

## ARTIGOS

# A COMPREENSÃO HISTÓRICA DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

ANDRÉ LUIZ PAULILO

### RESUMO

*O texto, organizado em três partes, discute o modo como a ideia de fracasso escolar foi posta em questão no Brasil. Na primeira delas, o autor aborda as condições de produção das pesquisas sobre o tema, prestando atenção ao sentido histórico do seu emprego como noção de análise. Na segunda, examina material produzido sobre o tema, na forma de pesquisa ou de tradução para o português, a fim de problematizar o registro mais comum da sua história. A terceira parte propõe que a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 em São Paulo é um elemento explicativo relevante, mas ausente da reflexão sobre a elaboração da noção de fracasso escolar como categoria de análise em educação.*

**FRACASSO ESCOLAR • ESCOLARIZAÇÃO • HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO • PESQUISA EDUCACIONAL**

## THE HISTORICAL UNDERSTANDING OF SCHOOL FAILURE IN BRAZIL

### ABSTRACT

*This text, organized in three parts, discusses the way in which the idea of school failure in Brazil was approached. In the first part, the author addresses the conditions under which studies about school failure in Brazil were conducted, paying attention to the historical sense of its use as an analytical tool. The second part examines some of the material that was produced about this issue, in the form of research or translation into Portuguese, in order to problematize the most common record of its history. The third part proposes that the mobilization of the population for education, around the years 1970/1980 in São Paulo, is a relevant explanatory element. However, it lacks reflection on the elaboration of the notion of school failure as an analytical category in education.*

**SCHOLAR FAILURE • SCHOOLING • HISTORY OF EDUCATION • EDUCATIONAL RESEARCH**

## COMPRÉHENSION HISTORIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU BRÉSIL

### RÉSUMÉ

*Ce texte, organisé en trois parties, discute la manière dont l'idée d'échec scolaire a été remise en question au Brésil. Dans la première partie, l'auteur aborde les conditions de production des recherches sur le thème et s'arrête sur le sens historique de son emploi comme catégorie d'analyse. Dans la seconde, la production sur le thème sous forme de recherches ou de traduction en portugais, est soumise à examen afin de problématiser le récit le plus commun de son histoire. La troisième partie avance que la mobilisation populaire pour la scolarisation des années 1970-1980 dans l'État de São Paulo représente un élément explicatif important, bien qu'une réflexion sur l'élaboration de la notion d'échec scolaire comme catégorie d'analyse y soit absente.*

ÉCHEC SCOLAIRE • SCOLARISATION • HISTOIRE DE L'ÉDUCATION •  
RECHERCHE EN ÉDUCATION

## LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA DEL FRACASO ESCOLAR EN BRASIL

### RESUMEN

*El texto, organizado en tres partes, discute el modo en el que se puso en cuestión la idea de fracaso escolar en Brasil. En la primera parte, el autor aborda las condiciones de producción de las investigaciones sobre el tema, prestando atención al sentido histórico de su empleo como noción de análisis. En la segunda, examina el material producido sobre el tema, bajo la forma de investigación o de traducción al portugués, a fin de problematizar el registro más común de su historia. La tercera parte propone que la movilización popular por escolarización entre los años 1970/1980 en São Paulo es un elemento explicativo relevante, pero ausente de la reflexión sobre la elaboración de la noción de fracaso escolar como categoría de análisis en educación.*

FRACASO ESCOLAR • ESCOLARIZACIÓN • HISTORIA DE LA EDUCACIÓN •  
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

**O FRACASSO ESCOLAR É IDEIA RECENTE E, CONFORME SUGEREM ISLAMBART-JAMATI (1985B)** e Prost (1985), está relacionado com as condições históricas de produção de um discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola. Mas, sobretudo, foi fenômeno posto como questão por uma sociologia especialmente interessada na análise dos efeitos das desigualdades sociais no ensino. A sequência de estudos publicados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964a, 1964b, 1970) e Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1965), entre 1964 e 1970, praticamente definiu os termos da discussão acerca do significado social da seleção escolar. Conforme sublinham Nogueira e Catani (1998, p. 9), trata-se de trabalhos que, rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e no “dom”, mostram os mecanismos por meio dos quais “o sistema de ensino transforma as diferenças resultantes da transmissão familiar da herança cultural em desigualdades de destino escolar”. De muitos modos, Bourdieu com Passeron (1964a, 1964b, 1970, 1975) e também com Alain Darbel (1966) e Luc Boltanski e M. de Saint-Martin (1973) exploram situações em que a ação escolar revela-se bastante desigual, ou porque atua sobre indivíduos previamente dotados pela ação familiar ou porque transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso.<sup>1</sup> Da frequência a museus ao ingresso na universidade e no mercado de trabalho, uma série de indícios é analisada para mostrar como a escola protege melhor os privilégios sociais, econômicos e culturais do que sua transmissão aberta. Sobre-

<sup>1</sup> Atentar também para outras colaborações em Bourdieu (1966), Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1973) e Bourdieu e Saint-Martin (1970).

o fracasso em atingir “tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar” e o abandono do sistema escolar serviram como pistas ao estudo das operações de seleção por meio das quais, sob as aparências da equidade formal, o sistema de ensino exerce suas funções de conservação social.

O tema não foi incorporado à historiografia da educação que, embora atenta às propriedades específicas da população escolar, suas estatísticas (cf. CANDEIAS, 1996; LUC, 1987) e condições de escolarização (PROST, 1968, 1970), deixou de descrever as relações entre seus elementos centrais e de documentar seus principais ciclos. Principalmente o fracasso escolar ainda não se constituiu em um problema historiográfico, como ocorreu na sociologia ou na psicologia. Não vem da história uma explicação capaz de fazer aparecer diferenças relativas às continuidades ou às unidades das quais partem as análises sobre a repetência e a evasão, os índices de competência leitora produzidos na escola ou os fracassos na aprendizagem. A historiografia também não se prestou a evidenciar os limites de significado relativos aos modelos sociológicos e psicológicos de explicação do fracasso, à maneira de um lugar de “controle” no qual se experimentam esses modelos em campos estranhos à sua elaboração, conforme a compreensão de Certau (2007, p. 88) da prática histórica. Tampouco há o esforço necessário para fazer aparecer os desvios, as exceções, que a aplicação de modelos demográficos e sociológicos, ou mesmo psicológicos, faz aparecer em muitos domínios da documentação.<sup>2</sup> E, como em tantos outros objetos da história, trata-se de um fenômeno que não existe fora das categorias de percepção que o isolam e dos dispositivos a partir dos quais opera, nesse caso, os dispositivos de reprovação e exclusão da seleção escolar.

Em todo caso, não se trata de uma história que deixou de ser problematizada. Por um lado, a espécie de denúncia da escola como aparelho ideológico de Estado que estruturou estudos como os de Baudelot e Establet (1971) e Bowles e Gintis (1976) sustentam uma história fari-saica.<sup>3</sup> Não é só que a escola tenha o papel de inculcar a ideologia burguesa; sua missão é reforçar a marginalidade produzida socialmente no sistema capitalista. Por outro, as versões mais insulares da história da educação que nos vieram da psicologia, da sociologia ou da didática encorajam, de modo rarefeito, a investigação do fracasso escolar. Por meio de um olhar retrospectivo, buscam-se na história as explicações para o presente, em geral, ao custo de sínteses que aplainam, suprimem ou ignoram as controvérsias, os fatos inconvenientes à explicação (RAVON, 2000). De outra parte, ainda, tem circulado nos guias curriculares uma interpretação histórica politicamente comprometida com a administração dos atuais sistemas de educação. Em 2008, por exemplo, a reorientação curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo foi justificada por uma percepção peremptória de que a autonomia das escolas para

2

Nesse caso, os estudos de Bernard Lahire (1997) sobre o sucesso escolar de alunos oriundos de meios populares contribuem com um questionamento parcial da teoria da legitimidade cultural de Bourdieu.

3

Em 2002, Samuel Bowles e Herbert Gintis revisitaram *Schooling in Capitalist America* e, principalmente, reconheceram a pouca atenção que deram aos agentes da escolarização na construção de uma sociedade mais capaz de alargar as liberdades e benefícios materiais para todos e, assim, às contraditórias pressões que operam nas escolas. Essas questões também estão discutidas em Cole (1988).

definir seus próprios projetos pedagógicos havia se mostrado insuficiente ao longo do tempo.

Essa descrição é, certamente, elementar. Convém acrescentar, ao menos, que psicólogos, sociólogos e educadores demonstraram amplamente a imbricação inextrincável para a aprendizagem entre as condições sociais de origem dos alunos, o sistema de ação da escola e as lutas e os conflitos por meio dos quais ele se constrói e perdura. Nessa *démarche* das análises, não foram ignoradas as nuances da noção de “fracasso escolar”, concebida de certo modo como um conjunto de fatos redutíveis ao contexto causal que os explicaria. Ocorre que a compreensão do fracasso escolar tem sua história e, portanto, parece-me razoável lidar com os usos do termo em vez de tomá-lo como conceito derivado de um modelo teórico. Esse é o propósito deste ensaio: distinguir os usos, abordar algo das diferenças de análise que a noção de fracasso escolar suscitou nas pesquisas acerca dos processos de escolarização nas últimas décadas do século passado. Não se trata aqui, no entanto, de um estudo conjuntural, mas, principalmente, de um esforço localizado de entendimento das questões relacionadas ao modo como se operou sentido para essa noção no Brasil. Assim, este texto, organizado em três partes, detém-se na sondagem das maneiras pelas quais o fracasso escolar foi posto em questão e pesquisado entre nós. Na primeira, exploro as condições de produção das pesquisas sobre o tema do fracasso escolar no Brasil, prestando atenção ao sentido histórico do seu emprego como noção de análise. Na segunda, abordo parte do material produzido sob o tema do fracasso escolar, na forma de pesquisa ou de tradução, para problematizar o registro que mais comumente se fez da sua história. A terceira parte propõe que a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 é um elemento explicativo relevante, mas ausente da reflexão sobre a elaboração da noção de fracasso escolar como categoria de análise em educação. Nesse sentido, visa a perceber algo das “lacunas” que se insinuam em diversas regiões da documentação acerca da construção da escola.

## A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR

No Brasil, as preocupações com o fracasso escolar como objeto de estudo emergem de diferentes contextos da pesquisa educacional nos anos 1970/1980. Os levantamentos do estado da arte sobre a questão realizados por Maria Helena Souza Patto (1988) e Carla Biancha Angelucci *et al.* (2004) instruem bem quanto às circunstâncias predominantes da produção. O modo como Patto (1988) expõe sua compreensão do fracasso escolar mapeia os aspectos institucionais e as rupturas temática e teórico-política que organizaram a pesquisa acerca do fracasso escolar no período. Trata-se de um itinerário seguro acerca das condições dessa

produção e que, observando uma advertência de Aparecida Joly Gouveia (1971), desenhou-se a partir das relações estabelecidas com a produção anterior. Sigo-a, portanto.

Primeiro, então, as rupturas. Do ponto de vista temático, as pesquisas percebem a “participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas, sobretudo fora do sistema escolar” (PATTO, 1988, p. 75). Mesmo reconhecendo ser essa uma tendência presente nos escritos dos escolanovistas dos anos 1920 aos 1950, distingue: “agora ela deixa de ter o caráter ensaístico e se expressa sob a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de fatores intra-escolares” (PATTO, 1988, p. 75). Já a ruptura teórica, na avaliação de Patto (1988), subjaz numa ruptura política: essa produção supera a concepção liberal do papel da escola. Não assume mais a educação escolar como a vanguarda das reformas sociais e expressou-se de duas formas. Inicialmente, a crítico-reprodutivista, que “fundamentou ensaios e relatos de pesquisa nos quais as práticas constitutivas da vida na escola eram entendidas apenas como mantenedoras da ordem social vigente” (PATTO, 1988, p. 76). Depois, com a crítica do reprodutivismo, “a escola passou a ser vista como um lugar que poderia ser afinado com a transformação da sociedade de classes” (PATTO, 1988, p. 76). Em fins dos anos 1980, a espécie de hiato que havia entre a conceituação macroestrutural marxista e os estudos da vida escolar produziu nova rotação do olhar, dessa vez em direção ao cotidiano. Sobretudo a busca das formas como as variáveis externas ao sistema escolar se articulam aos fatores internos da escolarização levou a incluir nas pesquisas a fala dos participantes da vida escolar por meio de procedimentos não quantitativos de análise do discurso (ANGELUCCI et al., 2004, p. 65).

Institucionalmente, a importância das publicações da Fundação Carlos Chagas – FCC – para consolidar um padrão de pesquisas diverso daquele que mantiveram instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep – e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – constitui num primeiro aspecto. Entre 1977 e 1981, os projetos de pesquisa conduzidos pela FCC propõem modelos interpretativos alternativos à forte leitura psicológica do processo de educação escolar ou ao modelo funcionalista de ciências sociais que ainda nos anos 1970 dominavam a pesquisa educacional de âmbito governamental. Assim, Angelucci et al. (2004) entendem que os *Cadernos de Pesquisa* da FCC abriram espaço para abordagens da realidade escolar a partir do materialismo histórico. A consolidação dos programas de pós-graduação e pesquisa contribuiu para generalizar as concepções críticas da escola entre os anos 1970 e 1980. O destaque conferido por Angelucci et al. (2004) à Universidade de São Paulo – USP –, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à FCC não dá conta das frentes

então abertas com os programas de pós-graduação de outras universidades e de outros centros de estudo, mas lembra um segundo aspecto institucional relevante para a pesquisa do fracasso escolar. O protagonismo da universidade e das fundações para o estudo da educação na crítica aos pressupostos presentes nas decisões técnico-administrativas que visavam a superar as vicissitudes de uma escolarização ainda calcada no preconceito racial e social definiu um horizonte de pesquisa. Sobretudo, foi da pesquisa universitária daqueles tempos que proveio outro conjunto de categorias de compreensão do fracasso escolar, concorrente àquele que as autoridades e órgãos governamentais utilizavam para lidar com os dispositivos escolares.

Se é que consegui ser fiel ao levantamento realizado por Patto (1988), há dois tipos de deslocamentos na compreensão do fracasso escolar. Um que vai da busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar e das relações de causa-efeito entre influências negativas de grupos étnicos e sociais e o desempenho escolar para a compreensão dos fatores intraescolares. Assim, aos estudos assentados nas teorias do capital humano ou da carência cultural sobreveio uma maior atenção à participação da própria escola nos resultados nela obtidos. Outro movimento se dá como ruptura com a concepção liberal do papel social da escola e foi resultado da ênfase dada aos paradigmas da reprodução no debate acerca das desigualdades educacionais quando da passagem dos anos 1970 para os anos 1980. Sobretudo a crítica reprodutivista serviu de respaldo a uma mudança de perspectiva interpretativa que passa a ver a escola como dispositivo de manutenção da ordem social e não mais enquanto atributo da transformação. Em contrapartida, a crítica que se segue ao reprodutivismo restitui então o papel da escola como condição para a democratização das oportunidades sem, contudo, hiperdimensionar suas atribuições na mudança social, de modo que outro limiar de compreensão foi transposto com a utilização de referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa etnográfica da escola. Na tentativa de “superar o hiato entre os conceitos macroestruturais marxistas e as necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 57-58), a pesquisa e a reflexão acerca do fracasso escolar arriscaram contribuir com a construção política de uma escola democrática.

## A PROBLEMÁTICA HISTÓRIA DE UM PROBLEMA

Em torno do esquema dado por Patto (1988) e Angelucci *et al.* (2004), é mesmo possível organizar um quadro do material produzido entre nós sob o tema do fracasso escolar na forma de pesquisa ou de tradução. Assim, o primeiro deslocamento, que vai da busca das variáveis externas ao sistema escolar para a compreensão dos fatores intraescolares, opõe

ao primado da psicologia uma sociologia da escola cujos trabalhos de Dorith Schneider (1974) e Luiz Pereira (1967) são exemplos. Essas produções contrapunham-se aos discursos sobre a privação cultural e às teorias da educação compensatória, sub-repticiamente difundidas no Brasil por programas governamentais. No segundo deslocamento, compreendido como de superação da concepção liberal do fracasso escolar por uma perspectiva marxista, predominou o paradigma da reprodução e as teorias de Bourdieu. *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, tem sua tradução publicada aqui em 1975 e, a partir de então, a discussão em torno das ideias-força da sua teoria animaram empreendimentos político-teóricos centrais para os estudos de Luiz Antônio Cunha (1977), Dermeval Saviani (1982), Maurício Tragtenberg (1978) e da própria Maria Helena Souza Patto (1991).

Maria Alice Nogueira (1990, p. 56) tem muita razão quando afirma que essas novas teorias vinham se contrapor à ideologia reformista da pesquisa e das políticas de combate às desigualdades escolares, e que a predominância do pensamento marxista nos meios intelectuais de então desempenhou um papel singular na crítica da maneira como eram feitas. É do período dos governos da transição, entre 1982 e 1989, a publicação, nessa chave de compreensão, de pesquisas sobre aspectos variados das desigualdades escolares: de acesso e permanência (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983), de desempenho (KRAMER, 1982), de trajetórias (PATTO, 1991). Também no bojo dessas preocupações, as obras de Forquin (1992), Petitat (1994) e Willis (1991) adquirem relevância para pensar as problemáticas que se instalam com o debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para democratização das oportunidades escolares, e são traduzidas.

Mais que tratar dos desdobramentos para o campo da pesquisa educacional dessa espécie de mobilização teórica diante dos problemas de escolarização, é preciso interromper aqui, porque o principal aspecto do argumento já está posto. Retrospectivamente, a percepção que se tem da pesquisa acerca do fracasso escolar é a de que ela rompe política, teórica e metodologicamente com um liberalismo de tipo escolanovista. Mesmo de acordo com os tipos de ruptura e dos limiares que então, necessariamente, se superou, tão bem identificados nos balanços produzidos por Patto (1988) e Angelucci *et al.* (2004), não penso ser esse o ponto de clivagem. A forma como Anísio Teixeira atuou nos órgãos da administração central do ensino embaraça esse quadro em pelo menos dois aspectos. Primeiro, no relatório de 1935, Anísio Teixeira teve claro que o aluno reprovado não significava êxito do aparelho selecionador que era ou algum dia foi a escola. Diante dos resultados dos testes de aproveitamento escolar aplicados em 1933-1934, constatou que a reprovação era índice da falha da instituição e do sistema escolar nos seguintes termos:



Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam.

Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. (TEIXEIRA, 1935, p. 74)

Depois, o CBPE sustentou uma perspectiva experimentalista de pesquisa que, se não abandona os temas do atraso e das condições culturais e escolares da modernização, redefiniu as relações entre a “pesquisa empírica” e a “generalização” no campo da educação. A partir da concepção antropológica de cultura (XAVIER, 1999; FREITAS, 2001), o CBPE desenvolveu, em diferentes regiões do país, uma série de estudos de comunidade. Na abordagem dessa produção, interessou a Xavier (1999, p. 96) registrar que o esforço desses estudos para “potencializar o uso e a eficácia social da instituição escolar” fez inverter a compreensão do seu papel social: “de agente de aculturação” tornou-se “um espaço de ‘enculturação’”. Conforme acentua Mendonça (2008), o CBPE constituiu, por esse viés, uma tradição de pesquisa que acabou por ser apagada da história da nossa educação. Sobretudo, Mendonça (2008) percebe, na forma simplista como as contribuições do legado liberal à educação brasileira foram compreendidas, o principal aspecto desse apagamento. Identificadas à perspectiva tecnoburocrática que se impôs pós-1964, a vertente representada pelo pensamento de Anísio Teixeira também se constituiu historicamente no Brasil em uma “tradição desafortunada” (LOVISOLO, 1990; MENDONÇA, 2008, p. 61).

Ainda que assim, por um lado já havia por parte de Anísio Teixeira a preocupação com os fatores intraescolares da reprovação e da evasão desde a reforma da educação pública da capital federal. Também há de se lembrar que os trabalhos de Luiz Pereira (1967) foram produzidos pela regional de São Paulo do CBPE. Portanto, a compreensão do fracasso escolar como fracasso da escola, e não da criança individualmente ou da sua família, era já mais que uma mera “tendência presente nos escritos escolanovistas”, uma posição marcada no debate educacional desde fins dos anos 1930 entre os chamados liberais. Por outro lado, as produções

do Inep e do CBPE abriram frentes de estudos que fizeram mais do que “fornecer dados para a política educacional”. Conforme mostram Xavier (1999) e Freitas (2001), foram órgãos por onde Anísio Teixeira estabeleceu convênios com pesquisadores e instituições da Europa e Estados Unidos e procurou reorientar a pesquisa educacional. Nesse sentido, a presença da “velha guarda” escolanovista nas publicações do Inep e do CBPE (Fernando de Azevedo, Almeida Jr., Lourenço Filho) conviveu com as perspectivas do trabalho de pesquisa empírica das universidades de então. Atuaram em torno de projetos do CBPE pesquisadores da USP, da Universidade do Brasil e da Escola Livre de Sociologia e Política, publicando os resultados na revista *Educação e Ciências Sociais* e nas várias séries da coleção de publicações do CBPE e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ao lado de pesquisadores estrangeiros, os intelectuais articulados por Anísio Teixeira configuraram outro padrão de se fazer sociologia. Segundo Xavier (1999, p. 93), advieram de uma matriz considerada, na época, a mais moderna e científica, pesquisas baseadas no emprego dos métodos de estudo de caso e de observação participante, da história de vida, além de *surveys* e entrevistas e com um novo universo temático: investigações sobre a comunidade, as relações raciais, a assimilação e aculturação e a mobilidade social.

## **O FRACASSO E A DESFETICHIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR**

O objetivo de me deter dessa forma num dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no entanto, não é fazer retroceder, aos anos 1930, ou personalizar, em Anísio Teixeira, o que chamei de ponto de clivagem. Concordo com Patto (1988) e Angelucci *et al.* (2004) que é, a partir da segunda metade dos anos 1970, que uma nova tendência na pesquisa educacional impõe-se entre nós. Mas não penso que a mudança de perspectiva do estudo do fracasso do aluno na escola resultou da superação da concepção liberal de educação. Entendo que “as condições históricas de produção de um [outro] discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola”, das quais falam Islambart-Jamati (1985a, 1985b) e Prost (1985), dão-se pelas manifestações e pela maior visibilidade das lutas populares. Sobretudo, afianço-me na informação de Marília Pontes Sposito (1993, p. 85-86), de que, a partir de meados da década de 1970, já se tornou perceptível a repercussão da incipiente organização dos movimentos populares nas lutas por educação. Na cidade de São Paulo, a participação de setores oposicionistas ao regime autoritário, partidos de esquerda na clandestinidade e, particularmente, o apoio da Igreja Católica na disseminação das Comunidades Eclesiais de Base fomentou a criação de centros comunitários, clubes de mães e novas associações de moradores, muito ativos

na reivindicação por ensino público. Do mesmo modo que Kowarick (1984), Macedo (1986), Sposati (1976), Sposito (1993) e Telles (1987) detiveram-se sobre as lutas populares nos anos 1970, percebendo-as como produtora de formas de sociabilidade decisivas para a conquista de direitos sistematicamente recusados para a maioria da população. A pesquisa de Sposito (1993) acerca da luta por educação nos movimentos populares em São Paulo mostra, em meio a um processo de luta social, as práticas que dão sentido à busca específica de um direito negado. E, no entanto, conclui: o sonho de ter mais com o acesso à educação, a percepção de que é a falta da escola e do seu saber que determina a pobreza, choca-se com as pequenas rotinas escolares: o estado de conservação dos prédios, a organização do tempo escolar, as relações de sala de aula (SPOSITO, 1993, p. 372).

Ao considerar que essas práticas contribuem para pôr em evidência a tensão entre o sonho e a realidade, a clivagem ocorre na demanda. Por um lado, e conforme argumento de Pierre Bourdieu (2000, p. 125), a reapropriação coletiva do poder sobre os princípios de construção da sua própria identidade começa pela reivindicação pública para se fazer reconhecer. De muitos modos o estudo de Sposito (1993) mostra algumas das conquistas, mas principalmente as dificuldades e as frustrações em fazê-lo. Entre elas a recusa da escola pelas crianças das famílias trabalhadoras é a que melhor define a inflexão social daquele momento. A incompatibilidade das suas condições de vida e a escola adquire expressão no desencanto e descrédito nas expectativas iniciais acerca da escolarização, na indisciplina, no abandono. Na maneira como Sposito (1993, p. 381) entende essa questão, ocorre um processo de “desfeticização” do saber escolar. Por outro lado, numa bem conhecida interpretação do papel que a escola desempenha na formação das classes e hierarquias sociais, há na conversão dos problemas escolares da evasão e repetência em problemas sociais outra inflexão significativa. Chapoulie e Briand (1994) entendem o fracasso escolar como um problema que não existe senão com referência à instituição escolar. Trata-se de um fenômeno que aparece quando a escolaridade é obrigatória durante um longo período e cuja definição, no entanto, “é amplamente ocultada aos olhos daqueles que, por se encontrarem no interior do espaço escolar, não se apercebem do quanto a definição se deve ao contexto institucional, no qual eles se manifestam” (CHAPOULIE; BRIAND, 1994, p. 37). Assim, e diferentemente da perspectiva explorada por Sposito (1993), Chapoulie e Briand (1994) percebem, na inquietação com os problemas da repetência e da evasão, não uma desfeticização do saber escolar, mas a importância da escola na elaboração das nossas classificações sociais. Trata-se de um domínio da controvérsia pública em que a ação coletiva de várias categorias de agentes escolares (administradores, professores e também o público em geral) constitui-se num problema concreto de

funcionamento institucional em problema social. De fato, conforme argumentam Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 39), a designação, a interpretação e as iniciativas para superar fenômenos como o analfabetismo ou o fracasso escolar dependem de uma abordagem escolar das realidades sociais. Têm razão quando afirmam que “as classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38 ).

A desfetichização do saber escolar é a forma que primeiro assume a tomada de consciência do fenômeno do fracasso escolar enquanto fracasso da instituição escolar. Essa atitude perante a escola tem uma existência teórica correspondente que, segundo Bourdieu (2000, p. 136), é própria das teorias: produto de uma classificação explicativa que permite explicar e prever as práticas e as propriedades das coisas classificadas. Vejo nessa espécie de entroncamento das percepções de fato e teóricas da prática escolar a combinação que determina o ponto de ruptura do discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola. Na França de Antoine Prost, Bernard Lahire e Guy Vincent, Pierre Bourdieu e Viviane Islambart-Jamati, a crise universitária dos anos 1960 foi o terreno desse enxerto entre as percepções de fato e teóricas acerca da forma de escolarização. Da mesma maneira, os primeiros movimentos da *New Sociology of Education*, entre 1967 e 1976, deram-se em meio ao radicalismo da contracultura estudantil nas universidades britânicas e norte-americanas. Cada vez mais evidentes, as pressões sociais diante dos novos tipos de industrialização e contra a discriminação racial e as formas de dominação masculina provocaram alterações na relação entre a política e as práticas escolares. Entre nós, parece-me ser a mobilização popular por escolarização entre os anos 1970/1980 o principal vetor dessa convergência de representações sobre o processo educativo que percebe o fracasso escolar como resultado da forma de escolarização. Ao menos, indicam-no os modos como o termo é usado a partir de então. Tanto foi aplicado em estudos que rompem com o pressuposto de que a repetência e a evasão ocorrem porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito da escola quanto em concorrência a outras categorias de compreensão, tais como discriminação econômica (CUNHA, 1970), marginalização cultural (POPOVIC, 1972) e mesmo evasão e repetência (PINHEIRO, 1971; SANTOS, 1971).

Penso que a noção de fracasso escolar participa do que Bourdieu uma vez chamou de “consciência social do momento” e, portanto, é o resultado da elaboração de um instrumento de construção da realidade social para cuja evidência contribuiu. Nesse sentido, a ruptura que então se estabelece na pesquisa educacional não só está relacionada com as condições históricas da emergência dessa noção de fracasso escolar,

como também lhe provê as formas de proposição tidas como válidas, os tipos de inferência aos quais se podem recorrer, as regras de generalização das suas categorias de trabalho. Em todo caso, e para voltar a Bourdieu, uma história desse modo de compreender o fracasso escolar adverte que, como tantos outros problemas sociais, ele “foi socialmente produzido, num trabalho coletivo de construção da realidade social e por meio desse trabalho” (BOURDIEU, 2000, p. 37). Vê-se que, para Bourdieu (2000, p. 37), o interesse de uma história preocupada em compreender por que e como se compreende detém-se no que foi preciso que houvesse para que aquilo que era e poderia ter continuado a ser um problema privado se tornasse um problema social. E, como atestam o estudo de Sposito (1993) e as pesquisas da Fundação Carlos Chagas, “foi preciso que houvesse reuniões, comissões, associações, movimentos, manifestações, petições, requerimentos, deliberações, votos, tomadas de posição, projetos, programas, resoluções, etc.” (BOURDIEU, 2000, p. 37). A burocracia, a legislação ou, enfim, os vestígios que esse conjunto de tarefas produz não foram reunidos na forma de documentação pela historiografia com a preocupação de compreender o fracasso escolar. E, no entanto, a discussão histórica de um problema desse tipo não apenas previne contra os perigos de o sociólogo ficar condenado a ser apenas um instrumento daquilo que ele quer pensar, como alerta Bourdieu (2000, p. 36), também adverte sobre o risco de naturalização do passado que as demandas da área da educação correm quando buscam, através de um olhar retrospectivo, explicações para o presente.

## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Bianca et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. L' école conservatrice: lês inégalités devant l'ecole et la culture. *Revue Française de Sociologie*, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc; SAINT-MARTIN, Monique de. Les strategies de reconversion. *Information sur les Sciences Sociales*, v. 12, n. 5, p. 61-113, 1973.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *L'amour de l'art, lês musées et leur public*. Paris: Minuit, 1966.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Les étudiants et leurs études*. Paris: Mouton, 1964a.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude; SAINT-MARTIN, Monique de. Les étudiants et la langue d'enseignement. *Cahiers Du Centre de Sociologie Européenne*, n. 2, 1965.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales*, v. 25, n. 1, p. 147-175, jan./fev. 1970.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert. *Schooling in capitalist America*. Nova York: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Hebert. Schooling in capitalista America revisited. *Sociology of Education*, v. 75, p. 1-18, jan. 2002.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.
- CANDEIAS, António. Ritmos e formas de alfabetização na população portuguesa na transição do século: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 5, p. 39-63, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 47, p. 11-60, abr. 1994.
- COLE, Mike (Org.). *Bowles and Gintis revisited: correspondence and contradiction in educational theory*. Londres: Routledge, 1988.
- CUNHA, Nadia Franco da. Sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 54, n. 119, p. 61-71, jul./set. 1970.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, 1971.
- ISLAMBART-JAMATI, Viviane. Culture technique et critique sociale a l'école élémentaire em France. Variations selon la composition du public scolaire. In: PLAISANCE, E. (Org.). *L'échec scolaire*. Nouveaux objets, nouvelles approches sociologiques. Paris: Editions du CNRS, 1985a. p. 83-86.
- ISLAMBART-JAMATI, Viviane. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In: PLAISANCE, E. (Org.). *L'échec scolaire*. Nouveaux objets, nouvelles approches sociologiques. Paris: Editions du CNRS, 1985b. p. 28-40.
- KOWARICK, Lúcio. Os caminhos dos encontros: as lutas sociais em São Paulo na década de 70. *Presença*, n. 2, p. 1984.
- KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais. In: ALMEIDA, Stela Borges de. (Org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1990. p. 11-85.
- LUC, Jean-Noël. Du bom usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIXe. et XXe. Siècles. *Histoire d'Education*, n. 29, p. 47-64, jan. 1987.

- MACEDO, Carmen Cinira. *Tempo de gênese: o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo C. (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008. p. 41-64.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu*. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Edusp, 1967.
- PETTITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINHEIRO, Luca Marques. Por que tanta repetência na 1ª série? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 242-253, abr./jun. 1971.
- POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 57, n. 126, p. 244-254, abr./jun. 1972.
- PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: A. Colin, 1968.
- PROST, Antoine. Une sociologie stérile: la reproduction. *Esprit*, ano 38, n. 12, p. 851-861, dez. 1970.
- PROST, Antoine. L' échec scolaire: usage social e usage scolaire de l'orientation. In: PLAISANCE, E. (Org.). *L' échec scolaire*. Nouveaux objets, nouvelles approches sociologiques. Paris: Editions du CNRS, 1985. p. 179-190.
- RAVON Bertrand. *L' « échec scolaire » histoire d'un problème public*. Paris, in Press Editions, 2000.
- SANTOS, João Paulo dos. Evasão da escola e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 333-335, abr./jun. 1971.
- SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1982.
- SCHNEIDER, Dorith. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SPOSATI, Aldaiza. *Estudo monográfico das SABs do município de São Paulo*. 1976. Mimeografado.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.
- TELLES, Vera. *Uma revolução no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 15-30.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

ANDRÉ LUIZ PAULILO

Professor no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil  
*paulilo@unicamp.br*