazem pesquisa no país. É uma questão que se vincula à da dotação orçamentária, contribuindo com interessantes informações concorrentes ao esclarecimento das condições de produção da pesquisa em educação.

De acordo com Goldberg, as instituições que mais promovem realização de pesquisa, são as privadas, no que respeita ao tema seletividade escolar no ensino de 1º grau, pelo menos (1981, p. 13-4). Brandão e outros reiteram a afirmação de Goldberg declarando que as instituições privadas, especialmente duas — Fundação Carlos Chagas e PUC-SP — são as que se têm voltado para "os problemas mais graves da edu-

cação brasileira" (1982, p. 43).

A maneira como se organizam os pesquisadores, sō recentemente constituindo equipes de pesquisa e integrando centros, ē tambēm apontada como fator positivamente preditivo dos rumos da pesquisa no paīs, embora seja uma meta que Gatti considerou ainda nāo atingida (1982, p. 15).

Tanto Paiva como Gatti ou Trigueiro, ao narrarem a histōria da pesquisa em educaçāo no Brasil, aludem ao INEP como principal coadjuvante. Responsabilizado por situar a produçāo do pensamento brasileiro em um espaço especīfico (Gatti, 1983, p. 3) e por inaugurar, no āmbito administrativo, o apoio ā pesquisa em educaçāo (Trigueiro, 1974, p. 481), o INEP ē tambēm o ōrgāo cuja publicaçāo periōdica (Revista Brasileira de Estudos Pedagōgicos) figura como a mais antiga sobrevivente dentre as coleçōes especializa-as em educaçāo (Gatti, 1983; Neri e Alvarado, 1983). Embora mais atuante em outras ēpocas, atē mesmo excedendo os limites dos seus objetivos – estudos e pesquisas – (Paiva, 1987, p. 148), o INEP constitui um importante nūcleo incentivador da pesquisa no paīs.

Voltando ā questāo das revistas especializadas, alguns autores denunciam a necessidade de utilizaçāo de outros veīculos para expressar o pensamento pedagōgico produzido atravēs de pesquisas (seminārios, usos dos meios de comunicaçāo de massa, reuniōes, etc), mas as publicaçōes periōdicas constituem o mecanismo por excelēncia de divulgaçāo da produçāo

acadêmica (Rosenberg. In: Gatti, 1982, p. 5; Gatti, 1983, p. 5 e 11-2; Brandão et alii, 1982, p. 45-7 e 90-1; Di Dio, 1974, p. 526). Algumas revistas, além da do INEP, têm-se destacado na divulgação da atividade de pesquisa, tais como Educação e Sociedade, Educação, do MEC, Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, especialmente no que tange à temática da seletividade do ensino de 1º grau (Goldberg, 1981, p. 13). Brandão reforça a posição da revista do INEP e da Fundação Carlos Chagas quanto ao vínculo com o trabalho de pesquisa educacional (Brandão, 1982, p. 15).

Nem tudo, entretanto, é mar de rosas na publicação periódica: as vicissitudes de ordem financeira, as dificuldades na distribuição e fluxo nas bibliotecas, e mesmo o fato de o pesquisador não se encontrar habituado a produzir para publicar, são apenas alguns dos obstáculos que precisam vencer as revistas especializadas em educação na preservação de sua colaboração com a disseminação da produção teórica brasileira (Gatti, 1983, p. 12 e 15). Aliás, esta colaboração tem-se revelado cada vez mais sistemática, dando indícios de figurar como fonte bibliográfica estável (Gatti, 1983, p. 12).

Acredito que todos os fatores anteriormente mencionados, mesmo não representando a totalidade de aspectos intervenientes na produção científica em educação, muito colaboraram na compreensão do estado — e do movimento — do ideário educacional.

1.3 - A Recorrência a Jean Piaget

Outros estudos têm assinalado a presença de Jean Piaget no pensamento educacional brasileiro: Gadotti afirma que, a despeito de os educadores brasileiros lerem cada vez mais autores nacionais, alguns autores estrangeiros têm sua escolha garantida, como é o caso de Piaget (2. ed. 1988, p.68).

Kramer mostra como isto é histórico, pois, ao narrar a origem dos programas de educação compensatória, e sem saber se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, indica Piaget, ao lado de Montessori e Vygotsky, ocupando uma posição de destaque nos estudos da época e servindo-lhes, com frequência, como embasamento teórico (3. ed. 1987, p. 28).

Ramazzini-Chiarottino opõe-se à versão da história que interpreta o desenvolvimento da teoria piagetiana como um evento das décadas 60 e 70, relacionado à educação pré-primária, e são recentemente orientado para a elaboração de estudos teóricos entre os brasileiros:

"Piaget entrou no Brasil através da teoria. A professora Amélia Americano Domingues de Castro conta que um professor de Escola Normal do Rio de Janeiro escreveu, em 1936, um trabalho sobre a noção de tempo na criança, a partir da leitura da primeira edição de 'O Nascimento da Inteligência da Criança'. Em 1957, quando eu estava no terceiro ano da Fa-

culdade de Filosofia, a professora Annita de Castilho e Marcondes Cabral incentivou-me a estudar a teoria de Piaget, pois eu já tinha um conhecimento razoável da filosofia de Kant. Aliás, desde 1947 ela já vinha introduzindo a obra de Piaget na bibliografia para os seus alunos.

Em 1955 o professor Cruz Costa, da cadeira de Filosofia, pedia a leitura do livro "Psicologia da Inteligência". Ainda na década de 50, formou-se um grupo de estudos piagetiano dirigido pela professora Amélia Americano, na Cadeira de Didática. Nessa época, não havia a intenção da aplicação prática imediata. Buscava-se, antes de mais nada, entender um pouco da teoria de Jean Piaget" (1987, p.21).

Reconhece, contudo, a proliferação de sua utilização sem um conhecimento mais profundo de sua teoria (ibid.).

Um forte debate foi travado na década de 80, no Cadernos de Pesquisa, sobre/entre os piagetianos brasileiros (os artigos dessa época, relativos ao fracasso escolar, são objetos deste trabalho; cf. item 3.3, açulado por Patto, através do seu artigo "A criança marginalizada pelos piagetianos brasileiros: deficiente ou não?" (1984b).

Esse debate permitiu vir à tona, com mais intensidade, o uso de Piaget como referencial prático e teórico no Brasil.

Mas se apreciarmos a recorrência a Piaget independente-

mente do debate, veremos que ela é muito maior, em termos de quantidade ao menos, do que aparenta. Não há professor — das grandes cidades, com certeza — que não tenha ouvido falar em Piaget. Mais recentemente, os mais "estudados" proclamam sua prática pedagógica como piagetiana.

Diante deste quadro a pergunta se impõe: por que Piaget interessa tanto à pedagogia?

Sua obra, vasta e complexa, comporta, realmente, questões que habitualmente interessam à prática pedagógica e psicológica. O curioso é que Piaget sempre declinou do título de pedagogo, preferindo ser tratado como epistemólogo ou mesmo psicólogo (Piaget, 1. ed. 1965; 1983, p. 67; Piaget apud Bringuier, 1978)⁴.

Não se tenha deixado de opinar sobre educação: "Psicologia e Pedagogia" (1969) e "Para onde vai a educação?" (1972a) exemplificam sua atenção à educação. Contudo, o tema de suas pesquisas era mais abrangente: o livro "Aprendizagem e Conhecimento" (1959) bem evidencia esta globalização.

Como cientista que foi, seu alvo de estudo era o sujeito epistêmico, ou seja, aquele que conhece. Seus estudos estiveram orientados para responder questões relacionadas ao aumento do conhecimento, à construção das novidades, à formação das estruturas cognitivas — sua gênese —, bem como ao desenvolvimento do conhecimento. Daí chamar de **psicologia**

genética "o estudo do desenvolvimento das funções mentais", onde a psicologia da criança é um dos recursos utilizados "para encontrar a solução dos problemas psicológicos gerais" (Piaget, 1972b, p. 280).

Com efeito, a preocupação de Piaget residiu em solucionar os problemas gerais relativos à gênese do desenvolvimento cognitivo. Para tanto, elaborou o método clínico adaptado às pesquisas experimentais (Piaget, 1926). As tentativas de aplicá-lo ao sujeito epistêmico, enfatizando, portanto, as particularidades e o funcionamento mais do que a **estrutura** da inteligência, não constituíram preocupação preponderante na obra piagetiana. Aliás, há quem diga que as tentativas nesse sentido não foram bem sucedidas (Leite & Domahidy - Dami, 1987). Leite e Domahidy-Dami recordam que a construção de uma escala operatória, baseada na padronização das provas operatórias desenvolvidas por Piaget e colaboradores — tal foi a ambição de Vinh-Bang e outros — enfrentou limitações da seguinte ordem:

"(...) primeiro, a problemática geral da pesquisa inicial não é mais levada em conta, e uma prova como, por exemplo, o transvasamento de líquidos, inicialmente elaborada enquanto técnica para estudo da gênese do número, é utilizada fora do seu contexto de base. Outra limitação importante ocorre no nível da técnica propriamente dita, porque reduz o número de questões e situações propostas às crianças, retendo-se algumas que pareçam mais pertinentes para um diagnóstico.

Conseqüentemente, há uma limitação da compreensão do funcionamento cognitivo do sujeito, através dos resultados desse exame" (1987, p. 118).

As provas operatórias piagetianas, aplicadas como flexibilidade do método clínico, não objetivam a mensuração da competência operatória do sujeito. O que elas possibilitam, como diz Ramozzi-Chiarottino, é, após muito estudo da teoria da assimilação de Piaget, a criação de técnicas orientadas, por exemplo, para a reeducação. É o que ela mesma faz (1984), assim como Visca (1987), Païn (1985 e 1987) e Weiss (1987). A obra piagetiana pode inspirar, além do mais, pesquisas na área da aquisição da linguagem, tal como ele mesmo fez (1963 e Teorias, 1979), e, como prolongamento, na área da aquisição da escrita: os trabalhos de Emília Ferreiro são um testemunho disso (Ferreira e Teberosky, 1986; Ferreiro, 1990).

É preciso salientar que o trabalho de Piaget resulta e se orienta para o confronto da análise psicogenética com a análise histórica, esta última entendida como o estudo do desenvolvimento das diferentes noções, tais como número, espaço, tempo, causalidade, nas ciências constituídas:

"O que sustento, assim, não é nada especial ao pensamento da criança e se encontra não somente em todo o adulto, mas ainda durante o desenvolvimento do pensamento científico" (Piaget, 1972b, p. 227).

Sem omitir suas preocupações originais, mencionou as leis que identificou no desenvolvimento mental da criança e os principais produtos desse desenvolvimento (a construção dos esquemas sensório-motores, das relações semióticas e das operações concretas, sendo que estas últimas reestruturadas ao se subordinarem a novas estruturas, dão lugar ao pensamento formal), dividindo-o em etapas sucessivas cuja ordem é fixa e integrativa, o que, portanto, pressupõe a existência de substratos. Decorre daí a teoria dos estágios do desenvolvimento, caracterizados por estruturas de conjunto que possuem um caráter de preparação e acabamento - ambos relativos, devido à ideia dos substratos (Piaget e Inhelder, 1966 ; Piaget, 1947 e 1972b)

Entretanto, este elemento de seu sistema teórico passou, como evoca Ramozzi-Chiarattino, a receber tamanha ênfase que, citando Antônio Battra (estudioso argentino de Piaget), a parte ficou entendida como o todo (1987, p. 22).

Apesar de Piaget ser categórico tanto em relação ao "ritmo inelutável" de sucessão dos estágios, quanto à impossibilidade de fixar uma data cronológica constante para tal sucessão (1972b, p. 215, 223, 235, 280-9; 1969, p. 174-6; Piaget e Inhelder, 1966, p. 166), críticas à sua obra são proferidas com base na questão da idade (Martí, 1984) apontando os cuidados necessários ao entrar nessa discussão).

Os fatores do desenvolvimento mental acima mencionados

são:

" - Primeiro fator:

A hereditariedade, a maturação interna. Esse fator deve certamente ser retido em todos os pontos de vista, mas é insuficiente, porque não existe nunca um estado puro ou isolado...

- Segundo fator:

A experiência física, a ação dos objetos, constitui novamente um fator essencial, que não se deve subestimar, mas que, ele também, é insuficiente ...

- Terceiro fator:

A transmissão social, o fator educativo, no sentido amplo. Fator determinante, naturalmente ele é por si só insuficiente, por essa razão evidente que para uma transmissão seja possível, entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. Ora, uma assimilação é sempre condicionada pelas leis desse desenvolvimento parcialmente espontâneo ...

- Quarto fator:

Que chamarei de equilibração. Desde o momento em que

há três fatores, já é necessário que eles se equilibrem entre eles ... É necessário todo um jogo de regulação e de compensação para atingir uma coerência. Tomo a palavra "equilíbrio" não num sentido estático, mas no sentido de uma equilibração progressiva, a equilibração sendo a compensação por reação do sujeito às perturbações exteriores, compensação que atinge a reversibilidade operatória no fim desse desenvolvimento" (1972b, p. 224-5).

Sendo este último fator aquele considerado fundamental por Piaget, é também ele que explica, na sua função em relação aos outros, as possibilidades de aceleração e atraso dos estágios, inviabilizando a rigidez de uma determinação etária ao mesmo tempo em que remete ao papel da ação do sujeito sobre o meio e à lógica implícita nessa ação.

Em socorro à tentativa de distinguir os fatores individuais e coletivos do desenvolvimento das funções cognitivas, Piaget aponta as possibilidades, e mesmo, a necessidade de pesquisas comparativas.

No livro "Problemas de Psicologia Genética" (1972b), Piaget descreve alguns resultados obtidos por colaboradores seus na aplicação de provas operatórias a crianças de diversos meios sociais, ponderando que, apesar da incipiência destes estudos, é possível antever a insuficiência de alguns fatores para explicar as decolagens constatadas (a maturação, por exemplo), e a importância de implementar es-

tudos orientados para a avaliação do papel da aprendizagem, da linguagem e da operatividade do sujeito.

É aqui que se inserem as pesquisas brasileiras voltadas para a identificação dos fatores responsáveis pela aceleração, retardamento ou mesmo obstaculização das manifestações de estruturas cognitivas típicas dos estágios do desenvolvimento intelectual (Freitag, 1984; Carraher e outros, 1988; Ramazzi-Chiarottino, 1984; Montoya, 1983 e 1988, Flores, 1984, etc).

Mas, além de pesquisas com esta louvável ambição, percebe-se, com uma vista d'olhos em relatos de estudos, na conversa com professores ou ainda com psicólogos, que Piaget é onipresente.

Avulta-se como importante saber **como** se dá esta presença, ou seja, com base em que livros seus, a partir de quais aspectos de sua teoria é utilizado. O que implica, também, em verificar no que é desprezado.

Aí também reside um dos propósitos deste estudo: elucidar a recorrência a Jean Piaget na literatura educacional brasileira - que, no âmbito dos artigos do Cadernos de Pesquisa nos anos em questão.

NOTAS

1 - A diferença em relação ao otimismo pedagógico propriamente dito está em que esta reedição se apóia não somente no recurso às novas **formas** de ensinar, mas também no **conteúdo** ensinado, no tipo de saber que é transmitido pela escola. Como o escolanovismo, que reputava a segundo plano a determinação econômica, chegando ao "neutralismo tecnicista" (Paiva, 4. ed. 1987, p. 107), a pedagogia social dos conteúdos, embora reconheça a construção do saber em função da relação entre as classes (Cury, 1982) acredita ser possível à escola, através do ensino do "*saber verdadeiro e universal*" (Mello, 3. ed. 1983, p. 18), na sociedade capitalista, colaborar na emancipação das classes populares. Este ensino deve ser promovido de **modo** eficiente pelo professor, o que recai sobre o preparo do professor, e por conseguinte, às formas de ensinar.

Sei que corro o risco de, ao tecer uma análise tão apressada desta controversa questão, não desenvolver suficientemente os argumentos necessários à sustentação de minha posição. Penso, todavia, que esta discussão é tangencial a este trabalho, pois se a privilegiasse, teria

de avançar, na exposição do pensamento destes autores (Mello, Saviani, Libâneo, Cury, Guitaldelli Júnior) que é vasto em quantidade e profundo em qualidade.

- 2 - Como diz Durham *"De tanto procurar penetrar no significado que os hábitos, costumes e padrões de conduta possuem para os povos que os praticam, transformando o estranho em familiar, [a antropologia] acabou por realizar o caminho inverso: a ver como estranho aquilo que, para nós, parecia natural. Assim, a investigação antropológica se volta para a nossa própria sociedade e começa a se perguntar como se constroem, organizam e reproduzem os sistemas de significações que nos acostumamos a considerar tão naturais como o ar que respiramos (In: Macedo, 1986, p. 7-8).*

Inspirando-se nesta ocupação mais recente da antropologia, testemunhamos a educação voltar-se, com este olhar, por assim dizer, sociológica, para o seu objeto, qual seja o ensino-aprendizagem e as variáveis aí implicadas.

- 3 - A expressão "exclusão" passou a ser utilizada recentemente, e sua força é denotativa do ângulo de visão eleito. Fukir (1982), Paoli (op. cit.), Arroyo (op. cit.) e aqui Ferrari, empregam-se de modo a estampar sua posição no tratamento ao tema fracasso escolar, enfatizando que os alunos não entram ou não permanecem na escola porque não querem, mas porque dali são praticamente ex-

pulsos. Como demonstrei com Paoli, esta exclusão não alija os alunos, contudo, de manterem-se, por assim dizer, vinculados ao sistema escolar. São que neste caso, pela sua negação. A escola é um referencial que acompanha até mesmo os que estão fora da escola (cf. o item "Quem fracassa na escola?").

- 4 - Daqui por diante, citarei as referências bibliográficas da obra de Piaget apenas acompanhadas do ano da edição original.

2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 - Objetivos Gerais

Os objetivos a serem satisfeitos com o estudo são os que seguem:

- Identificar as diversas abordagens do fracasso escolar nas pesquisas e discussões publicadas no periódico especializado em educação **Cadernos de Pesquisa**, nos últimos dezenove anos, situando-as no contexto do pensamento educacional do país.
- Examinar os usos do aporte teórico piagetiano na análise do fracasso escolar feita pelos educadores brasileiros, com vistas a apontar as características mais frequentes e sua distribuição ao longo do período.
- Encaminhar explicações para as abordagens identificadas relacionado-as ao contexto em que são produzidas, este último conhecido por meio de indicadores relativos à instituição de origem do pesquisador, à época da realização do trabalho e à modalidade da pu-

blicação, somados à revisão de literatura tocante à produção do conhecimento em educação.

2.2 - Questões de Investigação

O estudo se orienta para o fornecimento de respostas às seguintes questões:

- a) Quais as abordagens do fracasso escolar, em termos de causas e soluções indicadas, no decurso de dezanove anos de produção teórica publicada no periódico especializado em educação **Cadernos de Pesquisa**?
- b) Qual a contribuição, de um lado, da análise de indicadores relativos à instituição de origem dos autores dos artigos, à época de sua realização, à modalidade da publicação, à distribuição dos artigos no período em questão, e de outro, do estudo da produção do conhecimento em educação do ponto de vista epistemológico, especialmente da sociologia do conhecimento, e institucional, para a compreensão do pensamento educacional em relação ao fracasso escolar?
- c) Como a psicologia genética de Jean Piaget é empregada na análise do fracasso escolar, nas pesquisas e debates sobre educação no Brasil?

2.3 - Aspectos Metodológicos

2.3.1 - Definição do tipo de estudo

O estudo se situa entre aqueles considerados descritivos por Van Dalen & Meyer (1974) e Triviños (1987).

De acordo com esses autores o estudo descritivo se caracteriza pela intenção de desvelar determinada realidade através da obtenção de informações que colaborem com o conhecimento a seu respeito. Van Dalen distingue a pesquisa descritiva da experimental ao salientar o fato de que na primeira o pesquisador não maneja, como na segunda, as condições do estudo (op. cit. p. 226-66).

Os mesmos autores inserem a análise documental entre os diversos tipos de estudos descritivos. Triviños a define como um tipo de estudo descritivo

"que favorece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, etc." (op. cit. p. 111).

Já Van Dalen & Meyer afirmam que a análise documental consiste em uma das especificações que logra a enquete, esta última concebida como um estudo que objetiva descrições minuciosas dos fenômenos estudados a fim de justificar disposições e práticas existentes, melhorá-las ou propor ou-

tras (op. cit. p. 228).

Mas o presente estudo não se restringe à análise documental, em que os artigos do Cadernos de Pesquisa figuram como documentos. Van Dalen & Meyer, Triviños e Hayman (1969) admitem a análise de conteúdo como um procedimento típico da pesquisa qualitativa.

Hayman a considera um tipo de pesquisa descritiva que se apóia em técnicas específicas para determinar certas características da comunicação escrita (op. cit. p. 126).

O mesmo autor afirma que a análise de conteúdo, ao colimar a descoberta de tendências existentes e o assinalamento do processo de desenvolvimento de um trabalho, se arrisca a extrair conclusões inexatas. É preciso empreender a leitura e categorização do material analisado dispondo de métodos de classificação simultaneamente bem elaborados e flexíveis (Hayman, op. cit., p. 126-34).

Triviños, ao descrever sucintamente o que chama de método de análise de conteúdo — ao contrário de Moscovici, que a considera um conjunto de técnicas (apud Bardin, 1979, p. 28) — detem-se no auxílio que pode prestar à pesquisa apoiada no método dialético, uma vez que este último carece de recursos promotores de uma análise profunda que considere o dinamismo e a historicidade de seu objeto (op. cit., p. 158 e 160).

Para a compreensão da análise do conteúdo propriamente, utilizamos Bardin, autor de um livro que se pretende um manual de aplicação deste conjunto de técnicas de análise das comunicações (1979, p. 30-1).

O trabalho se identifica com aquelas técnicas de análise de conteúdo que Bardin chama, respectivamente, análise categorial e análise de enunciação (op. cit., p. 153 e 169). Da primeira foi retirada a propriedade de recorte do texto em categorias obtidas através da análise dos temas (ibid.); da segunda aproveitei a concepção de comunicação como processo, em que o que é elaborado está repleto de contradições e imperfeições (op. cit., p. 170).

De acordo com esta última técnica, o material a ser analisado — ou "corpus" — deve ser estudado como uma totalidade em si, e sua análise deve ser desprendida de qualquer hipótese interpretativa. O presente estudo não desposa este aspecto, pois parte da premissa de que as abordagens do fracasso escolar se diferenciam ao longo dos anos na proposição de soluções e reconhecimento de causas, e que a produção teórica em educação mantém forte relação explicativa com a pertença do seu sujeito a essa ou àquela instituição. Todavia, a análise do material como uma totalidade é, efetivamente, um procedimento adotado, concretizando-se através do relacionamento dos artigos entre si.

Bardin aponta uma diferença entre a análise documental

e a de conteúdo: a primeira, embora utilize alguns procedimentos típicos da análise de conteúdo, não visa a inferência, entendida como obtenção de informações implícitas e dedutíveis a partir da realidade analisada.

Tal não é o caso da pesquisa, que pratica, sim, inferências e tece ilações.

2.3.2 - População e amostra

No item da revisão da literatura sobre a produção de conhecimento em educação tentei mostrar como as publicações periódicas especializadas em educação constituem um importante — e muitas vezes o único — recurso disponível ao pesquisador para a veiculação de sua produção teórica.

O Boletim Bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS sugere, em uma listagem de periódicos, 313 títulos na área educacional, entre correntes e não correntes (Bernardes et alii, 1983, p. 77-96).

Na Lista Básica de Publicações Periódicas Brasileiras na Área da Educação, Neri e Alvarado (1983) apontam 173 títulos, figurando o Cadernos de Pesquisa como de maior produtividade (entendida como número de artigos produzidos no período em questão - 1978-80) ¹.

Já a Lista Básica de Publicações Periódicas para a Área

de Educação da CAPES (s.d.), ao dividir em quatro grupos os periódicos nacionais (núcleo básico imprescindível, núcleo básico muito importante, núcleo básico ampliado e títulos periféricos), insere o Cadernos de Pesquisa, ao lado de outros quatro periódicos, no núcleo básico imprescindível. A Lista contém, ao todo, 35 títulos².

No trabalho "Há produção científica no Brasil?" (CAPES, 1988) afirma-se a existência de cerca de 400 revistas nacionais — em todas as áreas de conhecimento — que merecem o aval da comunidade científica.

Como se vê, no próprio recorte do universo de periódicos especializados, a classificação em correntes e não-correntes, em nacionais e estrangeiros, ou em função do período analisado, faz variar o número total de títulos existentes.

O que é consensual — entre outros aspectos que não interessa assinalar aqui — é a presença, e mesmo em destaque, do Cadernos de Pesquisa.

Os levantamentos anuais, realizados desde 1982 sobre a consulta local e empréstimo dos 210 periódicos nacionais correntes e não-correntes, na Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, indicam o Cadernos de Pesquisa entre os dez mais solicitados para retirada e consulta na própria biblioteca. Tal dado reitera sua importância

para a área de educação, onde se mostra expressivo como veículo de divulgação da produção teórica.

O Cadernos de Pesquisa é editado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), localizada em São Paulo, desde 1971. Embora sua periodicidade seja trimestral, em 1971 e 1973 foram editados apenas dois números, e em 1974, três. Essa ocorrência não macula sua regularidade na publicação, especialmente se comparada com a da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, cuja trajetória é repleta de percalços, ao viver sob a ameaça e mesmo concretização da extinção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP - vinculado ao MEC, ao longo de sua existência (desde 1944).

Integram este trabalho os 68 números referentes aos 19 anos examinados, abrangendo o período de 1971 a 1989. Daí foram extraídos os 110 artigos alusivos ao fracasso escolar. A descrição dos procedimentos que me conduziram a esse número acha-se no próximo item.

2.3.3 - Coleta e interpretação dos dados

Os procedimentos referentes a coleta e interpretação dos dados foram divididos em fases, cuja descrição é a que segue:

1ª Fase:

Seleção dos artigos através da leitura de seus títulos e resumos (Leitura nº 1), com a finalidade de identificar a presença do tema fracasso escolar³. Os objetivos também foram lidos, ao se mostrar insuficiente a leitura nº 1.

Na Ficha de Registro da Leitura nº 1 (Anexo 1), foram anotadas as páginas dos artigos que

- a) interessam prioritariamente ao estudo
- b) interessam secundariamente ao estudo
- c) devem ser reexaminados.

Essa ficha funcionou como controle das leituras do tipo nº 1 e do tipo nº 2 (vide 2ª Fase).

2ª Fase:

Leitura dos artigos selecionados (Leitura nº 2) para coleta e transcrição de índices que evidenciam as soluções e causas apontadas para o fracasso escolar, o contexto em que se dá a abordagem e o recurso a Piaget.

Embora informações atinentes ao referencial teórico adotado e aos aspectos metodológicos (ao se tratar de pesquisa) tenham sido retiradas dos textos, a posição secundária desempenhada por estes dados, se comparada a dos demais, em relação aos objetivos do trabalho, impediu, como será visto mais adiante, seu melhor aproveitamento.

A (s) instituição (ões) de origem do autor e a modalidade do trabalho publicado também foram anotadas, integrando, ao lado dos demais, a Ficha de Leitura nº 2 (Anexo 2). Ali consta também um cabeçalho contendo a referência bibliográfica de cada texto lido, um número de controle da ficha, o ano de publicação e o título do periódico em destaque.

A Ficha de Leitura nº 2 acompanha a respectiva cópia xerográfica do artigo a que se refere e ambos os documentos foram acondicionados em um arquivo apropriado ao manuseio freqüente.

3ª Fase:

Análise das informações coletadas através da colocação da "grelha de índices" (Bardin, 1979, p. 30): as Fichas de Leitura nº 2 permitem a remissão aos artigos correspondentes, que, tendo sido grifados ao serem lidos, possibilitam, por sua vez, a localização, no próprio texto, da abordagem das causas e soluções sugeridas para o fracasso escolar. Esse movimento, por assim dizer, "de vai-e-vém" ao texto, tirante ter-se revelado pouco prático, face ao volume de artigos, permitiu a intimidade necessária com o "corpus" da pesquisa. Foi essa intimidade a responsável pela mobilidade que acredito ter conquistado ao transitar pelos artigos, e, por conseguinte, responsável também pela confiança nos destaques realizados.

O mesmo princípio da "grelha" foi utilizado para a extração de dados referentes a Piaget, ao ano do artigo, à modalidade em que se enquadra, à instituição financiadora (expressão considerada sinônimo de instituição de origem ou onde atua o autor), ou seja, o artigo é lido como se sobre ele fosse colocada uma grade. Encaixam-se nos locais vazados da grade as informações almejadas. Obviamente, nem todas amoldam-se facilmente aos locais destinados. Mas é preciso não esquecer que cada artigo é lido como um todo, e, depois, todos os artigos reunidos são considerados como uma totalidade. Isto faz com que a grelha não baste, e tal fato, longe de ser visto como lamentável, é interpretado como um indicador da riqueza do "corpus". Constando na Ficha de Leitura nº 2 um espaço denominado "Contexto de abordagem do fracasso escolar" e outro chamado "Observações" este problema não tão sério é parcialmente resolvido; o resto da solução vem a reboque daquela intimidade mencionada linhas atrás.

Afim de auxiliar esse processo de análise, a Ficha de Leitura nº 3 (Anexo 3), na condição de Ficha-síntese, abriga as informações mais facilmente encaixadas na "grelha". Não posso deixar de informar que, apesar de revelar-se suficientemente operacional, o estreito prazo disponível para realização das etapas posteriores da pesquisa impediram-na de ser plenamente utilizada.

4ª Fase:

Intensificação do aprofundamento da fundamentação teórica. Os achados durante a análise dos dados coletados fizeram imperar a necessidade de refazer leituras e proceder a outras não previstas.

5ª Fase:

Redação do presente relatório, cujo próximo capítulo — Análise e Discussão dos Resultados — traduz o embate entre as leituras dos artigos e da literatura consultada, normatizado apenas pela persecução das respostas às questões de investigação.

2.3.4 - Tratamento estatístico

Apenas as informações correspondentes ao ano de publicação e modalidade do artigo, bem como instituição de origem do autor, foram submetidas à distribuição percentual, além de discriminação de frequência simples, originando os quadros presentes no capítulo a seguir.

NOTAS

1 - Essa lista foi elaborada a partir de um levantamento sobre a produtividade dos periódicos nacionais quanto a publicação de artigos sobre Educação no período de 1978-80, e fornece, divididos em zonas de acordo com a produtividade, os títulos dos periódicos.

Devido aos procedimentos de coleta e os critérios de seleção, a referida lista destacou periódicos que produziram pelo menos um artigo no período, restritamente relacionado a educação. Ao hierarquizá-los, considerou o volume total de artigos constantes no periódico, de modo a fazer constar na zona de maior produtividade periódicos que, embora apresentem um grande número de artigos, não contêm apenas, ou em sua maioria, artigos sobre Educação.

De toda maneira, como foi dito, o Cadernos de Pesquisa apresenta-se como o periódico de maior produtividade: 51 artigos publicados no período. O segundo título contém 40 artigos (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) e o terceiro possui 36 artigos (Arquivos Brasileiros de Psicologia).

2 - Como parte de estudo sobre periódicos realizado em 1984 por parte da CAPES, a lista baseou-se na avaliação feita pelos programas de pós-graduação sobre os periódicos da sua área, bem como na relação de periódicos assinados por bibliotecas especializadas.

3 - Apesar de todos os cuidados dispensados na anotação dos artigos pertencentes ao estudo, bem como no manuseio para realização da cópia xerográfica e posterior arquivamento, cerca de quatro artigos, não obstante referirem-se ao fracasso escolar, não foram incluídos nesta análise. Localizei-os após haver concluído a Leitura nº 2 e encerrada a confecção dos quadros, encontrando, então, dificuldade de inseri-los no trabalho.

Incluo nessa margem de artigos não analisados e referentes ao tema em questão, aqueles cuja leitura nº 1 não foi suficiente para detectar-lhes a pertinência — se por ventura houverem.

3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 - A Análise em Linhas Gerais

Os dados coletados permitem várias formas de análise. O presente capítulo empreende duas destas formas, pretendendo, assim, satisfazer os objetivos colocados para este trabalho.

Informações adjacentes ao conteúdo dos artigos, tais como instituição de origem do pesquisador, número de artigos por ano, modalidade das publicações, produtividade dos autores dos artigos e agrupamentos dos autores são analisados de modo a colaborar com o delineamento, ainda que superficial, do conhecimento gerado sobre o fracasso escolar quanto a **quem** e **como** o produz. Já as informações concernentes ao **conteúdo propriamente dito dos artigos**, no que diz respeito às causas e soluções apontadas para o fracasso escolar, à recorrência de Jean Piaget e outros dados extraídos dos artigos, sinalizadores da epistemologia que irriga a produção de conhecimento sobre o tema, apresentam-se aqui como ilustrações daquelas idéias que permeiam o Cadernos de

Pesquisa.

O primeiro grupo de informações apóia-se sobretudo em quadros com a distribuição em números absolutos e relativos dos itens destacados, seguidos de comentários que os relacionam à revisão de literatura sobre a produção de conhecimento em educação, tentando localizá-los neste contexto.

O segundo grupo de informações figurando no texto como "recortes" dos artigos, ladeados pela interpretação baseada também no que diz a literatura, são sobrepostos e inter-relacionados. Com este procedimento viso permitir que entre si possam os dados retidos dos artigos "falar" sobre o fracasso escolar.

Para poder encontrar o artigo cujas idéias estão sendo discutidas, acha-se, ao final de cada citação, sua referência codificada em termos de número do artigo na **Lista dos artigos examinados segundo critério cronológico** (anexo 4) e ano em que foi publicado.

Elegi esta maneira de remeter o aspecto analisado ao artigo como um todo, para evitar a referência, quando secundária, de sua autoria. Assim, salvo se estiver examinando justamente as idéias de determinado autor sobre o fracasso escolar, a autoria não é referida. O texto fica escoimado de índices que poderiam minar sua leitura, deixando o critério do leitor a remissão à referência bibliográfica completa.

Várias são as impressões causadas nos primeiros contatos mantidos com os 110 artigos relativos ao fracasso escolar publicados no periódico especializado em educação Cadernos de Pesquisa.

A primeira leitura impressiona a diversidade de material: cada artigo parece ser totalmente original em relação aos demais, como se fosse o único a tecer considerações sobre o assunto.

O efeito do segundo manuseio é completamente inverso: lendo-os em seqüência e superficialmente, parecem repisar, monotonamente, as abordagens possíveis, fazendo sentir-me como um colecionador de álbum de figurinhas que, ao abrir o envelope e encontrar exemplares repetidos, decepciona-se.

As demais leituras, feitas muitas delas desordenadamente, repercutiram de outro jeito: o subtexto que brota entre as linhas, e mesmo entre um artigo e outro, mostra-se inesgotável. Daí provém a sensação de impotência para articular idéias diversificadas e ao mesmo tempo relacionadas entre si. Não se trata de não haver reincidência de informações e abordagens: há repetição e há originalidade, simultaneamente.

As explorações que apresento aqui não são certamente, as únicas praticáveis, mas devem servir, para suscitar o interesse por estudos semelhantes a este.

3.2 - Quem produz e como são produzidos os artigos sobre Fracasso Escolar publicados no Cadernos de Pesquisa

Como foi dito no capítulo 2, foram examinados 68 números do Cadernos de Pesquisa, desde seu primeiro ano de publicação, em 1971, até fevereiro de 1989, data do último número a que tive acesso. Desses exemplares, 110 artigos foram destacados como sendo referentes ao fracasso escolar, e sua distribuição no período pode ser contemplada no Quadro 1.

QUADRO 1
O NÚMERO DE ARTIGOS SOBRE FRACASSO ESCOLAR PUBLICADOS NO CADERNOS DE PESQUISA - 1971/89

ANOS	Nº DE ARTIGOS	%
1971	1	0,9
1972	2	1,8
1973	2	1,8
1974	-	0,0
1975	6	5,5
1976	2	1,8
1977	3	2,7
1978	4	3,6
1979	13	11,8
1980	5	4,5
1981	7	6,3
1982	11	10,0
1983	9	8,2
1984	10	9,0
1985	12	10,9
1986	11	11,0
1987	6	5,5
1988	6	5,5
1989*	-	-
TOTAL	110	100,0

* No ano de 1989 foram examinados apenas um dos quatro números publicados anualmente, disponíveis à época deste levantamento.

O ano de 1979, com 13 artigos, e os anos de 1982 até 1986, com número de artigos entre nove e 12, apresentam-se como os mais férteis em termos de quantidade de publicações sobre o fracasso escolar. Em 1979 foi editado um número (29), referente apenas à desnutrição. Em 1982 o número 42 continha artigos de pesquisadores latino-americanos (quatro), ao lado de outros artigos bastante marcantes no debate a respeito do assunto — Carraher, Carraher e Schliemann; Kramer —, haja vista a frequência com que são citados.

Se dividirmos o período em décadas, veremos que a década de 70 é responsável por 30% do número de artigos publicados, contra os 70% da década de 80.

Ora, uma pergunta inevitável é: por que este aumento de interesse pelo estudo do fracasso escolar?

Para mim, a idéia de "densidade social" que os artigos passaram a sugerir é um importante elemento para encaminhar a resposta a esta questão (cf. a análise do segundo grupo de informações).

Vimos, no item da Revisão de Literatura correspondente à produção de conhecimento em educação, que a crítica mais comum à qualidade das pesquisas educacionais embasa-se na assertiva de que estes estudos, sendo teses de doutorado ou dissertações de Mestrado, representam a busca do grau acadêmico, e não uma atividade científica mais sistemática (Gatti,

1983; Luna apud Sonzogno, 1987).

Adotei a classificação das publicações científicas constante em Lakatos e Marconi (2. ed. 1987) para agrupar o material analisado em função da sua natureza. Os autores dividem as publicações científicas em três modalidades: artigos científicos, informes científicos e comunicações científicas. Embora ao conceituar os artigos, Lakatos e Marconi concordem que os mesmos possam resultar de trabalhos de pesquisa, quando detalham os tipos quanto ao conteúdo, afirmam existir aqueles baseados em argumento teórico, artigo de análise e artigo classificatório. O artigo baseado em argumento teórico é definido como:

"Tipo de artigo que apresenta argumentos favoráveis ou contrários a uma opinião. Inicialmente, enfoca-se um dado argumento e depois os fatos que possam prová-lo ou refutá-lo. O desenrolar da argumentação leva uma tomada de posição" (Lakatos e Marconi, op. cit. p. 87).

A comunicação científica difere do informe, por consistir em uma

"(...) informação apresentada em congressos, simpósios, semanas, reuniões, academias, sociedades científicas, etc., onde se expõem os resultados de uma pesquisa original, inédita, criativa, a ser publicada posteriormente em anais ou revistas" (Lakatos e Marconi, op. cit. p. 80).

Já o informe científico "é um tipo de relato escrito que divulga os resultados parciais ou totais de uma pesquisa, as descobertas realizadas ou os primeiros resultados de uma investigação em curso" (Lakatos e Marconi, op. cit., p. 90).

Com base nestas definições o Quadro 2 foi montado:

QUADRO 2

NÚMERO DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS EM CADA MODALIDADE E SUB-MODALIDADE

MODALIDADES DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS		PUBLICAÇÕES	
		Quant.	%
Artigos Científicos	Desenvolvidos sob argumentação teórica	18	16,4 → 16,4
Informes Científicos	Teses ou Dissertações	7	6,4
	Relatórios de Pesquisa	50	45,4
Comunicações Científicas	Teses ou Dissertações	1	0,9
	Relatórios de Pesquisas	14	12,7
	Documentos para Discussão	18	16,4
	Debates ou mesas-redondas	2	1,8
TOTAL		110	100,0

Obs: Apenas para esta análise a expressão "artigo" será tomada restritamente como "artigo científico desenvolvido sob argumentação teórica". No restante do trabalho todas as unidades de análise são designadas como sendo "artigos".

No Quadro 2 o que se vê é uma grande concentração de publicações na modalidade de relatórios de pesquisa, tanto apresentadas em algum evento de natureza científica — co-

rização definitiva e abrangente sobre os problemas educacionais. Neste caso, identificam-se com os documentos para discussão e os artigos científicos desenvolvidos sob argumentação teórica que encontrei entre as publicações científicas. Se assim for, em termos de quantidade, equivalem a cerca de 30% das publicações e assinalam, se não um crescimento, pelo menos uma constância na aparição no Cadernos de Pesquisa.

O Quadro 3 ilustra bem este fato:

QUADRO 3
MODALIDADES E SUB-MODALIDADES DAS PUBLICAÇÕES POR ANO

ANOS	MODALIDADES DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS							TOTAL
	Artigos Científicos desenvolvidos sob argumentação teórica	Informes Científicos Relatórios de Pesquisa	Teses ou Dissertação	Relatórios de Pesquisa	Comunicações Teses ou Dissertação	Documentos para discussão	Debate ou Mesa-Redonda	
1971	-	1	-	-	-	-	-	1
1972	-	2	-	-	-	-	-	2
1973	-	2	-	-	-	-	-	2
1974	-	-	-	-	-	-	-	-
1975	-	1	-	5	-	-	-	6
1976	1	1	-	-	-	-	-	2
1977	1	2	-	-	-	-	-	3
1978	1	3	-	-	-	-	-	4
1979	4	4	1	1	-	3	-	13
1980	-	2	2	-	-	1	-	5
1981	-	2	1	1	-	1	2	7
1982	1	7	1	-	-	2	-	11
1983	-	6	-	1	-	-	-	9
1984	2	4	-	1	-	3	-	10
1985	4	1	-	3	-	4	-	12
1986	-	7	2	1	-	1	-	11
1987	2	2	-	-	1	1	-	6
1988	2	1	-	1	-	2	-	6
1989	-	-	-	-	-	-	-	-
SUBTOTAL	18	50	7	14	7	18	-	110
TOTAL	18	57		35			-	-

Percebemos também que quanto à constância, este periódico mantém-se fiel aos seus desígnios, pois a categoria *Informes Científicos* — relatórios de pesquisa, é aquela que mantém pelo menos uma publicação em cada ano ao longo do período (exceção feita aos anos de 1974 e 1989, quando não foram editados artigos referentes ao fracasso escolar).

O expressivo número de publicações na modalidade de *Comunicações Científicas* (35), sugere que esta revista se afigura como um espaço para divulgação de trabalhos apresentados em eventos, alternativo aos respectivos anais e resumos. É como se fosse um prolongamento desses acontecimentos. Com a transferência das comunicações para uma instância mais acessível às pessoas interessadas nas questões educacionais — considerando que nem todas essas pessoas podem participar dos eventos de seu interesse — o periódico assume, mais intensamente, sua função social, colaborando com a divulgação de discussões e idéias que, de outra forma, teriam seu acesso dificultado.

Gatti sentenciar que o pesquisador brasileiro não tem o hábito de produzir para publicar (1983, p. 15).

Em números absolutos, 110 artigos em quase 19 anos não dizem muito: seria preciso comparar este dado com outras revistas e mesmo publicações internacionais sobre o tema.

No relatório da CAPES "Há produção científica no Brasil?" ao estabelecer comparações com outros países, a conclusão a que chega é que o Brasil, em oito anos, aumentou sua produção científica (compreendida como produção de livros, outras publicações científicas, produção de teses e dissertações) em 147%: em 1973 o Brasil ocupava o 31º lugar entre os países que mais publicam no mundo; em 1985, ocupava o 17º lugar, tendo apenas a Índia à frente, entre os países do Terceiro Mundo (1988, p. 48). O problema que estes índices suscitam para este estudo é que dizem respeito a todas as áreas de conhecimento, não sendo específicos à área da educação.

Por outro lado, o Cadernos de Pesquisa, como o próprio título invoca, com sua vocação para publicar pesquisas, concentra esta espécie de publicação científica, de modo que talvez não nos deva restar muita esperança no sentido de encontrar igual volume de pesquisas em outro periódico. Pelo menos, esta é a idéia que tanto Goldberg (1981) como Brandão (1982), Gatti (1983) e Gadotti (2. ed. 1988) deixam transparecer, só admitindo a concorrência, por assim dizer, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. De toda maneira, reflexões desta ordem exigem a concretização de estudos como este, tendo outros periódicos como objeto de análise.

A pesquisa e a reflexão sobre o fracasso escolar deitam suas raízes sobre instituições que, quer patrocinando, na forma de fomento, quer atribuindo a função de pesquisa-

dor a alguns ou todos os seus elementos, mantêm a atividade dos autores.

Agrupando as instituições de origem dos autores dos artigos, encontrei cinco categorias ou grupos de instituições (as instituições pertencentes a cada grupo estão listadas no Anexo 6 — Relação das Instituições Financiadoras dos Artigos sobre Fracasso Escolar):

QUADRO 4
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR GRUPOS

GRUPOS DE INSTITUIÇÕES	Nº DE INSTITUIÇÕES	%
Instituições de ensino superior (nacionais)	22	41,5
Órgãos Administrativos	6	11,3
Instituições Estrangeiras	12	22,7
Instituições de fomento à Pesquisa	4	7,5
Outras Instituições	9	17,0
TOTAL	53	100,0

Obs: Exclusive os 8 artigos sem referência às instituições que os financiaram.

O grupo que maior número de instituições reúne é o que se refere às instituições de ensino superior brasileiras.

Confirmando o que foi dito no item da Revisão de Literatura relativo à produção de conhecimento em educação, é a universidade a instituição, por excelência, vocacionada para a pesquisa educacional. Vinte e duas diferentes escolas ou faculdades de ensino superior foram mencionadas como instituições de origem dos 120 autores. Todavia, órgãos administrativos tais como secretarias de educação e delegacias de ensino apresentam-se em reduzido número, sugerindo que estas instâncias educacionais não colocam a pesquisa e a publicação de reflexão sistematizada em periódicos especializados (como o Cadernos de Pesquisa) entre as tarefas importantes a serem executadas.

Outro dado importante é aquele que respeita às instituições de fomento à pesquisa: apenas quatro instituições liberam recursos para a realização de pesquisas em educação. Dessas agências de pesquisa, somente duas priorizam a área da educação (FINEP e INEP), enquanto o CNPq destina, como declara Gatti, a menor taxa de recursos para a educação, dividindo-a, na condição de subárea, com outras doze da área de Ciências Humanas e Sociais (dados de 1980 apresentados por Gatti, 1983, p. 16).

Obviamente, tais resultados não são fortuitos. Ao contrário, colocam em evidência o débil prestígio de Ciência que

ainda hoje as Humanidades sustentam.

Seria interessante poder avaliar as reais condições em que as pesquisas são realizadas nas 53 instituições. Sabemos que na universidade, de acordo com a Lei nº 5044/68, fazer pesquisa é uma atividade que deve ser aliada à docência. Pergunto-me como, na prática, tal determinação legal é cumprida. A pletora de tarefas contraídas por alguns professores — chefia de departamento, representações em várias instâncias, composição de grupos para estudo e deliberação de assuntos relativos à vida universitária — deve, por certo, impedi-los de efetuar, a contento, a pesquisa de modo sistemático.

Para agravar ainda mais o quadro, a atividade de pesquisa não goza, em educação, de boa reputação, sendo, como evoca Gatti "*qualificada muitas vezes de escapismo, ou vista como atividade ociosa*" (ibid.).

Como diz Florestan Fernandes

"Tudo se passa como se o professor-pesquisador devesse roubar o tempo e as energias que investe na pesquisa, do estudante, do ensino ou do seu próprio lazer e de sua família" (1974, p. 252).

As vinte e duas IES a que se vinculam nossos autores

garantirão melhores condições institucionais para a realização de pesquisa? Aí está uma questão que estes dados não conseguem responder.

É também de Fernandes o juízo de que "*a universidade incorpora a pesquisa como se fosse um ornamento ou uma dimensão burocrática de sua existência*" (id., p. 253).

Entretanto, se nos lembrarmos do que vimos no item 1.2, sobre o debate a respeito da validade de fazer pesquisa, e a crítica de Japiassu, dizendo perceber o que denomina "pesquisite" entre os psicólogos, e criticando os "*abusos técnico-metodológicos como formas de obscurantismo*" (2. ed. 1983, p. 151-3), recairemos na velha discussão qualidade x quantidade. Naturalmente, sem encarar estes pólos como mutuamente excludentes — ao contrário de Castro (1982).

Mas serão as IES as "campeãs" com financiamento de estudos (financiamento aqui entendido como sinônimo de instituição de origem; por exemplo: o autor de um artigo pode pertencer a mais de uma instituição, ou pertencer a uma e receber recursos para pesquisar, de outra; correspondendo assim ao seu artigo, dois financiamentos)?

Vejamos o que traz o Quadro 5:

QUADRO 5
NÚMERO DE FINANCIAMENTOS DOS GRUPOS DE INSTITUIÇÕES

GRUPOS DE INSTITUIÇÕES	Nº de FINANCIAMENTOS	%
Instituições de ensino superior (nacionais)	62	46,0
Órgãos Administrativos	6	4,4
Instituições Estrangeiras	12	8,8
Instituições de fomento à pesquisa	11	8,2
Outras Instituições	44	32,6
TOTAL	135	100,0

OBS: O número de financiamentos (135) não corresponde ao número de artigos (110), pois alguns artigos recebem mais de um financiamento.

O grupo denominado "Outras Instituições" disputa a liderança na quantidade de financiamentos com as IES. E isto se deve à presença de uma importante instituição voltada para a pesquisa neste grupo. O próximo quadro detalha as instituições que o compõem:

QUADRO 6
NÚMERO DE FINANCIAMENTOS DE CADA INSTITUIÇÃO DO GRUPO "OUTRAS INSTITUIÇÕES"

OUTRAS INSTITUIÇÕES	Nº de FINANCIAMENTOS	%
Grupo de Nutrição	1	2,3
Movimento de Luta	1	2,3
Departamento Nacional do Serviço Social do Comércio	1	2,3
Laboratório Nacional de Computação Científica	1	2,3
IUPERJ	2	4,5
Centro de Estudos A.A.	1	2,3
GEEMPA	1	2,3
MOBRAL	2	4,5
Fundação Carlos Chagas (FCC)	34	77,2
TOTAL	44	100,0

A instituição que eleva o número de financiamentos deste grupo (44) é a FCC, com 34 autores e/ou artigos a ela vinculados.

Conforme a caracterização da população deste estudo —

artigos do Cadernos de Pesquisa — não tive acesso a outras informações relacionadas, por exemplo, à Fundação Carlos Chagas. Considero este fato limitador dos vãos que a análise poderia alçar, pois, certamente, a FCC deve possuir características que favorecem ali a produção de pesquisa. A título de lembrança, vale evocar o fato de que é a FCC quem edita o período em questão.

Resultados como este, entretanto, não surpreendem, se os relacionarmos aos estudos já citados de Gatti, Brandão e Goldberg. Em todos estes trabalhos a FCC comparece, ao lado da USP e da PUC-SP, dedicada à pesquisa em educação, e especialmente ao tema identificado por Goldberg como "*seletividade sócio-conômica no ensino de 1º grau*" (1981, p. 14).

Triste é perceber que o número de instituições estrangeiras apresentam praticamente o mesmo número de financiamentos que aquelas de fomento à pesquisa (cf. Quadro 5). Levando em conta que são dezoito os autores não brasileiros vinculados a estas instituições, o número de financiamentos das agências de pesquisa aparenta ser ainda menor.

Na verdade, sequer a expressão "triste" é suficientemente adequada. Melhor trocá-la por "grave", fazendo deste estudo um endosso às vozes que deploram o descaso com que é tratada a pesquisa em educação em nosso país.

Como é possível notar, estou utilizando um vocabulário

específico a esta parte do capítulo, compreendido por expressões como financiamento, grupos de instituições, instituições de origem. São vocábulos que, deslocados deste contexto, perdem sua validade e comprometem o sentido que os faz existir. O mesmo ocorre com produtividade, autores mais produtivos, autores menos produtivos, número de participações nos artigos, etc.

Do ponto de vista estritamente **quantitativo** a expressão "produtividade", quer associada aos autores, quer associada às instituições, será empregada, e isto feito com a finalidade de cercar o grupo de autores cujas idéias são mais veiculadas pelo Cadernos de Pesquisa.

Assim procedi para compreender a situação descrita páginas atrás: a simultaneidade da novidade e da recorrência em abordagens ao fracasso escolar.

Suspeitei que aquilo que se afigurava como dinâmico e renovado no pensamento educacional, talvez traduzisse a evolução interna de alguns autores ou grupos de autores.

A análise em termos de produtividade também serviu, como se verá logo adiante, para infirmar a homogeneidade das idéias sobre fracasso escolar, a despeito da repetição de alguns enfoques.

A primeira medida utilizada para chegar ao chamado "gru-

po de autores mais produtivos" foi separar, do total de autores, aqueles cujos nomes apareciam mais de uma vez nos 110 artigos. É o que o Quadro 7 procura evidenciar:

QUADRO 7
DISTRIBUIÇÃO DOS AUTORES DOS ARTIGOS POR NÚMERO DE PARTICIPAÇÕES SEGUNDO A PRODUTIVIDADE*

AUTORES DOS ARTIGOS	Nº DE PARTICIPAÇÕES EM ARTIGOS	%	
Poppovic	8	4,7	17,5
Barreto	7	4,1	
Campos	6	3,6	
Carraher, T.	4	2,4	
Schliemann	4	2,4	
Kramer	4	2,4	
Patto	4	2,4	
Esposito	4	2,4	
Mellor	3	1,8	
Camargo	3	1,8	
Gouveia	3	1,8	
Arroyo	2	1,2	
Bonamigo	2	1,2	
Brandão	2	1,2	
Abramovay	2	1,2	
Carraher, D.	2	1,2	
Cruz	2	1,2	
Schiefelbein	2	1,2	
Moro	2	1,2	
Rosemberg	2	1,2	
Silva, P.	2	1,2	
SUBTOTAL	70	41,42	82,5
Outros autores	99	58,57	
TOTAL	169	100,0	100,0

* A produtividade, neste e nos demais quadros, será definida pelo número de artigos publicados, de modo que os primeiros 21 autores são considerados mais produtivos, por possuírem mais de um artigo, enquanto os 99 restantes são considerados menos produtivos por terem participado em apenas um artigo.

Atingi, agindo assim, um resultado surpreendente: vinte e um dos 120 autores detêm 17,5% das participações nos artigos. Mais surpresa fiquei, contudo, ao constatar que os vinte e um nomes eram autores ou co-autores de 54 artigos (aproximadamente 49%). Para chegar a este resultado, identifiquei, na Lista dos Artigos Examinados segundo critério cronológico (anexo 4), os vinte e um nomes, destacando os artigos correspondentes. Os outros 56 artigos foram escritos por autores que comparecem no Cadernos de Pesquisa apenas uma vez.

É preciso enfatizar antes de mais nada, que o número de artigos de autores mais produtivos não foi gerado apenas pelas mãos destes autores, mas, alguns deles, também em colaboração com dezoito outros nomes, cuja aparição restringe-se a esta co-autoria.

A necessidade de destacar esta informação advém do perigo de atribuir apenas aos vinte e um autores a autoria de 54 artigos. Estes artigos foram escritos por mais dezoito autores, além, é verdade, dos vinte e um já citados.

Estes resultados têm sua importância aumentada ao serem confrontados com a Figura 1 - Autores distribuídos em grupos segundo participação nos artigos (anexo 7).

A figura foi obtida através do agrupamento dos autores que escrevem ou escreveram juntos. Por exemplo: Barreto, além

de ter escrito vários artigos sozinha, escreveu um artigo com Mello, Avelaro e Campos; esta última, por sua vez, escreveu um artigo com Poppovic e Esposito; assim, Barreto faz parte do grupo denominado Poppovic. E assim por diante.

É claro que alguns autores, mesmo pertencendo à categoria dos mais produtivos, não escreveram com mais ninguém, ou, se o fizeram (é o caso de Bonamigo), seus colegas não pertenciam aos grupos identificados. Chamo estes autores de Isolados, e por isto a Figura 7 não os traz.

Os nomes que designam os grupos foram escolhidos em função da posição axial por eles ocupada entre os demais componentes.

O Quadro 8 complementa estas explicações.

QUADRO 8

GRUPOS DE AUTORES MAIS PRODUTIVOS SEGUNDO O NÚMERO DE COMPONENTES CLASSIFICADOS CONFORME A PRODUTIVIDADE

GRUPOS DE AUTORES	COMPONENTES		TOTAL	%
	+ produtivos	- produtivos		
Isolados	8	8	16	41,0
Poppovic e outros	7	8	15	38,4
Brandão e outros	3	-	3	7,9
Carraher e outros	3	2	5	12,7
TOTAL	21	18	39	100,0

O Quadro 9 relaciona os grupos de autores ao número de

artigos escritos:

QUADRO 9
PERCENTUAL DE ARTIGOS POR GRUPOS DE AUTORES E DEMAIS
AUTORES EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ARTIGOS

GRUPOS DE AUTORES *	Nº DE ARTIGOS	
	Quantidade	%
Isolados	18	16,4
Poppovic e outros	26	23,7
Brandão e outros	5	4,5
Carraher e outros	5	4,5
SUBTOTAL	54	49,1
Demais autores**	56	50,9
TOTAL	110	100,0

*Autores em mais de um artigo e co-autores em apenas um artigo, agrupados de acordo com o fato de escreverem ou já terem escrito juntos.

**Autores em apenas um artigo e sem participação nos artigos dos grupos de autores.

Os resultados a que o Quadro 9 dá acesso justificam a preocupação em assim organizá-los, pois estampam o número de artigos que cada grupo de autores produziu. É o que se passam com o grupo Poppovic e outros, com vinte e seis dos 110 artigos (23,7%), ensejando-se como o dado mais significativo alcançado através dessas análises.

Considero-o significativo especialmente por referir-se a artigos distribuídos ao longo de todo o período, fazendo-os representar a situação da novidade e recorrência, já mencionada. São constantes em sua participação no Cadernos de Pesquisa, a despeito do falecimento de quem dá o nome ao grupo - Ana Maria Poppovic - e assumem a renovação do próprio pensamento (cf. Patto no artigo nº 44, de 1981).

Estará de fato relacionado à instituição de origem dos autores mais produtivos?

QUADRO 10
NÚMERO DE FINANCIAMENTOS DAS INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELOS ARTIGOS DOS AUTORES MAIS PRODUTIVOS

INSTITUIÇÕES	Nº DE FINANCIAMENTOS	%
FCC	27	39,7
USP	8	11,8
PUC-RJ	5	7,3
UFPe	5	7,3
UFCeará	2	2,9
PUC-SP	2	2,9
UFMG	2	2,9
UFRGS	2	2,9
CNPq	2	2,9
INEP	2	2,9
UFPr	1	1,5
Fundação FORD	1	1,5
Faculdade de Filosofia do Recife	1	1,5
DEMEC/RS	1	1,5
Secretaria de Educação do Estado de SP	1	1,5
IUPERJ	1	1,5
MOBRAL	1	1,5
Movimento de Lula por Creche de São Paulo	1	1,5
Banco Mundial	1	1,5
Centro de Investigación y Desarrollo...	1	1,5
Programa de Desenvolvimento da ONU	1	1,5
TOTAL	68	100,0

Obs: Dentre os artigos dos autores mais produtivos há cinco sem referência à instituição de origem.

A FCC posta-se como a instituição com o maior número de financiamentos, seguida da USP, com oito, e da PUC-RJ, bem como da PUC-SP, com cinco.

Ora, a maioria dos autores do grupo Poppovic e outros encontram-se vinculados à FCC e à USP (Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). O grupo Brandão e outros estão vinculados à PUC-RJ.

Por fim, o grupo Carraher, T. e outros pertencem, majoritariamente, à UFPe.

Há linhas atrás citei o consenso dos autores de outros levantamentos sobre a pesquisa em educação quanto às Instituições que mais incentivam a atividade científica. À rigor, não sei se trata-se realmente de incentivo ou coincidência. Esta dúvida permanece menos procedente em relação à FCC, mas e as universidades? As IES privadas têm a fama de não propiciarem condições institucionais para a pesquisa. E talvez não propiciem mesmo, ou não as banquem sozinhas, pois apenas dois autores revelaram vinculação exclusiva com a PUC-RJ e a PUC-SP. Outros chegam a acumular a procedência de até três instituições, ou, no caso de artigos escritos por mais de um autor, somando os diferentes financiamentos, chega-se a cinco instituições, em alguns artigos.

Outro trabalho deste porte necessitaria ser realizado

dentro de dez anos, por exemplo, para verificar se os autores hoje chamados de Isolados formam grupos com núcleos dotados de nome, e também se aqueles que até então possuem apenas um artigo publicado no periódico, desenvolverão, com o passar do tempo, o hábito de pesquisar e/ou de publicar os resultados de suas pesquisas.

Possivelmente entrevistas tais como Goldberg e Brandão e outros dizem ter realizado traria importantes contribuições a este estudo, pois colaborariam na elucidação das indagações que os dados impressos nos artigos não conseguem responder.

Tentarei, todavia, prodigalizar sua contribuição cruzando-os com os resultados constantes no próximo item desta análise.

3.3 - O que dizem os Artigos do Cadernos de Pesquisa sobre o Fracasso Escolar

Conforme assinalei no início deste capítulo, o manuseio dos artigos desencadeia impressões variadas.

Mantive-me dividida por um longo tempo, quanto a catalogar o conjunto do material como heterogêneo ou homogêneo, polissêmico ou recorrente, heurístico ou retórico.

A conclusão a que cheguei encontra-se ao final do capítulo.

3.3.1 - O contexto da abordagem do fracasso escolar

Do ponto de vista terminológico, o tema fracasso escolar reveste-se de diversas expressões nos artigos analisados.

Reprovação, abandono, estrangulamento, taxa de perda da 1ª para a 2ª série, mecanismo de seletividade, atraso, educação compensatória, privação cultural, altas taxas de repetência, ingresso tardio, expulsão prematura, processo mais agudo de seleção, dificuldade de permanência na escola, "o problema" da repetência, alto índice de retenção, diminuição dos índices de produtividade do ensino, rentabilidade do sistema educacional, seletividade sócio-econômica no ensino, evasão, expulsão na escola e ^{na} na escola, são temas que aparecem ora associados, ora remetentes ao fracasso escolar.

A forma mais comum de a ele se referir é através da expressão "evasão e repetência", embora a palavra "evasão" só comece a figurar, com mais frequência, no final da década de 70.

Aparece relacionado a estudos sobre: desnutrição a aprendizagem, dificuldades na alfabetização, o professor, a escola, avaliação, linguagem verbal, democratização do ensino.

no, pré-escola, origem social, cultura, educação de adultos, cognição, ensino rural, política educacional, analfabetismo, matemática, Piaget, seu próprio estudo, e metodologia, com referência explícita ou implícita ao aspecto classe social.

3.2.2 - Causas e soluções apontadas

Com relação às causas atribuídas ao fracasso escolar, é preciso dizer que nem sempre este tipo de abordagem ocorre. Contudo, frequentemente acabam por aparecer nas entrelinhas.

Recortando os artigos é possível encontrar as várias causas, dentre elas as seguintes:

"Sabe-se, por dados estatísticos oficiais (CAPES, 1960), que o índice nacional de reprovação e evasão do 1º ano primário atinge a espantosa cifra de 60%. Dentre as inúmeras causas que determinam esse fenômeno, não pode deixar de ser apontada uma inadequação própria da criança para assimilar os conhecimentos dela exigidos pelo processo de alfabetização" (A1, 1971, p. 6)¹.

"O desempenho do aluno numa disciplina ou série (avaliado em termos de notas) depende do nível de realização escolar (avaliada em termos de notas), atingido por ele nas demais disciplinas ou séries subordinadas" (A14, p. 9, 1977).

O auto-conceito influencia o aprendizado e o comportamento. O auto-conceito baixo é influenciado por baixo nível de status sócio-educacional. Logo, o status socio-econômico do aluno afeta sua aprendizagem (A3, 1972).

O clima psicológico na escola brasileira permite o maior sucesso escolar das meninas em relação aos meninos, pois ali elas recebem o mesmo padrão de interação baseado na submissão, do tipo autoritário. Já os meninos, confusos por sofrerem exigências diferentes na escola (passividade) e na vida (combatividade), fracassam mais (A 11, 1975).

"O fracasso escolar não seria o fracasso da própria escola?" (A 45, 1981).

Encontrar-se no nível mais rudimentar do realismo nominal lógico relaciona-se à incapacidade de ler (A 43, 1981).

A ausência de domínio de noções importantes para a construção da idéia de número, ao ingressar na 1ª série pode sinalizar as dificuldades posteriores que as crianças apresentam em matemática (A 61, 1983).

"O sistema de ensino brasileiro tem, durante a última década, sofrido considerável perda de qualidade instrucional, com conseqüente fraco desempenho acadêmico, que pode ser associada a vários fenômenos, entre eles a incapacidade técnica ou profissional dos professores que não estão preparados para atua-

lizar-se em relação ao corpo de novas informações e métodos de trabalho gerados pelas ciências e tecnologias em vigor (...), não possuem educabilidade necessária ao bom desempenho do magistério, são inexperientes no manejo do curso e dos alunos ou não possuem o devido interesse cultural que lhes leve à excelência em sala de aula" (A 71, 1984, p. 30).

"(...) Os resultados podem ser discutidos em termos das expectativas negativas dos professores e supervisores em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos de nível sócio-econômico baixo e dos que não cursaram a pré-escola, considerando a atuação dessas expectativas como profecias auto-realizadas" (A 84, 1985, p. 73).

O que dá o mesmo tom à gama de causas atribuídas ao fracasso escolar acima transcritas é a **superficial ou ausente referência ao aspecto social**. Já a abordagem dos fatores intra-escolares dá-se de forma **particularizada**, como é o caso da avaliação e as profecias auto-realizadoras, da incapacidade técnica ou profissional dos professores, do nível de rendimento escolar anterior às/ou entre as disciplinas.

Observando-as assim, isoladamente, o que se percebe é que a concentração, em cada década, é praticamente homogênea, pois, dos nove recortes promovidos, quatro situam-se no período de 1970 e os demais em 1980. Mais detidamente, con-

tudo, a análise é pincelada com novas cores: a partir de 1984 não se encontra abordagens assim caracterizadas. Além disso, o maior número de artigos da década de 80 (70% do total, como disse páginas atrás), acaba por diluir o efeito que a presença de tal abordagem parecia causar — a presença igualmente distribuída nas duas décadas.

Com isso quero afirmar que, modos assim particularizantes de tratar o fracasso escolar vão cedendo lugar, no decorrer dos anos, a outras formas de análise.

Antes de detalhar estas formas, abro espaço aos artigos que fazem referência à **desnutrição** como aspecto aliado ao fracasso escolar.

Nestes quase dezenove anos o Cadernos de Pesquisa publicou 12 artigos que tem como tema central a desnutrição, representando cerca de 11% do total de artigos. Tal fato é curioso se confrontado com o senso-comum à respeito do fracasso escolar, ou mesmo se comparado com as "opiniões" dos professores sobre seus alunos, especialmente aqueles das classes populares, onde a desnutrição é causa que não deixa de ser apontada. Examinando a distribuição destes artigos no período, o que se vê é a presença de um artigo em 1975, um em 1977, nove em 1979 e um em 1982, lembrando que em 1979 o número 29 constituiu-se em um fascículo especial sobre o assunto.

E não é só: a maioria dos artigos denuncia as raízes econômicas da desnutrição, relacionando-as à pobreza (A 27, A 30 e A 24) ou, num gesto de arrojo quanto ao referencial adotado, à estrutura social de produção (A 28 e A 29). Os demais utilizam expressões como: fatores sócio-econômicos (A 47, A 26 e A 16) nível sócio-econômico ou baixa renda (A 9, A 31) ou faz referência ao modelo concentrador de riqueza (A 25).

Não se mostram concordantes quanto à relação direta entre desempenho escolar e desnutrição (A 23 "versus" A 16, A 9, A 25). Alguns inserem a escola nesta relação, que, "por sua inadequação pedagógica à população que atinge" dá lugar às dificuldades de aprendizagem (A 23) ou com elas colabora, no sentido de aumentá-las (A 47).

As soluções sugeridas vão desde "um programa de alimentação e nutrição de pré-escolares" (A 16) ou, associado a este programa, outro, de "estimulação social e afetiva" (A 27), até a ênfase na mudança da política de distribuição de renda (A 30, A 28, A 31, A 9). Dois dos estudos apontam a "estimulação escolar adequada" e "currículo escolar" que promova o desenvolvimento cognitivo (A 23) ou que seja capaz de adaptar e desenvolver o que a criança já aprendeu em seu próprio ambiente, cultivando habilidades que facilitem sua sobrevivência social e estimule-a para lutar por uma mudança em suas precárias condições de vida (A 24).

Dois artigos sublinham os limites impostos pelos tes-

tes utilizados para avaliar o desempenho cognitivo das crianças desnutridas, em geral feitos para "crianças de classe média" (A 24), ou devido ao "significado atribuído ao desenvolvimento mental" (A 9).

Outras causas são atribuídas ao fracasso escolar. Listo algumas delas, acompanhadas das respectivas soluções:

"(...) Ou a escola não está preparada para o aluno que recebe, ou o aluno não atingiu um grau de desenvolvimento adequado às solicitações da escola" (causa A 36, 1980).

"As deficiências nas áreas perceptiva, tátil e auditiva das crianças da NSE baixo são reversíveis quando atendidas na pré-escola (solução A 36, 1980).

"As várias causas situam-se num e noutra dos dois pontos mais vulneráveis encontrados na sala de aula: o aluno - proveniente em sua maioria de ambientes cultural e economicamente desfavorecidos, que não tem possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários ao bom desenvolvimento global - chega a idade escolar sem condições de cumprir o que dele a escola exige; a professora - pertencente a um sistema escolar pobre, carente de material didático e desamparada em recursos técnicos e de possibilidades de aperfeiçoamento (...) sem o treinamento necessário" (causa A 15, 1977).

" (...) **o atendimento pré-escolar** nos anos que antecedem sua entrada na escola, com a finalidade de suprir as deficiências que se instalam durante esta etapa, dando-lhe a possibilidade de aprendizagem satisfatória quando de seu início na escolaridade fundamental (...) atendimento de inúmeras falhas do sistema escolar (administrativas e pedagógicas) e principalmente uma reformulação em relação aos programas de formação de professores da 1ª série do 1º grau" (solução A 15, 1977).

Ambas as abordagens propugnam a mesma solução: a **pré-escola**.

E localizam no professor (na escola) e no alunosas causas, embora os situem em um contexto mais amplo de determinações.

Vários são os artigos que falam da pré-escola: A 7, 1975; A 22, 1979; A 44 e A 45, 1981; A 50 e A 52, 1982; A 68, A 70 e A 74, 1984; A 79, 1985; A 83, 1985; A 98, 1986, além dos acima citados.

Escritos, em sua maioria, pelos mesmos autores ou grupos de autores (Kramer, Campos, Poppovic, Brandão, Abramovay) com raras exceções (Souza, Pozner, Filp e outros), acabam por ter suas abordagens bastante assemelhadas entre si, inclusive nas divergências.

De um modo geral, os artigos não vêem a pré-escola como a redentora da escola, mas, ao contrário, na condição de mito, é a consagração da não solução (A 22, 1979). Reconhecendo sua importância, discordam quanto a sua função: se compensatória ou especificamente relacionada ao desenvolvimento do ser humano daquela faixa etária.

Mas mesmo esta divergência é pasteurizada com o tempo: em 1975, Campos ao lado de Poppovic e Esposito, "enfocando o problema do ponto de vista psicológico e pedagógico", sugere como solução ao fracasso escolar "planejar um currículo adaptado às necessidades das crianças que nasceram e estão se desenvolvendo em ambientes não estimuladores (...) antes da entrada oficial na escola" (A7, 1975).

Em 1981 como de resto em outros artigos, (A 83, 1985; A 22, 1979). Campos afirma que recorrer à pré-escola é recorrer à outra instituição, quando a "própria escola continua intocável, como sempre foi". Crítica, também, os programas de estimulação cognitiva usualmente empregados no atendimento pré-escolar, considerados "artificiais e duvidosos quanto aos seus objetivos cognitivos" (A 44, 1981).

Tal fato fornece elementos para compreender o pensamento educacional publicado no periódico: o pensamento dos autores se alarga, no sentido de focar desde outro ângulo o assunto.

Kramer (A 52, 1982), também pensa que "ao se proclamar que a pré-escola resolverá os problemas de evasão e repetência do 1º grau, não se propõe nenhuma reestruturação de base para a escola de 1º grau". Entende que não se trata de culpar o professor, mas de "reconhecer a sua responsabilidade, identificando a necessidade de que alguma variável interfira no círculo vicioso da determinação do fracasso para que se possa dar corpo/voz/vida tanto à dimensão sócio-política do trabalho pedagógico quanto à própria dimensão educativa".

Importa destacar, entretanto, que o fato desta modalidade de análise surgir com vigor no final da década de 70 não exclui o reconhecimento de que as características da própria escola já vinham sendo examinadas. Tal é o caso de A13, 1976; A 7, 1975; A 5, 1973; A 3, 1972. Contudo, o que mais se percebe nestes artigos — exceto A 13 — é uma certa justaposição entre os fatores denominados extra-escolar e intra-escolares, determinando a ausência de explicitação quanto as relações possíveis entre um e outro grupo de fatores.

Markus (1974) em seu livro "Teoria do conhecimento no Jovem Marx" descreve o método dogmático que caracterizava a pesquisa em ciências sociais durante o estancilismo, dizendo que no primeiro capítulo

"redia o esboço dos meios de produção do período dado, esboço que só raramente ultrapassava as verdades notórias contidas no parâ-

grafo correspondente de qualquer manual de economia política. Depois vinha a apresentação da situação sócio-política, as datas e os acontecimentos mais ou menos abundantes, à mercê da probidade do autor" (id., p. 104).

Ora, sabemos que não basta banhar a escola em análises alusivas ao nível sócio-econômico, ou distribuição de renda, ou pobreza, ou fatores sócio-políticos para considerá-la na sua relação com a sociedade.

Na verdade, é necessário lançar luz em todos os fios que a mantêm presa à sociedade, e também naqueles espaços onde as amarras são mais fracas ou inexistentes.

Parece-me que é para este tipo de análise que "especificidade educacional" tem sentido. Um exemplo desta abordagem já podemos ler em 1979:

"A pobreza das camadas populares é a causa principal, por sua vez consequência do modelo sócio-econômico concentrador de riqueza, como características repetidas na área educacional (...) A seletividade não é causada apenas pela falta de escola, mas também por causa do fracasso e exclusão sistemáticos que impõe dentro dela (...) através de seus currículos e programas... (causa, A 32).

"Repensar os currículos e programas e os demais aspectos técnicos e pedagógicos do funcionamento da escola (solução A 32).

Nas pegadas deixadas por idéias como estas, muitos outros artigos são escritos. De um modo geral, aprofundam os fatores envolvidos em detrimento da intensificação do exame das relações que sustentam entre si. Tal é o caso de A37, 1980 (onde a mesma autora do A 32, aparece), A 45; 1981; A 58, 1983; A 62, 1983; A 78, 1985. Ou debruçam-se, de fato, sobre estas relações: A 53, 1982; A 41, 1981; A 59, 1983; A 64, 1983; A 73, 1984; A 94, 1986; A 95, 1986; A 105, 1988; A 106, 1988; A 108, 1988.

A ênfase no professor, por sua condição de componente do sistema escolar que atua diretamente sobre os alunos, figura naqueles artigos que o concebem, explicitamente ou não, como, senão o culpado, pelo menos contribuinte com o fracasso escolar.

Programas de "treinamento" e mudança de atitudes dos professores são apontados como solução (A 33, 1979; A 42, 1981; A 2, 1972; A 15, 1977; A 5, 1973; A 3, 1972; A 88, 1986; A 80, 1985; A 69, 1984: assim como suas opiniões são ouvidas (A 10, 1975; A 37, 1981; A 84 e A 85, 1985).

Programas mais globais, que passam pelo preparo do professor, mas o transcendem, rumo a concepções teóricas diferentes do que é ensinado – a alfabetização – também constam nos artigos (A 77, 1985; A 7, 1975; A 56, 1982; A 87, 1985).

Aliás, especificamente sobre alfabetização, encontra-

-se, na análise dos artigos, duas espécies de abordagem à questão: aquela que indica os programas de ensino (cf. parágrafo anterior) e aquela que chama a atenção para o que representa o analfabetismo (A 76, 1985; A 81, 1985; A 34, 1980).

Quanto aos demais trabalhadores da educação atuantes na escola, há dois artigos: um referente ao orientador educacional (A 66, 1984) e outro referente ao supervisor educacional (A 48, 1982). Ambos se inserem no vivo debate instaurado na década de 80 sobre os especialistas em educação, tentando recuperar suas genuínas funções ao apontar caminhos para uma prática profissional consoante aos problemas colocados a quem é educador, entre eles o fracasso escolar.

A ampliação do número de vagas na escola também é discutida como solução ao fracasso escolar, desde a perspectiva da impossibilidade de ingresso na escola. As abordagens complementam-se entre si:

"Um aumento da participação das camadas populares em certos níveis de ensino não significa, necessariamente, que os estudantes dessas camadas estejam se beneficiando das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes das camadas mais favorecidas. Indicam, simplesmente, que um número maior de indivíduos originários daqueles estratos está atingindo níveis de escolaridade considerados predominantemente entre indivíduos provenientes de famílias mais bem situadas" (A, 20, 1978, p. 63).

"O responsável pela produção continuada do analfabetismo é o mesmo Estado que estabelece a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos. E essa produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar (...) [vivida por aqueles que] nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória e aqueles que, tendo sido admitidos, são excluídos posteriormente do processo ..." (A 81, 1985, p. 48-9).

Nem sempre as análises são convergentes.

É o que se vê a propósito da duração da jornada escolar, onde, em artigos diferentes, é defendida sua extensão, na forma da escola de tempo integral (106 e 108, 1988), ou feito o convite à reflexão sobre o assunto, baseado na tese de que o fundamental não é sua duração, mas sim "o modo como o trabalho docente é articulado e executado" (A 78, 1985, p. 111).

Poderia prolongar este cotejo entre os artigos indefinidamente, visto terem eles várias contribuições a dar, entre si, para o exame do fracasso escolar.

A questão colocada no início deste sub-capítulo já tem elementos que podem encaminhar sua resposta. Acrescento-lhe, todavia, novos dados.

3.3.3 - Citando Piaget

De todas as teorias citados nas referências bibliográficas dos artigos, Piaget é o nome mais constante, figurando em 15 artigos.

Boa parte destas citações acha-se relacionada ao debate incitado por Patto (A 72, 1984), como é o caso de A 82, 1985; A 87, 1985; A 90, A 93, A 94 e A 97, em 1986; A 100 e A 102, 1987.

Curioso é o fato de que algumas citações comparecem no interior do texto, mas, entre as referências bibliográficas, não há nenhum título de Piaget (A 7, 1975; A 31 e A 33, 1979; A 75, 1984).

Outros trabalhos referem-se a ele a partir de outros autores, especialmente aqueles de manuais e estudos aplicativos ou explicativos de Piaget, como Kagan, Carmichael, H. Furth, C. Lavatelli, H. Aebli, D. Elkind, J. Flavell (A 32, 1979; A 17, 1978; A 18, 1978).

Ou ainda, fazem alusão a obras de seus antigos colaboradores ou mesmo tributários e divulgadores de aspectos do seu pensamento (P. Dasen, B. Inhelder, e principalmente, Emília Ferreiro): A 79 e A 86, 1985; A 67, 1984; A 46, A 50, A 52 e A 56, 1982; A 15, 1977.

Nem todas as pesquisas podem classificar-se como comparativas: A 43, 1981; A 57 e A 61, 1983; A 82, 1985; A 93 e A 97, 1986; A 100, 1987.

Entretanto, outros artigos contêm densas discussões sobre alguns aspectos da teoria piagetiana: A 60, 1983; A 101 e A 102, 1987.

Por fim, naqueles artigos portadores de bibliografia referente a Piaget, "Psicologia e Epistemologia", "Biologia e Conhecimento", "O nascimento da inteligência na criança", "Estudos Sociológicos", "A psicologia da inteligência", "Seis estudos de psicologia", "Para onde vai a educação?", "A gênese das estruturas lógicas elementares" (com Inhelder), "Problemas de Psicologia Genética", "As formas elementares da dialética", "Aprendizagem e conhecimento" (com Grecco), "Da lógica da criança à lógica do adolescente" (com Inhelder), "A equilibrção das estruturas cognitivas" são os livros citados.

Além destes, e sendo mais frequentes, encontram-se "A representação do mundo na criança", "A gênese do número na criança (com Semínska), "A psicologia da criança" (com Inhelder) e "Psicologia e Pedagogia".

Pode-se concluir que, das referências abstratas predominantes na década de 70, às citações enraizadas em obras fundamentais para a compreensão de seu pensamento, na década de 80, Piaget vai tornando-se menos ubíquo, materializan-

do-se com consistentes discussões.

3.3.4 - A densidade social

Com o transcorrer dos anos, as expressões designativas do aspecto social transmutam-se.

Apesar de praticamente todos os estudos vincularem fracasso escolar e pobreza, o tom progressivamente engajado deste último termo é notório.

Tratar-se-á apenas de vocabulário?

Em alguns trabalhos percebe-se justamente isso: a cederência à pressão por parte dos demais estudos, no sentido de consagrar como objeto de estudo as crianças das classes populares (A 33, 1979; A 58, 1983). Porém, mesmo aí os resultados obtidos com a pesquisa ou as reflexões propostas, tem o seu valor.

Mas e os demais artigos? O que explica este engajamento e como é possível percebê-lo?

Utilizei três indicadores para conduzir o exame dos artigos no sentido de obter a resposta para esta indagação: 1) a terminologia adotada para referir-se a classe social (ou não, substituindo-a por outro conceito), 2) a literatura citada (especialmente obras marxistas) e 3) a metodologia da pesquisa empregada, ou, se possível, a própria maneira de conceber o conhecimento sobre educação produzido.

Esta análise, é importante deixar claro, foi realizada tendo em vista o **conjunto** dos artigos produzidos, com ilustração dos seus resultados através do exemplo de um ou outro artigo.

Assim procedendo, conclui que, como na história da sociologia do conhecimento (cf. item 1.2 da Revisão de Literatura referente a produção de conhecimento), o ideário pedagógico veiculado no Cadernos de Pesquisa, na sua condição de testemunho do pensamento educacional sobre o fracasso escolar, vai realmente, no decorrer do período, não só valorizando as classes populares como objeto de estudo, mas propugnando em seu favor.

Isto se manifesta nas abordagens do início do período em questão, quando expressões tais como "variáveis ambientais", "camadas menos favorecidas", "aluno marginalizado cultural" são dominantes no vocabulário dos autores. "Nível sócio-econômico baixo e alto", ou "status sócio-econômico", são bastante empregadas, e de forma mais duradoura, especialmente porque muitos artigos as empregam a partir da escala de Hutchinson adaptada, cuja aparência de correção é bastante respeitada.

Contudo, estas expressões possuem significados que, no fundo, referem-se (ou deixam de referir-se) a mesma coisa: o preterimento do reconhecimento de que a sociedade é dividida em classes, e que é a luta de classes, em última ins-

tância, a responsável pelo eufemístico "perfil sócio-econômico". Elementos como ocupação e grau de escolaridade dos pais conduzem, realmente, ao conhecimento da parcela da população com que se está trabalhando. Mas se tomados isoladamente ou, sem um atrevimento maior na interpretação, traduzem justamente aquela perspectiva de ciência que se pretende neutra, "livre das paixões" em relação ao seu objeto de análise (A 5, 1973; A 16, 1977; A 17, 1978), sem considerar os aspectos dinâmicos destes atributos, como por exemplo os mecanismos sutis do exercício da dominação, e as ações empreendidas no sentido de driblá-los.

E tal perspectiva se confirma quando observamos a metodologia utilizada: a pesquisa participante e a reflexão sobre a participação da comunidade passam a substituir parte das pesquisas que praticam uma quase extorsão de informações de sua população (A 19, 1978; A 36, 1980) ou praticam análises estatísticas mirabolantes - que já tendo sua particular importância, ampliam-na através da apresentação de numerosas tabelas e detalhadas explicações sobre a metodologia empregada (A 14, 1977; A 12, 1976; A 16, 1975).

Ora, como vimos com Japiassu (2. ed. 1983), as ciências humanas escudam-se na estatística para guindarem-se à condição de ciência. Löwy (1987) também fala a respeito do modelo imposto pelas ciências naturais e exatas às ciências sociais, configurando o jugo positivista sob o qual estas últimas passam a vigorar.

A preocupação com as classes populares, crescente, tem lugar à medida que vocábulos como "grupos dominantes da sociedade", "classes desfavorecidas", "classes desprivilegiadas" se insinuam nos textos. Impregandos de um sentido ainda bastante presente em época recente, favorecimento ou privilégio evoca, como lembra Cunha (apud Patto, 1984b), a ideologia dos dotes, representando a suposição da

"(...) existência de uma entidade distribuidora de favores: na sociedade feudal, Deus, e seus favores ou castigos, eram transmitidos aos decedentes, no início do capitalismo, ainda Deus distribui favores intransferíveis, orientado segundo os méritos de cada um; atualmente, uma distribuição tida como natural, casual, que determina diferentes níveis de capacidade individual (id., p. 126).

Ao lado da bibliografia mais crítica (Bourdieu & Passeron; Althusser, Boutanski, Pereira, Kowarick, Velho) expressões como "seletividade sócio-econômica", "origem social do indivíduo" e "condições objetivas de vida" passam a figurar, ainda que esporadicamente (A 13, 1976 e A 10, 1975).

A título de exemplificação desta questão bibliográfica, cito o fato de que a referência explícita à consulta à obra de Marx aparece pela primeira vez, em 1979, em um artigo sobre desnutrição, cujo autor é oriundo do Instituto de Ciências Biomédicas (A 28, 1979). Nova referência, não à obra, mas de forma vaga, às "análises marxistas", consta em arti-

go publicado em 1981 (A 45).

A partir de 1979, simultaneamente à preocupação com a "autonomia relativa" da escola, "classes sociais", "classes populares", "camada mais pobre da população", "classes dominantes" coexistem (A 32, 1979; A 35, A 37, A 39 e A 40, 1980).

Em 1982, a expressão "interesse de classe" (A 48) inaugura uma época de alusão direta à luta de classes (sempre simultânea à conservação do uso de expressões já adotadas antes, como camadas médias e baixas), alusão essa cuja solidéz vai se instaurando no decorrer do período até, em 1985, "classe trabalhadora", "classes populares" se tornarem termos francamente usuais (A 79, 1985; A 81, 1985; A 87, 1985; A 94, 1986; A 104, 1987; A 106 e A 108, 1988).

O que daí se pode depreender é que, de fato, os artigos, como diz Löwy, passam a reivindicar, cada vez mais, a visão de mundo proletária.

Todavia, esta reivindicação emergente evidencia sinais de enraizamento no pensamento educacional somente nos dois últimos anos apreciados (1988 e 1989), o que impõe a necessidade de continuação desta análise, a fim de verificar a extensão de tal postura (assinalo aqui, a sugestão de novos estudos neste sentido).

Não obstante os diversos termos se sobreponem ao longo do período, não obedecendo a uma seqüência linear de aparição, pois retornam, revigorados (A 85, 1985), ou aparecendo prematuramente, reaparecem somente alguns anos depois (A 9, 1975; A 4, 1973), nota-se que há uma lógica presidindo tais ocorrências.

Penso que seja a mesma lógica que permite o otimismo em relação à escola, mas então com cautela na reflexão (A 21, 1979; A 32, 1979; A 44, 1981), sucedendo a apreciação de fatores isolados intervenientes do fracasso escolar (a despeito da referência vaga ao "contexto social mais amplo", comparada com as voláteis apreciações sobre as condições econômicas e históricas reclamadas por Mårkus, páginas atrás), e antecedendo o recém referido "engajamento na luta das classes populares".

Heller, em seu livro "O cotidiano e a história", no ensaio "O lugar da ética no marxismo" mostra como, no decorrer do desenvolvimento do marxismo, algumas épocas foram férteis para o desenvolvimento de uma ética marxista (onde ética é entendida como a relação que um sujeito desenvolve com o sistema de valores da sociedade a qual se refere) e outras não.

Resumindo, os períodos em que as opções humanas são superestimadas, considerando seu movimento "um fator" no conjunto de movimentos, tem o juízo individual revestido de im-

portância e autocrítica.

Esta reflexão coincide com a de Goldmann:

"Todas as grandes obras marxistas que dão ênfase às forças do homem, às suas possibilidades de transformar por sua ação a sociedade e o mundo, se situam nas grandes épocas revolucionárias (...) Inversamente, as épocas de estabilização da ordem existente, épocas em que o movimento operário deve se defender contra um adversário poderoso, algumas vezes ameaçador (...), produzem uma literatura que dá ênfase ao elemento material da realidade, aos obstáculos a superar, ao pouco de eficácia da consciência e da ação humana" (1986, p. 67).

Ora, também nós, brasileiros, passamos, recentemente, por um período de grande opressão, sucedido do renascimento da esperança em um socialismo democrático (Weffort, 4. ed. 1986, p. 131).

Estando a educação e a produção intelectual imersa/ fazendo a história, o pensamento educacional gerado neste período denota bem as "escolhas" feitas diante das "alternativas" colocadas pelas próprias condições objetivas, ao lado de nossas possibilidades de ação.

NOTAS

1 - A referência aos artigos segue a instrução já descrita antes: o número refere-se a sua colocação no Anexo 4 (Lista dos artigos examinados - critério cronológico - versão A), seguido do ano da publicação do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem pode falar da educação? Esta indagação Chauí (1980) levanta contrapondo o "falar **de**" ao "falar **sobre**", para explicar a origem do discurso sobre a educação, de autoria da burocracia estatal. Afirma que se a educação falar de si, revelará sua existência singular, e, de singularidade em singularidade, mostrará as divisões sociais.

Enfim, encampar a missão de falar **da** educação compromete quem fala a estampar tais divisões sociais, ou seja, a reconhecer a luta de classes e tomar lugar nesta luta.

Tenho a impressão que a produção intelectual dos educadores brasileiros sobre o fracasso escolar coloca-se mais e mais "falante" **da** educação.

Quanto a pergunta colocada no início do item 3.3., sua resposta esteve presente em todo o texto; recorrente em alguns temas, o pensamento educacional apresenta-se em movimento de crescente expansão qualitativa, sendo variado e comprometendo-se, crescentemente, com análises mais abran-

gentes, acauteladas e ao mesmo tempo preocupadas com os problemas imediatos que lhes são colocados.

O fracasso escolar recebe significativamente parcela desta reflexão em profundidade. E não é sem tempo: sua tendência se mostra secular (Ferrari, 1987).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. 3. ed. Lisboa, Presença, 1980.
- ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: —(org.) Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986.
- BAUDELLOT, Christian & Establet, Roger. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1979.
- BERNARDES, Jacira Gil et alii. Listagem sugerida de periódicos recomendados na área educacional. Boletim Bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação. Porto Alegre, 8 (1/4): 77-96, jan./dez. 1983.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Annamaria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão. 2 ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

BREILH, Jaime. Perspectivas de la investigación médica: promesa ou frustración? Cuadernos Médicos Sociales, Quito, (40):53-66, 1987.

BRINGUIER, Jean-Claude. Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro, São Paulo, DIFEL, 1978.

CADERNOS CEDES. Fracasso Escolar: uma questão médica? São Paulo, nº 15, dez. 1985.

CAPES. Lista básica de publicações periódicas. Brasília, 1984.

— . Há produção científica no Brasil? Atualização e crítica: uma contribuição para o processo de avaliação e perspectivas. Brasília, 1988.

CARDOSO, Rute Correia Leite. Sub-cultura: uma terminologia adequada? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (14):3-5, set. 1975.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia.
Na vida dez, na escola zero. São Paulo, Cortez, 1988.

CARTA de boas intenções: convenção da ONU estabelece os direitos das crianças e luta agora para aplicá-los no mundo real. Veja, São Paulo, 29 nov. 1989. Comportamento, p.129.

CASTRO, Cláudio de Mouro. Os males da quantidade. Veja, São Paulo, 26 maio 1982. Entrevista, p. 5-8.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1982.

—. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980.

—. Conformismo e resistência; aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1986.

COLL, César & GILLIÈRON, Christiane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, Luci Banks. (org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo, Cortez, 1987.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformanda. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo,(40): 58-60, fev. 1982.

—. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1986.

DI DIO, Renato Alberto. A pesquisa educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 60 (136):519-26, out./dez. 1974.

DOMAHIDY-Dami, Catherina & LEITE, Luci Banks. As provas operatórias no exame das funções cognitivas. In: LEITE, Luci Banks (prg.). Piaget e a Escola de Genebra, São Paulo, Cortez, 1987.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Apresentação. In: MACEDO, Carmen Cinira de Andrade. Tempo de Gênese: o povo das comunidades Eclesiais de Base. São Paulo, Brasília, 1986.

ESCOVAR, Luis A. Analisis comparado de dos modelos de cambio social en la comunidad. Boletín de la AVEPSO, Caracas, 2 (3), dez. 1979.

EVASÃO escolar será tema de uma das campanhas do ministério.
Zero Hora, Porto Alegre, 17 mar. 1990. Novo Governo, p.13.

FERNANDES, Florestan. A universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Ômega, 1974.

FERRARI, Alceu Ravarello. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, 12 (2) :81-96, jul./dez. 1987.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília (org.). Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. Relações entre graus nutricionais de crianças de periferia e níveis cognitivos alcançados em provas de Piaget sobre a contradição. São Paulo, Instituto de Psicologia - USP, 1984 (tese de doutorado).

FORTUNA, Cêres Marina Ramos. A percepção de pais e professores sobre os fatores responsáveis pela repetência na primeira série do primeiro grau. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUC-RS, 1979. Rel. Pes. Educação.

- FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez, 1984.
- FUKUI, Léo et alii. Escolarização e sociedade: um estudo dos excluídos da escola. Educação e Sociedade, São Paulo, 11:106-132, 1982.
- GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. 2. ed. São Paulo, Ática, 1988.
- GATTI, Bernadete A. (org.). Alternativas metodológicas para a pesquisa educativa: conhecimento e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (40):3-14, fev. 1982.
- . Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (44):3-17, fev. 1983.
- GOLDBERG, Maria Amélia de Azevedo. Seletividade sócio-econômica no 1º grau: objeto de pesquisa? In: SEMINÁRIO SOBRE SELETIVIDADE SÓCIO-ECONÔMICA NO ENSINO DE 1º GRAU, Salvador, 1979. Anais, Rio de Janeiro, ANPED, CNPq, 1981.
- GOLDAMANN, Lucien. Ciências Humanas e filosofia; o que é a sociologia? 10. ed. São Paulo, 1986.
- . Epistemologia e filosofia política. Lisboa, Presença, 1978.

- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 55 (122):209-41, abr./jun. 1971.
- . Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 60 (136): 496-500, out./dez. 1974.
- . A pesquisa sobre educação no Brasil; de 1970 para cá. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (19):75-80, dez. 1976.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- HAYMANN, J.L. Investigación y educacion. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1976.
- JAPIASSU, Hilton. Questões epistemológicas. Rio de Janeiro, Imago, 1981.
- . A psicologia dos psicólogos. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

- KOWARICK, Lúcia. Capitalismo e marginalidade na América Latina. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1987.
- LEFEBVRE, Henri. O marxismo. e. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, DIFEL, 1979.
- LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Minchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, Busca Vida, 1987.
- MEDEIROS, Lígia de. A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- MELLO, Guiomar Namó de. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa. In: SEMINÁRIO SOBRE SELETIVIDADE SÓCIO-ECONÔMICA NO ENSINO DE 1º GRAU, Salvador, 1979. Anais, Rio de Janeiro, ANPED, CNPq, 1981.

- MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação; questões teóricas e questões de método. In: GATTI, Bernadete A. (org.) Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional; conhecimento e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (40): 3-14, fev. 1982.
- MARKUS, Gyorgy. Teoria do conhecimento no jovem Marx. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- MARTÍ, Eduardo. Avanços na teoria e métodos de Jean Piaget, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, s.d.; Universidade Pontifícia de Salamanca, 1984. Datilog. (trad. Terezinha M.V. Flores).
- MARX, Karl. Prefácio. In: —. Para a crítica da economia política. In: —. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 3. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).
- . Tese contra Feuerbach. In: —. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 3. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).
- MONTOYA, Adrian Dongo. De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada? Busca de uma explicação através da concepção epistemológica de Jean Piaget. São Paulo, USP, 1983, Tese de Mestrado.

— . Pesquisa de intervenção visando à reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas: um trabalho de epistemologia genética. São Paulo, Instituto de Psicologia - USP, 1988. Tese de doutorado.

NERI, Lídia Alvarenga y ALVARADO, Rubên Urbizagastegui. Lista Básica de publicações periódicas brasileiras na área da educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (44):81-9, fev. 1983.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PAÍN, Sara & ECHEVERRIA, Haydee. Psicologia operativa: tratamento educativo da deficiência mental. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1987.

PAIXÃO, Lêa Pinheiro. A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: ARROYO, Miguel Gonzales (org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986.

— . Discussão atual sobre as causas do fracasso escolar: o que dizem alguns autores. AMAE Educando, Belo Horizonte, 18 (172):8-25, jun. 1985.

- PAOLI, Niuvenius Junqueira. Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1981.
- PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologia; uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984a.
- . A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):3-11, nov. 1984b.
- PEREIRA, Luiz. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: —. A escola numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira, Editora da Universidade de São Paulo, 1967. p. 155-66.
- PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro, Record, s.d. (ed. orig. 1926).
- . Psicologia da inteligência. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983 (ed. orig. 1947).
- PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974 (ed. orig. 1959).

- PIAGET, Jean; AJURIAGUERRA, Julian de; BRESSON, François; FRAISSE, Paul; INHELDER, Bärbel; OLÉRON, Paul. Problemas de psicolinguística. São Paulo, Mestre Jou, 1973. (ed. orig. 1963).
- PIAGET, Jean. Sabedoria e ilusões da filosofia. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança: Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1973. (ed. orig. 1966).
- PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 4. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1976. (ed. orig. 1969).
- . Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, José Olympio, 1973. (ed. orig. 1972a).
- . Problemas de Psicologia Genética. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Os pensadores) (Ed. orig. 1972b).
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo, Ática, 1984.
- . O déficit pode ser real. Psicologia: ciência e profissão. Brasília, 7(1):20-4, 1987.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação; contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.

São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval et alii. Filosofia educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983, p. 19-47.

— . Ensino Público e algumas falas sobre a universidade. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1986.

SEMINÁRIO SOBRE SELETIVIDADE SÓCIO-ECONÔMICA NO ENSINO DE 1º GRAU, Salvador, 1979. Anais, Rio de Janeiro, ANPED, CNPq, 1981.

SONZOGNO, Maria Cecília. Aspectos da produção científica da psicologia da educação no período de 1970-1982. São Paulo. São Paulo, Loyola, 1984.

TEORIAS da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget % Noam Chomsky. São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1983 (ed. orig. 1979).

TRIGUEIRO, Dumerval. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 60(136):481-95, out./dez.1974.

- TRIVINOS, Augusto N. Introdução à pesquisa em ciências sociais; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.
- VALENTE, Flávio Luiz Schieck (org.) Fome e desnutrição: determinantes sociais. São Paulo, Cortez, 1986.
- VAN DALEN, D.B. & MEYER, W. J. Manual de técnicas de la investigación educacional. 2. ed. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- WEFFORT, Francisco C. Por que democracia? 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- WEIS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica: o diagnóstico. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo, 6 (13):29-35, jun. 1987.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE REGISTRO DA LEITURA Nº 1

Instruções para preenchimento

Preencher o cabeçalho com os dados solicitados

Colocar o nº do fascículo analisado no local indicado

Completar os espaços de cruzamento do ano com o número do fascículo com a numeração das páginas dos artigos a serem lidos, de acordo com a legenda

1. Título do periódico: _____
2. Nº de volumes analisados: _____
3. Nº de fascículos analisados: _____
4. Periodicidade: _____
5. Local da publicação: _____

Ano	nº do fasc.	nº do fasc.	nº do fasc.	nº do fasc.
1971	()	()	()	()
1972	()	()	()	()
1973	()	()	()	()
1974	()	()	()	()
1975	()	()	()	()
1976	()	()	()	()
1977	()	()	()	()
1978	()	()	()	()
1979	()	()	()	()
1980	()	()	()	()
1981	()	()	()	()
1982	()	()	()	()
1983	()	()	()	()
1984	()	()	()	()
1985	()	()	()	()
1986	()	()	()	()
1987	()	()	()	()
1988	()	()	()	()
1989	()	()	()	()

LEGENDA

numeração das páginas em azul - artigo que deve ser reexaminado.

numeração das páginas em vermelho - artigo que interessa prioritariamente ao tema;

numeração das páginas em verde - artigo que interessa secundariamente ao tema.

FICHA DE REGISTRO DA LEITURA Nº 2

Instituição a que se vincula o pesquisador	Ano
Referencial teórico utilizado	
Contexto de abordagem do fracasso escolar	Título do Periódico
Causas apontadas	Referência Bibliográfica completa
Soluções apontadas	Ficha nº
Recorrência a Piaget	
Observações	

ANEXO 3

FICHA DE REGISTRO DE LEITURA Nº 3 (Síntese)

ANO/Nº	REF. BIBLIOGRÁFICA	INST.	CAUSA	SOLUÇÃO	PIAGET	OUTROS

ANEXO 4

LISTA DOS ARTIGOS EXAMINADOS - VERSÃO A (CRITÉRIO CRONOLÓGICO)

- 1- POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (2): 1-43, nov./1971.
- 2- POPPOVIC, Ana Maria. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (6): 25-30, dez, 1972.
- 3- CRUZ, Lêa Maria Chagas & ESPOSITO, Yara Lúcia. Auto-conceito e sua relação com prestígio entre colegas, nível sócio-educacional e inteligência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (6): 36-45, dez./1972.
- 4- POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; Cruz, Lêa Maria Chagas. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (7): 11-60, jun./1973.
- 5- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; BARRETO, Elba Siqueira de Sã, MENEZES, Sônia Maria Carvalho. Avaliação educacional e educação de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (8): 5-110, set./1973.

- 6- CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (12): 3-18, mar./1975.
- 7- POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14): 7-66, set./1975.
- 8- CAMPOS, Maria Machado Malta. Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14): 75-86, set./1975.
- 9- ESPOSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14): 87-96, set./1975.
- 10- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14): 97-109, set./1975.
- 11- ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (15): 78-85, dez./1975.
- 12- GUIMARAES, Beatriz M.A.B. & SCHNEIDER, Ivo Alberto. Comportamento verbal do aluno em sala de aula e fatores sociológicos que o afetam. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (16): 7-13, mar./1976.

- 13-GOUVEIA, Aparecida Doly. A escola, objeto de controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (16): 15-9, mar./1976.
- 14-CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo quantitativo sobre o rendimento escolar expresso em notas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (21): 9-14, jun./1977.
- 15-POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiv. para as 1ªs séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (21): 41-6, jun./1977.
- 16-CAMPINO, Antônio Carlos Coelho. Nutrição e retorno social da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (22):17-30, set./1977.
- 17-LEWIN, Zaida Grimberg. Desenvolvimento e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (24): 5-14, mar./1978.
- 18-BONAMIGO, Euza Maria de Rezende & BRISTOTI, Nilva Carmem Postal. Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (24): 25-39, mar./1978.
- 19-GUIRADO, Marlene; UNGER, Mônica, J.; FERNANDES, José; KUNZE, Elsa; NABHOLZ, Ana Lúcia; DE WEIK, Maria. Influência do método Montessori na aquisição da noção de seriação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (26): 81-6, set./1978.

- 20-GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (27): 61-8, dez./1978.
- 21-MELLO, Guimar Namó. Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (28): 49-51, mar./1979.
- 22-CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (28): 53-9, mar./1979.
- 23-DANTAS, Jovelina Brazil. Efeitos da estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 97-109, jun./1979.
- 24-FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 37-48, jun./1979.
- 25-GRUPO de nutrição e comportamento da Creche Fê e Alegria. Nosso cérebro também tem fome. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 31-5, jun./1979.

- 26-BROZEK , Josef. Nutrição, desnutrição e comportamento (1ª parte). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 11-30, ju./1979*.
- 27-SILVA, Alberto Carvalho da. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29): 7-10, jun./1979.
- 28 . DIJÃO, Carlos Eduardo Malhado. A desnutrição e o processo de acumulação do capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 49-56, jun./1979.
- 29-MONTEIRO, Carlos Augusto. Os determinantes da desnutrição infantil no Vale do Ribeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 57-76, jun./1979.
- 30-ALVES, Edgard Luiz G. Desnutrição e pobreza no Brasil: algumas evidências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 77-86, jun./1979.
- 31-MACEDO, Elvidina Nabuco. Nutrição, nível sócio-econômico, e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracajú. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 87-96, jun./1979.
- 32-BARRETO, Elba Sã; MELLO, Guiomar Namó de; ARELARO, Lisete; CAMPOS, Maria M. Malta. Ensino de 1ª e 2ª graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (30): 21-37, set./1979.

- 33- POPPOVIC, Ana Maria. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (30): 51-5, set./1979.
- 34- GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem social, escolaridade e ocupação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (32): 3-30, fev./1980.
- 35- SILVA, Teresa Roserley Neubauer. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, (32): 31-44, fev./1980.
- 36- KOFF, Elionora Delwing & BONAMIGO, Euza Maria Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva de pré-escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (34): 21-7, ago./1980.
- 37- BARRETO, Elba S. Sã. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (34): 84-2, ago./1980.
- 38- SCHIEFELBEIN, Ernesto & SINMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (35): 53-71, nov./1980*.
- 39- MELLO, Guiomar Namó. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (36): 87-110, fev./1981.

- 40-BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (37): 84-89, maio, 1981.
- 41-GATTI, Bernadete A.; PATTO, Maria Helena; COSTA, Marisa L., KOPIT, Melany; ALMEIDA, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: us estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (38): 3-13, ago./1981.
- 42-SANTOS; Maria Madalena Rodrigues dos. Relatório da experiência do programa Alfa em Pernambuco - 1977/1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39): 11-25, nov./1981.
- 43-CARRAHER, Terezinha Nunes & REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39): 3-10, nov./1981.
- 44-CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a prē-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39): 35-42, nov./1981.
- 45-BRANDÃO, Zaia; ABRANOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. O prē-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39): 43-5, nov./1981.
- 46-BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (40): 54-57, fev./1982.

- 47-VICTORA, César Gomes; MARTINEZ, José Carlos; COSTA, Juvenal Dias. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira série. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (41): 38-48, maio, 1982.
- 48-ARROYO, Miguel G. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (41): 28-37, maio, 1982.
- 49-CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David Willian; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 79-86, ago./1982.
- 50-POZNER, Pilor. El impacto del pre-escolar en los niños de sectores populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 63-78, ago./1982.
- 51-VECINO, Stella; TEDESCO, Juan Carlos; HERNÁNDEZ, Isabel. Proceso pedagógico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural: el caso de la sierra ecuatoriana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 87-100, ago./1982*.
- 52-KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 54-62, ago./1982.

- 53-CARVALHO, Inaiã Maria Moreira. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 27-40, ago./1982.
- 54-SANDOVAL, Rodrigo Parra & ZUBIETA, Leonor, Eswela. Marginalidad y contextos en Colombia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 19-26, ago./1982*.
- 55-BRONFENMAJER, Gabriela & CASANOVA, Ramón. La escuela primaria en Venezuela: clases sociales, circuitos de escolarización y práticas pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42): 41-53, ago./ 1982*.
- 56-POPOVIC, Ana Maria. Bases teóricas do Programa Alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (43): 31-36, nov./1982.
- 57-SILVA, Fátima Sampaio. Operações lógico-matemáticas de crianças na 1.^a série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (44): 63-74, fev./1983.
- 58-OLIVEIRA, Marta Kohl de. Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (44): 45-54, fev./1983.
- 59-SPELLER, Paulo & BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O Caráter de classe social na produtividade escolar: um estudo preliminar no município de Cuiabá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (44): 35-44, fev./1983.

- 60-CARRAHER, Terezinha N. & SCHLIEMANN; Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45): 3-19, maio, 1983.
- 61-MORO, Maria Lúcia Fana. Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45): 20-4, maio, 1983.
- 62-DAVIS, Cláudia & DIETZSCH, Júlia Martins. Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo no rendimento escolar na zona rural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46): 5-15, ago./1983.
- 63-BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais - um estudo de caso no sertão do Piauí. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46): 23-49, ago./1983.
- 64-PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Uma escola primária na periferia de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46): 50-8, ago./1983.
- 65-MAIA, Eny Marisa. A qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46): 16-22, ago./1983.

- 66- GARCIA, Regina Leite & AZEVEDO, Joanir Gomes de. A orientação educacional e o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (48): 29-37, fev./1984.
- 67- GÕES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49): 3-14, maio de 1984.
- 68- FILP, Johanna; DANOSO, Sebastiani; CARDEMIL, Cecília, SCHIEFELBEIN, Ernesto; DIEGUEZ, Eleonor; TORRES, Jaime. Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento do Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49): 15-25, maio de 1984*.
- 69- ANDRÉ, Marli E.D.A. & CANDAU, Vera Maria. O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí; um estudo avaliativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (50): 22-8, ago./1984.
- 70- POPPOVIC, Ana Maria. Em defesa da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (50): 53-7, ago./1984.
- 71- CONTE, Doracy Soares. Associação entre rendimento escolar e indicadores de eficiência de professores: o caso de Brasília e cidades Satélites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (50): 29-39, ago./1984.

- 72-PATTO, Maria Helena Souza. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (51): 3-11, nov./1984.
- 73-FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (51): 13-32, nov./1984.
- 74-SOUZA, Solange Jobim. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (51): 47-53, nov./1984.
- 75-VALENTE, Antônio. A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (51): 80-3, nov./1984.
- 76-SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 19-24, fev./1985.
- 77-LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 25-33, fev./1985.
- 78-AZANHA, José Mário Pires. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 109-11, fev./1985.

- 79-KRAMER, Sônia & ABRANOVAY, Miriam. Alfabetização na prē-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 103-7, fev./1985.
- 80-RODRIGUES, Ada Natal. Lhã, lhã, lhã, quem não entra um bobão. Ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 73-7, fev./1985.
- 81-FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes (resultados preliminares). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 35-49, fev./1985.
- 82-FREITAG, Bárbara. Piagetianas um desacordo? Contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 33-44, maio de 1985.
- 83-CAMPOS, Maria M. Malta. Prē-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 21-4, maio de 1985.
- 84-RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli; MAIMÔNI, Eulália H.; OLIVEIRA, Fernando A. Leite de; CESAR, Sônia Maria de Toledo. Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau, pesquisados junto a supervisores oficiais de Uberlândia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 71-4, maio de 1985.

- 85-MARIZ, Cecília Loreto. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53):69-70, maio de 1985.
- 86-CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo,(55): 50-62, nov./1985.
- 87-GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (55): 85-97, nov./1985.
- 88-BARRETO, Elba Siqueira de Sã. O ensino rural paulista: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56): 11-8, fev./1986.
- 89-DALLAVO, Maria Lúcia Lopes. Exploração das condições dos alunos com maior defasagem entre idade cronológica e a série em escolas rurais do Nordeste. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56): 19-26, fev./1986.
- 90-MORO, Maria Lúcia Faria. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda: uma contribuição para o debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56): 66-72, fev./1986.
- 91-ALMEIDA, Lenita Maria Costa de. Evasão e repetência nas 5^{as} séries do primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56): 106-10, fev./1986.

- 92-LAMPREIA, Carolina. A intervenção precoce: seus pressupostos e algumas questões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57): 55-60, maio de 1986.
- 93-CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57):71-7, maio de 1986.
- 94-CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David Willian; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57): 78-85, maio de 1986.
- 95-SILVA, Nelson do Valle & SOUZA, Alberto de Melloe. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58): 49-57, ago./1986.
- 96-SILVA, Fátima Sampaio. Análise Psicolinguística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58): 58-68, ago./1986.
- 97-LEITE, Ilma Carvalho Nunes. Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças de meio sócio-econômico desfavorecido. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58): 69-76, ago./1986.
- 98-KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58): 77-81, ago./1986.

- 99-PELLEGRINI, Ana Maria; GREENDORFER, Susam L.; BRINDE, Elaine N. Fatores determinantes do envolvimento da criança em atividades físicas e esportivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (60): 38-44, fev./1987.
- 100-ACIOLY, Nadja Maria & SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Escolarização e conhecimento da matemática desenvolvido no contexto do jogo do bicho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (61): 42-57, maio de 1987.
- 101-MACEDO, Lino de. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget: algumas considerações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (61): 68-71, maio de 1987.
- 102-ROAZZI, Antônio. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (62): 35-44, ago./1987.
- 103-ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (63): 19-23, nov./1987.
- 104-HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional e produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (63): 24-26, nov./1987.
- 105-DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (64):24-37, fev. de 1988.

- 106-ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (63): 3-10, maio de 1988.
- 107-PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (65): 72-7, maio de 1988.
- 108-PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (65): 11-20, maio de 1988.
- 109-LUNA, Sérgio Vide. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (66): 70-4, ago./1988.
- 110-FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (66): 75-80, ago./1988.

* Estes artigos, embora não sejam de autoria de educadores brasileiros, foram incluídos no estudo devido à posição que desempenham no pensamento educacional brasileiro, como referência no debate sobre fracasso escolar (vide capítulo sobre metodologia).

ANEXO 5

LISTA DOS ARTIGOS EXAMINADOS - VERSÃO B (CRITÉRIO ALFABÉTICO)

- ACIOLY, Nadja Maria & SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Escolarização e conhecimento da matemática desenvolvida no contexto do jogo do bicho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (61):42-57, maio de 1987.
- ALMEIDA, Lenita Maria Costa de. Evasão e repetência nas 5^{as} séries do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56): 106-10, fev./1986.
- ALVES, Edgard Luiz G. Desnutrição e pobreza no Brasil: algumas evidências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29): 77-86, jun./1979.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. & CANDAU, Vera Maria. O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (50):22-8, ago./1984.
- ARROYO, Miguel G. Dimensões da Supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (41):28-37, maio de 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (63):3-10, maio de 1988.

- AZANHA, José Mário Pires. Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):109-11, fev./1985.
- BALDIJÃO, Carlos Eduardo Malhado. A desnutrição e o processo de acumulação do capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):49-56, jun./1979.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Bons e maus alunos e suas famílias: vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (37):84-89, maio de 1981.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (34):84-2, ago./1980.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sã; MELLO, Guiomar Namó de.; ARELARO, Lisete; CAMPOS, Maria M. Malta. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (30):21-37, set./1979.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. O ensino rural paulista: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56):11-8, fev./1986.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais - um estudo de caso no Sertão do Piauí. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46):23-49, ago./1983.

- BARRETO, Elba Siqueira de Sã. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):97-109, set./1975.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende & BRISTOTI, Nilva Carmem Postal. Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (24):25-39, mar./1978.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (40):54-57, fev./1982.
- BRANDÃO, Zaia; ABRANOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. Prê-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39):43-5, nov./1981.
- BRONFENMAJER, Gabriela & CASANOVA, Ramón. La escuela primaria en Venezuela: clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):41-53, ago./1982.
- BROZEC, Josef. Nutrição, desnutrição e comportamento (1ª parte). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):11-30, jun./1979.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (55):50-62, nov./1985.

- CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57): 71-7, maio de 1986.
- CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo quantitativo sobre o rendimento escolar expresso em notas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (21):9-14, jun./1977.
- CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (12):3-18, mar./1975.
- CAMPINO, Antônio Carlos Coelho. Nutrição e retorno social da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (22):17-30, set./1977.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (28):53-9, mar./1979.
- CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39):35-42, nov./1981.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Participantes ou marginais: estilo de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):75-86, set. 1975.

- CAMPOS, Maria M. Malta. Prê-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 21-4, maio de 1985.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57):78-85, maio de 1986.
- CARRAHER, Terezinha Nunes & SCHLIEMANN, Analúcia Dias. O Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45):3-19, maio de 1983.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):79-86, ago./1982.
- CARRAHER, Terezinha Nunes & REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39):3-10, nov.1981.
- CARVALHO, Inaiã Maria Moreira. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):27-40, ago./1982.

- CONTE, Doracy Soares. Associação entre rendimento escolar e indicadores de eficiência de professores: o caso de Brasília e cidades Satélites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (50):29-39, ago./1984.
- CRUZ, Lêa Maria Chagas & ESPOSITO, Yara Lúcia. Auto conceito e sua relação com prestígio entre colegas, nível sócio-educacional e inteligência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (6):36-45, dez./1972.
- DALLAVO, Maria Lúcia Lopes. Exploração das condições dos alunos com maior defasagem entre idade cronológica e a série em escolas rurais do Nordeste. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56):19-26, fev./1986.
- DANTAS, Jovelina Brazil. Efeitos da estimacão escolar na realizacão de crianças em vários estados nutricionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):97-109, jun./19 .
- DAVIS, Cláudia & DIETZSCH, Júlia Martins. Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo no rendimento escolar na zona rural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46):5-15, ago./1983.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (64):24-37, fev./1988.

- ESPOSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):87-96, set./1975.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes (resultados preliminares). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):34-49, fev./1985.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):37-48, jun. 1979.
- FILIP, Johanna; DANOSO, Sebastiani; CARDEMIL, Cecília; SCHIEFELBEN, Ernesto; DIEGUEZ, Eleanor; TORRES, Jaime. Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico um estudo de acompanhamento do Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):15-25, maio de 1984.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (51):13-32, nov./1984.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (66):75-80, ago./1988.

FREITAG, Bárbara. Piagetianos um desacordo? Contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53):33-44, maio de 1985.

GARCIA, Regina Leite & AZEVEDO, Joanir Gomes de. A orientação educacional e o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (48):29-37, fev./1984.

GATTI, Bernadete A.; PATTO, Maria Helena; COSTA, Marisa L. KOPIT, Melany; ALMEIDA, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (38):3-13, ago./1981.

GÕES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):3-14, maio de 1984.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; BARRETO, Elba Siqueira de Sã; MENEZES, Sônia Maria Carvalho. Avaliação educacional e educação de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (8): 5-110, set./1973.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (27):61-8, dez./1978.

- GOUVEIA, Aparecida Joly. A escola, objeto de controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (16): 7-9, mar./1976.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem social, escolaridade e ocupação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (32):3-30, fev./1980.
- GUIMARAES, Beatriz M.A.B. & SCHNEIDER, Ivo Alberto. Comportamento verbal do aluno em sala de aula e fatores sociológicos que o afetam. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (16): 7-13, mar./1976.
- GUIRADO, Marlene; UNGER, Mônica J.; FERNANDES, José; KUNZE, Elso.; NABHOLZ, Ana Lúcia.; DEWEIK, Maniar. Influência do método Montessori na aquisição da noção de seriação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (26):81-6, set./1978.
- GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53):85-97, nov./1985.
- GRUPO de nutrição e comportamento da Creche Fê e Alegria. Nosso cérebro também tem fome. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):31-5, jun./1979.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional e produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (63):24-26, nov./1987.

- KOFF, Elionora Delwing & BONAMIGO, Euza Maria Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva de pré-escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (34):21-7, ago./1980.
- KRAMER, Sônia & ABRANOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):103-7, fev./1985.
- KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58):77-81, ago./1986.
- KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):54-62, ago./1982.
- LAMPREIA, Carolina. A intervenção precoce: seus pressupostos e algumas questões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (57):55-60, maio de 1986.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):25-33, fev./1985.
- LEITE, Ilma Carvalho Nunes. Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças de meio sócio-econômico desfavorecido. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (58):69-76, ago./1986.

- LEWIN, Zaida Grimberg. Desenvolvimento a aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (24):5-14, mar./1978.
- LUNA, Sérgio Vide. O falso conflito entre tendências metodológicas, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (66):70-4, ago./1988.
- MACEDO, Elvidina Nabuco. Nutrição, nível sócio-econômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracaju. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29):87-96, jun./1979.
- MACEDO, Lino de. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget: algumas considerações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (61):68-71, maio de 1987.
- MAIA, Eny Marisa. A qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46):16-22, ago./1983.
- MARIZ, Cecília Loreto. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (53):69-70, maio de 1985.
- MELLO, Guiomar Namó. Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (28):49-51, mar./1979.

- MELLO, Guiomar Namó. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (36):87-110, fev./1981.
- MONTEIRO, Carlos Augusto. Os determinantes da desnutrição infantil no Vale do Ribeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29):57-76, jun./1979.
- MORO, Maria Lúcia Faria. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda: uma contribuição para o debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (56):66-72, fev./1986.
- MORO, Maria Lúcia Faria. Iniciação em matemática e construções operatórias - concretas: alguns fatos e suposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (45):20-4, maio de 1983.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (44):45-54, fev./1983.
- PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (65):11-20, maio, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (51):3-11, nov./1984.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (65):72-7, maio de 1988.

PELLEGRINI, Ana Maria; GREENDORFER, Suson L.; BRINDE, Elaine N. Fatores determinantes do envolvimento da criança em atividades físicas e esportivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (60):38-44, fev/1987.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Uma escola primária na periferia de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46):50-8, ago./1983.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (2):1-43, nov./1971.

POPPOVIC, Ana Maria. Bases teóricas do Programa Alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (43):31-36, nov./1982.

POPPOVIC, Ana Maria. Em defesa da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (50):53-7, ago./1984.

POPPOVIC, Ana Maria. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (30):51-5, set./1979.

POPPOVIC, Ana Maria. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (6):25-30, dez./1972.

POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (14):7-66, set./1975.

POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; CRUZ, Lêa Maria Chagas. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (7):11-60, jun./1973.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as 1^{as} séries do 1^o grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (21):41-6, jun./1977.

POZNER, Pilor. El impacto del pre-escolar en los niños de sectores populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42):63-78, ago./1982.

- RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli; MAIMONI, Eulália H.; OLIVEIRA, Fernando A. Leite de; CESAR, Sônia Maria de Toledo. Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau, pesquisados junto a supervisores oficiais de Uberlândia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (53):71-4, maio de 1985.
- ROAZZI, Antônio. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (62):35-44, ago./1987.
- RODRIGUES Ada Natal. Lhã, lhã, lhã, quem não entra é um bobão. Como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52):73-7, fev./1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (15):78-85, dez./1975.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Relações sociais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (63):19-23, nov./1987.
- SANDOVAL, Rodrigo Parra & ZUBIETA, Leonor. Escuela, marginalidade y contextos en Colombia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42):19-26, ago./1982.
- SANTOS, Maria Madalena Rodrigues dos. Relatório da experiência do Programa Alfa em Pernambuco - 1977/1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (39):11-25, nov.1981.

- SCHIEFELBEIN, Ernesto y Simmons, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (35):53-71, nov./1980.
- SILVA, Alberto Carvalho da. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (29):7-10, jun./1979.
- SILVA, Fátima Sampaio. Análise Psicolinguística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (58):58-68, ago./1986.
- SILVA, Fátima Sampaio. Operações lógico-matemáticas de crianças na 1ª série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (44):63-74, fev./1983.
- SILVA, Nelson do Valle & SOUZA, Alberto de Melloe. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (58):49-57, ago./1986.
- SILVA, Teresa, Roserley Neubauer. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (32):31:44, fev./1980.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52):19-24, fev./1985.

- SOUZA, Solange Jobim. Tendências e fatos na política da educação prē-escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (51):47-53, nov./1984.
- SPELLER, Paulo & BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O Carāter de classe social na produtividade escolar: um estudo preliminar no municīpio de Cuiabā. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (44): 35-44, fev./1983.
- VALENTE, Antōnio. Escrita espelhada como manifestaō do pensamento prē-operatōrio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (51):80-3, nov./1984.
- VECINO, Stella; TEDESCO, Juan Carlos; HERNÁNDEZ, Izabel. Processo pedagōgico y aprendizaje en contextos de heterogeneidad cultural: el caso de la Sierra ecuatoriana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42):87-100, ago./1982.
- VICTORA, Cēsar Gomes; MARTINEZ, Josē Carlos; COSTA, Juvenal Dias. Fatores sōcio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira sērie. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (41):38-48, maio, 1982.

ANEXO 6

RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FINANCIADORAS DOS ARTIGOS
SOBRE FRACASSO ESCOLAR PUBLICADOS NO CADERNOS DE
PESQUISA NO PERÍODO DE 1971-1989.

GRUPO 1 - Instituições de Ensino Superior Brasileiras

- 1 - Universidade de São Paulo - SP
- 2 - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ
- 3 - Universidade Federal de Minas Gerais - MG
- 4 - Universidade Federal de Pernambuco - PE
- 5 - Universidade Federal do Ceará - CE
- 6 - Escola Paulista de Medicina - SP
- 7 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP
- 8 - Universidade Federal de Pelotas - RS
- 9 - Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ
- 10 - Universidade Estadual de Campinas - SP
- 11 - Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ
- 12 - Fundação Universidade de Brasília - DF
- 13 - Universidade Federal do Paraná - PR
- 14 - Universidade de Mogi das Cruzes - SP
- 15 - Universidade Federal de Uberlândia - SP
- 16 - Universidade Federal da Bahia - BA
- 17 - Universidade Federal de São Carlos - SP
- 18 - Universidade Estadual de Feira de Santana - BA
- 19 - UNESP - Rio Claro
- 20 - Faculdade de Filosofia de Recife - PE
- 21 - Universidade Federal de Mato Grosso - MT
- 22 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS

Grupo 2 - Órgãos Administrativos

- 1 - Delegacia de Ensino de Pindamonhangaba - Vale do Paraíba - SP
- 2 - Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo - SP
- 3 - Secretaria de Ensino de Pernambuco - PE
- 4 - Secretaria do Bem Estar Social - Pelotas - RS
- 5 - Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro - RJ
- 6 - Delegacia do Ministério da Educação e Cultura - RJ

Grupo 3 - Instituições Estrangeiras

- 1 - Department of Psychology, Lehigh University, Bethlehem, Pennsylvania, USA.
- 2 - Department of Child Development and Educational Psychology, Institut of Education, University of London
- 3 - University of California - Los Angeles - USA
- 4 - Universidade de Illinois - Urbana - Champaign EUA
- 5 - Universidade de Oxford - Departamento de Psicologia Experimental - Inglaterra
- 6 - CIUP - Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - Colômbia
- 7 - CENDES - Universidade Central de Venezuela - Venezuela
- 8 - Programa de Desenvolvimento da ONU
- 9 - Policy Planning Division do Banco Mundial
- 10 - Centro de Investigaciones Educativas - Argentina
- 11 - UNESCO/CEPAL/PNUD - Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe
- 12 - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago - Chile (financiado pelo Centro Internacional para Pesquisa e Desenvolvimento do Governo do Canadá).

Grupo 4 - Instituições de Fomento à Pesquisa

- 1 - CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- 2 - INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- 3 - Fundação Ford
- 4 - FINEP

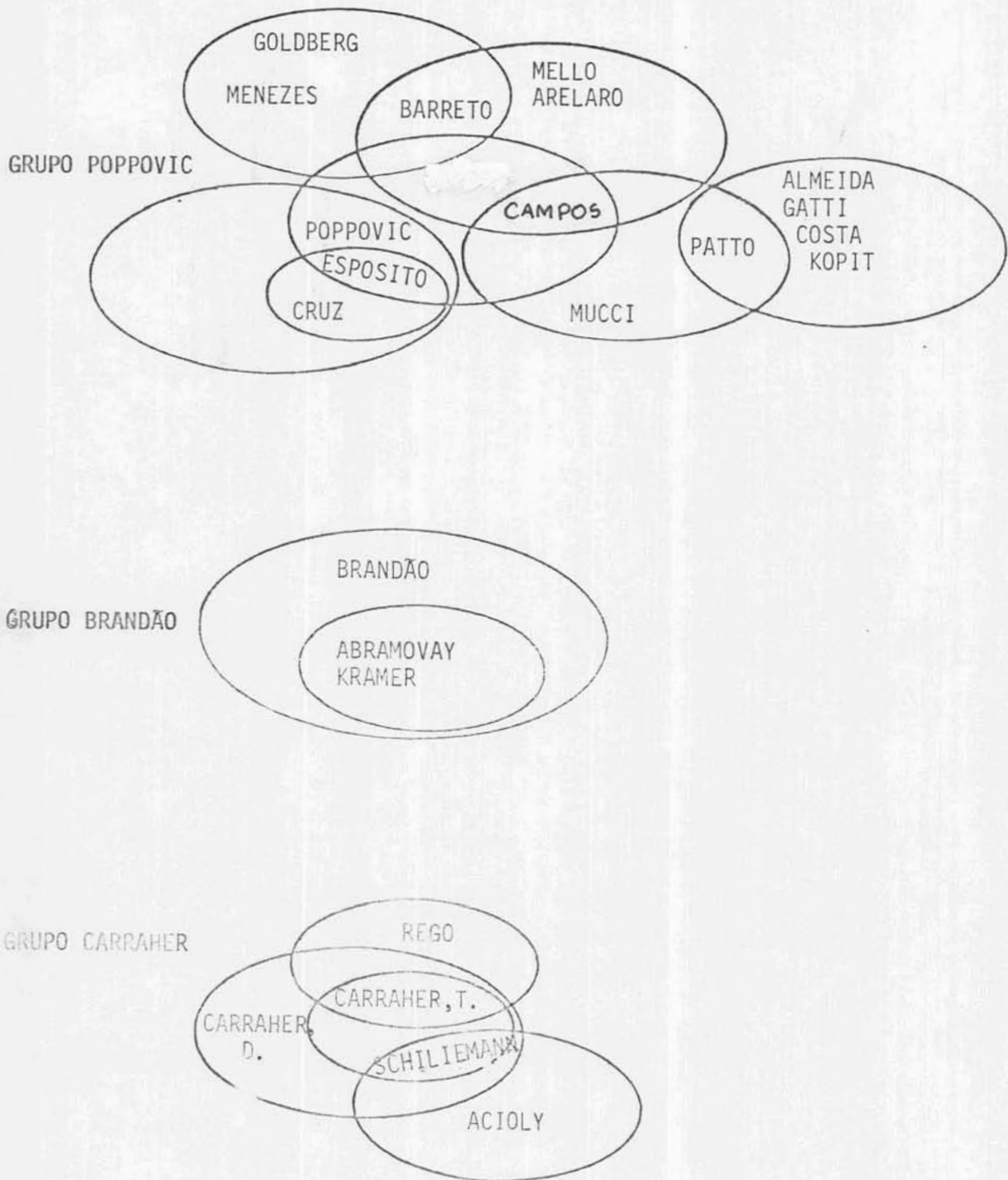
Grupo 5 - Outras Instituições

- 1 - Grupo de Nutrição e Comportamento da Creche Fê e Alegria
- 2 - Movimento de Luta por Creche de São Paulo - SP
- 3 - Departamento Nacional do Serviço Social do Comércio - RJ
- 4 - Laboratório Nacional de Computação Científica - RJ
- 5 - LUPERJ
- 6 - Centro de Estudos Afro-asiáticos - Rio de Janeiro
- 7 - Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA - RS
- 8 - MOBREAL
- 9 - Fundação Carlos Chagas - SP

OBS: Há oito artigos sem referência à instituição financiadora.

ANEXO 7

Fig. 1 - AUTORES DISTRIBUÍDOS EM GRUPOS SEGUNDO PARTICIPAÇÃO NOS ARTIGOS



OBS: Os autores inscritos nas intersecções das elipses são aqueles chamados mais produtivos (participaram em mais de um artigo sobre fracasso escolar no Cadernos de Pesquisa durante o período 1971/1989). A figura representa apenas os autores em artigos coletivos.