

ARACY MENDES DE SOUZA

**ARQUEOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR NAS PRÁTICAS
DISCURSIVAS RELATIVAS AO ENSINO FUNDAMENTAL
EM MATO GROSSO DO SUL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO
CAMPO GRANDE - MS
2011**

ARACY MENDES DE SOUZA

**ARQUEOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS
RELATIVAS AO ENSINO FUNDAMENTAL EM MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO
CAMPO GRANDE - MS
2011**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Magda C. Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Inara Barbosa Leão
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Jacira Helena do Valle Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 31 de maio de 2011.

Ao verdadeiro Eu Sou.

*Aos meus pais (in memoriam) Epaminondas
Batista de Souza e Dulcelina Mendes de
Souza, pela fé, pela esperança e pelo sonho
concretizado.*

AGRADECIMENTOS

À DEUS, por ter propiciado momentos de grandes desafios e crescimento.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pela disponibilidade em orientar-me durante todo esse percurso, por seu investimento e credibilidade em mim como doutoranda.

A banca de qualificação e defesa composta dos Professores Doutores: Alda Maria do Nascimento Osório, Inara Barbosa Leão, Magda C. Sarat Oliveira, Marcos Villela Pereira, Jacira Helena do Valle Pereira, pelas relevantes contribuições neste trabalho, paciência, empenho, dedicação e competência, meu muito obrigado.

A todos os professores doutores da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho: Alexandra A. Anache, Inara B. Leão, Alda M. N. Osório, Antônio N. Osório, pela dedicação, competência e relevância na construção desta tese. Assim como todos os docentes que contribuíram para esta tese durante a ministração de suas disciplinas, David Victor-Emmanuel Tauro, Eurize Peçanha, Sônia Urt, e nas aulas, nas quais participei como aluna especial, das professoras Sílvia Brito e Elcia Arruda Esnarriaga nossa chefe do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) meu muito obrigado.

Ao PPGEdu, na pessoa de seus coordenadores, a secretária Jackeline de Mesquita, ao Horácio Porto e aos meus colegas de curso pelo convívio, trocas e diálogo.

Ao Departamento de Ciências Humanas e em especial a Olívia Gonçalves de Almeida, a todos os professores do curso de psicologia, pelo apoio durante essa capacitação, e aos alunos da graduação pela compreensão e disposição.

Ao GEIARF/UFMS, em especial Myrna Woff, Eli Narciso Torres, Miguel Gomes Filho, Maria Auxiliadora Máximo, Luís Eduardo Morães Sinésio, Lívia Quintana, Rosemary S. Ziliane, Sílvio Lobo, Marcos Paz, Mariuza Camilo, Marina Cezária, Tatiana Calheiros, Jaqueline Maioli, Silvino Areco e Fátima de Carvalho por mais de seis anos de feliz convivência, apoio mútuo e por muito aprendizado sobre o pensamento de Michel Foucault.

Ao Sr. Lázaro Côrrea da Costa Filho que tão gentilmente nos cedeu espaço da Livraria Paulus para completar este ritual de doutoramento e nos confraternizarmos.

Todo trabalho de correção de português durante este período de doutorado agradeço a Regina Baruki, Regina Vieira, Maria das Graças Ferreira Fialho e Lúcia Helena Paula do Canto.

As minhas amigas que me incentivaram, contribuíram como leitoras e deram sugestões nesta tese, Prof^a Dr^a Idinaura Aparecida Marques, Prof^a Dr^a Iracema Cunha Costa, Prof^a Dr^a Regina Vieira, Prof^a Dr^a Terezinha Braz.

As pessoas da SEE/MS que contatei para levantar informações, pela disponibilidade e atenção dedicadas.

A PROPP/UFMS nas pessoas de Eleonora e Dayse, pelo apoio efetivo e constante.

Ao Prof. Dr. David-Victor-Emmanuel Tauro, pelas versões do resumo em inglês e francês, pela amizade, atenção e suas aulas no doutorado.

A meu filho Matheus e as minhas filhas Camila e Luciana, pela compreensão e espera ansiosa do término de mais uma etapa do meu percurso acadêmico, cujo sucesso é nosso.

A minha família, em especial a Maria Neuza, Nilva, Anésia, Kelly, Vanessa, pelo carinho recebido, e a Marilene, pelo *coffee break*: vocês fizeram parte de mais essa conquista.

[...] Se as ciências humanas têm como condição de possibilidade política, a disciplina, o momento atual da análise parece sugerir que o bio-poder, a regulação, os dispositivos de segurança estão na origem de ciências sociais como a estatística, a demografia, a economia, a geografia, etc. (MACHADO, R. In: Microfísica do poder. FOUCAULT, 1979, p. XXII).

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o fracasso escolar que se constitui, produz e sustenta os discursos como acontecimento e enunciados nas práticas pedagógicas e sociais manifestas no Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2007. São problematizadas descrições de enunciados e mostram seus resultados nos processos de escolarização, evidenciando como se dá o domínio da relação saber/poder por meio da verdade, do interdito, do disciplinamento, do mérito premiado e do assujeitamento a partir de uma ideia do sucesso escolar. Partiu-se de uma interrogação sobre a persistência desse fenômeno como problema no campo educacional e suas manifestações como materialidade histórica nos processos de escolarização. Adotou-se arqueologia foucaultiana, como referencial teórico-metodológico. Para tanto, descrevem-se enunciados de fontes documentais e de obras selecionadas, incluindo subsídios dos discursos de entidade representativa do movimento dos trabalhadores em educação. Na descrição arqueológica sobre o fracasso escolar são registradas as singularidades e regularidades das verdades ditas e não ditas, as relações de disciplinamento e modos de situar o sujeito que tenta se escolarizar no ideal pedagógico, apoiados nas práticas discursivas que tentam dar conta de um conjunto de subsídios marcados por verdades absolutas. Os recortes empíricos e/ou teóricos demarcam leituras parciais do objeto, constituindo singularidades. Enquanto fenômeno permite entender que ele ocorre entre o dito e o omitido. As práticas discursivas - das políticas educacionais - produzem e os colocam no lugar da culpa, da correção, da falta. Dessa maneira, os anulam como sujeito no processo de escolarização ao delegar o conhecer a si, por meio de um saber reconhecido, institucionalizado como verdade. Ficam estabelecidos mecanismos estratégicos de seletividade social, sejam pelas observações ou pelas confissões feitas pelos próprios alunos para, posteriormente, compreendê-los pelas diferentes vertentes de discursos oficiais, pela produção do conhecimento. Constatou-se, então, que o fracasso escolar ocorre pela reincidência e negatividade dos sujeitos a partir de práticas discursivas pedagógicas que trazem o fracasso escolar como um potencial de seletividade respaldado por princípios de aprendizagem e de assujeitamento dos alunos, assumindo características de normalização pela indiferença de quem é o aluno e por que fracassa.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Arqueologia. Políticas Educacionais. Assujeitamento. Resistências.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet le fracàs scolaire qui constitue, produit et soutient les discours comme occurrence et énoncés dans les pratiques pédagogiques et sociales manifestes pendant l'Enseignement Fondamental au Brésil et à l'état de Mato Grosso do Sul, pendant la période de 1997 à 2007. Des descriptions des énoncés furent problématisés qui montrent ses résultats dans leurs processus de scolarisation, mettant en évidence comment se fait la domination de la relation savoir/pouvoir moyennant la vérité, l'interdit, la disciplinarisation, la mérite primée et l'assujettissement à partir d'une idée du succès scolaire. Au départ, une interrogation sur la persistance de ce phénomène comme problème au champ éducationnel, ses manifestations comme matérialité historique dans les processus de la scolarisation. L'archéologie de Foucault a été adopté comme référentiel théorique-méthodologique. Pour ce fin, les énoncés des fontes documentaires et des œuvres sélectionnées, y compris des subsides des discours de l'entité représentative du mouvement des travailleurs en éducation. Dans la description archéologique sur le fracàs scolaire les singularités et les régularités des vérités dites et non-dites, on trouve les rapports de discipline et les modes de situer le sujet qui essaie de se scolariser dans l'idéal pédagogique, appuyés dans les pratiques discursives que essaient de rendre compte d'une totalité de subsides marqués par des vérités absolues. Les limites empiriques et/ou théoriques signalent les contours des lectures partielles de l'objet, en constituant les singularités. En tant que phénomène que permet comprendre qu'il se réalise entre le dit et l'omis. Les pratiques discursives – des politiques éducationnelles – produisent et les mettent à la place de la faute, de la correction, de la manque. De cette façon, ils leur annulent comme sujets au processus de la scolarisation par la délégation de la connaissance à soi, moyennant un savoir reconnu, institutionnalisé comme la vérité. Sont ainsi établis les mécanismes stratégiques de la sélectivité sociale, soit par les observations ou par les confessions faites par les élèves mêmes pour qu'ils, comprennent, postérieurement, moyennant les différents côtés des discours officiels, par la production de la connaissance. Alors, il fut constaté que le fracàs scolaire arrive par la reincidente et la négativité des sujets à partir de pratiques pédagogiques que portent le fracàs scolaire comme un potentiel de sélectivité justifié par les principes de l'apprentissage et de l'assujettissement des élèves, en assumant les caractéristiques de normalisation par l'indifférence de qui est élève et pourquoi fracasse.

Mots-clés : Fracas scolaire. Archéologie foucauldienne. Politiques éducationnelles. Assujettissement. Résistances.

ABSTRACT

This thesis has for its object failure at school, which constitutes, produces and sustains discourses as occurrences and enunciations of pedagogical and social practices, manifested in Basic Education in Brazil and in the state of Mato Grosso do Sul, during the period ranging from 1997 through 2007. Descriptions of the enunciations are problematized and their results are shown within the educational processes, evidencing the realization of the dominion of the relation knowledge/power, through truth, discipline, prized merit and subjection based on the idea of success at school. The point of departure was an interrogation as to the persistence of this phenomenon as a problem in the educational field with its manifestations as the historical materiality in the schooling process. Foucault's archeology was adopted as the theoretical and methodological framework of reference. To this end, description was made of the enunciations from documentary sources and works selected, including subsidies of the discourses of the entity representing the educational workers' movement. During the archeological description of the failure at school, registry was made of the singularities and regularities of the truths said and unsaid, the disciplinary relations and the modes of the subject's situation in its attempt to be schooled according to the pedagogical ideal, based on discursive practices that attempt to satisfy a totality of subsidies marked by absolute truths. The empirical and theoretical spans partially delimited the object readings, constituting singularities. As a phenomenon, it permits understanding it occurs between the said and the omitted. Discursive practices – of educational policies – are produced and located in place of guilt, correction and absence. In this way, they are annulled as the subject in the schooling process on delegating its self-knowledge, by means of a recognized knowledge, institutionalized as truth. Thus, strategic mechanisms of social selectivity are established, either by observations or by confessions made by the very students themselves, so that, posteriorly, they can be understood by the different varieties of official discourses, by the production of knowledge. Then, it was found that failure at school occurs with the reincidence and the negativity of the subjects starting from the pedagogical practices that bring school failure as a potential for selectivity, supported by principles of learning and the subjection of students, assuming characteristics of the normalization through the indifference regarding who the student is and why he fails.

Keywords: Failure at school. Archeology. Educational Policies. Subjection. Resistances.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Categorização das pesquisas a partir dos temas abordados.....	49
QUADRO 2 - Movimento do Ensino Fundamental – 2001.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A escolarização de pais e mães de alunos.....	84
Tabela 2 - Grau de escolaridade dos professores da Educação Básica.....	85
Tabela 3 - Matrículas, aprovações, abandonos, reprovações.....	105
Tabela 4 – Matrículas - Censo Escolar do Ensino Fundamental e Médio do Brasil e do Mato Grosso do Sul – 1997 - 2007.....	106

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPMF - Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Brasileira

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PEE/MS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PRASEM II - Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEC - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

SEE/MS - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SEF/MEC - Secretária de Ensino Fundamental

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
 CAPÍTULO I - ARQUEOLOGIA: PROCESSOS E RELAÇÕES.....	 26
1.1 DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
1.2 UMA ARQUEOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR COMO DISCURSO– OBJETO.....	31
 CAPÍTULO II - ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS DO FRACASSO ESCOLAR: DESCRIÇÕES E ENUNCIADOS.....	 46
2.1 FRACASSO ESCOLAR SOB DIFERENTES OLHARES.....	48
2.2 AS POSIÇÕES DO SUJEITO NOS ENUNCIADOS DE MÚLTIPLAS PRÁTICAS DISCURSIVAS.....	52
2.3 OUTRAS PERSPECTIVAS DE DISCURSOS.....	67
 CAPÍTULO III - FRACASSO ESCOLAR: UMA CRIAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE CONTROLE E INSTRUMENTOS REGULADORES...	 78
3.1 REALIDADE BRASILEIRA: PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR.....	80
3.2 FRACASSO ESCOLAR NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MATO GROSSO DO SUL.....	102
3.3 INSTRUMENTOS E FONTES DE CONTROLES.....	114
3.4 DISPOSITIVOS REGULADORES.....	119
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 126
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	138

APRESENTAÇÃO

Esta Tese, sobre a Arqueologia do Fracasso Escolar nas Práticas Discursivas Relativas ao Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul: discursos do fracasso escolar, é vinculada ao Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF) e à Linha de Pesquisa Educação e Trabalho. O discurso/objeto fracasso escolar é o lócus desta proposição investigativa, tendo como esteio os referenciais foucaultianos, como movimento epistemológico com vista à realização de uma arqueologia e como sustentação de possíveis nas relações entre saber, verdade e poder.

Nesse sentido, uma arqueologia do fracasso escolar, com base no pensamento de Foucault (1966), é necessária na medida em que se vincula com outros saberes, tendo como princípio que ele não se esclarece por si mesmo. E, também, pelo fato de que a sua configuração discursiva constitui uma das problematizações da condição humana, compreendida por aqueles que não têm sucesso, os submissos ou os que foram derrotados. Assim, esses rótulos poderão acompanhá-los temporariamente ou durante toda sua vida, dependendo sempre de sua inserção nas relações de capital ou políticas, associadas ou não, como um exercício de poder.

Abordar o fracasso escolar dentro do referencial foucaultiano envolve, também, desprazeres e infelicidades no âmbito das relações contemporâneas, pois servem como subsídios fundamentais de seletividade social, reconhecidos e referendados por práticas culturais, independentes das condições sociais, pois é um valor não consciente de ajustes e adequações, promovido por desvio, fomentando a produção de discursos dominantes de uma determinada época.

Trata-se então de uma investigação sobre a constituição de discursos sobre o fracasso escolar, considerando que suas produções são oriundas de diferentes fontes de informações. Ao abordar os discursos sobre o fracasso escolar, teve-se a preocupação de compreendê-lo sob diferentes vertentes discursivas, demarcadas pelo lugar de quem as produz, tornando possível seu aparecimento e suas condições fundamentais como fenômeno multifacetado.

Isso exigiu examinar a rede tecida para sua configuração em suas especificidades sobre o pensamento moderno, abandonando a ideia de que é uma produção exclusiva da instituição escolar. Seus efeitos passam a ser compreendidos não só nos limites dos discursos das práticas pedagógicas, mas requer situá-lo nas relações sociais, embora seja um fenômeno produzido no interior da instituição escolar, condicionado em relações de contexto e de existência, pois, mesmo singulares, são frutos de verdades subjetivas, de consensos e ajustes

que carregam conteúdos a partir de um projeto ideal de homem, de superação e de transgressão, mas, acima de tudo, a ideia de perfeição, embora seja pela sua própria sujeição.

Fica evidente então que o lidar com tal proposição investigativa esbarra-se em sua própria contradição – não se pode estudar o fracasso escolar sem ter uma evidência do que seria o sucesso escolar. Com isto, o fracasso escolar se institui por um enunciado que contém em si a sua própria negação – sucesso escolar.

Problematizável como objeto/tema de estudo, mas passível de análise por intermédio de descrições, de seus enunciados, de seus acontecimentos e suas práticas discursivas, fornecendo pistas, o fenômeno fracasso escolar se sustenta como discurso-objeto, ocupando o centro das reflexões que serão realizadas aqui, montando direções outras para um modo de pensar e refletir sobre ele.

Nessa trajetória de apropriação do objeto de estudo, observou-se que ele tem sido pesquisado em suas diferentes especificidades na área das ciências humanas, sobretudo nas subáreas de sociologia, psicologia e educação. Oficialmente, é abordado no e pelo processo de escolarização, seja na educação básica, nas modalidades de ensino ou no ensino superior, representado sempre por indicadores quantitativos que indicam um determinado grau de desempenho escolar do alunado, sempre como expressões relacionadas a situações-problema, como estratégias para que os processos educativos alcancem suas finalidades.

Esse movimento de compreender esse discurso-objeto é fruto do percurso de meus estudos acadêmicos, nos quais este tema sempre esteve presente nas escolhas de meus caminhos profissional e investigativo, buscando dar respostas que prometiam mais esclarecimentos sobre como o fracasso escolar se dá historicamente, como fenômeno intrínseco da educação.

Como psicóloga, desde 1982, graduada nas Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso (FUCMAT), no município de Campo Grande, atual Estado de Mato Grosso do Sul, comecei a trabalhar na área de psicologia educacional, no Instituto Louis Braille, no município de Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso, no atendimento de pessoas com deficiência visual e desta temática. Enfrentava com dificuldades as atividades, mas isto me remetia a pensar que a condição do alunado o colocava em potencial ao fracasso escolar. Participava de supervisões, debates, reuniões e estudos relacionados às especificidades das dificuldades de aprendizagem.

Posteriormente, na condição de professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na função de psicóloga escolar em uma escola de 1º grau, situada na Vila

Operária, também no mesmo município, analisava alguns casos, cuja queixa principal era dificuldade com a aprendizagem, agora não mais só de alunos com algum comprometimento físico, mental, visual ou auditivo, mas alunos ditos normais.

Concomitantemente, atuava em um consultório particular, com uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, fonoaudiólogas e terapeutas ocupacionais, durante mais de três anos, com supervisão didática, nos finais de semana, no município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, tratando e estudando casos relacionados com dificuldades de aprendizagem.

Após três anos fui requisitada pela Delegacia Regional de Ensino do município de Rondonópolis, MT, para desenvolver um trabalho com uma das equipes do Programa Saúde do Escolar, financiado pela Fundação de Assistência ao Estudante, que era desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação daquele município. Mais uma vez, deparava-me com problemas de aprendizagem, agora com uma equipe composta de enfermeiros, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos para atendê-los de acordo com a proposta do Programa. Vivenciei nesse período o ressurgimento do higienismo, da puericultura e da política médica, ao desenvolver atividades de saúde no interior das escolas.

Atuando com a Secretaria Municipal de Saúde e assistindo às escolas, tive contato com o Programa das Agentes de Saúde Municipais. Nesse período, várias questões foram ocorrendo, dentre elas destaco a conversa com a coordenadora desse Programa, solicitando indicar procedimentos de como lidar com as três agentes de saúde, que a procuraram, por estarem em tratamento psiquiátrico, mas deveriam retornar as suas atividades profissionais.

Esses três casos me motivaram a elaborar um estudo monográfico de conclusão do curso de especialização em Psicologia Social (1987), na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no município de Campo Grande, MS, cujo tema foi: Trabalho & Alienação, realizado por intermédio da técnica de estudos de grupos, contando aproximadamente com sessenta agentes de saúde, sob a perspectiva sócio-histórica orientada por Wanderley Codo, atualmente professor da Universidade de Brasília (UnB).

Ainda como professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, no antigo Curso de Magistério, em nível de 2º. Grau, supervisionava alunos estagiários e os orientava em relação às questões das dificuldades dos professores, alunos e, também, desses estagiários, cuja queixa era sobre os alunos do Ensino Fundamental que não aprendiam.

Discutia nessa época também com um grupo de professores do Centro de Formação do Magistério do Mato Grosso (CEFAM/MT) no município de Rondonópolis, com alguns professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que atuavam no Curso de Graduação em Pedagogia.

As questões versavam em torno da necessidade de transversalidade, das avaliações, entre outras discussões e tínhamos como leituras de suporte textos de Nosella (1981), Saviani (1983), Mizukami (1986), Gadotti (1987), Vygostky (1984 e 1989), Ghiradelli Jr (1990), Luckesi (1991), Libâneo (1991) e Severino (1992), entre outros que estudaram temáticas relacionadas com professor-aluno-conteúdo e escola-família-sociedade, até mesmo em uma classificação desse fazer pedagógico de uma forma dita crítica para propor outro fazer, sob a perspectiva de formação da cidadania, condizente com a Constituição Federal de 1988.

Paralelamente, atuei durante dois anos como professora substituta na UFMT nos cursos de licenciaturas e de pedagogia, na Unidade do município de Rondonópolis, MT, estudando as duas obras de Vygostky (1984 e 1989) traduzidas; o que me levou a aprofundar o conhecimento a respeito de autores, os quais Vygostky contrapunha, o behaviorismo e a teoria de Jean Piaget.

Continuava meu interesse de saber sobre: O que é? Como? Por quê? Para que essa educação proposta nas instituições escolares? Pairava, então, um sentimento de grupo e um ativismo, com reivindicações de mudanças, transformações e muitas greves nas escolas, mas, ao mesmo tempo, a vontade de aprender desses professores sobre o como ensinar, nessa constante busca de novos olhares teóricos, que respaldassem essa prática e equilibrassem a ansiedade e o desejo de solucionar esses desafios presentificados nesse cotidiano de produção do fracasso escolar.

Posteriormente, ingressei como professora efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no município de Corumbá, *Campus* do Pantanal, quando comecei atuar no Curso de Graduação em Psicologia. Entre as diferentes disciplinas ministradas nessa unidade e em outras, destaco a disciplina Pedagogia Terapêutica (1994–2006), também no *Campus* de Paranaíba/UFMS (2002) e no *Campus* do município de Campo Grande/UFMS (2003 a 2006) cuja ementa indicava: desenvolver conteúdos relacionados aos problemas e dificuldades de aprendizagem em uma abordagem individual, grupal e com uma carga horária de atividades práticas, em que as questões psicopedagógicas, como procedimentos e técnicas, se tornaram mais presentes.

Isso me possibilitou ter um contato com autores como Bleger (1984), Visca (1987), Pichon Riviére (1991; 1998), Sara Pain (1992), e Weiss (2003), principalmente com as técnicas psicológicas citadas por eles. Paralelamente, supervisionei as atividades de Estágio em Psicologia Escolar e nesse ínterim fui construindo saberes sobre a escola, a educação, a psicologia da educação e o lugar do aluno em cada uma dessas situações.

Em consequência dessa trajetória profissional, seja na condição de professora da educação básica ou do ensino superior ou profissional autônoma da psicologia, em 1999 decidi saber mais sobre o outro lado da educação, movida pelas indagações: Como trabalhar na escola com as questões relacionadas à criatividade? E o que significava ser um professor criativo? Enfim, o que era essa tão famosa criatividade em pauta naquele momento na escola? Tendo clareza do fracasso que se acumulava como processo de escolarização.

Para dar conta dessas indagações ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Curso de Mestrado, na UFMS, concluindo em 2001, com um relatório de dissertação com o título: Criatividade na formação profissional dos psicólogos escolares, tendo como embasamento teórico e metodológico os pressupostos de Cornelius Castoriadis e Edgar Morin. Entre as constatações deste estudo destaco que:

No processo de trabalho a dificuldade dos alunos em psicologia no desenvolvimento do estágio nas escolas parecia decorrer do fato de não perceberem o quanto aprenderam a valorizar a razão instrumental em detrimento da competência-crítico-reflexiva. Relatavam que os professores da escola em observação (Ensino Fundamental e Médio) embora soubessem da importância de um bom vínculo entre professores e alunos para o rendimento escolar, tinha medo de expor as próprias dúvidas falhas, atribuindo a responsabilidade de resolução de maus comportamentos dos alunos, exclusivamente aos pais e aos psicólogos. (SOUZA, 2001, Introdução, p. xii).

Contudo, ao retornar ao trabalho como professora responsável pelo Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, o desafio era compreender as angústias, tanto dos professores como dos alunos, dos pais e dos próprios estagiários, que continuavam com os mesmos discursos: “o aluno que não aprende”; “não quer estudar”; “as notas são baixas”, entre outras queixas, e o argumento comum era a responsabilidade desse fracasso escolar atribuída ao descaso do próprio aluno, dos professores, dos pais, da escola.

Essa situação conflitante levou-me a aproximar mais da psicanálise e estudar com o Grupo de Estudos Lacanianos para entender o significado do imaginário que Castoriadis propunha ao contrapor-lhes o conceito de criatividade como uma atividade instituinte e instituída pelo imaginário radical e social.

Mesmo assim, houve necessidade de compreender o quê e como compunham esse mosaico do fracasso escolar. Foi quando resolvi participar de algumas aulas da disciplina de Educação e Formação Social Brasileira, na graduação em Pedagogia (UFMS), cuja base teórica norteadora das discussões era relacionada aos pressupostos teóricos em Michel Foucault, tendo como leitura obrigatória a obra: *Vigiar e punir* (1987), quando tive o primeiro contato com esse autor.

Esse deslocamento epistemológico da Psicanálise para os princípios foucaultianos não foi um processo simples ou pleno. Diria que passou a ser mais inquietante e desafiador, mas representou, naquele momento, mais uma brecha para compreender o fracasso escolar por outras possibilidades de análises. O desafio passou a ser encontrar, nos mesmos elementos históricos do fenômeno, outros significados e compreensões da problemática que já inquietava esta autora deste o início das atividades profissionais.

Em 2005, a partir de minha participação no GEIARF, comecei a estudar as obras de Michel Foucault como parte das atividades desse Grupo de Estudos, na tentativa de construir um novo olhar para essa problemática. Foucault me remeteu a vários questionamentos. Permitiu enxergar minha trajetória existencial até então, de maneira não muito amena. Mostrou que as relações de saber/poder e seus desdobramentos perpassam todas as nossas relações de vida, sejam de forma sutil ou explícita, portanto, estão contidas em todas as práticas que envolvem professor-aluno, ou seja, sempre eu-outro, como um projeto de subjetivação e subjetividade, não traçado nem por um nem pelo outro, mas demarcando as relações sociais, pondo em jogo verdades, vontades e concessões. Mostrou que as relações de saber/poder que perpassam toda essa relação professor-aluno-conteúdo e as outras relações a estas vinculadas para a construção de um projeto de subjetivação e subjetividade desses sujeitos envolvidos, suas verdades, suas vontades, suas concessões. Foucault proporciona por método arqueológico que essa é mais uma verdade sobre o sujeito que aprende e que faço não a arqueologia, mas uma arqueologia das práticas discursivas do fracasso escolar, tendo essas práticas como “[...] discurso-objeto” (FOUCAULT, 2005a, p. 158).

A busca de elementos que explicitassem a base epistemológica e o objeto/tema fracasso escolar exigiu minhas primeiras incursões na produção de artigos e textos que fossem socializados em eventos científicos e que me permitissem compreender melhor meus propósitos investigativos, a partir de discussões coletivas.

Em 2007, participei do 4º Congresso de Psicologia do Pantanal: Psicologia, cidadania e as interfaces da saúde no município de Corumbá, MS. Foram apresentados dois

trabalhos e ministrei minicurso com o tema: Fracasso escolar numa perspectiva foucaultiana: algumas incursões. Foi um diferencial até então. O propósito era eu me autorreconhecer, não mais perguntando sobre os pressupostos ou discurso/objeto, mas respondendo sobre eles.

Em 2008, apresentei o trabalho: Os discursos dos saberes sobre o fracasso escolar: contribuições foucaultianas, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação/Regional Centro-Oeste, na UFMT, no município de Cuiabá; no 9º Encontro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) – Regional São Paulo, no município de São Paulo, e no 8º Encontro de Psicologia Comunitária de Bauru, na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

Em 2009, no Seminário de Educação: Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais na UFMT/Cuiabá, com o título: Os discursos dos saberes sobre o fracasso escolar e as suas implicações com a formação de professores; no 15º Encontro Nacional da ABRAPSO, em Maceió, AL, os trabalhos: A educação universitária e suas consequências no fracasso escolar e A criatividade na formação do psicólogo escolar.

Em 2010, na 18ª Edição do Seminário de Educação na UFMT/Cuiabá: Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas com as seguintes comunicações orais produzidas, com a mestrandia Marina Cezaria da Silva sobre: A escolarização como dispositivo de normalização e o discurso sobre o fracasso escolar, e As marcas da escolarização da infância no percurso da história.

Toda essa trajetória, além de me possibilitar aprofundar e delimitar as bases epistemológicas e o objeto/tema no GEIARF/UFMS e em encontros, congressos e reuniões científicas, em uma interlocução com os participantes em cada evento, exigiu elaborar reflexões sobre a relação entre ensinar e aprender, os vínculos do professor e aluno, na concessão do saber/poder por meio das práticas discursivas pedagógicas. Não só limitada aos conteúdos e avaliações, mas inserindo as políticas sociais e educacionais, o cotidiano da instituição escolar e outros campos de reflexão.

Isso me conduziu a delimitar o tema/objeto e os artefatos a serem analisados, a partir de uma arqueologia das práticas discursivas sobre o fracasso escolar no Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul e no Brasil (1997–2007), sendo essas práticas concebidas como discurso-objeto. Evidenciou-se concomitantemente, pelo intervalo estabelecido para este estudo, que as metas quantitativas governamentais aumentaram e se expandiram em todos os níveis de escolaridade, como o número de matrículas (acesso), bem como o maior número de promoção de um ano para o outro, ou de um nível de escolarização para outro.

Um dos efeitos dessas políticas foi o maior número de matriculados, instituindo uma contradição, o aumento do fenômeno do fracasso escolar, com maior veracidade, o que tem servido de maneira geral para a sustentação de duas vertentes de reflexão. A primeira, adotada a partir das características exclusivas do aprendiz, justificadas pelas condições econômicas, sociais ou culturais, associadas ou não ao gênero, à regionalidade, às características físicas ou mentais, aos aspectos religiosos e à estrutura familiar.

A segunda vertente surge pela escola como promotora exclusiva e responsável por esse fenômeno, enfatizando a precariedade de sua estrutura e de seus aparelhos pedagógicos, como o currículo, a formação de professores, as metodologias de ensino, as técnicas, os recursos e as formas de avaliação, delimitando esse lócus aos muros da própria escola, como se ela não fosse uma consequência das contradições presentes na sociedade.

Sabe-se que dificuldades detectadas na educação básica estão relacionadas com problemas que vão se acumulando não só no início da escolarização de muitas crianças, jovens e adultos, aqui e ali reveladas por sinais como a reprovação, o abandono da escola e o absenteísmo, fenômenos que já se sabe serem também associados ao modo de funcionamento da sociedade.

Mas, na medida em que o aluno não consegue se desenvolver em sua trajetória escolar, o discurso do senso comum é de que ele fica privado de condições para enfrentar as tarefas e exigências da sociedade e do mundo do trabalho contemporâneo, suas condições existenciais se reduzem pelo valor dessa prática cultural.

Nesse sentido, o efeito de poder dos discursos em vista à melhoria do desempenho escolar tem uma conotação que vai muito além dos muros da escola. Assim, a conjugação de graves problemas sociais vividos pelos alunos e suas famílias ou responsáveis, associada ao baixo desempenho na escola, resulta no que se convencionou chamar fracasso escolar, configurado por diferentes estratégias de seletividade social, que antecedem a prática pedagógica.

Na obra, *Ditos e escritos*, Foucault (2006c, p. 238) explica que o sujeito do conhecimento é um indivíduo historicamente qualificado de acordo com certos procedimentos, o que não implica ser um saber científico, e sim como é produzida a verdade sobre ele. Isso exige então entender a rede tecida sobre o fracasso escolar.

O encaminhamento proposto neste estudo possibilitou reconstituir o que se dá como verdade de constatação ou verdade de demonstração, a partir do patamar dos rituais pedagógicos, do patamar das qualificações das características dos indivíduos que fracassam

na escola, por intermédio dos discursos que circulam como fruto de conhecimento sobre esse fenômeno que não é exclusivamente pedagógico.

Nessa perspectiva adotou-se como tese neste estudo que o fracasso escolar é uma das fontes dos discursos da reprodução das práticas sociais e pedagógicas, como meio de controle e seletividade social, a partir de subjetivação do sucesso escolar como uma relação de biopoder, vinculados à governamentalidade, a dispositivos de resistências e ao cuidado de si.

Definiu-se como objetivos: 1 Construir um olhar sobre o fracasso escolar que o considere na multiplicidade de discursos que lhe conferem estatuto de evento que solapa os processos educativos e comprometem a qualidade social *a priori* dos envolvidos; 2 Descrever e 3 Analisar como se dá o fracasso escolar em suas instâncias políticas, em seu contexto de surgimento e reprodução.

As práticas discursivas singulares de cada autor pesquisado mostram as multiplicidades desse objeto-discurso por causa dos vários eixos que os norteiam. Nas reflexões feitas, o fracasso escolar expresso nos discursos analisados, encontraram-se posicionamentos teóricos e práticos para diferentes tipos de análise dele.

No Capítulo I, sob o título: Arqueologia: processos e relações – são desenvolvidos alguns elementos adotados neste estudo, envolvendo o delineamento teórico-metodológico e princípios foucaultianos para uma arqueologia do fracasso na/da escola, adentrando as suas práticas discursivas.

O Capítulo II trata dos Acontecimentos discursivos do fracasso escolar: descrição e enunciados, buscando suas heterogeneidades, por intermédio de um balanço histórico dos resultados de pesquisas sobre o fracasso escolar em diferentes fontes de informações. São diferentes perspectivas de análise dos discursos, sempre em favor da ordem e da democracia como ideais presentes nos enunciados.

No Capítulo III apresenta-se: Uma arqueologia do fracasso escolar no Ensino Fundamental do Brasil e de Mato Grosso do Sul, que tem sido alvo de trabalhos de pesquisadores e mentores de políticas públicas em educação que mostram suas preocupações com a temática. São utilizados levantamentos estatísticos, documentos e textos que abordam o tema em sua diversidade de enfoques problematizadores das condições objetivas que possibilita a visibilidade do fracasso escolar como fenômeno educacional que desafia, também, as políticas públicas nos Estados da federação brasileira.

Por último, as Considerações Finais, indicativas das buscas, dos aprendizados, da apropriação do conhecimento diversificados sobre o tema que as tornam visíveis nas práticas discursivas e como esse sujeito do fracasso se posiciona nos discursos.

Das dificuldades encontradas durante a investigação, algumas já colocadas aqui nesta Apresentação, merecem ainda serem destacadas: falta de disponibilização de dados mais recentes, que ainda estão em elaboração, incompatibilização das informações entre os órgãos responsáveis e ausência por parte das escolas ou dos órgãos oficiais na identificação de quem são esses alunos; se transferem simplesmente os computam, em alguns registros, como abandono, o que fez alterar nossos propósitos investigativos propostos inicialmente neste estudo.

CAPÍTULO I

ARQUEOLOGIA: PROCESSOS E RELAÇÕES

Neste Capítulo são apresentadas a problematização e a delimitação do tema objeto de estudo, envolvendo as possibilidades de elaborações de uma arqueologia, tendo como lócus, as práticas discursivas do fracasso escolar manifestas nos discursos do Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2007, à luz dos encaminhamentos teórico-metodológicos de Michel Foucault.

Este capítulo está estruturado pelos seguintes tópicos: 1.1 Delineamentos teóricos resgatam as obras de Michel Foucault utilizadas como suporte de análise de dispositivo sobre o fracasso escolar. No 1.2 Uma arqueologia do fracasso escolar: como discurso–objeto, trata os dispositivos operacionais como características de discursos em enunciados, acontecimentos e prática discursivas.

A pretensão é demonstrar os pressupostos de compreensão da arqueologia realizada neste estudo, tentando na medida do possível entrelaçar aspectos teóricos com os dispositivos (verdades construídas) sobre o fracasso escolar.

1.1 DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nos caminhos trilhados para distinguir os referenciais teóricos foucaultianos de outros referenciais estudados (psicanalítico, social-histórico, sócio-histórico, psicogenética, entre outros) descobriu-se a complexidade da obra do autor quanto aos dispositivos conceituais, nela recorrentes e presentes no desenvolvimento de seu pensamento: as noções de discurso, verdade, poder, saber, arqueologia, arquivo, história, práticas discursivas, enunciados, acontecimento e formações discursivas.

Os acessos constantes às obras de Foucault colocaram esta autora em contato com a profusão de elementos que constituem o processo de construção da compreensão dos aspectos teórico-metodológicos. Contudo, deu-se de forma progressiva, na medida em que as

concepções foucaultianas foram estudadas e, concomitantemente, presta-se à composição de descrições arqueológicas que tratam os mais diferentes discursos-objeto.

A pesquisa teve início em 2007, com a busca de enunciados que atendessem às exigências da descrição arqueológica e da análise de discursos, referindo-se ao que fosse pertinente para a construção de um outro olhar sobre a problemática do fracasso escolar.

A delimitação temática foi o critério de restrição utilizado para a escolha de enunciados que no lócus das práticas discursivas sobre o fracasso escolar intervêm na qualidade social do Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. A delimitação histórica dos discursos descritos e analisados abrange o período de 1997 a 2007, como recorte estabelecido, para refletir o fracasso escolar nesses discursos que se constituem e o sustentam como acontecimento a partir da efetivação da LDB/96. Portanto, foram examinados registros do campo jurídico: as leis que regem essas propostas gerais e estatísticas educacionais que, entre 1997 e 2007, permitem entender o lugar do fracasso escolar em tais discursos, considerados os processos de democratização da educação no País em andamento a partir de 1988.

Foi problemático proceder a seleção e compor o *corpus* da pesquisa para chegar a enunciados que tratassem a problemática do fracasso escolar, respeitando a multiplicidade de eixos norteadores dos escritos, relativa às diferentes concepções e referenciais nos quais se sustentam.

As primeiras opções de seleção de discursos-alvo de descrições e análise arqueológicas trouxeram desafios e inquietações, por causa das dificuldades para identificar momentos em que a elaboração conceitual de Foucault mudava de rumo ou era complementada deixando no estudioso a sensação de incompletude e de incerteza teórica.

Sem a pretensão de ser, cem por cento, fiel a Michel Foucault, tomei a decisão de centrar esforços na compreensão do que era essencial para compor uma arqueologia dos enunciados que integram textos e obras que apresentam o fracasso na/da escola no período proposto para o estudo em termos de uma delimitação temática problematizadora, histórica e social, nas abrangências indicadas.

A arqueologia foucaultiana para a abordagem do fracasso escolar apresenta-se como um modo de repensar e evidenciar conceitos e relações que a reescrita das práticas discursivas evidencia quando o tema fracasso escolar é posto como “[...] discurso-objeto” (FOUCAULT, 2005a, p. 158) de tese.

Nesses termos, a análise resultante da descrição arqueológica exigiu levantamentos bibliográficos e documentais provenientes de diferentes organismos públicos que respondem pela definição de políticas educacionais que intervêm no modo de ser da educação e atuam na produção da legislação, dos princípios de gestão e de manutenção de sistemas de ensino e de seu planejamento nas diferentes etapas e modalidades ofertadas à população.

Pensadores, pesquisadores e diferentes segmentos de profissionais da educação e da política pública em educação participam da tarefa de pensar a educação brasileira social, econômica, jurídica e politicamente, graças ao estatuto que lhes confere a Constituição brasileira de 1988 e determinações legais específicas da educação.

Os escritos acessados apresentam linhas de pensamento que teoricamente visam a sintonizar princípios, práticas e políticas públicas em educação de modo a nortear processos de educação comum a todos os cidadãos e cidadãs nos diferentes níveis de formação e relações sociais. No plano do conhecimento das contribuições teóricas dos autores que se posicionam como parte da comunidade científica, pesquisadores e conhecedores da problemática nas diferentes áreas de conhecimento, foi preciso operar uma seleção de trabalhos que apontassem para diferentes modos de abordar a problemática do fracasso escolar.

As escolhas de discursos feitas e aqui referenciados não são representativas ou universais em relação ao acervo total das obras que hoje estão disponíveis para consulta, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas atendem os objetivos de resguardar a centralidade de que a problemática do fracasso escolar ocupa nessa tese, isto é, na medida em que são apresentadas contribuições e o modo de sua inserção como práticas discursivas que teorizam o fracasso escolar, seja para concebê-lo em um quadro de referência específico, seja para descrevê-lo como fato, situação ou fenômeno do universo da educação.

Nesse particular, dá-se destaque às contribuições de Foucault, Mrech (1999), Charlot (2000) e Ratto (2007) e de diferentes autores, Bourdieu (2002) e Osório (2010), que trazem em suas obras elementos construtivos para a compreensão dos diferentes fatores que intervêm na elucidação do fracasso escolar como problema socioeducacional e de conhecimento que deixa suas marcas negativas na educação brasileira.

Também, no Apêndice A, a contribuição do balanço da pesquisa educacional 1991-2002 (ANGELUCCI, et al., 2004), e os discursos estatísticos que relacionam dados da população em relação à escolarização por idade e em defasagem idade/série que no conjunto

trazem as estatísticas educacionais e suas distribuições, demarcando os processos educativos do País e permitindo ao pesquisador relacioná-los, problematizá-los e tecer um entendimento das verdades da educação que enunciam sua realidade.

Assim, a arqueologia do fracasso escolar – referenciado por formas de manifestação nos discursos dos processos do Ensino Fundamental – foi delineada com o propósito de desenvolver novas possibilidades de compreensão.

Na perspectiva foucaultiana, construir uma arqueologia é a possibilidade de descrever o fracasso escolar quanto aos seus componentes como fenômeno social e histórico e de detectar, nos discursos enunciados, as atitudes, as expressões, os sentimentos, os fatos que expressam vontade subjetiva de resistência às relações de poder que impõem silêncio, conformidade e submissão às regras do jogo. Ou seja, relações em que punir e recompensar, avaliar e classificar são estratégias de poder com o intuito de ensinar.

Esta é a perspectiva de enfoque de enunciados do fracasso escolar cuja produção se mostra com validade para aplicações nas etapas do Ensino Fundamental, no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, com a qual se pretendem explorar os dispositivos conceituais de resistência e de cuidado de si em Foucault.

Tal proposta exige procedimentos de controle e de delimitação quanto aos procedimentos externos aos discursos – que funcionam como sistema de exclusão e é a parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo – quanto aos procedimentos internos – sobre os quais Foucault (2006c, p. 21) afirma que “[...] são os discursos eles mesmos que exercem os seus próprios controles; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição”. Implica submeter o discurso ao acontecimento e ao acaso (ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade, trabalho).

Admite-se de início que o objeto visível do fracasso escolar nos registros escolares são a repetência e a reprovação de alunos; por esta razão, tornam-se visíveis na escola e a desafiam. Mas tais fatos afetam o alunado porque se trata de denominações que descrevem alunos nessa categoria por meio de avaliações escolares padronizadas e teoricamente justas e aplicáveis indistintamente a todos com vistas a mensurar seus desenvolvimentos cognitivos.

Os resultados da avaliação escolar, além de indicar uma não correspondência entre os processos educativos e o desempenho alcançado por parte do aluno, figuram como problema para a educação na medida em que não condizem com o desejado e o planejado; assim, coloca em cheque a qualidade social da educação.

O interesse é mostrar como se constrói o saber sobre esse objeto, o fracasso escolar, e a maneira como a multiplicidade de discursos lhe confere estatuto de evento que solapa os processos educativos e compromete a qualidade social destes e descrever, assim, analisa como se dá o fracasso escolar no contexto de seu surgimento e reprodução por meio de “[...] uma série de mecanismos que funcionam em diferentes instituições” (FOUCAULT, 2005b, p. 35), no caso as instituições escolares e suas instâncias políticas.

Procura-se mostrar de acordo com a perspectiva de análise de Foucault (2005a) que o discurso unitário sobre o fracasso escolar foi rompido, decomposto, diversificado em uma multiplicidade de discursos que funcionam em diferentes instituições, e que tal multiplicidade deve ser questionada como forma regulada e polimorfa de discurso.

No âmbito deste trabalho, a tarefa de oferecer uma definição de fracasso escolar passa pela descrição de discursos de verdade das produções escritas sobre o tema, considerando-se rupturas, decomposição e diversidade de forma que o torna visível nas práticas discursivas.

Assim, discutir o tratamento dado ao fracasso escolar, nos discursos dos autores pesquisados, e mostrar como influencia as práticas educacionais vigentes em relação ao problema, quando opõem o que é patológico, individual, social, político, ao que é sucesso, superdotação e criatividade. O entendimento do fracasso escolar deve adquirir melhor visibilidade no debate sobre uma interface com o processo de subjetivação do sujeito nos processos educativos que interroga o ensino (como processo socializante) cujo produto (a aprendizagem) é tratado, via de regra, como processo individual.

Uma reflexão histórica se impõe sobre o tema das relações entre subjetividade e verdade que apontam para a problemática geral desta tese: Como se dá o fenômeno do fracasso escolar? Tem-se em vista articular questões de subjetividade e verdade do sujeito, a partir do ponto de vista teórico do “cuidado de si”. Foucault (2006a) afirma relacionar-se com o preceito délfico do “conhece-te a si mesmo”, com a Apologia de Sócrates sobre o cuidado de si, com os preceitos de vida filosófica e moral antiga, com os primeiros cristãos - como atitude geral, relação consigo, conjunto de práticas - e com a “[...] desqualificação moderna do cuidado de si em proveito do conhecimento de si: a moral moderna; o momento cartesiano” (FOUCAULT, 2006a, p. 4).

Na arqueologia do fracasso escolar nos discursos que o problematiza e declaram as próprias verdades, importa verificar as descrições de como este se dá, analisar as múltiplas

dimensões do acontecimento, inclusive o da resistência ao modo como o sistema escolar impõe a ética escolar sobre o alunado como condição necessária para que alcance o sucesso.

As concepções de fracasso escolar merecem uma revisão norteada pela descrição dos múltiplos mecanismos políticos e pedagógicos que participam de sua origem, permanência e recondução no ensino fundamental como produto de dispositivos de poder que promovem sentimentos de derrota e se prestam à subjetivação em oposição ao cuidado de si.

Tal concepção deve descrever o que acontece com indivíduos que nas instituições escolares não se submetem à lei que afeta a educação, voltada, exclusivamente, para o sucesso escolar e se materializa como uma divisão social entre duas categorias de alunos – aqueles que se qualificam para um patamar superior de escolarização e os que são desqualificados para atingir tal patamar.

O trabalho descritivo de práticas discursivas que opõem sucesso ao fracasso escolar traz uma promessa da possibilidade de evidenciar que há expressões de resistências de um outro da educação – o ser que personaliza o fracasso escolar presentes nessas práticas discursivas, para mostrar como se dá e como se efetiva esse fracasso na historicidade dessa instituição social.

Pretende-se com isto mostrar que, a despeito da subjetivação do indivíduo pelo que é posto nos acontecimentos discursivos do fracasso na/da escola, que são práticas de subjetivação produzidas na sociedade, estas podem surgir como alternativas capazes de considerar a construção da subjetividade na condição do eu e do outro. A seguir elucida-se como se dá o fracasso escolar na reescrita destas práticas discursivas em estudo, que se vincula aos princípios fundamentais da descrição e da análise.

1.2 UMA ARQUEOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR COMO DISCURSO–OBJETO

A análise de práticas discursivas constitui a arqueologia de Foucault, aqui entendidas como conceitos operacionais: o discurso como acontecimento, as práticas discursivas como conjunto de enunciados, o problema do sujeito e a subjetividade, a episteme, entre outros.

O discurso na perspectiva de Foucault (1979, p. 14) é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder; e este poder está relacionado ao regime de verdade, colocado como “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. O sistema de poder está ligado

à verdade de forma circular, de modo a produzi-la e apoiá-la e aos efeitos de poder que ela induz e que reproduz; dessa foram, segundo esse autor (2006b, p. 254): “[...] é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”.

Para Foucault (1979), os processos disciplinares dirigem vida, os governos e a sociedade e instituem formas de exercício de um poder que se torna produtivo à ordem estabelecida. O objetivo dessa análise em Foucault (1979, p. 14), “[...] não é mudar a ‘consciência’ das pessoas [...], mas o regime político e econômico, institucional de produção e verdade”. Foucault (1999b, p. 120), ao se referir ao sistema escolar como poder judiciário afirma que:

A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Poder judiciário que, por conseguinte se duplica, de maneira bastante arbitrária, se não se considera sua função geral, o modelo do poder judiciário. Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?

Esse questionamento remete à noção de proibição, à qual Foucault se refere como muita aceita, mas a punição é equacionada com a recompensa ao produzir, ao ter prazer, ao saber, isto é, formando uma forte rede produtiva que permeia a sociedade.

A resposta de Foucault a essa questão é de que a noção de repressão é traiçoeira, apesar de ser um dos efeitos do poder. Esse conceito é inadequado para mostrar que o que faz o poder ser aceito ou acatado é que de fato ele permeia a sociedade, produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso. Nessa produção ele constitui uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social e não apenas como força que diz não. Esclarecendo melhor esse pensamento:

Quando se define os efeitos de poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instancia negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Na construção de uma arqueologia – das manifestações do fracasso escolar nos discursos – na trilha foucaultiana, os discursos que pressupõem uma verdade sobre o objeto implicam, a partir de seu acatamento e relações de poder, um exercício do controle para a submissão à sociedade, ao disciplinamento imposto como necessário ao acontecimento que funciona como critério de reconhecimento de desvios, em relação a parâmetros pedagógicos preestabelecidos para o desenvolvimento escolar das pessoas. Isto conduz a instituição escolar a impor novas formas de assujeitamento aos alunos dependentes do sistema de educação. Ao mesmo tempo, produz diplomas, sujeitos, líderes criativos, habilidosos, inteligentes e superdotados.

Na perspectiva foucaultiana existe a possibilidade de construção de uma arqueologia do fracasso escolar para descrever e caracterizar os componentes desse fenômeno social e histórico e a possibilidade de detectar nesses discursos enunciados, as atitudes, as expressões, os sentimentos, os fatos que expressam vontade subjetiva de resistência às relações de poder que impõem silêncio, conformidade e submissão às regras do jogo. Logo, punir, recompensar, avaliar, classificar são estratégias de poder com o intuito de ensinar.

Este enfoque do fracasso escolar no Ensino Fundamental, na qual se pretende, por meio do referencial teórico-metodológica, utilizar a ferramenta conceitual do termo resistência em Foucault. Tal proposta exige procedimentos de controle e de delimitação do discurso, tanto os procedimentos externos aos discursos – que funcionam como sistema de exclusão e é a parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo – quanto os procedimentos internos – que: “[...] são os discursos eles mesmos que exercem os seus próprios controles; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição”. Foucault (2006c, p. 21) submete o discurso ao acontecimento e ao acaso (ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade, trabalho).

Foucault (2005a) argumenta que uma série de acontecimentos relatados em registros documentais ou obras são consideradas discursos; que exigem descrições dos enunciados que as constituem como séries e propícias assim a compreensões do modo como os acontecimentos se dão. Assim, arqueologia é o modo como descreve esses enunciados dados como acontecimentos.

Em decorrência dessa concepção de discurso, os acontecimentos e suas práticas discursivas são descritos por meio da arqueologia com a finalidade de elucidar o acontecimento do dizer sobre o saber desse fenômeno educacional. Foucault (2006a) relata

que a dinâmica dos efeitos do poder e as produções de verdades relacionam-se diretamente com o jogo de produção de saber e poder.

Admite-se, então, o princípio de Foucault (1999b, p. 14) de que os “[...] discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade”. O caráter factual do discurso e a relação entre ele e o poder devem ser debatidos como um núcleo de ideias.

O discurso-objeto descrito sistematicamente são acontecimentos discursivos segundo Foucault (2005a, p. 158):

[...] descrição dos enunciados como acontecimento [...] [e complementa afirmando que a arqueologia] [...] não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem: é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2005a, p. 158).

As práticas discursivas assumem formas de existência particular quando se materializam no conjunto das técnicas das instituições, dos esquemas de comportamentos, dos tipos de transmissões e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm. Foucault (2005a, p. 224) relata que as suspensões relativas ao sujeito falante mostram que as várias práticas discursivas se distinguem uma das outras e afirma que:

Se suspendi as referências ao sujeito falante, não foi para descobrir leis de construção [...] tratava-se, pelo contrário de mostrar em que consistia as diferenças as diferenças, como era possível que homens, no interior de uma mesma prática discursiva, falasse de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias; tratava-se, também de mostrar em que as diferentes práticas discursivas se distinguia uma das outras; [...] (FOUCAULT, 2005a, p. 224).

Foucault (2005a, p. 225) afirma não excluir o problema do sujeito, ao “[...] definir as posições e as funções que o sujeito podia ocupar na diversidade dos discursos”. Afirma, também, não ter negado a história, mas

[...] mantido em suspenso a categoria geral e vazia da mudança para fazer aparecerem transformações de níveis diferentes; recuso um modelo uniforme de temporalização para descrever a proposta de cada prática discursiva, suas regras de acúmulo, exclusão, reativação, suas formas próprias de derivação, e suas modalidades específicas de conexão em sequenciais diversas. (FOUCAULT, 2005a, p. 225).

Não se investiga nessa pesquisa a gênese do sujeito do discurso. Se assim fosse, o sujeito seria a causa de si mesmo, por questionar o próprio ser – produto do fracasso escolar –, que é assujeitado pelos discursos que o produzem.

Assim, o sujeito, dentro da perspectiva teórica deste estudo, “[...] por excluir *a priori* o sujeito da enunciação” – é um conjunto de variáveis do enunciado ou somente uma variável, segundo Deleuze (1988, p. 64), Foucault prefere um teatro ou escultura dos enunciados (ou formações discursivas) que são “[...] monumentos” e não “[...] documentos”. O sujeito para Foucault (1988, p. 64), é

[...] uma função derivada da primitiva, ou do próprio enunciado. A Arqueologia do saber analisa essa função-sujeito: o sujeito é um lugar ou posição que varia muito segundo o tipo, segundo o limiar do enunciado; o próprio “autor” não passa de uma dessas posições possíveis, em certos casos. É possível, inclusive, haver várias posições para o mesmo enunciado. (In: DELEUZE, 1988, p. 64).

Ao elucidar sobre enunciado, Foucault (2005a, p. 108) relata que “[...] descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”.

O sujeito para Foucault se explicita pela condição de sua existência no discurso e não pela sua representação. Logo, saber, poder e sujeito são interdependentes; o resgate do sujeito se dá ao mostrar como se dá sua subjetivação para tentar vislumbrar a liberdade do sujeito. O autor afirma que:

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. (FOUCAULT, 2005a, p. 107).

Assim, esse lugar do sujeito é determinado e vazio, ocupado à vezes por vários indivíduos e para descrever uma formulação enquanto enunciado, segundo Foucault (2005a, p. 108):

Esse lugar [o lugar do sujeito] é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados ‘enunciados’, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode ou deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

Entende-se por discurso, a partir da compreensão foucaultiana, como um conjunto de enunciados que se referem a uma multiplicidade de objetos de conhecimentos dos quais os discursos estatísticos fazem parte. A descrição arqueológica das práticas discursivas, que integram essa multiplicidade de objetos, possibilita olhar os objetos sob diferentes recortes que essas práticas discursivas evidenciam. A título de ilustração têm-se as da pedagogia, psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, psicanálise, entre tantas outras.

Como forma de aproximação com os enunciados importa que sejam descritos e caracterizados a partir de elementos que deem visibilidade ao modo singular de existência do objeto tratado. Na descrição arqueológica, o modo de existência do objeto do discurso é interrogado quanto as suas características.

Os procedimentos que Foucault (2005a) recomenda são: descrever os enunciados, caracterizar seus modos de existência, interrogar algo que possa ser descrito e que permita questionamento; ter em vista evidenciar relações entre enunciados – que possam indicar diferentes espaços e lugares.

Dessa forma, interroga em quais espaços e em quais lugares são pronunciados, tornando visíveis as diferenças para fins de distingui-las e classificá-las. O que se quer saber é: “[...] se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto” (FOUCAULT, 2005a, p. 37).

Elucidar as práticas discursivas do fracasso escolar implica compreender como o fenômeno é concebido no interior dessas práticas. Ao avaliar essas práticas se dimensionam melhor o lugar e a posição dos sujeitos, os espaços pelos quais as resistências ao aprender são evidenciadas como resistências às normas, às regras, aos discursos. Evidenciam o lugar de onde falam os que elaboram os enunciados que tratam os discursos do fracasso escolar.

O exame arqueológico do fracasso escolar em diferentes concepções e recortes deste objeto, presentificado nas práticas discursivas, possibilita um novo conceito na medida em

que se elucida como se dá o fenômeno do fracasso no interior dessas práticas discursivas que o apresentam sob múltiplas faces.

Segundo Foucault (2005a, p. 37), o aparecimento dos objetos se institui por meio de jogo de regras e em um período dado, onde “[...] os objetos que são recortados por medidas de discriminação e de repressão, objetos que se diferenciam na prática cotidiana, na jurisprudência, na casuística religiosa, no diagnóstico dos médicos [...]”; faz aparecer objetos recortados por discriminá-los e reprimi-los e que se manifestam em descrições patológicas e se limitam por códigos.

Impõe-se a questão: como são formuladas as regras as quais os objetos do fracasso escolar se submetem e parte-se da descrição arqueológica para analisar seu aparecimento, sua distribuição. Foucault (2002b, p. 342), ao analisar a instituição do casamento, afirma que um enunciado faz aparecer objetos, por meio de seus jogos de regras, com seus recortes, discriminação, repressão, suas descrições patológicas, seus códigos e tratamentos; ou seja, mostra como se dão as leis e repartições de um objeto: o casamento. Por meio de seus enunciados e outros enunciados paralelos, tais como: campanha antimasturbação, campanha contra a união livre.

Semelhantemente, surge na sociedade brasileira nos últimos decênios, de formas acirradas e constantes, campanhas contra o analfabetismo, e seus discursos paralelos como desenvolvimento das potencialidades, da criatividade, das lideranças para competir e ganhar na sociedade hodierna, tanto dentro da escola como fora dela. A análise arqueológica permite considerar que o que muda na sociedade é “[...] a positividade do saber com seus objetos, conceitos e métodos diferenciados” (MACHADO, 1989, Introdução, p. VIII).

Para evidenciar as condições históricas de possibilidades do saber do fracasso na/da escola, parte-se de dois grandes princípios da arqueologia: a descrição e a análise dos enunciados. Esses enunciados são aqueles que compõem as práticas discursivas selecionadas para este estudo e possibilitam o entendimento e suas relações com as formações discursivas que essas práticas conformam.

Essa dupla perspectiva de abordagem arqueológica tem base nas diferenças foucaultianas entre formação discursiva e o enunciado como unidade de análise. Para Foucault, a proveniência da unidade do discurso vem da forma e do tipo de encadeamentos dos enunciados. As formas descritivas dos enunciados podem implicar uma mesma maneira de estruturar a observação e o mesmo modo de transcrevê-la. Pressupõem o saber de como o

campo de percepção é organizado e como a espacialidade dos corpos (discursivos) é estruturada para dar conta da observação e da descrição.

Foucault (2005a, p. 103), ao falar de enunciado, afirma que:

Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um correlato – ou uma ausência de correlato, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um ‘referencial’ que não é constituído de ‘coisa’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas.

O enunciado, segundo esse autor (2005a, p. 103) está vinculado a um referencial que é o lugar, o campo de emergência no qual se diferenciam os indivíduos, suas possibilidades de surgimento ao afirmar que:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. [...] A descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre enunciados e os espaços de diferenciações, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças.

A forma como foi dito o saber sobre o fracasso escolar é tida como materialidade do discurso, nomeada de acontecimento, que será mais bem esclarecido com a resposta dada em uma entrevista por Foucault (2006b, p. 255):

Eu me dei como objeto uma análise do discurso, fora de qualquer formulação de ponto de vista. Meu programa não se fundamenta tampouco nos métodos da linguística. A noção de estrutura não tem nenhum sentido para mim. O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim trata de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. Considerando sob esse ângulo, o discurso não é nada além de um acontecimento como os outros, mesmo se, é claro, os acontecimentos discursivos têm, em relação aos outros acontecimentos sua função específica. Um outro problema é o de balizar o que constitui as funções específicas do discurso, e isolar certos tipos de discurso entre outros. Estudo também as funções estratégicas de tipos particulares de acontecimentos discursivos no interior de um sistema político ou de um sistema de poder.

Para Foucault (2006b, p. 257), uma série de acontecimento são discursos e estes se tornam o principal objeto da pesquisa:

[...] O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história. [...] sobre o acontecimento como principal objeto de pesquisa. Nem a lógica do sentido, nem a lógica da estrutura são pertinentes para esse tipo de pesquisa. Não necessitamos nem da teoria e da lógica do sentido, nem da lógica do método da estrutura [...].

O propósito, então, da análise, consiste em descrever a criação do espaço de existência do fracasso escolar a partir do estabelecimento da rede conceitual e apontar para o saber sobre o fracasso escolar, que implica na proveniência da escolarização e do saber da pedagogia, de apontar para a definição do perfil epistemológico da pedagogia, na medida em que a prática pedagógica está relacionada a uma série de instituições com exigências econômicas imediatas e de urgências políticas de regulamentações sociais.

Ao abordar o fracasso escolar, a pretensão foi interrogar a linguagem de uma época e mostrar como as transformações ocorreram, como se percebe, trata e isola esse não saber – fracasso escolar – e como esses conhecimentos sobre os escolares que fracassam podem emergir no discurso.

As configurações ou disposições de saber, aqui o fenômeno do fracasso escolar, as quais Foucault denominou de episteme, são as relações que unem as práticas discursivas e são objeto da descrição arqueológica, pois, ao descrever os discursos das diferentes epistemes – por exemplo, a sociológica, a psicanalítica e a foucaultiana –, se delimita na ordem do discursivo e não descreve a mudança em si mesma, mas em seu resultado.

A descrição arqueológica, para Foucault (1999b), tem a episteme como objeto ao lhe permitir descrever os discursos das diferentes epistemes (por exemplo: renascentista, clássica, moderna), mas encerrada na ordem do discursivo; não podia descrever as mudanças em si mesmas, somente seus resultados.

A análise arqueológica, então, não analisa o poder e a relação entre o discursivo e o não discursivo; por isso, Foucault acrescenta o conceito de dispositivo como objeto da descrição genealógica. Esta é, segundo Foucault (1999b, p. 88), “[...] a base do poder cuja forma de saber-poder vai dar lugar não às grandes ciências de observação como no caso do inquérito, mas ao que se chama de ciências humanas: Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, etc.”.

Parte-se do princípio que as manifestações dos acontecimentos discursivos (objeto) não preexistem ao saber do fracasso escolar nem à escolarização ou ao sujeito que repete e que é reprovado. O objeto para Foucault (2005a) existe, sim, como acontecimento, como aquilo que uma época pode dizer, por causa de certos arranjos e disposições entre o discurso e as condições não discursivas.

Trata-se de um saber de vigilância, de exame, organizado em torno de uma norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência. No embate entre o regime da prova (*épreuve*) e o inquérito, segundo esse autor (1999b, p. 13) nasce a ciência do exame que aparece “[...] na formação e estabilização da sociedade capitalista”.

O controle dos indivíduos ao longo de sua existência pressupõe relações disciplinares que se tornam conflitantes e frágeis por causa da visibilidade e do incômodo produzido pela forma de resistir ao disciplinamento escolar. Esse fato faz com que tanto os alunos quanto seus pais – ao tornar-se transparente por ser alvo do exame – saiam das sombras do anonimato que lhes era reservado pela história e passem a ser conhecidos, por meio de relatos escolares sobre a sua falta. Contudo, suas resistências à disciplina escolar mostram que os dispositivos de controle escolares não são tão eficazes quanto tinham idealizado.

Foucault (1999b, p. 93), ao questionar quais são, de onde vêm e a que respondem esses mecanismos de controle, discorre sobre o século XVIII e cita os metodistas e os *quakers*, que eram sociedades de vigilância e de assistência. O agir desses grupos assistenciais era uma forma de escapar ao poder político da época; poder esse, que era sanguinário, aterrorizador, inclusive com o enforcamento do indivíduo caso necessitasse. Esse reforço da penalidade autônoma era uma maneira que os *quakers* - que eram “[...] grupos de autodefesa contra o direito de grupos de vigilância efetiva” - proporcionavam ao indivíduo sentenciado “[...] de escapar à penalidade estatal”.

A instituição escola moderna tem como objetivo não excluir, mas fixar os indivíduos. Foucault (1999b, p. 114) considera que: “[...] a escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. [...] liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos”, e garante essa formação a partir de normas pré-determinadas. “[...] Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão”. Esse autor (1999, p. 114) chama esse processo de sequestro bem presente no século XIX, o qual visa à inclusão e à normalização dos indivíduos para posteriormente desembocar na sociedade panóptica.

Na sociedade atual, que esse autor denomina de sociedade panóptica, não há mais inquérito, nem reconstituição de acontecimento, mas vigilância, exame, ou seja:

[...] vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigiam, a respeito deles, um saber. [...] esse novo saber não se organiza mais em torno de questões: ‘isto foi feito? quem o fez?’; não se ordena em termos de presença ou ausência, de existência ou não existência. Ele se ordena em torno do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer (FOUCAULT, 1999b, p. 88).

Assim como a prisão, o hospital e a oficina, Foucault (1999b) afirma que a instituição escolar recruta o indivíduo para incluí-lo em uma coletividade e que a partir do século XIX, o indivíduo continua sendo vigiado por essas instituições. Essa vigilância não é mais por ser o sujeito membro de um grupo e precisa de correções para adaptá-lo ao seu grupo social de onde originou, mas, segundo esse autor (1999b, p. 113),

[...], é justamente por ser um indivíduo que ele se encontra em uma instituição, sendo essa instituição que vai constituir o grupo, a coletividade que será vigiada. É enquanto indivíduo que se entra na escola. [...] É a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir os secundariamente enquanto grupo.

Cria-se, então, a necessidade de tudo saber para controlar, prever e saber; torna-se análogo ao relato sobre o “Panóptico” de Bentham (2000, p. 82): “Sem o olhar que os reúne, haveria ali apenas uma coleção não-totalizada de átomos, de prisioneiros murados em sua solidão, curvado sob o jugo da vigilância. O panóptico não seria outra coisa, nessas condições, senão o espetáculo do inspetor”. Esse discurso foi reafirmado por Foucault (2006b, p. 254):

[...] o sistema pelo qual se excluiu a loucura nos séculos XVI e XVII. No final do século XVIII, a sociedade instaurou um modo de poder que não se fundamentava sobre a exclusão – é ainda o termo que se emprega –, mas sobre a inclusão no interior de um sistema no qual cada um deve ser localizado, vigiado, observado noite e dia, no qual cada um devia ser acorrentado a sua própria identidade. Vocês sabem que Bentham sonhou com a prisão ideal – quer dizer, o tipo de prédio que pudesse ser tanto um hospital como uma prisão, um asilo, uma escola ou uma usina: no centro, uma torre, circundada de janelas, depois de um espaço vazio e um outro prédio circular contendo as celas varadas por janelas. Em cada uma dessas celas se podem alojar, segundo o caso, um operário, um louco, um estudante ou um prisioneiro. Um só homem postado na torre central basta para observar, exatamente, o que, a cada instante, as pessoas estão fazendo em sua pequena cela. Isto é, para Bentham, figura a fórmula de modelo ideal de internamento de todos esses

indivíduos em instituições. Encontrei em Bentham o Cristóvão Colombo da política. Acho que o panóptico representa uma espécie de motivo mitológico de um novo tipo de sistema de poder: aquele ao qual a sociedade recorre nos dias de hoje (FOUCAULT, 2006b, p. 254).

Esse sistema de vigilância analisado por Foucault incita a olhar o sistema de inclusão na escola como uma instituição socialmente determinada e, também, excludente. Assim, a torna um mecanismo de poder que inclui os indivíduos no seu interior e os controla por meio da observação de seus comportamentos, inclusive condutas reativas ao próprio sistema.

Ao analisar a formação dos discursos sobre o aluno que não tem sucesso acadêmico, suas condições, seus jogos e seus efeitos, são descritas as formas que instituem os dispositivos de interdições, supressões, limites que parecem dominar a proliferação dos discursos; e questiona-se como se estabelecem novas necessidades a partir dessas formações discursivas. A análise respalda na afirmação de Foucault (1987, p. 164) de que às vezes:

[...] o poder de regulamentação obriga a homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Um dos discursos atuais é a inclusão desses alunos nos parâmetros pedagógicos propostos. As propostas de encaminhamentos para inclusão não se sustentam, pois são instrumentos de sujeição a ordens estabelecidas, que só podem ser compreendidas em seu outro extremo, a exclusão escolar, no caso deste estudo.

Destaca-se a análise de Osório (2007, p. 65) sobre esse fato:

[...] na atual conjuntura, dos discursos, enquanto ‘usos’ e ‘abusos’, da expressão ‘inclusão’, seja nas tentativas de apropriá-la como uma ‘categoria universal’, o que é falso, pois sua subjetividade e sua relatividade esgotam os procedimentos operacionais, seja na designação de um lócus de intervenção institucional, como nas escolas, nas famílias, nos hospitais, nos presídios, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas igrejas, nos movimentos sociais dentre outros agrupamentos possíveis criados e adequados na sociedade moderna. (OSÓRIO, 2007, p. 65).

Essa análise está em consonância com esta pesquisa, que define o fracasso escolar como práticas discursivas na educação brasileira contemporânea; que dá visibilidade a essa exclusão nos discursos que fazem sobre os submissos, dos que foram evadidos, e dos que

fazem parte do corpo escolar, como os reprovados, os repetentes. Assim, essa visibilidade do fracasso escolar é percebida nas publicações estatísticas dos resultados de exame de cada instituição escolar, cada Estado e do país. Foucault (1987, p. 164) afirma que:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que de todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

Formas de interdição negam que o sujeito exista e se caracterizam “como um dos mecanismos de censura”, no qual, segundo Foucault (2005b, p. 82), “[...] o que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito à manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência. E o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência”.

A “[...] lógica da censura”, assim denomina Foucault (2005b, p. 82), é “[...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista”, com o objetivo de ter que igualar, ser semelhante. O sucesso desse mecanismo de poder está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos, para que esse poder torne-se tolerável. Segundo Foucault (2005b, p. 83): “[...] O poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade”.

Foram selecionados obras, pesquisas e outras publicações sobre o fracasso escolar, produzidos por autores que participam da produção das verdades balizadas pela comunidade científica e política, da qual fazem parte tratadas como acontecimentos discursivos do fracasso escolar, ou seja, discursos que se relacionam diretamente com pessoas que vivenciam o desempenho escolar fora dos padrões educacionais para aprovação pessoal no interior do sistema de ensino.

Um dos procedimentos consiste em descrever e caracterizar um conjunto de enunciados indicativos dos diferentes graus em que é aplicada a avaliação escolar e as políticas públicas de educação que lhes dão sustentação e possibilita situar o discurso sobre o fracasso escolar não apenas como oposição ao sucesso, mas como parte de um discurso que se pretende único sem sê-lo efetivamente. Trata-se de evidenciar as concomitâncias entre os múltiplos objetos nas práticas discursivas que tratam o fracasso escolar.

A perspectiva arqueológica foucaultiana permite que sejam interrogados os documentos que expõem as políticas públicas, que analisam resultados de censos da educação, que propõem temas para a formação de professores e/ou modos de organização do ensino para que constituam a matéria-prima da análise exigida pela arqueologia do fracasso escolar presentes nas práticas discursivas. Visa-se, por conseguinte, destacar quando e por que o fracasso escolar é tratado como fator de risco para a qualidade social da educação, ora responsabilizando o aluno, professor, escola, família e a vontade política de dirigentes de instituições escolares, ora tratando-os como vítimas.

Um outro dimensionamento do fracasso escolar que as práticas evidenciam faz parte da tradição de equacionar problemas de aprendizagem pela elaboração de diagnóstico por meio dos quais se passam a classificar os indivíduos que fogem aos padrões estabelecidos como normais, classificando-os como problema social, político, patológico, individual, tendo como consequência torná-los assujeitados às políticas e normas que possam aproximá-los desses parâmetros.

Considerando que Foucault (In: CASTRO, 2009, p. 338) entende por pensamento:

[...] o que instaura, em diferentes, formas possíveis o jogo do verdadeiro e do falso e que por consequência, constitui o ser humano como sujeito do conhecimento; o que funda a aceitação ou o rechaço da regra e constitui o ser humano como sujeito social ou jurídico; o que instaura a relação consigo mesmo e com os outros, e constitui o ser humano como sujeito ético. [...].

Entende-se a importância de estabelecer um diálogo entre as análises do fracasso aqui estudadas e as perspectivas de sua compreensão com base na descrição arqueológica. Coloca-se como desafio dessa descrição arqueológica do fracasso escolar a compreensão deste como obstáculo para que o sujeito se realize como sujeito do conhecimento, ético-jurídico e como consciente de si e dos outros, por mais esforço que se possa fazer para entender o pensamento “[...] como a forma mesma da ação, como a ação na medida em que ela implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou o rechaço da regra, a relação consigo mesmo e com os outros” (CASTRO, 2009, p. 579-580).

A análise do fracasso escolar nas práticas discursivas do Ensino Fundamental mostra que na realidade escolar há privação de condição de possibilidade para fazer emergir esse sujeito do conhecimento, ético-jurídico e consciente de si e dos outros.

As práticas discursivas selecionadas para desenvolver essa perspectiva de tratamento arqueológico do fracasso escolar são aquelas que permitem mostrar como se dá esse

fenômeno no campo do conhecimento, nos dados da realidade e avaliação escolar, no campo da política pública em educação nos planos nacional e estadual.

Os índices e taxas de incidência de cada variável em temporalidades de escolarização/ano, uma vez disponibilizados ao público, mediante recursos de informatização em setor específico das secretarias de educação e no Ministério de Educação, oferecem pistas para se refletir sobre a extensão do problema que afeta o destino dos educandos.

Nos discursos da política educacional, o fracasso escolar é reconhecido na confluência com discursos relacionados aos direitos e garantias sociais, e os fatores indicativos de sua existência são apresentados em planos nacional e estadual de educação na forma de diagnósticos de situações-problema, o que incita a diferentes discursos que induzem a proposta de solução.

O tratamento dado ao fracasso escolar como objeto de enunciados presentes nas práticas discursivas selecionadas para este estudo, o elucida como o que se efetiva na historicidade do social como problemática que emana das expressões das relações de poder intrínsecas aos processos de escolarização, que integram a ordem institucional para implementar os diferentes projetos de educação para o País.

No próximo Capítulo sem pretender recobrir todos os domínios do saber sobre o fracasso escolar, mas, sim, com apoio nos dispositivos conceituais e nos referenciais teóricos foucaultianos, analisam-se as relações entre enunciados pela descrição de seus níveis enunciativos.

CAPÍTULO II

ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS DO FRACASSO ESCOLAR: DESCRIÇÕES E ENUNCIADOS

Acontecimentos discursivos sobre fracasso escolar são retratados neste capítulo como um exercício que parte dos enunciados analisados por esta autora neste estudo. Foi necessário realizar uma seleção das obras utilizadas na elaboração do estado do conhecimento, aqui retratado parcialmente.

O critério utilizado nessa seleção foi de produções de diferentes referenciais teóricos e origens do domínio de saber de um determinado lugar. De diferentes origens, no sentido que, no conjunto, esses discursos, algumas vezes lineares, sejam tanto dispositivos reguladores produzidos pelo Estado ou pelos estudos realizados por pesquisador que tratam do fracasso escolar como uma anomalia social ainda necessária de intervenção capaz de ser superada pelas práticas pedagógicas.

Não foi uma tarefa fácil, mesmo assim privilegiam-se diferentes fontes sobre o discurso-objeto. Desta forma, este capítulo está organizado em três partes. No primeiro, “Fracasso escolar em diferentes olhares”, no segundo, “Posições do sujeito nos enunciados de diferentes práticas discursivas” e no terceiro, “Outras perspectivas de discursos”.

Sem a pretensão de dizer a última palavra sobre o tema, são examinados os modos como as verdades ditas ou enunciadas sobre o fenômeno fracasso escolar podem ter efeitos políticos sobre a posição ou posições que o sujeito ocupa no discurso, para fazer emergir não uma arqueologia geral ou uma arqueologia de alguma área específica do conhecimento, mas uma arqueologia do fracasso escolar no Ensino Fundamental.

O lugar de onde se fala está limitado a alguns espaços, tais como o espaço dos acontecimentos discursivos do fracasso escolar presentes nas obras de autores vinculados aos combates que se desenvolvem nos domínios do saber, principalmente, os acontecimentos de educação e da psicologia, em consequência da prática e experiência no ensino superior em universidade pública na área de psicologia educacional por mais de duas décadas. Nesse espaço, foram vivenciados pontos de confronto, tensões entre linhas de força de pensamentos que orientavam essa prática.

O interesse da escolha dos autores estudados é o de evidenciar o modo como tratam, explicam, desenvolvem estudos sobre o fenômeno fracasso escolar e o dimensionam no contexto escolar em descrições de abordagens distintas. O propósito é fazer um contraponto entre esses enunciados e o pensamento foucaultiano de uma proposta arqueológica.

No início dos estudos, foi realizado um levantamento no sistema de chamada do Portal da CAPES para tomar conhecimento do volume de teses e dissertações que responderam ao descritor fracasso escolar. Localizou-se um total de 812 dissertações e teses, das quais 73 eram relatórios de teses que mencionavam o descritor fracasso escolar em seu título, tendo uma distribuição por ano, número, título e autor.

O artigo de Angelucci et al. (2004) serviu como um instrumento importante para este estudo, pois examina um conjunto de publicações em relação ao conhecimento posto, referindo-se às realidades educacionais mostradas em estatísticas escolares, em dados e censos nacionais, legislação e documentos referentes às políticas públicas em educação, incluindo os respectivos dados de Mato Grosso do Sul.

As contribuições dos autores citados neste estudo são levantadas a partir de enunciados relacionados com o fracasso escolar presentes nos textos consultados conforme a pertinência dos mesmos para os diferentes momentos do desenvolvimento desta tese, para mostrar e para mostrar as distintas ênfases dadas, quando descrevem o fracasso escolar.

O princípio admitido é o de que a produção de uma arqueologia acolhe para fins de análise diferentes práticas discursivas e seus respectivos enfoques de um mesmo objeto.

Foram eleitos para fins de descrição e análise obras esparsas dos autores, que contribuíam para estabelecer um diálogo entre a perspectiva [foucaultiana](#) de análise arqueológica e os discursos de outros autores como Mrech (1999), Charlot (2000) e Ratto (2007) avaliando diversas leituras do fracasso escolar a luz do referencial foucaultiano.

Outros autores participam da construção desse contraponto por evidenciarem em seus escritos compromissos e convicções referentes ao fracasso escolar e com a problemática que representa na sociedade ocidental, são eles: Schneider (1986), Skinner (1972), Penna (1966), Pereira (2005), Rovira (2004), Grisay (2004), Hargreaves (2004), Bourdieu (2002) e Osório (2005 e 2010).

Foram consultados os trabalhos de Sarmiento (2000), Spozati (2000), Prado (2000), Fragata (2002) e Pacheco (2004) que participam da arqueologia desenhada sobre a rede pública do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul neste estudo.

A consulta a estas obras que expressam reflexões sobre o fracasso escolar como fato e acontecimento presente na sociedade participaram nos processos de construção de uma arqueologia.

No conjunto, as leituras desses autores constituem o arcabouço teórico do tema-objeto por se transformarem em referenciais determinantes sobre as diferentes concepções de fracasso escolar, possibilitando contrapontos de seus discursos com o pensamento foucaultiano, permitindo ocorrer as descrições desse discurso-objeto. Pretendeu-se, portanto, a partir desses enunciados propostas aqui nessa pesquisa, problematiza o fracasso escolar e compor descrição e a análise arqueológica proposta aqui nesta pesquisa.

2.1 FRACASSO ESCOLAR SOB DIFERENTES OLHARES

Uma reflexão sobre o estado da arte pertinente ao tema, realizada por meio da descrição do estado do conhecimento, foi feita no artigo de Angelucci et al. (2004), com base nas leituras de resumos de teses e dissertações defendidas no período de 1991 – 2002.

O balanço realizado pelas autoras incluiu uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil, que remonta a 1940 e dá as características marcantes desta em cada decênio até o ano de 1990. Em relação ao período 1991 – 2002, as autoras explicam o processo de localização dos textos e afirmam ter selecionado os trabalhos que tinham como objeto o fracasso escolar. Propuseram verificar o *corpus* da pesquisa (em 71 obras), das quais 13 foram analisadas em profundidade como as evidências das continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, em cada estudo, bem como avanços e redundâncias na produção do saber sobre o objeto de estudo.

Deram, ainda, como questão de base, as concepções teórico-metodológicas subjacentes; qual a coerência entre teoria e método; as concepções de escola e fracasso escolar; as relações com o conhecimento produzido e que novos aspectos da problemática são anunciados pelos autores.

A análise dos resumos das teses e dissertações selecionadas conduziu as autoras a construir dez categorias temáticas de acordo com os objetos tratados, direta ou indiretamente, o que possibilitou a indicação de continuidades e rupturas de métodos de pesquisas adotados, no período em estudo (1991 – 2002).

Avaliando a incidência de temáticas tratadas nos trabalhos de Angelucci et al. (2004), sobre o fracasso escolar, observa-se um maior número (17) centrando a responsabilidade do fracasso escolar no profissional da escola; 14 responsabilizam e/ou discutem como uma questão de política pública e 12 consideram-no como distúrbio de desenvolvimento e de aprendizagem, o que implica centrar no aluno o foco do problema.

O QUADRO 1 elaborado pelas autoras (2004), apresenta a temática e suas respectivas relações com outros temas/objetos ou até mesmo outras temáticas.

QUADRO 1: Categorização das pesquisas a partir dos temas abordados

Categorias	FEUSP	IPUSP	Total
Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem	1	11	12
Psicodiagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem	1	5	6
Compreensão dos problemas de aprendizagem a partir da teoria psicanalítica	2	2	4
Prevenção do fracasso escolar	2	4	6
Remediação do fracasso escolar	4	7	11
Papel do professor na remediação do fracasso escolar	5	5	10
Crítica à psicologização do fracasso escolar	1	7	8
Fracasso escolar e trabalho dos profissionais da escola	9	8	17
Fracasso escolar e políticas educacionais	7	7	14
Fracasso escolar e cotidiano escolar	0	5	5

Fonte: Dissertações e teses – Banco de Dados ANPED, 1999, In: Angelucci, et al. (2004).

A maior incidência ocorre nos estudos que fazem relações do fracasso escolar com o trabalho dos profissionais da educação – 17% dos trabalhos pesquisados, seguidos pelas políticas educacionais com 14%. A menor incidência recai quando o referencial teórico faz uma abordagem do fracasso escolar com intersecção na aprendizagem – com 2% do total pesquisado, seguido pelas tentativas de prevenção de 4% dos trabalhos.

Entre as análises das autoras (2004, p. 5) perante os indicadores citados no Quadro 2, como categorias constituídas no estudo realizado, constata-se que, da mesma forma, a crítica à psicologização desse fracasso escolar ocorre nesse mesmo lugar. Sobre atribuição de responsabilidade ao professor, as autoras revelam sua frequência em pesquisas que relacionam o fracasso escolar e incapacidade técnica; “[...] o trabalho docente também é alvo das pesquisas que inserem o fracasso escolar na lógica excludente da escola pública fundamental”. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 9).

São mencionadas, ainda, 14 teses que, segundo as autoras, discutem o fracasso escolar “[...] em suas relações com as políticas educacionais, bem como com a macropolítica: trata-se de estudos que procuram fazer análises a partir do capitalismo - ou, mais

especificamente, do neoliberalismo – em suas implicações na produção do fracasso escolar”. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 10).

Em relação à concepção do fracasso escolar, detectaram nos resumos e obras estudados que há:

[...] continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber na área: há teses em que permanece o predomínio da concepção psicologizante e tecnicista de fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 2).

As autoras (2004, p. 2) discutem as concepções encontradas em várias vertentes de compreensão do fracasso escolar, apresentando-o de diferentes modos: como problema psíquico, com a responsabilização das crianças e seus pais; como problema técnico, com a culpabilização do professor; como questão institucional, apresentando a lógica excludente da educação escolar; como questão política, envolta na cultura escolar e nas relações de poder. Sobre a responsabilização do outro, elas remetem às categorias temáticas assim mencionadas:

[...] a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual, o que pode ser observado pelo grande número de obras que constam das categorias ‘distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem’, ‘Remediação do fracasso escolar’ e ‘Papel do professor na eliminação do fracasso escolar’. A primeira centra no aluno a responsabilidade sobre o fracasso, atribuindo predominantemente, problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Já as duas outras categorias responsabilizam ora o aluno, ora o professor e propõem soluções predominantemente técnicas, de base teórica comportamental ou cognitivista, para eliminar o fracasso (ANGELUCCI et al., 2004, p. 12).

Continuando, elas mostram, igualmente, a frequência, nas pesquisas, da atribuição de responsabilidade aos professores quando relacionam fracasso escolar e incapacidade técnica deles. Observam, também, que o trabalho docente é alvo das pesquisas que inserem o fracasso escolar na lógica excludente da escola pública no Ensino Fundamental. Valorizam, contudo, o fato de que esses estudos sejam ancorados em uma perspectiva crítica da relação escola-sociedade, na medida em que, para entender o trabalho docente, é preciso considerar o lugar da escola em uma sociedade de classes.

Outra vertente de continuidade da temática, dada pelas autoras é a abordagem de base materialista histórica no início dos anos 1990, que tratam o assunto com foco no caráter

ideológico das concepções de fracasso escolar e isolam a escola e suas práticas do contexto social e econômico. (ANGELUCCI et al., 2004).

Admitem, ainda, a título de conclusão de seu estado da arte, que há continuidade de pesquisas que restringem o estudo do fracasso escolar somente ao campo da psicologia, que:

[...] apesar de já superada pela crítica que desvela as lacunas ou silêncios de que ela é feita, pode nos revelar: a) a força da redução psicológica na explicação do insucesso escolar que, ao passar por sucessivos "renascimentos", mostra o poder de convencimento que têm as concepções que não vão além do senso comum; b) a compartimentalização do campo teórico, reforçada pela crença de que as ciências humanas se caracterizam por diversidade teórica benéfica que deve ser preservada; c) a recusa da crítica teórica, vista com maus olhos (porque entendida como implicância ou confusão equivocada ou mal-intencionada entre ciência e política), ou simplesmente ignorada, porque relativizada. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 18).

As autoras consideram, a título de conclusão do trabalho, que no *corpus* examinado fica evidente a recorrência de uma simplificação teórica. Exemplificam isto retomando o modo como são tratadas as concepções de psicanálise, de psicologia genética e de escola. Angelucci et al. (2004, p. 12) pontuam ainda a superficialidade no uso das teorias e métodos que detectaram na leitura dos trabalhos analisados “[...] repetição de objetos e procedimentos de pesquisas; [...] dispersão temática [...] falta de diálogo com pesquisas já realizadas sobre aspectos do mesmo objeto [...]”.

Essas autoras (2004, p. 18) evocam os significados negativos e positivos da ausência de pesquisa baseada em levantamento estatístico de dados:

[...] negativo porque pode revelar compreensão equivocada do método utilizado. [mostrando ausência de análise dos dados obtidos]. [...] positivo porque são cada vez mais frequentes pesquisas a respeito do fenômeno do fracasso escolar que, de fato qualitativas, centram no estudo de poucos casos e tem como material de campo: entrevistas com os vários participantes da vida escolar, nas quais eles deixam de serem objetos e passam a serem sujeitos que participam ativamente da produção do conhecimento que resultam da pesquisa. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 18).

Nesse caso, incluem tais pesquisas na segunda tendência referida na análise feita, admitindo “[...] que os pesquisadores ultrapassam a tradição da fala sobre os sujeitos da pesquisa do fracasso escolar para incluir a fala dos participantes da fala escolar analisadas por meio de procedimentos não-quantitativos de análises de discursos”. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 19).

Considerando que as autoras se propuseram a estabelecer o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002) como um estudo introdutório, admite-se que,

para a época em que foi escrito, ele pode ser entendido como uma tentativa parcial de abordagem com base na leitura de resumos de 32 teses de doutorado e 39 dissertações de mestrados; em torno dos quais se pretendeu responder a questões propostas inicialmente pelas autoras.

Quanto à redução das concepções de fracasso escolar a três tipos de síntese por meio dos resumos, é de se perguntar se, em 71 trabalhos analisados, todas as concepções poderiam ser individualmente enquadradas em algum deles. A ênfase dada pelas autoras, no decorrer do estado da arte, aos aspectos reveladores dos métodos de pesquisas, ressalta a continuidade de tendências para a abordagem psicológica, materialista-histórica e a pesquisa crítica. Supõe-se uma dificuldade particular das autoras em efetuar uma análise que compreenda tantas variáveis de referenciais teóricos tão distintos e em um número tão elevado de trabalhos acadêmicos.

Em suas conclusões, as autoras assumem uma postura depreciativa em relação aos substratos teóricos dos trabalhos de doutorado e mestrado brasileiros. No plano teórico-metodológico das abordagens analisadas, veem deficiência de formação teórica dos pesquisadores amostrados, pois no *corpus* examinado verificaram inconsistências teóricas indicando desconhecimento da relação entre teoria e método.

A contribuição relevante das autoras foi a tentativa de fazer a classificação temática pela categorização das pesquisas. Independente do referencial teórico assumido nos trabalhos pesquisados, elas mostraram que cada categoria temática envolvia vários questionamentos interessados no esclarecimento do fracasso escolar, embora se situando em áreas diferentes do conhecimento.

2.2 AS POSIÇÕES DO SUJEITO NOS ENUNCIADOS DE MÚLTIPLAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

A descrição e análise das obras de Mrech (1999); Charlot (2000) e Ratto (2007) representam, nesta tese, o esforço para aprofundar o estudo do saber sobre o fracasso escolar, na medida em que procura mostrar os lugares que o sujeito ocupa nos enunciados que formam suas práticas discursivas.

As obras em referência foram descritas e analisadas pela pertinência dos enfoques propostos, com a intenção de verificar suas contribuições na compreensão do fracasso escolar, considerando os lugares que os sujeitos ocupam nos enunciados que os autores em referência

defendem em suas obras. Cada um desses autores imprime a sua obra um quadro teórico próprio, cujas bases provêm da teoria lacaniana, como é o caso de Mrech (1999), da epistemologia sociológica, de Charlot (2000), e da teoria foucaultiana tratada por Ratto (2007).

A obra de Mrech (1999), aqui tratada por meio da descrição e análise que compõem uma arqueologia do fracasso escolar, procura “[...] estabelecer novos operadores de leitura do Inconsciente [...] São operadores que revelam a existência de um automatismo da repetição que impede que alguma coisa nova surja na Educação, fazendo com que ela retorne sempre ao mesmo lugar”.

O fracasso escolar, no enfoque de Mrech (1999, p. 3), “[...] continua sendo um grande sintoma para a nossa realidade”. Propondo-se a analisá-lo na perspectiva lacaniana, a autora trabalha os conceitos de “eu, outro, subversão do sujeito, transferência, parceiro-sintoma, saber e gozo”. Afirma que: “a pedagogia brasileira vive atualmente uma crise, desacreditada enquanto profissão, desrespeitada como saber, questionada em relação à sua estrutura de funcionamento”.

O fracasso escolar é tratado por Mrech (1999, p. 126) como também “[...] fracasso dos professores ensinarem e dos alunos aprenderem”. Ou seja, constituindo-o a partir de relações determinadas entre o sujeito do ensinar e o sujeito do aprender. Ela afirma que a perspectiva assumida coloca ambos os sujeitos em uma relação de complementaridade na produção do fracasso escolar, sendo indicativa de que o fracasso dos professores está presente no fracasso escolar dos alunos e há necessidade de convocar professores para um repensar sobre si mesmo para que possam trabalhar o outro (seus alunos).

Sobre o modelo de saber utilizado pela educação na sociedade hodierna, Mrech (1999, p. 128) afirma ser uma concepção de saber do processo educativo focalizada na consciência e, por isso “[...] não dá conta de lidar com as questões que o aluno propõe”.

Mrech (1999, p. 4) também admite existir uma grande distância entre a prática pedagógica e a teoria; razão pela qual a maneira de atuar do professor se torna imprecisa e insegura mesmo quando os professores reconhecerem que “[...] aluno é o eixo da educação”, o que evidencia um desconhecimento dos professores e dos especialistas de que a teoria “[...] revela-se como um discurso estruturado” e a prática pedagógica “[...] como um discurso em estruturação” e ambos são “[...] efeitos de linguagem”. Essa imprecisão na atuação dos professores é denunciada no cotidiano escolar como uma repetição contínua desse cotidiano e como um não investimento de energia nesse processo por esses profissionais.

A partir da constatação de que falta ao professor conhecer o processo de estruturação da prática e da teoria como produtos da linguagem e que falta o desejo de aprender e o desejo de segurança naquilo que faz, Mrech (1999, p. 90) analisa “[...] a função da ignorância”, na qual os sujeitos não se dão conta das suas escolhas, não percebem que o saber não é desejado por eles, preferem ignorá-lo: “[...] não só eles não querem saber, como acabam tendo raiva daqueles que querem saber”.

Detecta, também, em seu discurso, a falta de energia dos professores em relação aos seus alunos, afirmando: “[...] não existe energia investida, mas apenas repetição contínua do cotidiano escolar, o que implica uma posição do sujeito (professor) como objeto que elimina de si mesmo o emocional e o intelectual que é consequência da eliminação do desejo” e, também, Mrech (1999, p. 91) afirma que suas condições de trabalho: “[...] os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente perverso, condições mínimas de trabalho”.

A desmotivação do professor, afirma Mrech (1999, p. 91), é gerada pela maneira como ele é tratado pela instituição escolar, conduzindo-o a tratar a si e aos alunos “[...] da mesma forma como eles foram tratados, como objetos, pelo sistema educacional, eles passam a se tratar”. O professor ao referir seus alunos como objetos e desprovidos de desejos, desiste deles como sujeitos desejantes: “[...] o que faz com que ele acabe lidando com os distúrbios de aprendizagem dos alunos em uma postura de auto-desimplificação. Quem sabe não seria melhor enviar o aluno para outro professor?” (MRECH, 1999, p. 91) como se outro professor pudesse ensinar melhor.

É passível de questionamento o fato de se encaminhar o aluno que não aprende para outro profissional, como alternativa de solucionar um problema de ensino-aprendizagem detectado na sala de aula; pode significar que a posição de sujeito desse professor como aceitação e resignação do seu próprio fracasso perante o fracasso desse aluno em aprender o que ele tenta ensinar é o lugar da falta, que se desdobra em manifestação de incompetência e de fracasso em ensinar.

Mrech (1999, p. 92) mostra que falta ao professor crença em seu trabalho. Ilustra este fato relatando um discurso de um professor relativo a uma situação do cotidiano escolar: “Uma professora do ensino regular me dizia: ‘Eu não sou responsável por isto (apontando para a criança)! Eu não tenho e não quero ter nada com ela’. Uma outra professora: ‘Se eu não expulsar a criança da sala de aula, terei que bater nela. Ela me irrita profundamente, porque é tão burra que sequer sabe pensar direito’”.

Assim, é que a autora (1999, p. 92) mostra que a dificuldade do professor em construir o seu saber se relaciona diretamente com sua necessidade em culpar o outro (seu aluno) pela projeção desse problema, ao afirmar “[...] projetam” esse conteúdo no aluno, ao atribuir suas dificuldades a outros, “[...] aos alunos, diretores, equipe técnica, supervisores, etc.”. Complementa Mrech (1999, p. 92) que a falta de percepção do professor se dá pelo fato de não conseguir enxergar que nenhuma dessas pessoas poderia ajudá-lo nas “[...] suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. [...] Jogar a culpa de seus atos no Outro. No Outro a quem ele quer atribuir uma existência concreta, para transformá-lo em seu parceiro sintoma”.

Mrech (1999) faz uma leitura do contexto escolar sob a ótica lacaniana ao indagar: “O que faz com que os professores e os especialistas apresentem uma prática imprecisa e teorização pouco elaborada?” Seu objetivo é ir além do modelo tradicional de linguagem e da fala que “[...] coisificam” os contatos entre os sujeitos.

Na introdução de sua obra, Mrech (1999, p. 4) exemplifica de que maneira os alunos são capturados pelos professores pelo tratamento dado quando se referem àqueles e os capturam pelo discurso, como um deles: “Esta criança é pré-silábica!”, tratam, dessa forma, os alunos como imagens ou conceitos. Parte do princípio de que “[...] o real é tecido na e através da linguagem”, mas a leitura da realidade escolar de forma direta e linear é criticada por essa autora, pois, para ela, a linguagem não se reduz à fala. Crítica que se estende ao modelo desenvolvimentista que baseia alguns pressupostos teóricos da psicologia, da pedagogia e da psicopedagogia e, também, ao modelo de saber que desvincula cognição e afetividade.

Mrech (1999, p. 8) ressalta que o processo ensino-aprendizagem se estabelece pela ambiguidade da palavra, ao afirmar que não basta que o aluno aprenda o conteúdo ensinado, há necessidade de que ele se relacione com esse saber e operacionalize-o.

A autora (1999, p. 11) ressalta que a pedagogia é a imagem que o adulto faz da criança, uma imagem que o professor faz do aluno, revelando assim a percepção do adulto que se forma de uma imagem especular – a “forma como o professor se olhou através do aluno”- na relação professor-aluno. Afirmar, pela teoria lacaniana, que entre os sujeitos e as falas verdadeiras está o sujeito – separado dos Outros pelo “[...] muro da linguagem”.

Por outro lado, Mrech (1999, p. 24) afirma que o problema mais sério é que, ao estigmatizar alunos e professores, a sociedade cria deles imagens estereotipadas que se relacionam com os altos índices de evasão e repetência. Essa verdade é enunciada por ela da seguinte forma: “[...] o que confirma essa estigmatização é o fato de ter um altíssimo índice de

evasão e repetência em todos os níveis de escolarização. E coloca como aberração o fato de que [...] apenas 6% da população brasileira portadora de deficiência é atendida no ensino regular”. Mrech (1999, p. 25) ainda denuncia que:

[...] Há, por um lado, a evasão e a repetência escolar e, por outro, a estigmatização de grande parte dos alunos que ali permanecem, de um modo grave como falsos deficientes mentais, ou mais brandos, como portadores de distúrbios de aprendizagem, [...] daqueles alunos que permanecem no ensino comum não é um dos melhores.

Considera, porém, que na educação escolarizada existe a negação dessa falta o tempo todo, por privilegiar uma só vertente: a do “[...] registro do imaginário” (MRECH, 1999, p. 129). Portanto, ainda segundo ela, no efeito básico de se privilegiar esse registro há uma aparência de estruturação consistente de ser sujeito, pois ele adere a essa imagem e a tem como real. Afirma, também, essa autora (1999, p. 126), que é imagem enganosa, “[...] sob a forma aparente de verdade”. O essencial é “[...] escutar o que tem de que ser dito custe o que custar. E sair do horror de saber e ir para o desejo de saber”.

O discurso de Mrech (1999), ao utilizar a expressão fracasso escolar, implica o fracasso da educação e evidencia que a educação cede a esse fracasso quando naturaliza o fenômeno e impede que se perceba a escola como instituída pela sociedade, amparada em normas e sanções (externas e internas) que têm como função preservar seus objetivos pré-estabelecidos.

Mrech (1999) trabalha com operadores de leitura do inconsciente na perspectiva lacaniana e afirma que o fracasso escolar, além de ser um sintoma (repetição, retorno ao mesmo lugar), envolve o eu, outro, subversão do sujeito, subversão que se manifesta como submissão do sujeito à criança. Concebe o fracasso escolar como fracasso dos professores ensinarem e dos alunos aprenderem, por um único modo de ensinar e aprender. A relação que se estabelece entre eles, e que é o foco do fracasso, é a que leva os dois ao fracasso. Mostra este como sintoma que tem que ser remediado e o relaciona com o trabalho de profissionais da educação e suas relações problemáticas que envolvem o eu/outro e ensinar e aprender.

Essa autora (1999) afirma o não saber dos professores sobre o seu não saber. Quando essa relação de ensinar e o não aprender se vincula ao não saber do professor sobre o seu próprio fazer e aos bloqueios mais severos dos alunos em não aprender, mostra que o fracasso escolar é consequência da redução do saber do processo educativo que vigora na escola

porque foca só na consciência, e dessa forma não lida de forma efetiva com as questões a que o aluno se propõe, sustentando um discurso de conscientização do deve ser.

Mrech (1999) coloca como razão de discutir o fracasso escolar porque nessa problemática envolve dois sujeitos essenciais e o relacionamento que eles têm entre si vai determinar o grau de dificuldade entre eles, que leva à insegurança e imprecisão nos atos do professor por haver uma distância entre prática pedagógica e teoria, mesmo tendo o aluno como centro do processo pedagógico. O fracasso escolar pode decorrer de um discurso estruturado da teoria e um discurso da prática em estruturação.

Para Mrech (1999), o saber escolar pode não ser desejado pelos alunos. Ignorância, não quer saber da falta e os efeitos desse não querer saber, implica: descréditos, desmotivação, falta de energia, falta de força. O professor dá como sentido somente sua grade conceitual e sua própria motivação, assim há a captura do sentido pelo professor e este não dá espaço para multiplicidade de sentido.

A pedagogia, segundo Mrech (1999), é a imagem especular da criança. O professor se olha por intermédio do aluno, ou seja, não enxerga o aluno. Verdade estigmatizada: alto índice de repetência tem como fonte o desprezo pelos erros deles, imagens estereotipadas e o relacionam com repetência e evasão.

Assim, segundo essa autora (1999) sujeito e objeto vêm sempre com a falta. Nessa incompletude do sujeito (professor e aluno) em sua construção – há sempre uma falta no processo relacional na educação escolarizada - existe a negação dessa falta, pois só privilegia o registro imaginário, especular.

Charlot (2000) propõe elementos para uma teoria da relação com o saber. Afirma que existe uma teoria, para a qual, segundo esse autor (2000, p. 13): “[...] a razão não regulada pela experiência, conduz à racionalização, à cegueira ou ao delírio” e define o fracasso escolar como discurso social, com a pretensão de torná-lo um dos objetos “[...] ‘sociomediáticos’, como é o caso também da exclusão e da crise do ensino”.

Alerta para o fato de que tais objetos, tratados em tal perspectiva, “[...] remetem sempre a práticas ou situações e supostamente explicam o ‘vivido’ e a ‘experiência’, [e para o fato de que, no caso do fracasso escolar não se pode negá-lo] [...] como um ‘fato’ que a ‘experiência’ permitiria constatar” (CHARLOT, 2000, p. 13).

Dizer que ele é um fato não significa, contudo, entendê-lo como objeto de conhecimento, respaldado em uma teoria da relação com o saber. As evidências do fracasso escolar permitem vê-lo como fato e é nesse sentido que esse autor critica a teoria que reduz o

fracasso as suas evidências, traduzíveis em uma maneira de verbalizar “[...] a experiência, a vivência e a prática que ela mostra, por meio de [...] uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (CHARLOT, 2000, p. 13).

Charlot (2000, p. 14) acrescenta: “Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é [...]”. Considera, também, que uma noção como a de fracasso escolar, ao tornar-se tão extensa, “[...] recobre tantas coisas e remete a tantos processos, situações e problemas, ainda por cima tão diferentes entre si”, que deveria aparecer como confusa e vaga. Na verdade, segundo ele não é assim: cada manifestação do fracasso escolar, por mais diferente que seja, tende, ao contrário, a confirmar o caráter de evidência dessa noção.

Dessa forma, entende-se porque, para Charlot (2000, p. 14), uma noção tão extensa como é o caso do fracasso escolar, torna-se “[...] uma espécie de pensamento automático tende a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia”.

Essas considerações introdutórias de Charlot (2000, p. 14) são feitas para que se possa argumentar em favor da afirmação de que: “Com efeito, tais objetos do discurso não têm função analítica; antes, são o que eu chamarei ‘atrativos’ ideológicos”. Aqui, esse autor (2000, p. 14) afirma que, de um lado, o fracasso escolar “[...] é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo em sala de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais”, pois sua evidência, como “[...] atrativos ideológicos”, permite-lhes impor-se como categorias imediatas de percepção da realidade social e, de outro lado, considera que, se esses objetos de discurso adquiriram tamanha evidência e peso social e mediático tão grande, é porque “[...] eles são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos”.

Razão pela qual a questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado “[...] sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o País deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc.” (CHARLOT, 2000, p. 14).

Charlot (2000, p. 23) pergunta-se em sua obra: “serão a reprodução, a origem social e as deficiências a causa do fracasso escolar?” Para uma resposta à questão, explicita as tendências de abordagem do fracasso escolar no interior da teoria da reprodução, situada no interior da sociologia da diferença, que, nos anos de 1960 e 1970, analisou problemáticas educacionais do ponto de vista das diferenças entre posições sociais ocupadas pelos sujeitos

nas coletividades. Por esse caminho, posiciona-se Charlot (2000, p. 25) ao afirmar que “A posição social não é causa do fracasso escolar. [...] Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais”.

Porém, no título “Da leitura negativa à leitura positiva”, Charlot (2000, p. 29-30) afirma que:

[...] a teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura negativa da realidade cultural, que ela interpreta em termo de faltas. A análise da relação com o saber implica, ao contrário, uma leitura positiva dessa realidade: liga a experiência dos alunos à sua interpretação do mundo, à sua atividade. [...] A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas. (CHARLOT, 2000, p. 29-30).

Charlot (2000, p. 27-28) ressalta o deslocamento da falta para as condições internas do aluno:

Quando um aluno está em situação de fracasso, constata-se efetivamente faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e os outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso, ou aquilo. [...] Ele é deficiente. Por que será que faltam ao aluno recursos que tornariam possível um aprendizado eficaz? Porque ele pertence a família também, definida pela falta: recursos financeiros, diplomas, cultura – sem esquecer essa pretensa ‘demissão dos pais’, outra forma de falta, sempre invocada nos estabelecimentos de ensino, apesar dos desmentidos unânimes dos pesquisadores.[...] produzindo um deslocamento da falta, de montante para jusante: falta de apropriação dos conhecimentos (fracasso escolar) portanto falta dos recursos iniciais que permitem o aluno aprender eficazmente (deficiência); portanto falta na família (origem).

Então, para esse autor, a falta é o que difere um aluno do outro ou a expectativa que se tinha do aluno e o que ele produz. Charlot (2000, p. 52), ao discutir a história singular de um sujeito que deseja “[...] entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade”; e que este homem é “[...] um ausente de si mesmo”, e ao manifestar o desejo, essa ausência se manifesta, que implica, na verdade, “[...] o desejo de si, desse ser que lhe falta [...]”.

Por essa sua condição humana, o aluno “[...] também é uma presença fora de si [...]”. Essa é, para esse autor, a singularidade do sujeito inscrita na história maior da espécie humana; admite que a educação construa e é construída ao se relacionar pelo mundo de sentidos pré-existentes; com o intuito de se socializar para se tornar membro da sociedade, hominizar-se e singularizar-se (CHARLOT, 2000, p. 52).

Charlot (2000, p. 54) afirma que esse movimento da educação de construção de si e do outro tem a probabilidade de ser maior na medida em que se efetiva uma autoprodução que é mediada pelo outro. Assim, a “[...] educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir de alguma maneira, se eu não colaborar [...]”.

No final de seu livro, Charlot (2000, p. 72) retoma a questão do fracasso escolar ao afirmar que:

[...] o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência, inclusive a suicida). Em princípio existem muitas maneiras de ‘tornar-se alguém’, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo a passagem obrigatória, para se ter o direito de ser alguém.

Mostra Charlot (2000) a sujeição imposta ao indivíduo no processo de escolarização dessa sociedade. As concessões que o indivíduo realiza podem ter como consequência sua relação consigo mesmo, tanto para a vida como para a morte, ou seja, tais concessões levam-no para o sucesso ou fracasso que geram a drogadição, a depressão, a violência e até mesmo o suicídio.

O ato de aprender, da forma que é colocada por Charlot (2000), remete para Foucault (2005, p. 82) quando diz que o indivíduo “[...] que é ‘sujeitado’ – é aquele que obedece”. Foucault deixa claro que existe uma homogeneidade formal do poder, que é o fato da coerção do poder: “[...] quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, forma geral de submissão. Poder legislador, de um lado e sujeito que obedece, do outro”.

Charlot (2000, p. 74) relaciona o indivíduo com o saber; sua origem social, com o mercado de trabalho, com a cultura e a escolarização para:

[...] compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. [...]. [...] A questão do debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Charlot (2000, p. 74) cita que, além do acesso e de sua posição no mundo, é importante ressaltar a maneira como se dá a apropriação desse mundo pela relação com o

saber. A partir do momento em que o sujeito é desejo na sua relação com o saber, o que fica em jogo é o valor, “[...] seja ele positivo ou negativo”, do que ele aprende. “[...] O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo”. Assim, o valor positivo ou negativo atribuído pelo sujeito que aprende se dá, segundo esse autor, no momento em que o sujeito é desejo na sua relação com o saber.

Charlot (2000, p. 87) usa o termo fracasso escolar entre aspas durante toda a escrita do livro, aqui referenciado, e propõe:

[...] seguir outro caminho e analisar-se o “fracasso escolar” em termos de relação com o saber. Construir uma sociologia da relação com o saber implica uma transgressão de um tabu: tal sociologia deve ser, de maneira deliberada e sem envergonhar-se, uma sociologia do sujeito. Ao se constituir como tal, ela encontrará outras disciplinas que também trabalham sobre a questão do sujeito ou a do sentido. Uma sociologia da relação com o saber, não pode pretender construir, sozinha, a teoria da relação com o saber, hoje em estágio embrionário.

Em análise da afirmação de que a desvantagem relacional do aluno é conceituada como deficiência, Charlot (2000, p. 26) afirma que “[...] para entender esse desvio da deficiência como relação à deficiência como falta imputada ao aluno, é interessante analisar a história da própria noção de *handicap*”. O aluno é concebido como objeto ao analisá-lo a partir do que lhe falta: “[...]. Dizer de um aluno que é deficiente sociocultural é não só pensá-lo como um objeto, mas também pensar esse objeto pelo que lhe falta: suas ‘lacunas’, suas ‘deficiências’” (CHARLOT, 2000, p. 27).

Ele complementa a caracterização de tal postura epistemológica nessa concepção de fracasso, afirmando que o que se discute, então, é o conceito de dominado, pois ao:

[...] raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, ‘reproduzindo’ pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas, sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado (CHARLOT, 2000, p. 30-31).

Charlot (2000) introduz outro horizonte para dar elementos a uma teoria da relação com o saber que compreenda o fracasso escolar a partir de uma “leitura positiva” que não

negue as desigualdades sociais em relação à escola e que para compreendê-las pensa o aluno como sujeito e que esse sujeito é desejo. Considera uma prática da “leitura negativa” ao falar de deficiências socioculturais, ao identificar uma falta no sujeito, na escola, na sociedade, dando-lhe um valor explicativo e ao colocar uma causalidade do não ser.

Charlot (2000) retoma Vigotsky ao discutir a questão da relação com o outro como constitutiva da construção do sujeito e ao conceber a consciência como maneira interiorizada do diálogo. Esse outro se dá, então, por meio da identificação e, também, concebe o humano sob a forma de ações, relações e obras, a partir da sua análise, que concebe como análise reflexiva antropológica.

Mais uma vez, a análise pende para o saber sobre os desejos, suas variações e funcionamentos. Foucault ressalta que o poder objetiva mais a regulamentação do desejo e menos sua conduta moral. Mostra como contínua a perseguição do infrator à lei, a aliança estabelecida com a escola (atualizada ou não), e os discursos continuam mostrando a necessidade de garantir a lei e não transgredi-la.

Por conseguinte, a necessidade de colocar seus agentes como vítimas, ao contar a história sob a perspectiva dos dominados e dos que dominam, binômio fraco/forte, em um círculo constante, aparece, também, no discurso em que todos oferecem ajuda e o outro não quer e/ou não tem condição de perceber ou de se apropriar do que lhe está sendo dado.

Charlot (2000) contribui ao afirmar que o fracasso escolar é objeto sociomediático. O fracasso escolar como fato que pode ser constatado porque suas evidências são manifestas: reprovação. Afirma que se tem que sair da evidência e passar à observação e se essa leitura mais ou menos ajudaria a apontar o fracasso escolar como objeto. Tem o fracasso escolar como tema, mas pensando na relação com o saber em fundamentá-lo como objeto em um processo de construção da relação com o saber e para fazer. A educação é um fator de hominização por isso ele se preocupa com o fracasso escolar. A educação é um processo infinito de educar–construir. A subjetivação constitui uma teoria do sujeito na relação com o saber com e para a educação – objeto de uma prática social que implica relações e interesses.

Apesar de Charlot (2000) não definir o fracasso escolar, abre horizontes da educação com o saber; o fracasso escolar como contingência e dependente de como as pessoas vivem essa relação, acesso de um lugar no mundo; não nega as desigualdades e pensa o aluno como sujeito e esse sujeito é desejo. Essas faltas são construídas nas relações, sociedades de massa.

Os discursos de Mrech (1999) e Charlot (2000), ao se referirem aos respectivos objetos de estudos, clarificaram a unidade de enunciados diferentes por sua forma e

historicidade dispersas, a partir do fato de que todos se referem ao único e mesmo objeto, o fracasso escolar. Isto permitiu individualizá-los em relação a um único referente – o sujeito que não vai bem na escola; cujo correlato é o sujeito que vai bem na escola. As formações do objeto ficam na dependência das relações de poder.

A obra de Ratto (2007) aborda comportamentos desviantes em relação aos procedimentos previstos em processos de escolarização. Resultado da tese defendida, em 2004, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, problematiza, por meio da teoria foucaultiana, as ritualizações da escola e traz como elementos de análise a disciplina, o controle e a docilização que essa instituição põe em exercício com tecnologias disciplinares adotadas no espaço escolar.

Com o objetivo de fazer “[...] uma discussão sobre as relações de poder e de disciplina na escola no contexto da contemporaneidade”, Ratto (2007, p. 26) realizou pesquisa em livros de ocorrências de uma escola do Ensino Fundamental, e localizou 89 ocorrências legíveis, referindo-se a fatos acontecidos com alunos de salas de aula de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Ratto (2007, p. 194) considera, em suas análises, que os discursos sobre os procedimentos escolares referentes aos registros de ocorrências assumem um “[...] cunho ‘catastrófico’ em termos do que é comumente apresentado como a atual ingovernabilidade das novas gerações e o ‘fim’ de várias ‘coisas’: do respeito às autoridades, às normas, aos limites etc”. Ressalta (2007, p. 197), também, que “[...] existe um jogo entre a escola e o Conselho Tutelar” em uma relação disciplinar que expande:

[...] a dinâmica da teia disciplinar por meio do ‘poder da escrita’ com sucessivos surgimentos aumentos de instâncias e instrumentos distintos em nível de secretarias, órgãos institucionais ou de políticas, normas, obrigações ou metas que os atrelam a parcos recursos e a uma rede de fracassos permanentes e se baseiam em relações de cobrança e vigilâncias mútuas apesar do jogo de empurra em relação às responsabilidades, algumas providências são tomadas. A escola, ao acionar frequentemente os pais na resolução dos problemas disciplinares vivenciados, não apenas cobra que eles garantam o tipo de controle exigido, mas, especialmente, os insere na lógica disciplinar que move os livros de ocorrência, tornando-o também alvo de vigilância, normalização, exame e infantilização. (RATTO, 2007, p. 255).

Para o referido autor, tal relação disciplinar remete à proliferação dos saberes e técnicas disciplinadoras para a sociedade moderna; e há correlação de forças entre esses saberes e técnicas com todos os sujeitos envolvidos com a escola que, desta forma, os

infantiliza, os vigia, os criminaliza, impõe o exame e a normalização que os tornam culpados e puníveis.

No enfoque do conflito e da fragilidade das relações disciplinares, Ratto (2007, p. 255) atribui o conflito à visibilidade e aos incômodos produzidos pelos procedimentos implicados nas ocorrências, na medida em que alguma resistência disciplinar surge e compromete o ideal de interiorização dos dispositivos de controle, ameaçando-os com eventuais recusas à submissão a tais procedimentos, por parte dos sujeitos convocados.

Essa autora mostra que a verdade desses discursos educacionais se apoia em uma teoria do direito e em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico, pedagógico que Foucault (2006a, p. 19) descreve “[...] como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por discurso de verdade”. Vê-se que, na instituição escolar, o desvio do aluno em relação às normas instituídas faz com que seja percebido, reconhecido, classificado como aluno problema e desviante.

Ratto (2007) deixa claro como que as relações de poder são construídas de modo a tornar o aluno dócil e como, em função da ingovernabilidade, os atos indisciplinados podem provocar formas de intervenção para assegurar a governabilidade da instituição escolar por meio desse estilo de controle, de regulação, de intimidação psicológica, tanto para o aluno e sua família quanto para seus colegas que assistem a esse ritual de disciplinamento.

As contribuições dos autores enunciados até aqui, em relação a este estudo, referem-se a elementos como: Mrech (1999) problematizou a realidade escolar considerando os efeitos dos discursos pedagógicos, implicando tanto o professor como o aluno e concebendo o discurso como o que é estabelecido na e pela linguagem; Charlot (2000) pretendeu construir uma sociologia do sujeito ao problematizar o fracasso escolar como não objeto; e Ratto (2007) focou seu trabalho no exame de ocorrências escolares como forma institucional de registro de atos de indisciplina praticados pelos escolares.

Como singularidade desses autores, observa-se que: Charlot (2000) explicita suas concepções de saber (na consciência); Mrech (1999) explicita suas convicções sobre o não saber educacional associado à ideia de fracasso escolar e Ratto (2007) evidencia as consequências dos dispositivos que funcionam como um ritual de controle disciplinar na escola.

A leitura desses trabalhos instigou a busca dos elementos de elucidação do cuidado de si que os discursos referentes à falta de vontade, a ausência da contra-história e a do outro na educação não estão presentes nos discursos sobre o aluno que fracassa.

Em contrapartida, Foucault possibilita a ruptura com o fato de se conceber o objeto como unitário, mas propõe a análise dos modos de sua decomposição, em uma diversidade de enfoques, considerando a multiplicidade de discursos que funciona nas diferentes instituições.

A análise foucaultiana parte do questionamento sobre essa incitação ao discurso, sua regularidade polimorfa, e assim os tem como mecanismos que são considerados positivos, produtores do saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. Interessa saber como surge, como funciona e de que maneira são formadas suas interdições. Para compreender como surge essa vontade de saber sobre o fracasso escolar, indica quais são as estratégias de poder inseridas nessa vontade de saber sobre esse fenômeno.

Esses autores possibilitaram pensar o fracasso em uma perspectiva de integrar o cuidado de si na análise dos discursos do fracasso escolar. Dentro da perspectiva do cuidado de si, o sujeito precisa ser estudado, como subjetivação que se dá por meio das apropriações ativas e/ou passivas no cotidiano escolar e nas práticas discursivas processadas nesse ambiente para as quais os alunos considerados fracassados ou que apresentam dificuldades escolares constroem a respeito de si como aluno com sucesso ou sem sucesso no processo de escolarização obrigatória.

Essas descrições arqueológicas dos discursos do fracasso escolar evidenciam a subjetivação e instigam a continuar essa análise em direção à subjetividade, na medida em que outro olhar sobre os que não se submetem aos parâmetros escolares seja fundado nos princípios foucaultianos do cuidado de si.

Os discursos de Mrech (1999) e Charlot (2000) evidenciam o compartilhamento de um mesmo estatuto (a educação) entre enunciados que pertencem a unidades heterogêneas. Eles estabelecem o que deve ser considerado: objeto, sujeito, domínio associado, materialidade dos enunciados. Ao se referirem aos respectivos objetos de estudos, fica claro que a unidade de enunciados diferentes por sua forma e historicidade dispersas funda-se no fato de que todos se referem ao único e mesmo objeto. O que permite individualizá-los em relação a um único referente - o sujeito que não vai bem na escola, cujo correlato é o sujeito que vai bem na escola. As formações do objeto ficam na dependência das relações de poder que se estabelecem.

Pressupondo a produção da arqueologia como um trabalho com as multiplicidades de verdade enunciadas em diferentes obras foi possível repensar e evidenciar as verdades enunciadas sobre o tema e que abriram um horizonte para reconceituar o fracasso escolar e com base a partir da apreensão de todas as singularidades sobre eles que os trabalhos

aprestavam, o que possibilitou inclusive entender em que aspectos esse objeto não havia sido refletido.

As análises das obras mostram que as relações disciplinares geram conflitos e incômodos ao processo escolar, implicando procedimentos de intervenções para eliminá-los, quando alguma resistência ao disciplinamento compromete o ideal de interiorização dos dispositivos de controle por meio de recusas à submissão por parte dos sujeitos.

Os dispositivos funcionam no sentido de ressaltar o desvio e dar visibilidade ao desvio do aluno em relação às normas instituídas, dando percebido, reconhecido, classificado a partir dos parâmetros de assujeitamentos, divulgação pública das avaliações que representam conceitos de desempenho negativo dos alunos. Ao fazer isso, a escola está dentro dos padrões de normalidade, de sua legalidade e quem oferece risco a essa ordem estabelecida é o aluno que se desvia desses padrões.

Os autores também mostram que as relações de poder intraescolares são construídas para tornar o aluno dócil e como forma de prevenir e evitar sua ingovernabilidade. As formas utilizadas para controlar alunos indisciplinados, associados a históricos de repetência e problemas de aprendizagem, dando evidências de que controle, de regulação, de intimidação psicológica, se justifica no âmbito escolar para que o aluno passe a se comportar de acordo com esse ritual de disciplinamento que a escola adota.

Foucault (2006a), no entanto, mostra que em um regime de ordem constituída devem se considerar os mecanismos positivos que são produtores do saber, multiplicadores de discursos que induzem ao prazer e geram poder, mas que caminham juntos com interdições, regulamentos que delimitam essa vontade de saber que os alunos têm que ter para poder gostar da escola. Vontade de saber que é delimitada de acordo com as estratégias de poder para fazer aparecer uma verdade da instituição escolar; por isso, não podem-se evitar as interdições que são estratégias para prevalecer essa verdade. Toda essa sistemática de controle e submissão conduz à subjetivação, ao assujeitamento, à submissão do aluno às regras instituídas na escola.

Quando se analisa a presentificação do fracasso na escola, todos esses dispositivos de controle aparecem nas práticas discursivas estudadas, e desafiam o pesquisador a pensar alternativas de solução para o impasse entre vigiar, punir e cuidar de si e governar no sentido da construção da subjetividade. Para, então, pensar como essas formas de controle produzem o fracasso escolar sem pretender dar conta de suas finalidades educacionais dentro de uma racionalidade escolar estabelecida. Os mecanismos considerados positivos, produtores do

saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder, surgiram e funcionam como formas de interdições dessa vontade de saber sobre o fracasso escolar e indicaram as estratégias de poder utilizadas para prevalecer a vontade de verdades postas.

Isto deu condições de observar as multiplicidades de enunciados nas práticas discursivas sobre o fracasso escolar, e pensá-las de outra forma na tentativa de não as reduzir às relações de correspondência ao sintoma de causalidade, mas se parte para correlações entre as evidências que esses discursos enunciam, mostram e encenam no contexto discursivo educacional.

A seguir as contribuições de outros autores serão fundamentais para observação e compreensão desse objeto multifacetado ao ser apresentado por eles em recortes nos quais se depreende certa unidade das práticas discursivas, visando a conceber um ou outro aspecto do que constitui o fracasso escolar.

2.3 OUTRAS PERSPECTIVAS DE DISCURSOS

Trata-se aqui de uma reflexão sobre as contribuições dos seguintes autores: Schneider (1986), Skinner (1972), Penna (1966), Rovira (2004), Grisay (2004), Bourdieu (2002), Pereira (2005) e Osório (2005 e 2010), que, também, integram este exercício sobre o estado de conhecimento sobre o fracasso escolar por apresentarem em suas práticas discursivas concepções específicas que atravessam essa problemática.

A diferenciação entre as abordagens realizadas por esses autores, quando em suas obras, trata conceitual e descritivamente algumas das dimensões em que o fracasso escolar se manifesta. Torna-se visível a partir da heterogeneidade do que são enunciados em seus discursos. Parte-se das multiplicidades das práticas discursivas sobre o fracasso escolar, sem as reduzir às relações de correspondência ou de causalidade, mas apresentando-as em um equilíbrio instável e de pressuposição recíproca que as análises delas possam evidenciar (FOUCAULT, 2005b).

A contribuição de cada um desses autores pode ser vista como secundária, porém, sua importância é fundamental para consolidar uma compreensão como objeto multifacetado ao ser apresentado por eles em recortes nos quais se depreende certa unidade das práticas discursivas do fracasso escolar; sem se assemelhar umas às outras, sem se corresponder ou assumir as mesmas formas de abordagem.

Na sua multiplicidade, essas contribuições situam-se no campo da pedagogia, da antropologia, da filosofia, da psicologia, da sociologia, da biologia e da medicina, dentre outras, como áreas da ciência que anunciam verdades que dão suporte e justificam o controle educacional porque instituem os discursos com valor de verdade, e passam a ser, igualmente, legitimados na comunidade escolar.

Dessa maneira, esses autores oferecem contribuições que atravessam, subsidiam, orientam e mostram diferentes aspectos da complexidade da problemática do fracasso escolar no interior das práticas discursivas que a eles se referem. As análises das práticas discursivas dos autores citados são realizadas para identificar as verdades que enunciam como saberes por eles produzidos e considerar suas afirmações, sabendo-se que o lugar de onde se expressam é o lugar dos saberes autorizados pela comunidade científica.

Schneider (1986, p. 30) chama a atenção ao afirmar que os alunos se tornam excluídos da/na escola considerando o estatuto de desvio, que lhes é dado por meio de parâmetros que os tornam desviantes. O diagnóstico é definido por essa autora a partir do desvio das normas: “[...] depende do julgamento de um grupo que define alguém como desviante segundo suas próprias normas, enquanto esse alguém pode, ao contrário, estar em conformidade com as regras de outro grupo diverso daquele”. Nessa perspectiva de entender o aluno que fracassa como aquele que se desvia das normas escolares, essa autora abre uma brecha para considerar a definição do fracasso na escola a partir do estabelecimento dos objetivos educacionais que classificam os alunos em relação aos padrões pré-estabelecidos a ser ou não bem-sucedidos.

As dispersões do discurso sobre a singularidade dos alunos, classificando-os em relação ao que foi estabelecido, dissolvem as singularidades de cada aluno e os tornam iguais entre si com vistas a tornar os grupos de cada sala de aula mais homogêneos em relação aos parâmetros educacionais pré-estabelecidos.

Desta forma, estabelece-se uma regularidade da escola no uso e abuso de procedimentos para atender aos referenciais teóricos que dão sustentação aos parâmetros que foram convencionados, como se fosse uma rede. O sistema educacional recorre a especialistas que lhe darão suporte, elaborando diagnóstico para que os alunos possam retornar aos níveis de exigências que os parâmetros pressupõem. A cada momento histórico o sistema de avaliação se altera em conformidade com as normas consentidas como boas e normais nas diferentes épocas e nos contextos sociais políticos e econômicos.

Um desses contextos é mostrado por Skinner (1972, p. 88) quando se pergunta “[...] Por que os professores fracassam?” Nessa obra, consta em seu relato de que, muitos estudantes, querendo furtar-se à estimulação aversiva, descobriam meios de escapar: “[...] chega atrasado, de má vontade ‘escorregando para a escola como um lagarto pela terra molhada’; permanecendo ausente da escola, é negligente com o próprio ensino” (SKINNER, 1972, p. 108).

O fato de o aluno ter o comportamento de fuga da escola, era considerado como “[...] vadio ou desgraçado, miserável, vil. [...] O gazeteiro é legalmente um vadio”. Afirma, ainda, que, “[...] das crianças que cometem suicídio, se descobre, com frequência, que tinham problemas na escola”. (SKINNER, 1972, p. 98).

Para Skinner (1972, p. 94), o “[...] anti-intelectualismo é, muitas vezes, um ataque generalizado a tudo o que a educação representa. A inatividade. O vandalismo. A recusa em obedecer, a recusa de ajudar as instituições educacionais”. Constata-se, no discurso dele de que a técnica de vigilância é permanente com o intuito de exercer o poder e aprimorar os instrumentos de controle:

Há formas sutis de fuga. Embora fisicamente presente e olhando o professor ou o texto, o estudante não presta atenção. Está histericamente surdo. Sua mente vagueia. Está no mundo da lua. Formas incipientes de fuga manifestam como inquietação. O cansaço mental geralmente não é um estado de exaustão, mas uma disposição incontrolável de escapar, e escolas há que tratam destes casos permitindo fugas para outras atividades, na esperança que seja proveitosa. Os períodos em que se divide um dia de aula medem os limites do controle aversivo bem sucedido, em vez de medirem a capacidade de atenção sustentada. Uma criança passará horas absortas num brinquedo ou olhando televisão, e a mesma criança não pode ficar quieta na escola mais do que uns poucos minutos, antes que a fuga torne-se forte demais para ser negada. Uma das formas mais fáceis de fuga é simplesmente esquecer tudo o que aprendeu, e ninguém foi capaz de descobrir uma forma de controle que evitasse esta fugas para a liberdade. (SKINNER, 1972, p. 98).

Skinner (1972) entendia que, para normalizar a escola, eram necessárias alternativas mais eficazes do que as técnicas aversivas que, segundo ele, trouxeram muitas confusões:

[...] As técnicas aversivas são toleradas, em parte, porque eventualmente fracassam, e o fracasso assume as formas de resistências e de revolta. Sentimo-nos justificados ao coagir o aluno porque ele tem o direito de recusar a coação. Induzir o aluno a estudar através de medidas positivas parece particularmente insidioso, porque é pouco provável que ele se revolte. O controle positivo é objeto de uma curiosa passagem de Emilio (39), na qual Rousseau se entrega a uma fantasia de poder: ‘deixe (o aluno) acreditar que está no controle, embora seja sempre você (o professor) quem realmente controla. Não há subjugação tão perfeita como a que mantém a aparência de liberdade, pois desse modo captura-se a própria volição. (SKINNER, 1972, p. 248).

Fica implícita, na fala desse autor, que a indução dos alunos a estudar por meio de medidas positivas é insidiosa, mas que o controle positivo se manifesta, porque a postura do professor em relação ao aluno precisa ser a de quem está no poder, para que haja subjugação do aluno ao ensino e, assim, seja minimizada a possibilidade de revolta e de resistência deste. Esse controle positivo implica que haja para o aluno uma aparência de liberdade que tal controle possa suportar, a ponto de possibilitar a captura da própria vontade do aluno. Por que essa necessidade de recompensar e punir para ensinar? A escola torna-se um instrumento de poder para controlá-lo e capturá-lo? Fica notório que o sistema escolar torna-se um tipo de poder judiciário que “[...] a todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior [...]”. (FOUCAULT, 1999b, 120-121).

Penna (1966) enuncia o fracasso escolar na aprendizagem como mecanismo de defesa que o aluno toma como recurso inconsciente, perante uma situação de perigo. Denomina-se, assim, de resistência que decorre de seu não envolvimento, o malogro no ato de aprender como gerador de resistências e de mecanismos de defesa. Conduz, porém, a sua análise para o fato de que o indivíduo possui estruturas que resistem aos insucessos e que podem possibilitar-lhes tanto o confronto quanto o aumento da possibilidade de aprender.

Penna (1966) compreende que nem todo aluno que não aprende será, necessariamente, repetente ou se evadirá, porque esses sujeitos podem reagir de maneira diferenciada ao que as estatísticas revelam. Admite que esses alunos, assim rotulados, podem reagir após sofrerem algum tipo de insucesso no seu processo de aprendizagem.

Reconhece, também, que há sujeitos que podem se identificar melhor em áreas do conhecimento em que obtiveram sucesso e desvalorizar aquelas marcadas como áreas de maior fracasso. O autor admite que atitudes explícitas como resistência confrontam com o insucesso; são modos de defesa que podem conduzir a saídas salutares para os problemas da vida escolar.

É certo que Penna (1966) conduz a sua abordagem da dinâmica interna individual dos alunos visando a conformá-los aos parâmetros das instituições escolares. A consequência desse tipo de enfoque, porém, é a proposta do tratamento clínico direcionado ao aluno assim avaliado, que provém de um posicionamento a favor da patologização do saber. Nesses termos, Penna (1966) participa de uma linha de reflexão do aprender que faz surgir o fracasso escolar como objeto do discurso educacional.

Pereira (2005, p. 93) questiona o que acontece quando o aluno subverte o planejado e promove o inusitado. Esse autor (2005, p. 94) ressalta que “[...] o ato de educar é também

marcado por incongruências, descontinuidades e insurreições microssociais, à revelia de modelos determinados por teorias educacionais embebidas de discursos científicos”. Preocupa-se, então, com o que a psicanálise diz do mestre e do sujeito no ato de educar e questiona em seu texto o que é a realidade do aluno.

No estudo das prescrições formativas para profissionais da educação, Pereira (2005, p. 94) admite que os atos pedagógicos formem um corpo de conceitos, uma prescrição de jogos de escolhas, com um campo de enunciações possíveis, mas ressalta que essa prática é composta, principalmente, de “[...] um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritas noutro feixe de relações”.

Acredita o autor que os saberes da experiência educacional, independentemente da episteme, são construídos pelos educadores para superar seus problemas concretos e tomar decisões efetivas e imediatas no cotidiano do ensino “[...] para inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns” alunos (PEREIRA, 2005, p. 94).

Deve-se entender, portanto, que o cotidiano escolar, na perspectiva de Pereira (2005), exige criatividade do professor na imediatez das exigências do processo de ensino, para combater o desinteresse, caminho certo para o fracasso. Esse professor é culpabilizado e se culpabiliza caso não encontre soluções pedagógicas para o enfrentamento de tal situação de desinteresse dos alunos.

Para Rovira (2004, p. 84), o fracasso escolar “[...] não é um desastre natural” e, sim um produto dos seres humanos ainda que indesejado,

[...] No entanto é um produto humano que ninguém deseja e que ninguém diz produzir. E por isso dá a sensação de que ninguém o produz e que é um fato espontâneo e natural. Fenômeno humano não desejado. Que deve ser estudado e denunciado as lógicas perversas que o gerem, e que devemos nos comprometer em sua transformação. (ROVIRA, 2004, p. 84).

Dessa forma, o fracasso escolar é um fenômeno sistêmico e a soma de ideias, hábitos e práticas de um indivíduo ou de um grupo é um fator causal desse fenômeno que resiste a uma biografia que implica: “[...] conhecer e aceitar, ver-se capaz e divisar um projeto almejado”. (ROVIRA, 2004, p. 65).

Assim, como o sucesso escolar está vinculado à vivência de uma “[...] biografia satisfatória no interior de uma comunidade com ótima cultura moral”, [o] fracasso, por sua vez, “tende a ocorrer quando se perde a direção da própria vida e/ou quando a comunidade dilui sua densidade moral”. (ROVIRA, 2004, p. 86).

Deduz-se, então, que a questão ética está presente em Rovira (2004) e que a sua elucidação como um dos elementos da problemática geral do fracasso merece abordagem futura no plano filosófico, ético e moral.

Grisay (2004, p. 94) afirma que o fenômeno do fracasso escolar, tornando a dificuldade de aprendizagem uma realidade, surge a partir da negação das variedades de aptidões, ritmos, interesses. O fracasso é inerente ao processo de ensino e aprendizagem por causa das diferenças individuais. Essa autora ressalta, como exemplo, que mesmo um superdotado pode não saber nadar e contextualiza essa dificuldade de aprender em:

Uma realidade que afeta todos os indivíduos, pois em todo grupo humano há uma diversidade de aptidões, ritmos, interesses, curiosidades e motivações. Todos sabemos que um superdotado na escola pode ser um inábil nadador, orador, marceneiro, etc. O fracasso escolar é um fenômeno historicamente recente e ligado ao surgimento em nossas sociedades de uma instituição encarregada de proporcionar determinadas aprendizagens a um grupo determinado em idade, segundo certas modalidades codificadas. Uma criança que fracassa e no julgamento da instituição, não consegue aprender o que a escola estima ser razoável que aprendam os alunos de sua idade; por isso é necessário fazer algo para corrigir essa situação. Isso demonstra que o fracasso escolar não se limita – ou não se resume apenas – às dificuldades de aprendizagens do aluno, mas que de alguma maneira é, também, o reconhecimento oficial dessas dificuldades: é o que diz a escola sobre o aluno ou o que faz a escola ao aluno problema (GRISAY, 2004, p. 94).

Para a autora (2004), o fracasso escolar não se resume a retratar a dificuldade de aprendizagem, implica, ainda, um reconhecimento oficial do sistema escolar dessas dificuldades, no momento dos julgamentos, baseados em avaliações do ensino e da instituição que criam a figura do aluno que fracassa.

Quando afirma que o fracasso escolar não se reduz a dificuldades de aprendizagem, mas é, também, o reconhecimento oficial delas na forma de fracasso, Grisay (2004) coloca-se diante da questão de saber em que medida é a própria escola, em suas práticas discursivas, que diz o que o aluno é (com sucesso ou desviante) e o que a escola faz com ele. O discurso de Grisay (2004), também, faz parte de um discurso de verdade que propõe alternativas de soluções que se podem reputar como vontade de saber adequado à correção de rumo dos acontecimentos que afetam a vida desses alunos.

Bourdieu (2002) fornece as bases para que se rompa com a ideologia do dom e com a noção de mérito pessoal e possibilita ir além da análise das desigualdades escolares decorrentes das diferenças naturais entre os indivíduos. Fornece, também, um quadro amplo de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. É necessária uma análise

mais detalhada e minuciosa dos processos concretos e dos diferentes contextos de escolarização.

Ele afirma que a instituição escolar e a ação pedagógica se legitimam e se garantem quando ocultam o seu caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar, torna o discurso da escola universal reconhecido como não arbitrário e “[...] socialmente passa a poder exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais”. (BOURDIEU, 2002, p. 145).

Por meio da ação pedagógica, a instituição escolar, além de legitimar, exerce controle nos indivíduos ao incentivá-los a um futuro promissor. Assim, torna a escola um mecanismo para triunfar e uma ferramenta de liberdade; cria valores que instituem e se transformam em fontes de indignidade para as pessoas que não têm sucesso no contexto educativo.

Bourdieu (2002, p. 52) relata que a escola não enfatiza a diferença entre “[...] herança social e herança escolar [...]” e não redefine a lógica que transforma, em diferentes classes sociais, a herança social em herança escolar. E que as escolhas escolares determinam as carreiras escolares e que o êxito nos níveis mais altos do curso está intimamente relacionado com o passado escolar; as escolhas precocemente feitas “[...] comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar”. Esse discurso induz a pensar que quem triunfa na escola, triunfa na vida.

Dessa forma, segundo esse autor, ao omitir as desigualdades iniciais diante da cultura e ao desprezá-las no âmbito dos conteúdos, dos métodos e das metodologias técnicas e dos critérios de avaliação, o sistema escolar pune os menos favorecidos ao tratá-los como iguais em direitos e deveres, contraditoriamente proclamando ideais democráticos.

Assevera Bourdieu (2002, p. 49) que: “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara à justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida [...]”. Afirma (2002, p. 53) que os alunos e sua família são orientados e determinados “[...] Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas”.

Essas determinações das atitudes fazem com que os alunos se sujeitem a valores escolares com o intuito de se inserir e ter êxito escolar para ter ascensão social. Esse desejo e os valores é que instituem a escola como um dos instrumentos de mediação entre o sujeito e a sociedade. No entanto, essa afirmação, aparentemente óbvia, é contraditória pelo fato de que

esse sujeito vem do seio dessa mesma sociedade; e nem sempre o diploma é garantia de profissão e sustento familiar.

Bourdieu (2002, p. 50) rompe com pressupostos teóricos que consideram o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das aptidões naturais, defendidas pela teoria do “capital humano”. Para ele, o sucesso ou fracasso não é resultado de suas aptidões naturais, como afirma a teoria do “capital humano”. Uma das formas do “capital humano” ser instituído é, todavia, pela “certidão de competência” dada pela “magia coletiva” – escolar –; derivando daí as funções sociais da escola e suas relações com o sistema econômico.

Osório (2010, p. 12) compartilha com seus leitores que o trabalho intelectual sustentado pelo referencial foucaultiano resgata “[...] diferentes práticas sociais e dialoga, a partir das concessões possíveis entre o ‘saber’ e o ‘poder’, configurado muitas vezes de forma padronizada pela sociedade como uma condição absoluta e imutável”. Nesta obra “evidencia, na medida do possível, superação e busca de outras pistas, como sugere Michel Foucault, que nos ensina como compreender e escrever outros modos de manifestação de nossas análises”. Define instituição como um:

[...] espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas, doutrinas. Seu movimento será sempre operativo (ação propriamente dita) voltada para instituir, arranjar, estabelecer, construir, preparar, dar e recuperar; organizando seus propósitos na perspectiva de um determinado grau de regularidade ativa; concebido culturalmente por atributos designados em suas práticas sociais. (OSÓRIO, 2010, p. 101).

Afirma, também, que a escolarização “[...] é fruto de uma rede de formação discursiva utilizada em direções diferenciadas descrevendo-as em um outro feixe de relações que não se detém ao universo pedagógico e nos movimentos atuais” (OSÓRIO, 2010, p. 145),

Em seu artigo “Escarlarização: pacto de silêncio pela indiferença”, Osório (2010) analisa o discurso da democracia em uma sociedade cujo capital não se socializa e promove a diferença como dispositivo de seleção e classificação, independentemente da sua classe social. Torna-se, segundo Osório (2010, p. 145), “[...] necessário incluir para conhecer, para controlar, para normalizar, para regularizar; assim, se compreende as políticas de inclusão”.

Dessa maneira, para Osório (2010, p. 147), a Escola Inclusiva, ao privar alguns alunos do direito à educação por esses procedimentos de exclusão, interditando-os dos direitos à educação, torna-se “[...] uma das estratégias de controles sociais configuradas e readequadas nos diferentes níveis de concessões, marcadas por diferentes discursos, e joga a escola como um espaço de fracasso não só pedagógico como social”.

Esse autor afirma que a escolarização na história da educação brasileira:

[...] nunca foi prioridade, mas um meio rico de estratégias seletivas visando ao controle social, em que o saber deixa de ser um poder individual, e sim um instrumento de alienação e acomodação de interesses difusos, confundindo seus propósitos e finalidades, contemplando diferentes mecanismos de seleção (OSÓRIO, 2010, p. 142-143).

Observa-se, então, um jogo de forças desequilibrado e que o saber nesses jogos de poder torna-se dispositivo de alienação, afirma Osório (2010, p. 157), na medida em que a escola como instituição “[...] existe para acomodação e neutralização dos conflitos sociais presentes. Como espaço de seleção, entre os aprovados ou reprovados, remete a sociedade do mercado à seleção. Eis a escolarização: pacto de silêncio pela indiferença”.

As situações que cooperam para compreensão do fracasso escolar: a indiferença do processo de escolarização em relação à diversidade de interesses dos alunos e o desrespeito às suas escolhas, às das famílias para desenvolverem aprendizagem em determinados conteúdos e atividades; além de representarem um total descompasso entre a realidade do aluno e as práticas pedagógicas, sendo que essas práticas partem de um modelo de aluno e não de um aluno real.

Com um olhar mais cauteloso, já há algumas décadas, o fracasso escolar pode ser representado também por aqueles que buscam a escolarização em suas atividades primeiras, aprenderem a ler, escrever, contar e interpretar, e percorrem toda a organização pedagógica – da educação infantil ao ensino superior – e não conseguem desenvolver uma ou mais habilidades previstas como condição de ser e estar alfabetizado, embora sejam certificados pela conclusão da Educação Básica.

Os aspectos enunciados até aqui sobre a abrangência e complexidade que envolve o fenômeno do fracasso escolar se caracterizam pela ocorrência de repetências sucessivas, em um ou mais anos de escolarização, com retorno ou não às atividades de aprendizagem em instituições escolares, e o abandono definitivo desse processo pedagógico formal. Esse fenômeno envolve crianças, adolescentes e adultos sem terem completado um ano, um nível ou uma modalidade de ensino.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 2005, é um mecanismo de domínio, composto de dois processos estratégicos (BRASIL, 2005). O primeiro, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada por amostragem nas redes de ensino municipal e estadual em cada unidade da Federação e tendo como foco as

gestões dos sistemas educacionais e por manter as mesmas características, recebe o nome do SAEB em suas divulgações. O segundo, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) mais extensa e detalhada que a ANEB, tem como referência cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Provinha Brasil em suas divulgações dos resultados.

A Provinha Brasil (2008) é um instrumento pedagógico que fornece informações sobre o processo de alfabetização e visa a avaliar o nível dos alunos no segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental, diagnosticando possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita; não tem caráter classificatório, mas subsidiador.

Para os órgãos responsáveis pela operatividade desses mecanismos de controle, tanto federal como estadual e municipal, a produção desses indicadores permite subsidiar, sobretudo, a utilização de seus resultados nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é outro indicador criado em 2005 e funciona como um dispositivo de aferição da qualidade do ensino público, variando de zero a dez. O IDEB é atualizado a cada dois anos com vistas a estabelecer sua eficiência em longo prazo. Ele é calculado com base na nota obtida pelos alunos na Prova Brasil e nos índices de reprovação. A meta do Ministério da Educação (MEC) é de que o país atinja a nota seis até 2022.

A partir dessas avaliações é calculada a média nacional de aproveitamento dos alunos. Recentemente, o MEC divulgou que, comparado aos pontos de 2007, a média subiu de 4,2 pontos para 4,6 em 2009, superando em 0,4 ponto a meta prevista. A nota 4,6 era a meta prevista para 2011 e, em muitas escolas de Mato Grosso do Sul, essa nota era prevista para 2021, segundo dados do IDEB e do SAEB 2005, 2007 e 2009 (BRASIL, MEC/INEP, 2010).

Observa-se, pelas descrições das análises, que as modernas práticas de intervenções técnicas na educação são dispositivos de saber/poder, convencidas de que dizer a verdade constituída como uma prática libertadora. Por outro lado, a produção do conhecimento analisada até aqui se coloca como uma aquisição da verdade científica, por si, carregando tentativas de libertação na atualidade pelos excluídos da prática social. Na medida em que se consideraram as contribuições de diferentes autores, fica evidenciada a diversidade de práticas discursivas apresentadas e as multífaces do fracasso escolar.

No próximo Capítulo, esclarece-se a proveniência do fracasso escolar manifesta em discursos das realidades dos processos de escolarização, de discursos das políticas públicas de educação, de levantamentos estatísticos educacionais, referindo-se especificamente ao Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, este como lócus de estudo.

CAPÍTULO III

FRACASSO ESCOLAR: UMA CRIAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE CONTROLE E INSTRUMENTOS REGULADORES

Trata-se neste Capítulo de mostrar como os discursos evidenciam a proveniência do fracasso escolar manifesto em realidades dos processos de escolarização, atestadas em levantamentos estatísticos educacionais brasileiros e de Mato Grosso do Sul, em textos de políticas públicas de educação e em autores selecionados que se referem ao Ensino Fundamental no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

A descrição arqueológica dos capítulos anteriores remete neste momento a dar continuidade a esse movimento, a partir de fontes disponibilizadas, em que constam informações quantitativas e qualitativas, que no conjunto dão uma visão das condições históricas e sociais do fenômeno denominado fracasso escolar. Indiscutivelmente, a expressão fracasso não recebe a condição de indicador ou de variável nos levantamentos dos órgãos governamentais.

Mesmo assim, os dados da realidade traduzidos em estatísticas ou números, isolados ou associados, ganham credibilidade, objetividade e poder de convencimento sobre sua validade científica (discurso oficial). Apesar da margem de erro que se considera pelo tipo de coleta e os seus métodos de abordagem subsidiarem e fortalecerem as decisões tomadas pelo Estado, em ações dimensionadas por metas e objetivos, mas que traduzem a relação custo/benefício dos investimentos que se faz em prol da educação, seja vetando ou mensurando em valores a menor.

Entretanto, só as características desses subsídios quantitativos não foram suficientes para compor a proposta arqueológica sobre o fracasso escolar neste estudo. Foi necessário consultar outros arquivos cujas origens vêm da operacionalidade e do próprio movimento nacional dos professores no Brasil, fazendo interlocuções pontuais com a legislação, os planos de educação, nacional e estadual, tendo como fundo a produção social do objeto em estudo.

Regularidades discursivas se apresentam em documentos, dados e obras que podem ser descritas e analisadas em relação ao cunho de verdade que lhes é atribuído e em relação a posicionamentos assumidos sobre o fracasso escolar em documentos que apresentam e/ou analisam: políticas públicas em educação; dados censitários de natureza demográfica e

educacional; obras em que o fracasso escolar é tratado como objeto de estudo. Têm-se documentos que apresentam, justificam e explicitam os modos de implementar a educação brasileira, pautados na Constituição Federal Brasileira (1988). Esses documentos constituem um acervo completo da legislação e de políticas públicas historicamente batalhadas e que incluem, no seu corpo, diagnósticos educacionais que ressaltam o fracasso escolar e expressam interesses em intervir, mediante formulações de planos nacionais, estaduais e municipais.

Os dados censitários de natureza demográfica e educacional induzem à análise de diagnósticos e de resultados de avaliações que com equívocos e acertos serviram de base para justificar tal ou qual política para a educação pública de qualidade social.

Os discursos dos autores apresentados neste capítulo interessam na medida em que tomam o fracasso escolar como objeto de estudo e cada um a seu modo evidencia concepções, descrições, caracterizações, análises e posicionamentos do sujeito do fracasso escolar no discurso do processo escolarização.

Destaca-se nos discursos governamentais indicativos de sua ordenação, de sua hierarquização e de sua divisão das atribuições e responsabilidades para o Ensino Fundamental válidas nos planos federal e estadual. Parte-se dessa descrição para reescrever os acontecimentos discursivos sobre o fracasso escolar, na prática governamental, que aponta para o indivíduo e a população de forma simultânea, e se “[...] localiza nas diferentes tecnologias de governo, da policia ao bio-poder e nas disciplinas” (ORTEGA, 1999, p, 48).

A ordenação do capítulo é composta de uma apresentação do conhecimento, produzido oficialmente, para evidenciar indicativos do fracasso escolar manifestos no estado geral da oferta da Educação Básica no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

As políticas públicas para educação passaram a reger a gestão do Ensino Fundamental, apoiadas em levantamentos de base estatísticas para racionalizar os investimentos necessários à solução de problemas, tais como o fracasso escolar, defasagem idade/série, alto índice de reprovação. Por meio do diagnóstico nacional foi repensado o ensino nos Estados e foram elaborados os planos estaduais e municipais. Busca sintonizar nacionalmente com as condições de investimento referentes a momentos específicos do período 1997-2007.

São analisadas as práticas discursivas sobre o fracasso escolar de autores que falam como porta-vozes: das políticas públicas, dos processos de formação de professores, da política governamental, dos discursos descritos nos trabalhos de Sarmiento (2000), Fragata

(2002), Spozati (2000) e textos da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Os autores aqui citados fizeram parte de diferentes momentos de encaminhamentos da política de educação estadual, em relação à política nacional.

Ao serem escritos, os textos de políticas públicas aparecem subsidiados por estatísticas educacionais que incorporam dados de variáveis da evasão, reprovação e repetência que são indicativas da presença do fracasso nas instituições escolares. A partir desse momento, uma questão que era apenas interna à vida escolar passa a ser uma questão nacional, que, contudo, envolve a singularidade e as particularidades do fenômeno em cada Estado da federação. Verifica-se como esses textos têm dado visibilidade ao fracasso escolar.

Os efeitos de poder e quais as verdades que o discurso do fracasso escolar produz mostraram, também, algumas práticas pedagógicas de vigilância e controle, tais como as avaliações que, nas formas jurídicas (leis), têm efeitos de verdades (formam as verdades sobre o sujeito, o aluno) e de poder (punir, excluir). Tecnologia de poder presente na escolarização dessa sociedade que corrige e normaliza, por meio de leis, regras, governos, instituições que disciplinam e se sujeitam por esses dispositivos de poder. O saber sobre o fracasso escolar como dispositivo de saber/poder divide o sujeito.

O tema fracasso escolar é objeto de uma arqueologia nesta tese, na medida em que é no plano dos discursos educacionais que se estabelece o conhecimento de como ele se dá, concretamente, ou seja, no exame dos dados da realidade do Ensino Fundamental e dos discursos sobre sua avaliação nos quais estão presentificadas as concepções dominantes de fracasso escolar, tornando-o “discurso-objeto” (FOUCAULT, 2005a, p. 158).

3.1 REALIDADE BRASILEIRA: PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar, nos discursos do Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, permite evidenciar o conhecimento de aspectos da realidade desse fenômeno presentes nas práticas discursivas de textos de cunho estatístico e de políticas públicas, diagnósticos e reflexões de autores nos quais aparecem formas de descrever e caracterizar esse fenômeno. Nessa condição, esses saberes podem ser interrogados porque formam uma das perspectivas de pensar o fracasso escolar como uma das problemáticas educacionais brasileiras. Mostra em que base foram elaborados os diagnósticos da educação para compor os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) e do Plano

Estadual de Educação/MS (PEE/MS, 2004). As variáveis indicativas do fracasso escolar, evasão, repetência, reprovação, foram confrontadas com dados de matrículas: aprovação, defasagem idade/série, taxa de abandono para estabelecer índices de baixo desempenho escolar.

A despeito dos inúmeros discursos de verdades enunciados nos textos de políticas públicas, nas estatísticas e nos diagnósticos de cada nível e etapa de ensino, o interesse é interrogar em que medida esses modos de análises do fracasso escolar confrontam-se com os princípios e objetivos, apontando para a qualidade social da educação. Em que medida a descrição arqueológica do fracasso escolar, no período histórico que é analisado, aparece como acontecimento, inscrito na realidade educacional, que impede a solução desse confronto, ou seja, enquanto ele existir, ele mantém em xeque todas as vontades de escrever em favor de uma qualidade da educação.

O procedimento consiste em descrever os dados de população em idade escolar que entraram a cada ano nas diferentes etapas da Educação Básica, verificando em relação à oferta da educação os dados das variáveis que constituem os indicadores de desempenho escolar do alunado, no Brasil.

Enunciados indicativos dos diferentes graus em que é aplicada a avaliação escolar e as políticas públicas para a Educação Básica que lhes dão sustentação são analisados para situar o fracasso escolar não apenas como oposição ao desempenho exigido para aprovação. Pretende-se evidenciar o comportamento das variáveis estatísticas que registram desempenho negativo dos alunos, tais como reprovação, repetência, abandono e evasão. Essas variáveis são postas como expressão da multiplicidade de objetos que se materializam em práticas discursivas, com possíveis concomitâncias quando o denominam como fracasso, sem considerar que se trata de situações vivenciadas por alguém.

A perspectiva arqueológica de Foucault permite que sejam interrogados os documentos referentes às políticas públicas que se baseiam nas estatísticas para estabelecer seus próprios rumos, mediante os diagnósticos elaborados nessa base. Visa-se, por conseguinte, a destacar quando e por que o fracasso escolar é tratado como fator de risco para a qualidade social da educação, ora responsabilizando o aluno, professor, escola, família e a vontade política de dirigentes de instituições escolares, ora os tratando como vítimas.

Apesar de a estatística dizer sobre o sujeito apenas o que ele significa como quantidade de uma variável estudada, ela tem o valor para que o Estado brasileiro possa mostrar para a sociedade o cumprimento de suas obrigações sociais, entre elas a educação.

Um outro interesse na estatística é planejar uma relação entre custos e benefícios dentro dos princípios de racionalidades admitidos no País em cada operação social nos respectivos momentos históricos.

Os dados da realidade traduzidos em estatísticas em relação aos mais diferentes objetos ganham credibilidade, objetividade matemática e poder de convencimento sobre sua validade científica, apesar da margem de erro que consideram nos seus métodos de abordagem. Por essa razão fortalecem as decisões tomadas pelo Estado para diminuir a relação custo/benefício dos investimentos que faz em prol da educação.

Os discursos estatísticos educacionais são práticas discursivas que se propõem a identificar e dar visibilidade aos quantitativos de indivíduos classificados como aprovados, reprovados, repetentes e evadidos nos processos avaliativos escolares e institucionais.

Faz parte da realidade educacional brasileira um modo de avaliar os sistemas estaduais de ensino no âmbito nacional com base em dados coletados a partir de recenseamentos de caráter demográfico, socioeconômico e político que indicavam tendências nacionais ao desenvolvimento da sociedade.

A partir de 1988, ganhou relevo a disposição constitucional pela qual o próprio presidente da República atribuiria responsabilidades para que censos da Educação fossem realizados e divulgados como conhecimento de base para se avaliar, planejar e desenvolver a educação brasileira com base em informações demográficas associadas ao desempenho de variáveis de ensino no País e nos Estados em todos os níveis de formação.

Entidades civis e classistas, Ministério da Educação e diferentes secretarias de Governo passaram a suprir suas necessidades de informação educacional consultando os censos como base de dados aceita nacionalmente. Pesquisadores brasileiros, atuando em meios acadêmicos associados ou não às redes de ensino, participaram na construção de posicionamentos sobre os problemas da educação no País, a título de contribuição para sua avaliação e problematização.

A diversificação de propostas de pesquisas de caráter estatístico no âmbito nacional propiciou e divulgou tendências gerais relacionadas com a oferta da educação à população em idade escolar própria e problemas na oferta de ensino a segmentos populacionais em outros estágios de acesso à educação, como no Ensino Médio, Profissional e Superior, associando-os ou não à oferta de modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Especial, do Campo, entre outras.

A complexidade das realidades do fracasso escolar nos sistemas de ensino do País apareceu em resultados dos censos por meio do cômputo de variáveis indicativas de tendências à evasão e à reprovação contrapostas às de aprovação e permanência na escola de parcelas representativas da população brasileira nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Entre os textos consultados para a formulação deste capítulo, encontram-se obras que utilizam dados estatísticos para expor análises, teses, posicionamentos e avaliações dos sistemas de ensino, envolvendo reflexões sobre o fracasso escolar, como é o caso do Relatório de Pesquisa publicado em 2008, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que representa 2,5 milhões de trabalhadores brasileiros atuando na educação, os Planos Nacionais e Estaduais de Educação, os documentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Brasileira (FUNDEB) e relatos de mobilizações, estadual ou municipal, em diferentes momentos de tomada de decisões políticas e outros encaminhamentos relativos à implementação de novas estratégias de gestão pública do ensino no Brasil. Acrescenta-se o fato de que diferentes autores utilizam dados estatísticos tanto para fazer apologia de políticas dos governos em cada Estado, quanto para denunciar perspectivas equivocadas em relação a atribuições e compromissos que cada um possa ter com a educação. Os dados estatísticos aparecem em discursos que partem de análises de dados empíricos aceitáveis e confiáveis nos limites da metodologia empregada. Assim, convicção e concepções do fracasso escolar, bem como novos paradigmas de leitura das realidades educacionais, emergem para questionar ou para corroborar os dados de realidade assim constituídos.

Em realidade, os dados estatísticos oferecem condições de formulação de sínteses sobre várias realidades que compõem a educação brasileira, especialmente a pública. No período de 1997 a 2007, foram acessados trabalhos publicados pelo INEP/MEC e pelo banco de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o desafio de mostrar em que plano desses discursos o fenômeno do fracasso fica identificado.

Foram trazidos neste momento discursos do fracasso escolar, contidos nas publicações da CNTE (2008), PNE (2000), PEE (2004), da SEF/MEC (2001) e a SEE/MS.

No bojo da programação de uma marcha em defesa da escola pública, a CNTE, com base em subsídios da pesquisa Retrato de Escola (1999), elaborou um relatório que sintetiza as várias realidades que compõem a Educação brasileira, a partir de dados relativos a 1995, 1997 e 1999, publicados pelo INEP/MEC e o banco de dados do SAEB.

Em defesa da promoção da Educação Pública, a CNTE expõe seu objetivo de “[...] conclamar a sociedade para resgatar a importância de uma das mais decisivas formas de promover dignidade e cidadania: a Educação” (CNTE, 2008, p. 3) e destaca:

Estudar numa escola pública bonita, com instalações e ambientes confortáveis, limpos e seguros, contendo laboratórios, computadores, bibliotecas, quadras de esportes, profissionais qualificados/as e valorizados/as, com as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, garantida e financiada pelo Estado, é o que a sociedade brasileira exige e a população merece. Uma escola onde crianças, jovens, mulheres e homens de todas as idades participem decisivamente da construção de uma Nação de qualidade social, voltada para a inclusão de cada cidadão/ã (CNTE, 2008, p. 4).

Partindo dessa perspectiva de escola de qualidade para todos, a CNTE trouxe em seu texto uma análise de dados referentes à escolarização dos pais e mães de alunos da Educação Básica, da escolaridade de professores da educação básica e pontuou o problema do analfabetismo e insuficiência de indicadores de matrículas e de promoção para esclarecer a distorção idade/série no Ensino Fundamental. Na Tabela 1, os dados de escolarização de pais e mães de alunos, válidos para 1995, 1997 e 1999, indicam um percentual de apenas de 16% de analfabetos, mas um percentual de 70,18% de pais com Ensino Fundamental incompleto.

Tabela 1 - A escolarização de pais e mães de alunos

Analfabetos	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior completo	Ensino Superior incompleto	Especialização	Não sabem informar	Mestrado ou doutorado
16%	13,37%	70,18%	10,20%	6,27%	2,61%	2,48%	1,19%	3%	Não consta

Fonte: Souza (2011) a partir das informações publicadas (CNTE, 2008) retiradas do Retrato de Escola 2 (2001, p. 19).

A CNTE (2001, p. 19), em relação aos dados da Tabela 1, posiciona-se afirmando:

[...] apesar desse quadro revelador da desescolarização de expressiva parcela da população adulta no Brasil, 67% dos pais e mães avalia que a educação escolar é muito importante e que, sem ela, não se vai muito longe, apesar de que a maioria desses pais não tem o Ensino Fundamental.

A CNTE (2008) faz referência a um mercado de trabalho seletivo e excludente ao qual o governo busca se contrapor com políticas compensatórias emergenciais, assistenciais e

caritativas para atender 19 milhões de analfabetos adultos e 54 milhões de subescolarizados em que: “[...] 1/3 da população tem caráter de excedente nesta lógica”.

Em relação às condições de acesso da população ao Ensino Médio, a entidade declara:

[...] O desejável e já real aumento das matrículas no nível médio, que enfrenta a absoluta falta de perspectiva de ampliação dos recursos públicos na mesma medida, crescentemente disponibilizados, para consolidá-lo na busca de sua universalização já preceituada na lei. É outro fator de agudas preocupações. Especialmente, tendo em vista os dois primeiros anos de implementação do FUNDEF com efeitos notórios sobre o paradoxo aumento de matriculados/as x redução progressiva do gasto *per capita*, além da já sentida redução de oferta da educação infantil. (CNTE, 2008, p. 20).

Sobre os educadores, o Retrato de Escola 3 (CNTE, 2008, p. 3) mostra:

A maioria dos educadores é mulher, está entre 25 e 59 anos, com predominância da faixa entre 40 a 59 anos. É casada ou tem companheiro. Vive em casa própria perto do centro da cidade. Segue uma religião. É sindicalizada; é simpatizante de algum partido político, mas não é filiada. Envolve pouco com movimentos sociais. Tem habilitação adequada ao cargo ou função que exerce. Trabalha na rede estadual. Já tem de 12 a 18 anos de serviço. Trabalha, em média, oito horas semanais em casa. Dedica de 11 a 20 horas semanais a trabalhos extras. Ocupa-se sozinha das tarefas domésticas. Cultiva o hábito da leitura, mas quase não vai ao teatro ou ao cinema. Não tem computador. Quando tem, usa para fins profissionais. O acesso a internet ainda é muito restrito e igualmente limitado a fins profissionais.

Na Tabela 2, o grau de escolaridade dos professores da Educação Básica apresenta maior concentração deles no Ensino Fundamental completo.

Tabela 2 - Grau de escolaridade dos professores da Educação Básica

Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Superior e mestrado	Doutorado	Não responderam
3,90 %	41%	22,8%	38,70%	27,60	1%	0,10%	1,8%

Fonte: Souza (2011), segundo dados de pesquisa de Retrato de Escola 3 (CNTE, 2008, p. 5).

A CNTE (2008) reconhece que as atividades docentes vêm sendo gradativamente desqualificadas gerando consequências na motivação, satisfação e produtividade no trabalho. A situação do analfabetismo no Brasil mostra-se perversa; os números excessivos de alunos em salas de aula; a falta de salas; e alfabetizadores desqualificados.

Como política de resolução dessa desqualificação, a CNTE (2008, p. 2) propõe:

[...] à luta pela abertura e preenchimento das vagas na educação pública que eliminem, na sua totalidade, os déficits de matrículas em todos os níveis e modalidades de ensino: educação especial, indígena, de jovens e adultos, desde as creches até a universidade, incluindo a formação profissional e técnica, erradicando o analfabetismo. É o direito não apenas ao acesso, mas à educação de qualidade. [...].

A reivindicação da CNTE (2008, p. 2) vai além do reconhecimento sobre as taxas de matrículas e de promoção, pois compreende que os indicadores são relevantes:

[...] porém, insuficientes para responder às exigências de uma qualidade que se impõe mais abrangente e relacionada a outros indicadores: salários dignos, programas de formação permanente e melhoria da infraestrutura das escolas. Essas também são as expectativas de pais e mães retratadas claramente na consulta “Retrato da Escola”. Tudo isso só é possível com o financiamento estatal, ampliando a aplicação dos recursos dos atuais 3,7% para 10% do PIB (Produto Interno Bruto) na próxima década. [...]. (CNTE, 2008, p. 2).

A Confederação reitera a proposta de consolidação do Fundo Constitucional para toda a Educação Básica, prevendo um ensino de qualidade, da mesma forma que o “[...] repudia quaisquer iniciativas que coloquem em risco os parques atuais patamares de investimento público e repudia toda e qualquer iniciativa de contrapor o financiamento da educação básica de qualidade ao financiamento do ensino superior público”. (CNTE, 2008, p. 20).

Para a CNTE (2008), os órgãos oficiais da Educação brasileira evidenciam preocupação com o fenômeno do fracasso escolar, tentando caracterizar os sujeitos nessa realidade e analisar como a situação escolar está configurada no Brasil. A verdade posta é a caracterização do aluno, sua reprovação, sua indisciplina, sua família, seus professores e a situação institucional no que diz respeito aos seus funcionários, seu ambiente físico e pedagógico, além de ressaltar a questão da desescolarização, do analfabetismo e a insuficiente formação dos professores do Ensino Fundamental.

A CNTE elabora e divulga um discurso classista militante, no interesse de intervir no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (2000-2010) encaminhado pelo presidente da República. O PNE teve como objetivo evidenciar a aplicação do conhecimento estatístico em educação para pensar o fracasso escolar; são expostos os discursos referentes aos processos de escolarização e ao desempenho escolar do alunado a partir dos dados da educação no Ensino Fundamental (PNE, 2000).

De acordo com dados pesquisados para o PNE (2000, p. 57), o quantitativo de pessoas matriculadas no ano de 1998 perfazia 35.792.554 pessoas matriculadas no Ensino Fundamental entre os quais 26.870.018 na faixa etária de 7 a 14 anos; 7.097.448 na faixa etária de 15 a 19 anos e 1.375.809 na faixa de mais de 19 anos. Correspondentemente em Mato Grosso do Sul, dados de 1998 indicavam um total de 459.876 educandos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 82.345 na faixa etária de 15 a 19 anos e 16.526, com mais de 19 anos.

A distorção idade/série aparece no quantitativo de matrículas da população de 1998, que tem idade para estar em outro nível de ensino, mas está matriculada no Ensino Fundamental regular, e constitui 8.000.473.257 alunos com idade acima de 14 anos, correspondendo a 29,65 % da população de mais de 35 milhões de pessoas matriculadas e no Estado de Mato Grosso do Sul, 21,49 % no mesmo ano.

Conforme o PNE (2000):

A exclusão da escola de criança de idade própria, seja por incúria do poder público, seja por omissão da família ou da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (PNE, 2000, p. 56).

O PNE (2000, p. 56) admite que a negação do direito constitucional à educação e à cidadania aponta para uma perspectiva mais inclusiva. Porém, admite a falta de cuidado, o desleixo do poder público

Esse enunciado denuncia a negação do direito constitucional de cidadania em nome de uma perspectiva futura na escolarização. A escola torna-se redentora e como única saída para alcançá-la. Admite que a falta de cuidado, o desleixo do poder público leva à marginalidade e à pobreza, como exclusão da sociedade perversa; o lugar do aluno nesse discurso é o da vítima e a escola se torna o caminho para ser cidadão reconhecido por esse discurso.

Os alunos que concluem o Ensino Fundamental enfrentam, posteriormente, outra problemática admitida no texto do PNE (2000, p. 76), que se apresenta no Ensino Médio brasileiro, que “[...] entre os diferentes níveis de ensino [...] foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam se seguidos em seus objetivos e em sua organização”.

O número de matrículas no Ensino Médio brasileiro (PNE, 2000, p. 76) aumentou em relação à população brasileira (IBGE, 1997). Porém, da população de 15 a 19 anos, em 1997, de 16.580.383, mais de dois milhões de alunos estão fora da escola na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Considerando as taxas de abandono e reprovação de 1997, encontra-se referência no texto do Plano Nacional ao fato de que o:

[...] reduzido número de matriculados no ensino médio não se explica por desinteresse do poder público em atender a demanda, pois a oferta de vagas na 1ª série do ensino médio tem sido consistentemente superior ao número de egresso do ensino fundamental. A exclusão do ensino médio deve-se as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resulta em elevados índices de repetência e evasão (PNE, 2000, p. 74).

Recorrentemente, os textos do PNE atribuem os altos índices de repetência e evasão à baixa qualidade dos respectivos níveis de ensino avaliados. O atraso no percurso escolar dos alunos é indicado no PNE (2000) como um dos principais fatores de evasão e: “[...] a situação de distorção idade/série provoca custos adicionais ao sistema de ensino mantendo as crianças por período excessivamente longo no Ensino Fundamental” (PNE, 2000, p. 63).

É interessante notar que os redatores do Plano Nacional de Educação apresentaram o argumento de que as crianças em idade escolar fora da escola são 2,7 milhões (PNE, 2000, p. 63), para o PNE trata em ambos os casos “[...] de problemas localizados concentrados em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais”. Ainda que:

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola, não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto abrir vagas. Programas paralelos de assistência às famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para a sua subsistência, do trabalho infantil. (PNE, 2000, p. 63-64).

Ora, foi com base nos elementos diagnósticos inseridos neste Plano Nacional que os objetivos e metas para o Brasil foram propostos e baixados para que cada Estado elaborasse seu plano estadual.

No Ensino Médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul, há graves repercussões da defasagem idade/série, pois a demanda diminui na medida em que muitos estudantes ficam

dependentes da conclusão do Ensino Fundamental, e no interior do próprio Ensino Médio, as taxas de distorção idade/série subsistem.

Os dados do Ensino Médio, com bases em dados do MEC/INEP/SEEC (PNE, 2000, p. 74) referentes à taxa de abandono e reprovação de 1997, no Brasil, são, respectivamente, de 13,7% e 7,6%, totalizando 21,2%. Na região Centro-Oeste, em 1997, a taxa de abandono era de 16,2% e a de reprovação, 10,1%; total dessas duas é de 26,3%. O que atesta que as taxas da região Centro-Oeste são mais elevadas que as mesmas taxas do Brasil.

Em relação às taxas de distorção idade/série no Ensino Médio, as mesmas fontes indicam que o Brasil, em 1996, apresentava uma taxa geral de distorção idade/série de 55,2; em 1998, de 53,9; e na região Centro-Oeste, em 1996, a taxa era de 58,9 e em 1998, 57,7. As taxas de distorção por série do Ensino Médio, em 1998, apresentam elevação na 1ª série e tendem a diminuir na 2ª e na 3ª série, tanto no Brasil como na região Centro-Oeste (PNE, 2000, p. 75).

Uma tentativa de amenizar os significados dos dados acompanha a intenção de justificar o que é contraproducente neste relacionamento da educação com a demanda escolar efetiva. As análises contidas no Plano Nacional de Educação indicam aos estados as prioridades que deverão ser pautadas nos seus respectivos planos de educação.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a proposta de elaboração de um Plano Estadual de Educação ocorreu por intermédio de um processo denominado Constituinte Escolar, entre 1999 e 2001, que caracterizava uma fase preparatória e de mobilização.

Entendendo-se que o PNE (2004) indicava aos estados e municípios a metodologia de elaboração do Plano Estadual e Municipal de Educação, procurou verificar como o fracasso escolar foi percebido nos debates preparatórios da Constituinte Escolar que visava à mobilização de Mato Grosso do Sul.

Os enunciados Cadernos da Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 1999; 2000) expressam tentativas de mobilização conjunta de três níveis de coordenações: geral, municipal e das escolas, designando atribuições a cada uma delas para o desencadeamento do debate público. A coordenação municipal era de natureza representativa composta de seis membros; nas escolas, a coordenação ficava a cargo de um colegiado escolar e de um coordenador eleito para articular a escola com a coordenação do movimento. Esses Cadernos são tratados nesta tese como práticas discursivas da SEE/MS.

O Caderno 1 (1999, p. 11) explicita que a Secretaria de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul decidiu “[...] assumir seu papel diretor num processo que se

compromete, no limite de seu campo de atuação e das possibilidades concretas atuais, com a transformação social”.

Compromete-se, igualmente, a construir um projeto e uma política educacional que tenha como princípio “[...] a transformação mais ampla da sociedade e, como objetivos imediatos, o atendimento às necessidades reais da comunidade sul-mato-grossense” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 11). É ressaltado no texto que o efetivo diálogo com a comunidade é pautado em uma:

[...] concepção de ‘participação coletiva’ que norteia essa proposta não se restringe à reunião dos membros da comunidade, para a legitimação de uma proposta previamente definida na SED/MS. Ela implica um esforço de efetivo diálogo com a comunidade, no sentido de que é necessário obter desta a verdadeira face de seus problemas, necessidades, aspirações e condições de existência, bem como levar a comunidade os instrumentos de reflexão que lhe permitam tomar decisões fundamentadas e maduramente refletidas (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12).

Os objetivos da Constituinte Escolar/MS são explicitados no Caderno da Escola Guaicuru 2 (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 5) no sentido de “[...] nortear e fomentar a discussão promovendo uma análise estrutural da nossa sociedade e da prática pedagógica hoje desenvolvida nas Unidades Escolares, com vistas à construção de uma proposta de educação comprometida com a transformação social”, constituindo um instrumento de luta, com a pretensão de:

[...] colocar a educação a serviço do interesse do povo, da maioria. Para isso, ela consiste em um espaço para que o povo discuta, reflita, estude, analise, construa junto com a Secretaria de Estado de Educação uma proposta educacional que de fato atenda suas necessidades e interesses. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 17).

Em relação à visão de sociedade e de homem que inspira os organizadores da Constituinte Escolar/MS, foram listados e desenvolvidos no Caderno Guaicuru Constituinte Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 6-18), os seguintes temas:

Nós vivemos em sociedade. Como é que o homem produz, hoje, as suas condições de existência? A nossa sociedade é injusta. Como a nossa sociedade está organizada? Como essas classes se relacionam? Vivemos numa sociedade em que há uma classe dominante e uma classe dominada. O que os trabalhadores podem fazer? A Constituinte escolar é um instrumento de luta. O que fazer na Constituinte escolar?

Concebem os organizadores da Constituinte Escolar que pensar a escola cidadã é pensar a sociedade, na qual esta se insere. E que não apenas um diagnóstico da escola e da

educação seja necessário, mas, principalmente, um diagnóstico da sociedade cujos cidadãos interdependem um dos outros. Essa interdependência comanda as relações de trabalho visando à satisfação das necessidades de sobrevivência. A este título, afirmam:

Você depende do trabalho de outras pessoas (da sociedade) e também contribui, com o seu trabalho, para realizar a vida dos outros. Nós precisamos viver em sociedade porque, para satisfazer nossas necessidades. Precisamos contar com o trabalho de outras pessoas, as quais, por sua vez, até para fazer o seu trabalho, também, precisam do trabalho de outros, e assim sucessivamente, numa corrente muito ampla que vai envolver o conjunto da sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 7).

Quando afirmam “a nossa sociedade é injusta” e não “[...] é boa para todas as pessoas”, acrescentam:

[...] a nossa sociedade produz desigualdade, produz diferenças nas condições de vida das pessoas em geral. Alguns têm uma vida de muita qualidade (boas condições de moradia, de saúde, de educação, de meios de transporte, de lazer, etc.) E outros tem uma vida de pouca qualidade (más condições de moradia, de saúde, de educação, de meios de transporte, de lazer, etc.) (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 10).

A rede discursiva encaminha-se assim para estabelecer o objetivo geral do Caderno que é o de “promover a construção coletiva do Plano [...], tendo como objetivo a formação geral do homem, e como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vista à sua transformação” (MATO GROSSO DO SUL, p. 17).

A partir de expectativas geradas na Constituinte Escolar, novas denúncias surgem, por exemplo, a de que:

[...] o projeto de educação do Governo Federal se pauta por esse modelo de uso da educação como amortecedor dos conflitos sociais, o Governo Popular de Mato Grosso do Sul está empenhado na coordenação de um processo constituinte que objetiva discutir, com a sociedade sul-mato-grossense, as causas efetivas dos problemas sociais e a função da escola no contexto da sociedade contemporânea (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 14-15).

O discurso utilizado como ferramenta de luta da comunidade escolar declara injusta, não democrática, a sociedade capitalista e faz crer que o próprio governo deve propor a discussão como modo de motivar a comunidade escolar a participar das discussões propostas.

O que alinha os discursos da CNTE (2008) aos da Constituinte Escolar de Mato Grosso do Sul é o caráter militante dos dois, em um momento do contexto político brasileiro

em que era importante recriar os instrumentos de luta e de participação nas redefinições da sociedade e da educação.

Em outros documentos da SEE/MS, “A Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, é introduzida a proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (1999-2002). A Secretaria de Ensino Fundamental/MEC (BRASIL, 2001), quando propôs o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, relata diferentes momentos e especificidades das políticas educacionais voltadas para um dimensionamento das dificuldades da leitura e da escrita.

A Secretaria de Educação Fundamental/MEC (BRASIL, 2001, p. 9) afirma que, ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado “[...] em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização”, porque não garantia a todos o acesso à escola e, mesmo com a democratização do acesso, o ensino efetivo da leitura e da escrita a todos os alunos não foi concretizado.

Antes de 1997, o índice de aprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, segundo o MEC (BRASIL, 2001), variou de 41,8% a 58%, e na transição para 1997, o índice passa, respectivamente, de 58% para 65%, chegando em 1998 a 68,7%, no entanto a média exigida para aprovação era a nota sete. Como essa tabela só mostra o índice de aprovação, supõe-se que os matriculados que não constam como aprovados referem-se a uma distribuição deles entre reprovados, que se rematriculam no ano seguinte como repetentes, os que se evadem e os que abandonam.

Estatisticamente, segundo o discurso do MEC (BRASIL, 2001, p. 8), os índices de evasão “[...] a partir de então, começaram a decrescer”. Entretanto, há dificuldade em apropriar da concepção de ciclos e de progressão continuada, o que se explica:

[...] pelo confronto que há com uma cultura escolar tradicional que é a da seriação e da reprovação dos alunos com desempenho escolar insatisfatório. A organização da escolaridade em série, foi uma das formas de combater a evasão, pois a retenção atestava institucionalmente o fracasso do aluno (BRASIL, 2001, p. 10).

Nesse enunciado discursivo, a reprovação escolar é definida como desempenho escolar insatisfatório do aluno em relação às exigências e ao parâmetro de avaliação escolar; a seriação foi uma forma de organizar a escolaridade para combater a evasão; e a retenção na série tem um significado institucional que testemunha o fracasso do aluno.

No discurso da SEF/MEC (BRASIL, 2001) é relatado que a partir de 1997 e de 1998, algumas secretarias de Educação passaram a adotar o sistema de ciclos previstos na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Constatam-se grandes índices de fracasso escolar na alfabetização de crianças reprovadas nos sistemas públicos de educação: 65% em 1997 e 68% em 1998. Por causa dos altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental no Brasil, a consolidação da cultura escolar da repetência e da reprovação foi progressivamente tratada como um fenômeno natural.

A Secretaria de Educação Fundamental reconhece (BRASIL, 2001, p. 11) que as propostas de organizar o ensino por ciclos associam-se à promoção automática e não garantem condições para o alcance do sucesso escolar. E que para ter sucesso, a instituição escolar e os sistemas de ensino necessitariam:

[...] definir objetivos de aprendizagem claros e coerentes de acordo as possibilidades reais dos alunos; organizar grupos paralelos de apoio pedagógico para alunos com aprendizagem insuficiente; trabalhar coletivamente com os professores na escola, em torno de um projeto educativo comum; e, principalmente, adequar a formação dos professores para ensinar mais e melhor aos alunos (BRASIL, 2001, p. 11).

O problema da não aprendizagem dos alunos na escola adquire maior visibilidade no que diz respeito à problemática da reprovação. Relata o porta-voz da SEF/MEC (2001) que uma das consequências da organização da escolaridade em ciclo e a sua proposta de progressão continuada não foi a de garantir a sua finalidade pedagógica, que é aumentar os índices de aprendizagem, e completa que a “[...] situação do fracasso escolar permaneceu, porque consegue, de acordo com as estatísticas, impedir a evasão imediata [...]”, ou seja, os índices de alunos que aprendem não aumentam porque:

[...] se antes ele ficava reprovado infinitas vezes sem ter se alfabetizado, chegando a muitos casos a desistir da escola por essa razão, agora ele avança na escolaridade em idêntica condição – sem aprender a ler e a escrever. Isso significa que o problema não é a progressão continuada, quando não consegue garantir a sua principal finalidade pedagógica (maiores índices de aprendizagem) [...] (BRASIL, 2001, p. 13).

Verifica-se que o problema da aprendizagem continua posto e que as intervenções do poder público na educação não produzem resultados imediatos quando são acertados e tudo piora quando são propostas equivocadas. De fato, se a política for de promoção do aluno, a escola não altera seu objetivo de garantir o processo de aprendizagem.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, de acordo com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007, p. 5), explicita que a ideia é

“[...] convidar todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos, a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido, visando ao seu aprimoramento cada vez maior”. Mostra, também, a necessidade de postura criativa na concepção de educação presente nesse discurso:

Reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (BRASIL, 2007, p. 7).

Essas orientações para a construção de uma resposta institucional são expressas em mais de quarenta programas que compõem o PDE (BRASIL, 2007), organizadas em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

A visão sistêmica da educação é compatível, segundo o PDE, com o sistema nacional de educação por seus eixos norteadores e, também, “[...] porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração” (BRASIL, 2007, p. 45).

São seis pilares que sustentam o PDE: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social, os quais são “[...] desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado; e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro” (BRASIL, 2007, p. 14).

Em 2006, após dois estudos realizados em parceria com organismos internacionais em escolas e redes de ensino, cujos alunos tiveram desempenho acima do previsto (após os resultados da Prova Brasil), foram identificadas vinte e oito diretrizes “[...] tidas como boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 27), orientando as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007, p. 27) visando a:

Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a

repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares; etc.

O discurso contido no PDE (BRASIL, 2007, p. 47) tem a educação como maneira de garantir emergências de subjetividades críticas provenientes da linguagem e do trabalho e essa possibilidade se dá pela competência “[...] para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles”. São interessantes nesse discurso a forma e a relevância dada ao juízo crítico dos alunos e a crença de que ele “[...] se desenvolve mais pela forma como se ensina do que pelo conteúdo do que se ensina”; pois traz à discussão o vínculo relacional entre forma e conteúdo ao afirmar que:

[...] Mas a falta ou o excesso de conteúdo, por exemplo, contamina a forma. A relação entre forma e conteúdo é igualmente dialética e é sua justa mediação que dá ao educando condições de, por um lado, aprender a agir autonomamente dentro de um marco de referência universalista para, por outro lado, habilitá-lo a se desenvolver na sua particularidade. (BRASIL, 2007, p. 47).

Finalizo o enunciado pela ideia em que permite ao indivíduo ser autônomo tanto em sua autorrealização, se colocar na perspectiva ética de membro de uma comunidade em devir, como pela afirmação de seu próprio valor por meio de atividades criativas, como as ciências e as artes.

No conjunto, nos enunciados contidos nos discursos do PDE, observa-se que instrumentos estratégicos, como premiações e autodeterminação por méritos e desempenho, continuam e extrapolam os esforços dos alunos, atingindo professores, diretores, gestores escolares, assim como a preocupação com o método adequado para atingir desempenhos em maior quantidade. Não se fala na estrutura física da escola, inclusive para ter menos alunos em cada sala de aula, materiais pedagógicos, salários mais adequados para a sobrevivência profissional com qualidade para o professor e tempo adequado para preparar, avaliar suas aulas e, também, seus alunos. Logo, nesse jogo de produção do saber e de seus jogos de poder e verdade, têm-se, nesta tese, esses acontecimentos que contextualizam o fenômeno do fracasso escolar como efeito dos jogos de produção de verdades sobre aqueles que fracassam nesse sistema de ensino.

Os programas desenham, em seu conjunto, uma política de educação voltada para aspectos de ordem social, marcados por uma racionalidade propositiva e fragmentada, centrada em custos/benefícios e investimentos, tendo uma latência comum a correção do fluxo escolar, os desvios sociais e as distorções regionais para milhares de pessoas que compõem as estatísticas e as propostas implementadas de correção das distorções idade/série, já enunciadas. Nenhum deles está voltado em solucionar o âmago das questões pertinentes ao sujeito que não aprende. Esses acontecimentos discursivos da prática governamental direcionam-se para o indivíduo e para a população simultaneamente e permitem localizar diferentes tecnologias de poder para gestão do corpo dos indivíduos a serem disciplinados dentro da lógica institucional escolar e as regras ditadas pelo governo de como a escola tem que ser, com discursos de intervenções construídos e que manifestam a maneira como concebem o cotidiano escolar.

Fragata (2002), ao escrever sobre o sucesso das Políticas Afirmativas implementadas pelo governo Federal, ressalta que elas têm características compensatórias e constituem uma das estratégias governamentais apoiando o sistema de ensino na tarefa de obter a permanência dos alunos na escola durante todo o Ensino Fundamental. A autora (2002) relata as alternativas feitas de incrementar programas especiais voltados para problemáticas educacionais apontadas nos planos nacionais. Entre essas problemáticas existem vários programas: Programa de Aceleração da Aprendizagem, Programa TV Escola, entre outros que aqui serão mencionados.

Fragata (2002, p. 25) apresenta em seu texto um perfil da educação no Brasil, com base em dados reunidos entre os anos de 1995 e 2002, com a intenção de idealizar objetivos, metas e ações para concretizar uma implantação de uma base sólida para transformar, definitivamente, a educação brasileira.

Entre os resultados desses levantamentos, durante o período em referência, são apresentados os dados do quadro “desolador em que se encontrava a educação” (FRAGATA, 2002, p. 9). Relata que o “Programa de Aceleração da Aprendizagem” foi implantado para corrigir as distorções entre idade/série apresentadas pelos alunos. E que as matrículas das salas de aceleração do Brasil reduziram, consideravelmente, de 1999 a 2006.

Fragata (2002, p. 25) afirma e denuncia a situação da repetência: “[...] o caráter nocivo da repetência. Quanto mais os alunos repetiam e quanto maior idade, pior era o seu rendimento”. Relata a criação de salas especiais para acolher alunos em defasagem idade/série para cursar a 1ª série do Ensino Fundamental, entendendo que:

[...] Os problemas relativos a altas taxas de repetência nas séries iniciais e o ingresso tardio na escola estão sendo corrigidos com o ‘Programa de Aceleração da Aprendizagem’. Com ele, as escolas públicas poderão absorver todas as crianças e jovens em idade escolar e, gradativamente, corrigir a distorção (FRAGATA, 2002, p. 35).

O Programa de Aceleração da Aprendizagem visa a corrigir as distorções entre idade e série frequentada pelo aluno. Uma boa parte desses programas gerou polêmicas pela exigência do compromisso com a escola oferecendo uma renda simbólica. A autora (2002, p. 12) esclarece que a equipe do MEC, sentindo os limites dos dados não confiáveis para diagnosticar e propor soluções ao fracasso escolar produzido no Ensino Fundamental, atualizou os dados e criou o Programa Toda Criança na Escola. Esse programa foi uma diretiva do MEC com o objetivo de universalizar o acesso ao ensino público e gratuito.

Fragata (2002) afirma as ações governamentais para a implementação do Programa TV Escola (1996) com “[...] o objetivo de capacitar, atualizar e valorizar os professores da rede pública de ensino fundamental e médio, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem [...]”, pelo qual, aproximadamente, 1 milhão de professores e 28,9 milhões de alunos em processo escolar foram beneficiados em todos os estados, pois a capacitação ocorria em “[...] finais de semana a programação é voltada para a comunidade, estimulando a população a participar e a se integrar com a escola” (FRAGATA, 2002, p. 42).

Em relação ao Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO, 2001), a autora identificou que no curso de especialização *lato sensu* foram formados 1.419 multiplicadores e implantados 256 Núcleos de Tecnologia Educacional em todo o país, visando a “[...] ampliar o conhecimento de professores e alunos da rede pública para utilização das novas tecnologias como uma ferramenta de desenvolvimento curricular, de modernização e melhoria da qualidade de ensino” (FRAGATA, 2002, p. 45).

Afirma a autora (2002) que o Programa de Formação de Professores em Exercício, implantado em 1999, em parceria com o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), atingiu cerca de 30 mil professores matriculados e profissionais leigos que atuam nas quatro primeiras séries das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com uma duração de dois anos. Tratava de “[...] um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância para formar professores que exercem a profissão sem a habilitação legal”. (FRAGATA, 2002, p. 45). O Programa atendeu, até maio de 2001, 58.640 professores.

O Programa Nacional do Livro Didático e o Programa de Bibliotecas Escolares, implantado em 1985, surgiram para “[...] para estimular o hábito da leitura, oferecendo às escolas da rede pública um *Kit* contendo obras clássicas, modernas e de referência da literatura brasileira, além de livros infanto-juvenis” (FRAGATA, 2002, p. 47). Foram ampliados em 2000, ao oferecer aos professores materiais pedagógicos e manuais para utilização do acervo distribuído, 109 milhões de livros didáticos para 32,5 milhões de alunos e, incluídos pela primeira vez, 20,2 milhões de dicionários para alunos e professores no ano 2000.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (1995) tem o propósito de repassar recursos financeiros por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando a “[...] uma maior autonomia gerencial e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades educacionais” (FRAGATA, 2002, p. 53). Atende uma média de 136 mil escolas anualmente, aproximadamente 29 milhões de alunos por ano. O Programa Nacional de Alimentação Escolar, a merenda escolar, atende 7 milhões de alunos da Pré-Escola e do Ensino Fundamental por ano com recursos do FNDE (FRAGATA, 2002).

O Programa Bolsa-Escola Federal (2001) foi criado para diminuir a evasão e o abandono escolar, estimulando a permanência das crianças em sala de aula e incentivando a continuidade nos estudos e uma significativa transferência de renda de cima para baixo que advém da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF). “São 2,2 bilhões de reais por ano, é previsto um benefício de R\$15,00 por criança de seis a 15 anos, podendo totalizar uma renda por família de 45,00 reais, contanto que tenham a renda *per capita* igual ou inferior a R\$ 90,00 reais”. (FRAGATA, 2002, p. 55).

O Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade tem como objetivo atender alunos com 15 anos ou mais e conta com 1,2 milhão de jovens e adultos assistidos nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Em 2000, 270 mil alunos estavam matriculados na 3ª série dessas classes (FRAGATA, 2002).

O Programa Nacional de Saúde do Escolar, visando a detectar em alunos do Ensino Fundamental, problemas relacionados à audição e à visão, mostrou, no ano de 2000, atendimento de aproximadamente três milhões de alunos. Quando necessário, receberam aparelhos auditivos e óculos. Foram firmadas parcerias com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia, o Ministério da Saúde e a Associação Brasileira de Deficiente Visual, e já foram lançadas duas campanhas: “Olho no olho” e “Quem ouve bem, aprende bem” (FRAGATA, 2002, p. 57).

O Programa de Expansão da Educação Profissional (1970) visava à conclusão do ensino médio e técnico, para absorção no mercado de trabalho da região, cada vez mais seletivo e solicitando mão de obra específica. Tinha parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (FRAGATA, 2002, p. 59).

Esses subsídios até aqui citados forneceram pistas para o entendimento de problematizações sobre o fracasso escolar, realizadas por educadores e pesquisadores brasileiros. Nesse sentido, a contribuição de Spozati (2000) referente à concepção do que seria o não fracasso escolar e outras interrogações. Considera-se nesse capítulo a possibilidade de analisar qual é o lugar dos excluídos da educação nos dados enunciados nessas práticas discursivas de Spozati (2000).

Spozati (2000, p. 21-31) escreve para a Revista Em Aberto sobre o “[...] retrato específico do escolar, do momento da frequência da criança e do jovem à escola [...]”, parte de um referencial menos restrito da noção de fracasso escolar, se espelha no “[...] perfil educacional da população brasileira [...]”. A autora se deu o objetivo de examinar o fracasso escolar considerando relações entre fracasso escolar e exclusão social

A respeito da relação entre fracasso escolar e exclusão social, Spozati critica o raciocínio quantitativo que visa apenas a saber quantos entram e quantos saem da escola para propor soluções relativas às:

[...] vagas suficientes para crianças e jovens na escola; medidas coercitivas para que os pais obriguem os filhos a ir à escola; medidas de flexibilização do processo pedagógico, para evitar a síndrome da reprovação; no caso eliminação das avaliações coletivas dos alunos ao final de cada série [...] (SPOZATI, 2000, p. 22).

A autora critica as análises que associam fracasso escolar e incompletude. Spozati entende como análise equivocada do fracasso escolar quando está associado à exclusão social. Entende a incompletude do desempenho do aluno na escola como a não conclusão das oito séries que compõem o Ensino Fundamental, por abandono e incapacidade. E critica, igualmente, as análises que associam inclusão social com sucesso escolar.

Spozati (2000) se interroga sobre a validade de se pensar se os alunos que concluem as oito séries do Ensino Fundamental devem ser incluídos no não fracasso ou no sucesso escolar. A autora busca respostas para as seguintes questões: “[...] afinal, o que é o não-fracasso escolar? Será o alcance de certo grau de desenvolvimento humano? Será a condição de autonomia? A de qualidade de vida? Será a condição de civilidade que permita valores e

prática como a da equidade? [...]”, e caso tudo isso seja verdade, essa autora questiona, então: “não fracasso é inclusão social?” (SPOZATI, 2000, p. 23).

Para Spozati, cometem-se distorções ao dizer que não fracasso escolar é inclusão social; alfabetizar-se é uma das pré-condições para o sucesso; fracasso escolar e incompletude se associam, isto é, a não conclusão das oito séries que compõem o Ensino Fundamental, por abandono e incapacidade. Esse discurso induz a um raciocínio quantitativo: quantos entram, quantos saem da escola.

A autora (2000, p. 23) classifica o fracasso de “[...] premeditado [...] aquele resultante da omissão da ação das autoridades, das políticas públicas; e o fracasso possível [...] aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais”. O que pode ser delimitado como índice de sucesso, segundo Spozati (2000, p. 23-28):

A distância instrucional entre pais e filhos, [...] as conquistas transmissíveis e ao apoio mútuo entre gerações no processo de aprendizagem. [...] O padrão básico implica sucesso e desenvolvimento pleno? A conclusão da oitava série é um padrão pobre de não-fracasso escolar, muito distante do sucesso? [...] A inter-relação entre o crescimento populacional da cidade e a oferta de vagas. [...] A inter-relação entre transferências de alunos, vagas escolares, crescimento habitacional e crescimento populacional do bairro e da cidade. E qual será o impacto na vida e na infraestrutura? [...] a agenda da criança de escola pública [...] seu cotidiano é igual a todas as crianças [...].

A busca do não fracasso e do sucesso, para Spozati (2000, p. 24), requer um desenvolvimento do conhecimento da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças. Para que a escola se volte para a inclusão social, onde toma a cultura como prática social alimentada por dispositivos pedagógicos e a necessidade de associar entre a renda da população e as vagas nas escolas públicas, dependerá do bairro onde ela estiver inserida. E pergunta o que é alfabetização precoce; caso seja aos cinco anos, o ingresso tardio será dos 10 aos 14 anos e se o padrão básico de sobrevivência instrucional é de oito anos de estudos, inatingível para 50% da população brasileira.

Dizer que alcançou o sucesso escolar ao término do Ensino Fundamental é um conceito bancário, segundo Spozati (2000, p. 25), que defende o conceito qualitativo de sucesso que é a qualidade da escolaridade. Segundo essa autora (2000, p. 26), o acesso à escola é imprescindível para o não fracasso, porém terá que observar a relação entre o crescimento populacional da cidade e a oferta de vagas. “Crescimento populacional associa-se muitas vezes à implementação de macroprogramas habitacionais em determinados bairros da cidade, promovidos pela prefeitura e pelo Estado” (SPOZATI, 2000, p. 26).

Os neoliberais, segundo essa autora (2000, p. 31), em seus discursos, “[...] atribuem responsabilidades pessoais para justificar as desigualdades e apregoam um peso fundamental, ainda que no discurso, ao processo educativo”, tornam a vida do sujeito “[...] um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes” e os têm como exemplo a ser seguido. Aponta-os responsabilizando o indivíduo e a sua família pela educação e ao mesmo tempo como solução para todos os problemas:

Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual. O aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como “a tábua de salvação” de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo. (SPOZATI, 2000, p. 31).

Concebe a autora (2000), ainda, que a educação sozinha não garante uma sociedade mais justa e equânime; e que as garantias da escolaridade não asseguram, de modo imediato, a resolução das discrepâncias sociais. O interesse em descrever os discursos sobre o fracasso escolar permite diferenciar posicionamentos dos estudiosos desse tema, sem a pretensão de salientar os efeitos da imputação do estigma de fracassado em sua subjetividade. Entende-se que esses discursos adquirem força de determinantes político-pedagógicos que passam a reger, estruturar e instituir a escola pública brasileira contribuindo para embasar os outros discursos escolares, tais como aqueles que são enunciados pelos próprios alunos, pais, diretores, coordenadores e diretores dessa instituição educacional. Porém, por omissão discursiva, a escola acata a ordem instituída a partir desses discursos e se torna inoperante em relação as suas finalidades constitucionais. Passa a assumir múltiplas atribuições como se o seu papel fosse o de transformar a sociedade

Dessa maneira, a sociedade continua sendo alvo do discurso recorrente: que entende a escola como redentora social, como se ela fosse capaz de recapturar aqueles sujeitos evadidos/excluídos, que usaram seus conhecimentos fora dos padrões normais e dos objetivos explícitos da escola – aqueles que a escola não deu conta – para reinseri-los no processo educativo e por consequência no seio do social, como forma de torná-los aptos para o convívio democrático.

Nas várias posições de sujeitos que as práticas discursivas evidenciam, o poder está presentificado na definição dos graus de exigências escolar (alcançar o sucesso), na definição

de proposições de políticas de gestão elaboradas em diagnóstico do desempenho escolar, ao visar a integrar essas soluções em planejamento racional da educação.

Não se detectaram efetivas proposições que se ocupassem de um conhecimento das manifestações do fracasso na escola, muito embora os fatores conhecidos de sua aparição ou de sua existência eram dados em levantamentos estatísticos que lhe enunciavam; como a reprovação e outros fatores menos indicativos dessa relação imediata como possível insucesso escolar, que é denominado de evasão e abandono.

A ausência de proposições que se ocupem de um conhecimento efetivo de como o fracasso acontece na escola configura um quadro de assujeitamento, de submissão daqueles que fracassam na escola às relações de saber e poder que vigoram nessa hierarquia escolar.

A verdade do fracasso escolar aparece como evasão, reprovação, indisciplina, inexistência de apoio ou descaso familiar. Essas verdades são acumuladas por saberes que apagam e invertem o poder opressivo, que produz novas verdades e necessidades, tais como o desejo de extinguir os níveis de evasão e repetência escolar para garantir os objetivos dessas instituições de ensino atrelados a outros desejos, como os internacionais, legais e administrativos, para reduzir gastos ou para distribuir verbas de acordo com a avaliação da escola, com os indicadores de desempenho dos alunos e a taxa de distorção série/idade.

O olhar se volta para os quadros alarmantes desses indicadores de qualidade do ensino, exigidos não só pelos dispositivos de poder governamental nacional, mas como prerrogativas de reger fundos monetários internacionais para reger e gestar a educação brasileira. Esses discursos passam a ser cada vez mais visíveis e a ser desafios para enfrentamento prioritário pelos sistemas de ensino, nos planos e programas nacional, estadual, municipal de educação para corrigir essa distorção do sistema.

3.2 FRACASSO ESCOLAR NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MATO GROSSO DO SUL

A descrição das práticas discursivas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul inclui enunciados relativos à construção do Plano Estadual de Educação (PEE/MS, 2004) como texto que expõe diagnósticos, objetivos e metas educacionais a serem observadas pelas instituições escolares em todo os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

São analisadas as práticas discursivas do fracasso escolar presentes em textos da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Sarmiento (2000) redigiu documento

de subsídio ao Programa de Apoio de Secretários de Educação (PRASEM II), cujo texto é descrito neste capítulo como contribuição à divulgação de novas propostas de gestão de instituições escolares no país. Também, é analisado o projeto político-pedagógico de Mato Grosso do Sul intitulado Escola Guaicuru (1999). No contraponto dos enunciados desses documentos analisados, o foco principal foi o fracasso escolar como prática discursiva da Secretaria Estadual de Educação: a partir de iniciativas de elaboração do PEE/MS (2004); de formações continuadas para fortalecer a gestão escolar democrática no Estado.

O interesse foi entender como os autores analisados se posicionaram em relação ao fracasso escolar manifesto na rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul. Foram abordados dados do fracasso escolar presentes em documentos oficiais, tais como o PEE/MS (2004) e os textos de formação continuada citados.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS, 2004), aprovado pela Lei nº 2.791, de 20 de dezembro de 2003, é apresentado ao público pelo Secretário de Estado de Educação como um: “[...] pacto estadual para atender as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação/2001 (PNE) que é a de chegarmos ao final desta década com uma melhor qualidade de ensino nas instituições públicas e privadas de Mato Grosso do Sul”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 10).

Esse Plano resultou de ampla discussão iniciada com a Constituinte Escolar, que estabeleceu as diretrizes e metas da Educação para a Rede Estadual de Ensino. Posteriormente, essas discussões foram ampliadas em oito oficinas regionais, pesquisas com a comunidade, uma pré-oficina e uma oficina estadual, abrangendo representantes de todos os segmentos envolvidos com a área educacional. A sua legitimidade está referendada por esse trabalho de elaboração coletiva e pela aprovação da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul.

O PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2004) espelha-se no Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) e permite entender os limites das relações mantidas entre o âmbito estadual e nacional referentes à observância de princípios, preceitos e propósitos da educação pautados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como nas proposições dos respectivos planos em relação às especificidades das manifestações do desempenho escolar que entra nas estatísticas de rendimento de aprovação.

Traz o diagnóstico do Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 21-22), que inicia citando a Lei Federal nº. 5.698/1971, que definiu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau com a

escolaridade de oito anos, na faixa etária de 7 a 14 anos, conforme a Constituição de 1988, como dever do Estado, garantir esse ensino com acesso gratuito e como direito subjetivo seu, conforme Art. 208.

Nesse diagnóstico destaca essa imposição constitucional consolidada pela LDB (Lei nº 9.394/1996) em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2000). Entende o Ensino Fundamental como:

[...] básico na formação do cidadão, pois [...] o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. [...] Nesse panorama legal, em que é conferido o direito público subjetivo, subjaz a ideia da garantia não apenas do acesso do aluno, mas, sobretudo, de sua permanência e sucesso nessa etapa da educação básica, apontando para o grande desafio que é possibilitar-lhe uma trajetória escolar produtora em uma escola de qualidade (MATO GROSSO DO SUL, MS, 2004, p. 22).

Descreve esse Plano a caracterização do insucesso escolar quando ressalta que “[...] o número de matrículas no Estado ultrapassa a população dessa faixa etária, justifica-se pelo contingente matriculado nessa etapa abaixo de 7 anos e, sobretudo, acima de 14 anos de idade, caracterizando o fenômeno ainda presente nessa realidade”, aponta para a estranheza do leitor em analisar esse quadro, a distorção idade/série, o abandono e a repetência, “[...] provocando o ciclo da exclusão”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 22).

Também, o PEE/MS denuncia a fragilidade da qualidade de ensino, segundo esse discurso, o que dificulta a permanência e o sucesso na escola, quando afirma:

[...] os problemas que persistem, hoje, nessa etapa de ensino não são mais os referentes ao acesso, mas de outra natureza. São aqueles que dificultam a permanência e o sucesso do aluno na escola, residem na fragilidade da qualidade do ensino e tem origem em motivos internos e externos à instituição escolar. Dizem respeito à área educacional, à ineficiência do processo de ensino, que resulta, dentre outros, da precariedade das instalações, da insuficiência ou inadequação de recursos pedagógicos e da defasagem da organização do trabalho didático, intimamente relacionada a formação do professor (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 22).

Assim, segundo o PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2004), a permanência e o sucesso do aluno exigem, além da qualidade de ensino, a explicação de seus motivos internos e externos à escola; caracterizando os motivos internos como a não eficiência do ensino, que é resultante da não adequação de recursos pedagógicos e da diferença ou atraso da organização do trabalho didático em relação ao professor e a sua formação profissional.

Os esforços nacionais são ressaltados no Plano no sentido de mostrar que o direito à educação é respeitado em todo o território brasileiro, o que é corroborado pelo Censo Demográfico do IBGE, de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2004), motivado provavelmente pelos dados da diminuição da demanda no Ensino Fundamental.

A Tabela 3 apresenta dados de matrículas no Ensino Fundamental e Médio no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1997 a 2007. Esses dados mostram a tendência ao rebaixamento da demanda de matrícula, que se correlaciona com um rebaixamento dos números de aprovação a partir de 1998, com pequenas variações, mantendo certo equilíbrio nos números absolutos das reprovações, variações de 25 a 45 mil reprovações nos anos dessa década. Aparecem como representativa da problemática da não permanência dos alunos na escola os números absolutos dos abandonos (variação de 12 a 33 mil na mesma década). Ressalta que de 2003 a 2007 houve uma diminuição significativa do número de abandono, de acordo com a Tabela 3, da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 3 - Matrículas, aprovações, abandonos, reprovações*

Ano	Matrículas	Aprovações	Abandonos	Reprovações
1997	224.596	153.563	25.839	39.881
1998	233.167	175.158	25.777	25.804
1999	229.454	173.240	24.051	27.670
2000	220.951	161.036	23.486	35.567
2001	225.026	162.877	26.945	39.547
2002	232.802	163.411	32.995	44.592
2003	195.770	139.613	17.537	37.512
2004	184.509	123.401	17.790	45.154
2005	175.438	120.485	14.132	42.119
2006	168.687	119.850	12.973	35.521
2007*	156.701			

* Registro do 9º ano.

Fonte: Souza (2011), dados da EDUDATABRASIL/INEP (2009).

No Ensino Médio, a matrícula de 1997 a 2006 aumenta significativamente, ou seja, de 59.923 para 84.937 matriculados, respectivamente. O índice de reprovação é muito alto e a evasão cresce de forma progressiva e regular.

Constata-se, então, que há um alto grau de retenção de alunos no Ensino Fundamental, correspondendo a uma aparente contradição ao expandir o Ensino Médio, com o intuito de atender a demanda daqueles alunos que obtiveram sucesso nos oito anos do 1º grau (Ensino Fundamental). Assim, a política de enfrentamento do governo a essas questões, de acordo o PNE (2000, p. 51), é “[...] agir ativamente sobre o estoque existente” e, ao mesmo tempo, existe dois mecanismos de correção do quadro atual que é a Educação de Jovens e Adultos e as classes de aceleração.

Na Tabela 4 são apresentados dados, até 2007, de matrícula da população no Ensino Fundamental e Médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Esses dados evidenciam a diminuição da demanda de matrícula no Ensino Fundamental e aumento no Ensino Médio. A mesma dinâmica acontece no Estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 4 – Matrículas - Censo Escolar do Ensino Fundamental e Médio do Brasil e do Mato Grosso do Sul - 1997-2007

Ano	Brasil		Mato Grosso do Sul	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1997	18.098.544	4.644.671	224.596	60.438
1998	17.266.355	5.301.475	233.167	66.655
1999	16.589.455	6.141.907	229.454	72.391
2000	15.806.726	6.662.727	220.951	72.802
2001	14.917.534	6.962.330	225.026	72.961
2002	14.235.020	7.272.179	232.802	83.581
2003	13.272.739	7.667.713	195.770	86.105
2004	12.695.895	7.800.983	184.509	86.321
2005	12.145.494	7.682.995	175.438	84.195
2006	11.825.112	7.584.391	168.687	85.139
2007	11.332.963	7.239.523	158.819	81.061

Fonte: Souza (2011), dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2011)

Houve um decréscimo progressivo no número de matrículas do ano de 2002 (232.802 matriculados) para o ano de 2006 (168.677 matriculados), de acordo com a Tabela 4 do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Em contrapartida, segundo o MEC/INEP (BRASIL, 2009), o número de matrículas, em

2006, da Educação Básica, por etapas e modalidades de Ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional), é de 55.942.047.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o total de matrículas foi de 703.791, assim distribuídas: 433.044 no Ensino Fundamental; 100.057 no Ensino Médio; 6.209 na Educação Especial; 75.677 na Educação de Jovens e Adultos; e 4.478 alunos na Educação Profissional.

Porém, os dados do “movimento e rendimento escolar da rede Estadual de Mato Grosso do Sul (1997-2007)” mostram que, a partir de 2003, o abandono começa a decrescer no Ensino Fundamental/MS, mas as reprovações aumentam significativamente.

Constata-se, então, que há um alto grau de retenção de alunos no 1º grau, correspondendo a uma aparente contradição ao expandir aceleradamente o 2º grau, com o intuito de atender as demandas daqueles alunos que obtiveram sucesso nos oito anos do ensino de 1º grau. A média de aproveitamento do Ensino Fundamental é de 70% da matrícula total, sem contar os abandonos.

Embora o analfabetismo no Brasil e em Mato Grosso do Sul venha diminuindo gradativamente, ainda em 2000, neste Estado, segundo o IBGE, encontrava-se um dos cem municípios com maior concentração de analfabetos do país, com o inaceitável número de 28.466 analfabetos, entre os quais 3.039 na faixa etária entre 15 e 29 anos, 14.199, entre 30 e 59 anos, e 11.308 com 60 anos de idade ou mais (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 51).

Conforme citado anteriormente, em Mato Grosso do Sul havia, em 2000, 28.466 pessoas analfabetas acima de 15 anos de idade, além da distorção idade/série apresentando taxa de 37% para o Ensino Fundamental e 47,2% para o Ensino Médio. Essa é a demanda potencial para a Educação de Jovens e Adultos no Estado, caso não sejam adotadas medidas de reversão (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 52).

Além desses dados quantitativos, a população de Mato Grosso do Sul, ouvida para a elaboração deste documento, aponta como grandes impedimentos para que a educação de jovens e adultos atinja seus objetivos: “[...] o não atendimento à proposta para esta modalidade de ensino; a preparação insatisfatória que os cursos oferecem; a exclusão da educação de jovens e adultos do financiamento da educação básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 52).

A Educação de Jovens e Adultos, uma das modalidades da Educação Básica, contemplada durante as discussões e definições de caminhos para a educação no Estado, apresenta suas diretrizes, objetivos e metas integradas às do Ensino Fundamental e Médio,

considerando que essa modalidade tem por finalidade corrigir a defasagem nas referidas etapas (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 52).

Os motivos externos dessa não permanência do aluno na instituição escolar e o seu não sucesso é explicado pela marginalidade social de partes do povo brasileiro referendado pelo PNE ao citá-lo nessa explicação (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

No PEE/MS (2004) é confirmado o saber de todos em relação à repetência e ao abandono, mas confirma e também culpabiliza os professores em sua prática pedagógica de não garantir a apropriação dos saberes dos alunos:

Reforce-se o já dito: que a repetência e o abandono são decorrentes, em grande parte, de uma prática pedagógica que não assegura a apropriação dos saberes significativos por estar incompatível com as atuais necessidades da sociedade e com as novas formas de veiculação do conhecimento. Nesse sentido, subtrai o direito subjetivo do aluno ao sucesso escolar, que é condição indispensável para a sua formação integral e para o exercício da cidadania. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 22).

O Movimento de Matrículas por Aprovação, Abandono e Reprovação no Ensino Fundamental no Brasil, região Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul, de 2001, é exposto e comentado no PEE/MS (2004, p. 23).

Os dados expressos no Quadro 2 são analisados no PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23) como alerta para o fato de que “[...] esses dados descortinam um quadro bastante comprometedor da educação básica: 59% dos alunos chegam à 4ª série sem saber ler e escrever e 43% chegam à 8ª série sem ter desenvolvido a competência da interpretação de texto”.

QUADRO 2 - Movimento do Ensino Fundamental – 2001

Brasil	Matrícula	Taxa		
		Aprovação	Abandono	Reprovação
Centro-Oeste	35.298.089	79,5%	9,6%	11,0%
Mato Grosso do Sul	2.542.969	76,5%	12,6%	10,2%

Fonte: MEC/INEP – 2002 citado no PEE/MS (2004, p. 23)

Admite o PEE que a educação não está atendendo os seus compromissos de alfabetizar seus alunos, mesmo garantindo sua permanência nas instituições escolares. Os relatores do PNE admitem que mais de 50% dos alunos não sabem ler nem escrever na 4ª série e quase 50% na 8ª série não sabem interpretar textos conforme análise contida no

PEE/MS (2004) e que o aumento da estadia desses alunos na escola gera consequentes custos financeiros adicionais, tanto nacional como estadual:

Esses fatores ao lado dos reincidentes retornos à escola, aumentam para 10,4 anos, em nível nacional o tempo de completude do ensino fundamental que deveria ser de oito, com transtornos à trajetória de vida desse alunado e provocando custos adicionais ao erário. Fenômeno semelhante dá-se no Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23).

Ou seja, os custos adicionais ao erário público é um dispêndio:

[...] compromete, sobremaneira, a possibilidade de investimentos na melhoria da qualidade do ensino, especialmente na valorização dos profissionais da educação. [...] A solução para a problemática apontada pressupõe a superação dos entraves registrados nas estatísticas e que, igualmente, emergiram da sociedade consultada para a elaboração deste plano (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23).

Conforme o PEE/MS (2004, p. 23), os dados levantados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em 2002, revelam que dos 24.649 professores em exercício no Ensino Fundamental/MS, 22.632 eram habilitados com formação graduada na área de atuação (91,81%).

O PEE/MS (2004) cita para a causa do insucesso do Ensino Fundamental a qualidade do Ensino Superior no País, justificando, assim, a necessidade de qualificação continuada para os professores, argumentando:

A observação desses dados sinaliza no sentido de que o problema do insucesso no ensino fundamental no Estado não reside na existência ou não da habilitação dos docentes, mas na qualidade dessa formação inicial e na necessidade de qualificação continuada que interfira em uma prática escolar para a produção de resultados eficazes (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 24).

Infere-se que o problema não é a falta da habilitação docente, mas da qualidade dessa formação e, ao mesmo tempo, esse Plano afirma que essa má qualidade está presente, também, no Ensino Fundamental, o que dificulta a continuidade dos estudos, tornando esse processo de fracasso escolar circular e dirimindo de responsabilidades cada pessoa, pois o poder circula e é exercido e não está em um lugar determinado.

O PEE/MS (2004) registra problemas com maiores incidências no Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul:

Má qualidade da educação básica que dificultam a continuidade dos estudos; nível de conhecimentos dos alunos aquém da série que frequentam; imposição da organização curricular dos anos iniciais em ciclos; insuficiência de recursos humanos e materiais; transportes urbanos e rurais insuficientes e inadequados; descontinuidade das políticas educacionais; deficiência da informatização nas escolas e má utilização dos equipamentos; altos índices de violência e uso indiscriminado de drogas nas escolas; descomprometimento da sociedade e de alguns profissionais com o educando; precariedade de atendimento e de infraestrutura no campo para a educação rural; recursos insuficientes para a merenda escolar nos três turnos e base de cálculo que não contempla o aumento do número de alunos de um ano para outro. falta de educação física no período noturno e pouco incentivo à prática dos esportes (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 24).

As diretrizes traçadas como prioridades para o Ensino Fundamental presentes no PEE (2004) para o Estado de Mato Grosso do Sul foram 39, entre as quais se destaca a preocupação com o investimento e com a formação continuada para os profissionais do ensino fundamental; ressaltando aquelas que tratam de financiamentos para materiais e equipamentos; transporte escolar; adoção de sistema de avaliação educacional como “[...] mecanismo para promoção da melhoria da qualidade de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 24).

Sobre a avaliação educacional, o PEE/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 24) elege 39 prioridades para esta unidade federada. Serão destacadas as que tratam da “[...] adoção da avaliação educacional como mecanismos para promoção da melhoria da qualidade do ensino” e “[...] garantia de formação profissional e permanente capacitação do grupo técnico-operacional dos trabalhadores em educação”.

Ressaltam-se, aqui, também, os objetivos e metas da avaliação prioritárias que consistem em “[...] implantar e implementar anualmente a partir de 2004, avaliação educacional, visando à melhoria do ensino e à valorização do profissional da educação, por meio da concessão de incentivos financeiros”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 24). Percebe-se a partir desse diagnóstico como foram implantadas a formação e a capacitação dos professores, com o objetivo de valorizar sua profissão a partir de 2004.

O discurso analítico dessa situação educacional, constado no PEE/MS (2004), é a seguinte:

Em última análise, números demonstram uma realidade animadora quanto ao atendimento no ensino fundamental enquanto garantia de ingresso. Contudo, ainda persiste uma significativa parcela de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos fora da escola, cuja causa não reside no déficit de vagas. São vítimas da exclusão escolar e da exclusão social, geradas, respectivamente, pela precariedade do ensino e pela marginalidade produzida pelo modelo socioeconômico vigente (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 25).

É apresentada no PEE/MS (2004) a positividade desses enunciados em relação à garantia do acesso, mas constata que uma parcela significativa de alunos com direitos à educação é mantida fora da escola. O fato do não cumprimento da lei constitucional é justificado com o argumento de que os alunos são vítimas tanto da escola como da sociedade que os excluem. Mais uma vez, esses discursos atestam o fato de que as autoridades se eximem da responsabilidade quando o discurso é de que as vagas existem, ou seja, há escolas, caso não funciona, a responsabilidade é do modelo socioeconômico vigente; no entanto, formam alunos para atuar nesse modelo, ressaltando a competência e a meritocracia já descritas nos capítulos anteriores.

Na orientação para secretários de municípios, como proposta de gestão, formar pessoas para gerir o FUNDESESCOLA/UNDIME, Sarmiento (2000), ao redigir o documento que visava a subsidiar o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM II), relata que, nas décadas de 1970 e 1980, a política educacional brasileira estava voltada para a expansão das oportunidades de escolarização. “No entanto, vários indicadores apontam os altos índices de evasão e repetência como problemas que evidenciam a insatisfação com o trabalho realizado pela escola e a necessidade de rever os projetos educacionais” (SARMENTO, 2000, p. 45).

No intuito de proporcionar uma educação pública de qualidade, sugere as seguintes ações: capacitação de professores da Educação Básica, atendimento a alunos portadores de necessidades especiais e capacitação continuada dos professores, com o propósito de “[...] melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, de forma a reduzir os índices de abandono, repetência e distorção série/idade; estabelecer mecanismos de acompanhamento das ações docentes e avaliação dos resultados, com vista à qualidade do ensino-aprendizagem” (SARMENTO, 2000, p. 46).

O nível de qualidade do ensino é avaliado de acordo os indicadores de desempenho e a taxa de distorção série/idade. A criança é obrigada a iniciar o Ensino Fundamental aos sete anos de idade e terminar as oito séries previstas aos 14 anos; caso contrário, a distorção idade/série já se estabelece.

O Estado de Mato Grosso do Sul mantém no Ensino Fundamental a taxa de distorção idade/série menor que a do Centro-Oeste e a do Brasil. Apesar disso, de 1996 a 1998, foi verificada uma elevação de 5,7 pontos percentuais no Ensino Fundamental. Os dados são mais alarmantes nas redes municipais de ensino. O Ensino Fundamental inicia com uma taxa de

28,2 na 1ª série e chega à 8ª série com uma taxa de distorção série/idade de 62,2% (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

No seu discurso, Sarmento (2000, p. 22) afirma: “A correção da distorção série/idade é um dos desafios a ser enfrentado pelos sistemas de ensino, transformando-se em um das questões prioritárias a serem enfocadas nos planos e programas estadual e municipal de educação, de maneira a corrigir essa distorção”.

Observa-se que a preocupação em não ter a distorção se torna essencial, sem discutir esse processo de ensino obrigatório como único e tido como essencial na vida do sujeito; apesar de admitir que existem problemas interno e externo à instituição escolar.

Sarmento (2000, p. 14-15) relata que em 1998 a taxa de escolarização bruta de Mato Grosso do Sul era de 131,5%, o que demonstra o contingente de alunos matriculados fora da faixa etária correta para esse nível de ensino, enquanto a taxa líquida de 94,4% retrata que ainda existem crianças e adolescentes na faixa etária correta fora da escola.

A oferta do Ensino Fundamental na Rede Pública do Estado de Mato Grosso do Sul ainda é insuficiente, conforme situação verificada nas taxas de escolarização apuradas para o Estado. A autora mostra um problema social e sua perspectiva de análise ao apontar “grande contingente de jovens sem acesso ao ensino ou em situação de fracasso escolar” para analisar e contextualizar a política educacional voltada para o Ensino Fundamental.

O discurso do Sarmento (2000) sobre os dados estatísticos da educação, representando desafios de rever os projetos educacionais das secretarias, apontava que os altos índices de evasão e repetência demonstravam a insatisfação com o trabalho realizado pela escola no Estado.

O Governo Popular de Mato Grosso do Sul (1999-2002), por intermédio da SEE/MS, propõe o Projeto Político-Pedagógico intitulado Escola Guaicuru, que traz no seu discurso a afirmação de que a “[...] educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9).

Esse projeto pedagógico teve como principal eixo discursivo “[...] o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9). Tendo como objetivo:

Romper com a tradição educacional do Estado ao rejeitar a exclusão dos humanos ao mundo do trabalho, da participação nas riquezas, do acesso aos bens culturais, e consequentemente condições de vida precária da maioria da população. Negar a

competitividade, a exclusão social, à seletividade, o ajuste ao mercado que privilegia a produção. Focar a ‘pessoa humana’. Combater ao corporativismo e interesses imediatos.

Nesse discurso de governo já tinha sido estabelecida como meta a democratização da escola pública por meio:

Do acesso para garantir a inclusão, a permanência e a progressão escolar na educação básica; da gestão e da qualidade social da educação; da produção do conhecimento; do comprometimento com a construção de uma nova sociedade, democrática e com justiça social (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 10).

Mostra os percursos construídos pelo fenômeno do fracasso escolar que são permeados por situações de justiça social que precisam ser problematizadas. A educação é definida nesse projeto pedagógico como:

[...] processo formativo, enquanto construção e difusão do conhecimento e da cultura e, ressaltava que significava a oposição das políticas neoliberais, pois estes aumentavam a dicotomia entre aqueles que poderão ter acesso a um conhecimento integral e aqueles que deverão ser preparados para o mercado de trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 19).

As reformas educacionais, formalizadas em lei, podem penalizar, mesmo reconhecendo o direito de igualdade de cada um dos envolvidos. São disseminadas pelos costumes autoritários que culpam os indivíduos e poupam as instituições. Porém, com a pretensão de efetivar o direito educacional, o “Projeto Guaicuru” divide as estratégias nos seguintes programas: democratização do acesso escolar; democratização da gestão escolar; qualidade social da educação.

Os projetos contidos nos Programas de Democratização do Acesso Escolar, do Caderno da Escola Guaicuru 1 (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 20-21) contêm os seguintes projetos: bolsa-escola; reorganização da formação e do tempo escolar – ciclos; transporte escolar – áreas de difícil acesso; manutenção e recuperação da rede física; telematrícula; ensino noturno na Escola Guaicuru; inclusão do portador de necessidades especiais no sistema regular de ensino; redimensionamento e fortalecimento do ensino médio; jovens e adultos na escola; educação escolar indígena: uma questão de cidadania; tornando efetiva a municipalização da educação infantil; educação profissional – uma política a ser construída; tecnologia no contexto da Escola Guaicuru; fortalecimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); educação escolar e as diferentes etnias.

Os projetos do “Programa democratização da gestão escolar” objetivaram: “[...] autonomia escolar; planejamento participativo; eleições de diretores; fortalecendo os colegiados escolares; constituinte escolar; dinamizando a coordenação pedagógica; redimensionando a inspeção escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 23).

Os discursos convergem no sentido de não serem dissonantes em relação aos princípios nacionais que visavam, em termos de planejamento educacional, a garantir o acesso, o direito à educação e eventual eliminação de distorção idade/série do sistema.

Percebe-se que existe vontade política de concretizar reformas educacionais com objetivos de democratizar o ensino e propiciar o acesso, permanência e qualidade na escola como instituição social e mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Porém, nesses mesmos discursos, o conflito se presentifica, pois afirmam a dicotomia existente na sociedade capitalista que visa ao lucro e questiona-se permanência para quê? E acesso a quê? Pois, no bojo do discurso, já diz que o acesso ao conhecimento integral é para alguns e para outros, significa preparação para o trabalho. Mas, preparação não significa acesso ao mercado de trabalho.

Assim, a complexidade da escolarização ultrapassa o discurso inicial do método para aprender a ler, escrever e contar. Ser alfabetizado é suficiente para estar nessa sociedade e gozar o estatuto de sucesso escolar. A ruptura existe desde o nível de exigência de um simples alfabetizar até um Ensino Médio (profissionalização imediata ou apontando para um futuro profissional). E essa qualidade educacional tão exigida, para quê? Para passar no vestibular e se graduar em um Ensino Superior, que os próprios discursos aqui trabalhados, ao enunciar o professor como sujeito do enunciado, mesmo o descrevendo como graduado, o desqualificam, apesar de ser um dos que tiveram acesso, permanência e sucesso na escola.

O sujeito, seus desejos e vivências são omitidos nesses discursos que se justificam pela racionalidade pedagógica e pela censura ao aluno e ao professor ao não corresponder às exigências dadas pela instituição escolar como parâmetros e metas a serem alcançados com sucesso; não dando autonomia para os alunos questionarem o modelo educacional, mas sempre para propor novas tecnologias de solução para o que esses discursos apresentam.

3.3 INSTRUMENTOS E FONTES DE CONTROLES

Com o advento das tecnologias informacionais, as próprias instituições escolares foram convocadas a implantar os bancos de dados específicos para alimentar o sistema de

controle de informações do Ministério de Educação. Nele constam informações de referência sobre as matrículas anuais em cada escola pública e sobre o desempenho escolar do alunado, bem como outros indicadores detalhados por variáveis, como informações sobre a gestão escolar, registro de matrícula, demandas e ofertas da educação e os resultados da avaliação escolar e institucional, agora exigidos como parte do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), uma ferramenta gerencial, explicitada por um planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, para obter acesso às verbas, especialmente às da União (Decreto no 6.094/2007).

Esse conjunto de subsídios está concentrado no MEC e de acesso restrito aos professores e pesquisadores. Muitos estados e municípios brasileiros conseguiram informatizar e implementar o sistema de controle desenhado pelo Órgão Central, a tal ponto que a prioridade de atendimento do Ministério para assistência técnica e financeira ocorre por intermédio de critérios:

Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; [...] Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2007: IDEB até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; [...] Escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com IDEB de 2007 abaixo da média nacional: IDEB abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais (BRASIL, 2007).

Pode-se afirmar que os resultados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/BRASIL, 2007), associados aos indicadores de desempenho (reprovação e evasão), número de matriculados (idade/série) de um ano para o outro, índice de escolaridade por faixa etária ou, ainda, a demanda dos concluintes e em cada nível de escolaridade, em sua configuração se explicitam um mosaico do desempenho da educação brasileira com vistas a questões relacionadas a recursos financeiros.

Há necessidade de se ater então que esse conjunto de subsídios oficiais é apenas uma das formas de compreender o fracasso escolar e que como possibilidade gera alternativas de apreensões ou proximidades, que sempre serão geradas, por um conjunto de elementos de diferentes ordens, sejam fontes disponíveis para averiguação, escolhas de procedimentos, temporalidade ou dos próprios limites que se impõem ao investigar esse fenômeno.

Reforça-se então o princípio de que o fracasso escolar é fruto de diferentes relações numéricas, exigindo cautelas, já que ele se insere na medida de sua compreensão em uma

“[...] rede secreta, segundo a qual elas se olham, umas às outras e que existe a partir de uma atenção, do crivo de um olhar, de uma linguagem [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 54).

Isso conduz ao que se denomina de processos de subjetivação, que antecedem a própria subjetividade. A subjetivação dessas informações é resultado de um conjunto de dados que circulam a partir de diferentes fontes de discursos produzidos pelas relações sociais e culturais, como práticas coletivas e individuais, que se explicitam em sua particularidade, em determinado grau de consciência, marcado por um caráter de suposto saber, contrapondo-se sempre ao objetivismo das proposições, indicando sempre uma formulação extrema na relatividade dos fenômenos.

Os indicadores do desempenho educacional, como fontes de referências de dados, retratam, na medida do possível, elementos geradores de alguns subsídios, que permitem construir uma moldura de uma realidade, ao mesmo tempo, refletem os fundamentos, os quais lidam pelas mais diferentes ordens as condições sociais, econômicas e culturais, possibilitando, como ferramentas, diferentes interpretações.

Ao analisar a produção de indicadores, não como teoria econômica ou jurídica, mas como certa prática refletida de governo, necessária para deter uma determinada ordem e equilíbrio de poder, torna-se importante analisar dois objetos estratégicos possíveis para o cuidado do Estado: o bem positivo, que consiste no bem-estar físico dos súditos, e o bem negativo, que consiste em suas seguranças.

O Estado, que busca o primeiro, tende a ampliar indefinidamente seu domínio, a transformar os homens em máquinas e a uniformizar a sociedade, sentido nesta nova concepção do capital agravada pelo regime militar instaurado no Brasil a partir de 1964 e pelo democratismo presente nos dias atuais. Só a busca do bem negativo é compatível com as exigências da liberdade, o que era praticamente inviável pelo Estado de segurança militar, e será possível uma eficiência mínima nos dispositivos reguladores da ordem estabelecida. A segurança contra o bem-estar físico, fórmula retomada do século XIX e vigente até os dias de hoje (FOUCAULT, 1987).

A atuação interventiva do Estado, como produtor de indicadores perante as relações de capital, e a concepção de desenvolvimento educacional, nas dinâmicas do neoliberalismo, a partir dos mecanismos tecnológicos de controle necessários para fiscalização, geram inúmeras compreensões, pois, acima de tudo, ele é o fomentador de contradições e conflitos, porque só assim se estabelece um poder, inviabilizando muitas vezes as possibilidades de interpretações dos fenômenos que ele mesmo é propagador.

Ao mesmo tempo, o Estado passa a ser fonte de informações, concepções e conceitos subjetivos (qualidade de ensino; eficiência, entre outros), propagados com maior intensidade no Brasil a partir dos anos de 1990, postando-se como detentor da verdade e do bem-estar social. Os discursos detêm uma ordem de deslocamento de certo e errado, mas necessários para inserção no mercado mundial.

Assim, a problemática educacional passa a ter campos distintos de intervenção do Estado, por áreas delimitadas de atuação em suas especificidades. O mesmo ocorre na justiça, na saúde, na habitação, no trabalho e na renda, eliminando de vez um projeto de sociedade que privilegiasse a melhoria das condições de vida de cada cidadão. Busca, na medida do possível, uma neutralidade no colapso social, mas nunca uma solução definitiva, pois sempre será necessário desestabilizar, para gerar outros conflitos, a partir dos existentes, como forma de controle (OSÓRIO, 2010).

Sem a pretensão de soluções, a estratégia passa a ser gerada por mecanismos apaziguadores, em uma primeira ordem, como as políticas com focos pontuais e com características de redentoras. Em uma segunda ordem, essas mesmas políticas transformam-se em instrumentos produtores de tragédias sociais, pois trazem, em si, a burocracia como um dos meios de controle, demonstrados pela justiça que se alastra em suas decisões, a saúde que não funciona, a educação que foge de seus propósitos e reforça o papel da assistência, impondo discursos de qualificar e requalificar o trabalhador, pelo desenvolvimento de habilidades específicas (tarefas produtivas – ofícios), definidas a partir do novo conceito de mercado de trabalho (OSÓRIO, 2010).

Dos discursos sobre o fracasso escolar, o Estado participa como fonte de estratégias políticas, em que se reconhece como a voz que traduz frustrações, angústias e insatisfações de toda ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações, como sujeitos ou objetos de suas próprias histórias.

Ao mesmo tempo, seu lado positivo possibilita, nesses mesmos discursos políticos antagônicos, compreender outros significados em seus registros e entender o desenvolvimento de seus processos que, embora sejam históricos, são factuais, pois sempre serão detentores de “[...] inquietações de sentir sob essa atividade cotidiana e cinzenta poderes e perigos que mal se imagina; inquietações de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações e servidões [...]”. (FOUCAULT, 1970, p. 53).

Com isso, na especificidade dessa reflexão, a educação, como um indicador social, só pode ser entendida a partir de duas questões fundamentais diante dessas relações propagadas dessa engrenagem. A primeira refere-se à necessidade de lidar com a problemática educacional como fruto de interesses postos pelo Estado à sociedade, tendo como meio estratégico a escolarização, pela definição de uma regularidade mínima, de forma que ocorram mediações possíveis entre o saber e o poder, como um dispositivo seletivo do fracasso/sucesso. Na segunda, essas interferências carregam em si discursos alinhados à superação dos fracassos, impondo discurso dos mesmos direitos e da igualdade, valorizando a diversidade como um campo de ajustes históricos, políticos e sociais de contradições.

Com isto, os processos de escolarização passam a ser minados por confrontos, gerados pela desestabilização do Estado, demarcando trajetórias sinalizadas por contradições e conflitos de toda a ordem, como um dos reflexos do modelo capitalista, perdendo em parte suas especificidades, esvaziando os propósitos educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando os interesses do próprio Estado, impondo um paradigma centrado na assistência social, agora não mais no atendimento alimentar ou de saúde, mas na distribuição de certificados e diplomas, cumprindo, assim, parte da privatização de seus serviços básicos, não detalhando suas estratégias operacionais, sejam como proposta de reforma ou expectativas de mudanças.

Alguns dispositivos reguladores e os indicadores educacionais determinam o fenômeno do fracasso escolar conforme poderá ser observado a seguir pelos artefatos selecionados para este Capítulo, dando continuidade ao processo arqueológico até aqui desenvolvido, centrando sua configuração a partir de subsídios que retratam o fracasso escolar, objeto/tema deste estudo.

Pressupõe-se que as relações de poder estão nas práticas discursivas que englobam um tratamento conceitual específico sobre o fenômeno, delimitando uma singularidade considerada relevante para os questionamentos que fazem em torno desse problema. Cada prática discursiva que compõe essa arqueologia envolve uma relação de construção do saber, poder e verdade sobre esses elementos constitutivos da problemática investigativa.

O princípio teórico-metodológico que rege a reescrita do fracasso escolar se expressa na tentativa de desvelar os elementos contidos nos discursos que a ele se referem, não para julgá-los, mas para corroborar ou negar as verdades que nele se encerram. Isto permite construir outro posicionamento e novas concepções do fenômeno situado, de modo que a

reescrita do discurso-objeto permitirá evidenciar diferentes elementos, como verdades atravessadas por relações entre o saber e o poder, entre a subjetivação e o assujeitamento.

Essa possibilidade metodológica permite a descrição e análise de tais práticas constituídas em um quadro a partir de uma leitura de Estado, como já tratado até aqui neste Capítulo. Segundo Foucault (2008, p. 105), isto não elimina em suas análises a presença e o efeito político dos mecanismos estatais, pois todos os objetos os quais investigou “[...] sempre foram a identificação da estatização progressiva, certamente fragmentada, mas continua, de certo número de práticas, de maneiras de fazer e, se quiserem, de governamentalidade”.

Assim, o questionamento que orientou a reflexão até aqui é o conjunto de diferentes enunciados que reflete uma concepção, uma proveniência e um estado geral da compreensão de fracasso escolar no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. Refere-se então à consistência das políticas educacionais assumidas para enfrentá-lo, aos limites dos levantamentos estatísticos para gerar diagnósticos da situação social e escolar do alunado brasileiro, assim como os limites do próprio saber sobre o fracasso escolar que percorrem as diferentes instâncias de poder e que sobre a escola exercem sua força política.

3.4 DISPOSITIVOS REGULADORES

Os discursos sobre fracasso escolar, no Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, permitem evidenciar o conhecimento de aspectos da realidade desse fenômeno, e em fontes de cunho estatístico e de políticas, os quais aparecem formas descritas e caracterizadas. Nessa condição, esses saberes podem ser interrogados porque formam a cultura da subjetivação de pensar e interpretar, relacionados como uma das problemáticas da educação brasileiras.

São inúmeros os discursos de verdade que subsidiam oficialmente as políticas que desenham diagnósticos de cada nível, modalidade e etapa de ensino. O interesse é interrogar em que medida esses modos de socialização dessas informações permitem delinear o fracasso escolar com os princípios e objetivos constituídos nos processos de normalizações que visam ao nível de desempenho com vistas à qualidade social da educação. Por outro lado, nesse estudo, até que ponto a descrição arqueológica do fracasso escolar o retrata como acontecimento inscrito na realidade educacional, que impede a solução desse confronto.

O procedimento consistiu em descrever os dados da população em idade escolar que entrarão a cada ano nas diferentes etapas da Educação Básica, embora o propósito aqui tenha

como referência o Ensino Fundamental, verificado em relação à oferta, e as variáveis que constituem os indicadores de desempenho escolar no Brasil. Pontuaram-se também, enunciados indicativos da avaliação escolar que dão sustentação ao desenho do fracasso escolar, não apenas como oposição ao desempenho exigido para aprovação.

Apesar de a estatística ter demonstrado apenas o que o aluno significa como quantidade de uma variável estudada, ela tem o valor para que o Estado brasileiro possa mostrar para a sociedade o cumprimento de suas obrigações sociais, entre elas a educação. Outro interesse mostrado na estatística foi de planejar uma relação entre custos e benefícios dentro dos princípios de racionalidades admitidos no País em cada operação social.

Para recuperar parte dos dispositivos reguladores que compõe os recentes processos educacionais brasileiros, menciona-se a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (2000), além de algumas análises que explicitam a natureza de políticas educacionais instituídas para proceder às reformas educacionais, a partir dos princípios implementados pelos documentos legais nos últimos anos.

A Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, em seu Art. 214, define os princípios reguladores da educação nacional, que foram detalhados pela Lei nº. 9.394/96, como um dos dispositivos reguladores, que impõem regras específicas, garantindo uma legitimidade e que são atualizadas constantemente, marcadas por tentativas de responsabilidades e deveres em relação ao desenvolvimento da educação brasileira.

Em termos desses deveres, eles estão definidos na CFB, Título VIII – Da Ordem Social, na Seção I - da Educação (em seus artigos 205 a 214), quando determina as características que deverão ser adotadas na elaboração do Plano Nacional de Educação (Art. 214), com duração plurianual, devendo articular e desenvolver o ensino:

Em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduza à:
A lei estabelecerá o plano nacional de Educação de duração plurianual visando articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I - erradicação do analfabetismo;
II – universalização do atendimento escolar;
III – melhoria da qualidade do ensino;
IV – formação para o trabalho;
V - promoção humanística científica e tecnológica do país.

Para operacionalizar esses princípios gerais, a Lei nº. 9.394/96, em seu Art. 87, § 3º, inciso IV, dispõe sobre a relevância de “integrar todos os estabelecimentos de Ensino

Fundamental do território ao Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar” (BRASIL, 1996), dando uma organicidade, que posteriormente será explicitada pela gestão centralizada do Estado, como forma de financiamento e de informações.

Essa mesma Lei institui a Década da Educação (1997 a 2007) e preconiza o previsto na CFE (1988), ou seja, a elaboração de um Plano Nacional da Educação em que tivesse: “[...] em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” de Nova Delhi (1993) e Jontiem (1990). Nesse Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) é mencionado que:

É instituída a década da educação, a iniciar-se a partir da publicação desta lei. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Pode-se afirmar que tanto a LDB (Lei nº. 9.394/96) como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) adotaram direcionamentos sociais e políticos para a educação e apontam a necessidade de reformas no enfrentamento de problemas apresentados e discutidos em fóruns nacionais, estaduais e municipais, devendo as necessidades e peculiaridades serem tratadas nos respectivos Planos de Educação dos estados e municípios.

Em razão dessas iniciativas de descentralização e de gestão participativa, incluem a problemática do desempenho escolar dos alunos, tornando possível examinar mais cuidadosamente por intermédio dos indicadores de reprovação, de repetência e de evasão em comparação com os aprovados e matriculados em escolas públicas na Educação Básica, mediante consultas a estatísticas educacionais produzidas anualmente e às próprias informações contidas no Plano Nacional.

Mais especificamente a partir de 1998, as leituras da problemática, sobre os alunos que não conseguem aprovação e por não permanecerem na escola, foram enriquecidas em razão da realização e edição de censos educacionais que evidenciavam resultados de tratamento estatístico de indicadores que possibilitaram diversificar o entendimento de problemas e intervir com propostas de solução, com o envolvimento dos organismos mantenedores da educação pública no País.

Um arrazoado das problemáticas educacionais em cada Estado serviu à apresentação de um diagnóstico e à definição de objetivos e metas da educação para o decênio ao qual cada plano se referia. A consonância exigida com princípios constitucionais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não atingiu graus matemáticos de precisão e coerência

interna, podendo-se atribuir essa dificuldade às diferenças e diversidade regionais no País, bem como ao acesso às informações repassadas pelas diferentes esferas administrativas.

A edição do Plano Nacional de Educação (2000) implicou a adoção de dispositivos denominados de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, além de emendas constitucionais, decretos e leis, sendo implementados também por políticas sociais de assistência.

O discurso sobre o desempenho escolar torna-se assim uma problemática exposta anualmente pelas estatísticas educacionais para ser governada e gerida de forma a atender os parâmetros dos aparatos reguladores. Esse controle de produtividade quantitativista se dá de forma individual e minuciosa, criando mecanismos de seletividades, entre eles aprovados/reprovados e os seus desvios em determinada época, dessa sociedade. Ao ficar na condição do fracasso escolar, por exemplo, fora da idade padrão para cursar uma série, é sinal de perigo social.

Ao estabelecer um processo permanente de avaliação do rendimento escolar e das instituições, a União passou a acompanhar as evoluções dos indicadores de desempenho com a pretensão de corrigir o fluxo escolar e com o intuito de eliminar a defasagem idade/série.

Assim, como questão a ser elucidada e problema efetivo dos processos educativos cujos mantenedores eram os governos federal, estadual e municipal, incluindo nesta última categoria o Distrito Federal, o problema do fracasso não ficou invisível, mas foi expresso sob a denominação de repetência, pensada como cultura a ser quebrada não com o objetivo de pensar suas razões ou como tal processo acontece e interfere no destino dos educandos, mas para alcançar uma efetiva correção do fluxo escolar, entendido como a solução para a eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados.

Os graus de aproveitamento escolar dos educandos e, em consequência, as variáveis indicativas de fracasso escolar no Ensino Fundamental, fizeram parte dos dados preliminares sobre as diferentes realidades da educação pública enunciadas a cada edição de um Plano Nacional e, posteriormente, foram incluídos nos planos estaduais e municipais como questões a serem equacionadas mediante a declaração de objetivos e metas de cada um dos níveis e etapas do ensino que integram a Educação Básica.

No conjunto do País, uma profusão de publicações evidencia a multiplicidade de abordagem da educação que os modos de sua gestão na ótica dos planos nacionais suscitaram. A visibilidade dos efeitos do fracasso escolar na extensão nacional e por Estado e municípios foi analisada com base em dados dos censos demográficos e escolares desde 1988.

Análises da problemática do insucesso escolar evidenciaram as questões e os objetos de estudo que dela fazem parte e a tomaram como questão de equacionamento obrigatório com a finalidade de minimizar o comprometimento da qualidade da educação brasileira com base em evidências de fatores objetivos e subjetivos que apareciam como geradores do fracasso escolar de milhares de educandos matriculados em escolas públicas do País.

Como questão de conhecimento, o fracasso escolar tem sido alvo em diferentes posicionamentos assumidos por intelectuais da educação e também da mídia, com diferentes modos de abordagem, com pretensões científicas de natureza filosófica, educacional, política, sociológica, psicológica, psicanalítica, econômica, cultural, produzindo discursos amparados na diversidade de referenciais teóricos.

As consequências operativas das práticas discursivas do processo educativo e seus elementos constitutivos referentes à interferência do sujeito que não alcança o sucesso no contexto do processo de aprendizagem são os efeitos do poder e as produções de verdades sobre o fracasso escolar nas diferentes instituições.

Os efeitos do jogo de poder gerados por esse processo educacional, de valores e motivos positivos socialmente, não se alimentam somente de sanções, punições, mas produzem necessidades. A sociedade brasileira hodierna conhece um aumento do número de novas escolas, cursinhos pré-vestibulares, universidades, cursos suplementares e complementares.

Ao dizer essas evidências dos efeitos do processo educativo que são dadas por meio de avaliações internas no vínculo professor-aluno, escola, e, também, por esses dados de levantamentos externos (IBGE), acabam formando uma rede de disciplinamento e vigilância para manter a ordem do discurso de sucesso escolar para todos.

O diretor e o gestor de políticas públicas da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP (ARAÚJO; LÚZIO, 2005) detectaram que “[...] em 1990 mais de 50% dos alunos repetiram a 1ª série do Ensino Fundamental, [...] e os resultados do SAEB/2003 apontam que 38% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental estão em situação de atraso escolar”. Os autores, preocupados com a repetência escolar, afirmam nas suas análises que esses fatos são motivados pelo ingresso tardio da criança na escola, pelo alto índice de evasão escolar e pela reprovação ao final do ano letivo.

Esse discurso do diretor de Avaliação da Educação Básica, em 2005, mostra sua preocupação com a população de alunos que repetem na escola, que apresenta distorção idade/série e a partir dos dados do SAEB/2003 apresenta como causa da repetência: o

ingresso tardio da criança na escola, sem mencionar o porquê, simplesmente constata as evidências, os efeitos e o produto final desse ano letivo, e nesse diagnóstico desconsidera outros fatores que podem levar à reprovação.

Os enunciados desse acontecimento discursivo são efeitos das pressões para manter as regularidades do sistema. Ao analisar a posição do sujeito desse discurso, aquele que é reprovado, observam-se tantas rachaduras na organização dessa formação discursiva que implicam exclusões, separações deles por oposição àqueles que não repetem e não têm atraso escolar.

Nota-se nesse enunciado o não dito e a não preocupação com o sujeito em si, seus afetos, suas expectativas, suas novas tentativas de se acomodar a essa situação de repetentes, e o que marca esse processo que perturba a aprendizagem são os conflitos deles derivados. Suas aprendizagens fora da escola, também, não são aventadas, são esquecidas, banidas da ordem do discurso da escolarização obrigatória.

Foucault (1984, p. 133) auxilia na reflexão sobre esse tipo de discurso ao afirmar que: “A verdade está circularmente ligada ao sistema de poder, aos sistemas que a produzem e a apoiam, e ao efeito de poder que ele induz e que a reproduz”. Infere-se que esses discursos sobre o fracasso escolar funcionam como regime de verdades, pois o poder e a verdade estão vinculados, mas não estão, necessariamente, atrelados aos discursos do poder dominante.

Esse tipo de diagnóstico está presente nas concepções correntes. O poder não funciona apenas de forma negativa e a verdade ou o saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação desse poder repressivo, porém, é necessário diferenciar o poder e o saber mesmo que estejam interligados.

O poder produz saber sobre os sujeitos que não têm sucesso e oferece medidas para readaptá-los (capturá-los) à instituição de origem. A noção de quem é a pessoa é dada tendo como referente os outros; para se igualar ou perceber as diferenças. Se as diferenças percebidas não compactuarem com as verdades propostas como parâmetros naquele momento histórico, os efeitos poderão ser desastrosos para a subjetividade do aluno como sujeito.

A escola tem seus efeitos nas relações que propicia para o aluno, ultrapassa seus objetivos eminentemente pedagógicos. Então, o abuso do poder, a partir do lugar em que o sujeito é autorizado, delegado a exercê-lo, se faz visível. Situações de desvalorização, o não enxergar a criança, ou o adolescente, em si mesmos, que estão lá, mas olhá-los por meio da teoria que sustenta um saber sobre ela.

Esteban (1992, p. 75) afirma que a escola busca uma homogeneidade, que não existe visando a ter um papel na formação da subjetividade. Os conflitos sociais são negados e essa negação evidencia a hegemonia de determinadas concepções de mundo em que perdem de vista que o conhecimento deve ser entendido do trabalho coletivo e historicamente produzido e é direito a ser apropriado por todos. É o saber sobre a criança que torna a lente instrumento que permite enxergá-la, ou seja, é o outro que sabe de mim, o saber do sujeito sobre ele mesmo é anulado – do “ainda não sei ao não sei”, ao se anular quando se ensina o certo e o verdadeiro pode paralisar a vontade de saber.

Essa verdade passa a descaracterizá-lo, a moldá-lo: o fato de não aprender o que o outro quer, exige de mim, faz com que esse sujeito fique no lugar do não saber. Assim, o ainda não sei mostra possibilidades, inclusive de continuar não sabendo, sem encarnar a própria falta e petrificá-la como um monumento. Dessa maneira, o aluno passa a ser o que não sabe, não sabe fazer, passa a ser o que não é, o que não deu conta de ser, torna-o um objeto daquilo que falta.

Por outro lado, o conhecimento gerado à base do trabalho de pesquisa estatística identifica sintomas detectados no interior de cada dimensão proposta como indicador de qualidade a partir do que intervenções de caráter resolutivo podem ser propostas pela escola. Nos enunciados seguintes observa-se que a preocupação maior é com o fato de o aluno não aprender o proposto na escola, a resposta para o porquê dessa problemática é para capturá-lo de volta a esse ritual de civilização.

Mostra uma educação mecânica, esvaziada de objetivos efetivos para com o sujeito em si, mas cheia de idealismos que sabem que não tem como a maioria dos alunos da escola pública alcançar, mas continua oferecendo as mesmas chances para alunos diferentes; mais investimentos e prêmios para escolas que têm mais condições de sucesso e vice-versa; as mesmas avaliações, independentes da região e suas necessidades. Apesar de que no discurso destaca, também, a necessidade de considerar a regionalidade. Mas esta, também, é desconsiderada ao avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou em todos os momentos, desde a elaboração de seu projeto, exercitar possibilidades de compreender o fracasso escolar, tendo como fonte uma constelação de domínios de discursos sobre esse tema cujas realidades da escolarização brasileira e no Estado de Mato Grosso do Sul, em particular, explicitam diferentes origens, sejam na instituição escolar, na burocracia do aparelho estatal, pela própria produção de conhecimento.

Indiscutivelmente, o processo escolar apresenta características de regras, valores culturais e pedagógicos, por meio de conceitos e verdades, que o vitalizam e o permitem ter diferentes compreensões, responsabilizando as instituições escolares como uma instância máxima detentora de saber/poder e como centro gerador do fracasso escolar. Os questionamentos a respeito do tema principal permearam as reflexões sobre o que é a educação e a escolarização, a quem servem e para que servem, a partir dos reconhecimentos de conflitos de interesses e das tramas de relações sociais que as determinam.

O referencial foucaultiano inspirou o trabalho de descrição que implica a análise dos discursos e a reescrita dos enunciados envolvendo um questionamento dos conhecimentos provenientes das ciências humanas para poder pensar o sujeito do fracasso escolar submetido a padrões de comportamento instituídos por esse e outros saberes, como da psicanálise, da psicologia, da sociologia e da medicina como necessárias para distinguir a normalidade da anormalidade, pois sempre refletem estratégias de seletividade.

A correlação entre às práticas discursivas descritas, na perspectiva do dispositivo conceitual foucaultiano de resistência, cuidado de si e governamentabilidade, tornou-se relevante para postular a dispersão de enunciados e de suas respectivas descontinuidades, o que só foi possível ser evidenciado nas fontes utilizadas neste estudo.

Entre os enunciados dos discursos analisados observou-se que os instrumentos estratégicos, como premiações e autodeterminação por méritos e desempenho, continuam e extrapolam os reforços dos alunos atingindo professores, diretores, gestores escolares, assim como a preocupação com o método de ensino para atingir desempenhos em maior quantidade. Não se fala na estrutura física da escola, redução do número de alunos em cada sala de aula, materiais pedagógicos, salários mais adequados para a sobrevivência profissional com qualidade para o professor e tempo necessário para preparar e avaliar suas aulas e, também, seus alunos.

Logo, nesse jogo de produção de saberes e de poder e verdades, têm-se, nesta tese, esses acontecimentos que contextualizam o fenômeno do fracasso escolar como efeito de produção de verdades sobre aqueles que fracassam nesse sistema de ensino.

A descrição arqueológica do fracasso escolar com base nas análises das práticas discursivas constitutiva dessa arqueologia, além de mostrar que na realidade escolar há privação de possibilidades para fazer emergir esse sujeito presente nos enunciados das leis educacionais, dos programas governamentais e da própria prática pedagógica, também aponta para a compreensão do fracasso como obstáculo para que o aluno se realize como sujeito do conhecimento consciente de si e dos outros, embora seja indiferente as suas dificuldades de aprendizagem.

Compreende-se que as tecnologias de saber/poder garantem a sujeição ao processo de dominação e produzem os indivíduos e os grupos governáveis por essas verdades. No entanto, os enfrentamentos poderão ocorrer por meio das resistências e de denúncias como brechas para mudanças e de reconhecimento de quem é o aluno que foge à normalidade vigente. Dessa maneira, essas análises dos discursos do fracasso escolar problematizam os sujeitos quando o caracterizam suas posições nos enunciados utópicos sobre a escolarização.

As estatísticas apresentadas neste estudo não têm a propriedade de singularizar o fenômeno, mas tratá-lo como variável computável que compõe os discursos oficiais ou científicos como verdade apta a subsidiar e fortalecer outros dispositivos de planejamento do Estado, correlacionando custos/benefícios e uma eventual solução de problemas.

O conjunto de dados quantitativos que circulam sobre a educação, na forma de discursos de teor avaliativos dos processos de escolarização, evidencia condições objetivas que remetem para o fracasso escolar, a exemplo do fenômeno da reprovação. Postos pelas relações como práticas coletivas e individuais, que se explicitam no Brasil e na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em relação ao Ensino Fundamental e representam os diversos enunciados analisados, colocam em risco os princípios fundamentais de cidadania, de direitos e da própria escolaridade, como obrigatória e gratuita, nesse nível de escolarização, independente da idade, segundo a capacidade de cada aprendiz, mas principalmente a permanência na escola.

A consulta a diferentes arquivos permitiu identificar que a política de enfrentamento do fracasso escolar do alunado brasileiro é atestada pelos discursos das políticas educacionais, também, os limites do próprio saber sobre esse fenômeno. Essas políticas visam sempre ao

sucesso escolar, pautados em investimentos financeiros, tentando garantir e acobertar o fracasso escolar.

Assim, o desempenho do aluno é um fator importante sobre o qual o processo de seleção repousa. Em última análise, mostra a necessidade de comparar os indivíduos a partir da normalização destes e esse processo exclui ao classificar a diferença a partir da igualdade de condições que as práticas discursivas formam, como princípio educativo, e pelo fato de não poder discriminar os alunos.

Todos são iguais perante a lei e as normas educacionais, no sistema de avaliação, mas ao avaliar exclui, por não considerar as diferenças de condições pessoais e culturais. Portanto, é preciso igualar e ser semelhante para atender o padrão escolar preestabelecido como critério para aprovar ou reprovar e promover, desajustando. Inclui, por direito, de tal forma que exclui ao avaliar. Quando avalia, a escola marginaliza para, ao mesmo tempo, oferecer programas de inclusão e respeito às diferenças.

Assim, os discursos se apresentam como se a escola fosse redentora dos próprios sujeitos que os reprova e que a abandonam, e ao resgatá-los, adquire novamente esse aluno, reabilitando-o, libertando-o do jugo de não saber. Resgata-o na perspectiva de redimi-lo, para eliminá-lo.

Por não ter autonomia política no interior da instituição escolar, o processo de escolarização, apesar de ter como enunciado a possibilidade de construção da cidadania dos sujeitos desde a infância, não contempla as práticas discursivas sobre os fracassados ou normais ou, ainda, anormais, isto é, aquele desviante dos parâmetros educacionais normais. A instituição escolar na atualidade é vista como o lugar da falta, da culpa, do desinteresse, da indisciplina e da violência, enquanto um espaço social reprodutivo de outros elementos das práticas culturais.

O fracasso escolar tornou-se um processo normalizado pela sociedade e pelas instituições escolares, tornando rotulados e marginalizados os sujeitos envolvidos nessa condição, em relação à família, ao grupo social, à comunidade local e ao espaço pedagógico. Porque quebram regras e criam novas condutas, devem ser punidos, separados dos demais, como se fossem reclusos no interior das instituições escolares. Nesse processo, o que se busca é fixar os indivíduos, independente de suas condições físicas e sociais no espaço pedagógico que funciona como aparelho de judicialização que promove ajustes sociais necessários, com vista a uma normalização mínima, que necessariamente seja pedagógica.

A partir da análise fundamentada em Michel Foucault sobre o poder, clarifica como atualmente o poder educacional - científico, jurídico e suas práticas discursivas decorrentes – se efetiva por meio de práticas normalizadoras nas quais Foucault ressalta a função de vigiar, classificar, separar, punir e assim governar os corpos de acordo com certos procedimentos e estratégias que se tornaram hegemônicas na sociedade.

Esses mecanismos processuais brasileiros efetivam essas práticas, sem deixar de dar o devido destaque às inovadoras formas de justiça consensual. O aluno não pode “fugir” do sistema escolar. O discurso é que este não se inserirá na sociedade, por isso lança mão de tecnologia de poder para corrigir, normalizar, para incluir. São referendados e apoiados por meio de leis e regras institucionais advindas de formas de governos e controle sobre os indivíduos.

O ponto de estrangulamento mostra presente nesses discursos que omitem o sujeito que não é aprovado na escola e passa a ser o sujeito do fracasso em si, a partir do momento em que se tornam índices estatísticos do sistema educacional, para ser contornado, corrigido, no intuito de manter a equidade institucional.

Esses discursos indicam ordem, hierarquias e atribuições que dividem responsabilidades para o Ensino Fundamental e assim descentralizam compromissos sobre o sujeito que fracassa. Reescrevem-se, assim, os acontecimentos discursivos sobre o fracasso escolar, na prática governamental, e apontam para o indivíduo e a população de forma simultânea, permitindo localizar as diferentes tecnologias de governo, para gestão dos corpos dos indivíduos a serem disciplinados nesse espaço institucional.

A preocupação principal não é alcançar o âmago dessa problemática do sujeito que aprende. Ao admitir nessa tese o princípio de Foucault (1999b, p. 141) de que os “[...] discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade”, o caráter factual do discurso e a relação entre ele e o poder foram debatidos como um núcleo de ideias.

A consequência desse entendimento para o estudo do fracasso escolar é, portanto, que ele se constitui como acontecimento discursivo, como um fato presente na educação brasileira e Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. As concepções de fracasso escolar revistas nortearam pela descrição dos múltiplos mecanismos políticos e pedagógicos que participam de sua origem, permanência e recondução no Ensino Fundamental, como produto de dispositivos de poder que promovem sentimentos de derrota e se prestam à subjetivação em oposição ao cuidado de si.

O sujeito, compreendido nesta tese, é pensado a partir das verdades estabelecidas pela autoridade da cientificidade e da colocação desse discurso como instância socialmente autorizada a enunciar verdades sobre o fracasso escolar no Ensino Fundamental, principalmente nos discursos da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, onde o governo da subjetividade discente e docente começa a ser acionado, o que Foucault denomina de mecanismos, estratégias de poder.

Na busca de conceito de fracasso escolar, questionaram-se, constantemente, essas práticas que o produz, e o modo para que essas práticas não se deixem normalizar ao olhar os que não alcançam sucesso na escola. Ao classificá-los como um sujeito desqualificado por não ter o diploma e como desviante por ser anormal, precisa ser corrigido para formatá-lo de acordo com o padrão, rigidamente proposto, acatado como imprescindível para ser cidadão e alcançar padrões de qualidades, tentar capturá-lo e assujeitá-lo a uma verdade que o conforma.

Ao interrogar essas verdades provenientes das ciências humanas para poder pensar o sujeito que os assujeitam a partir da norma que os submetem à verdade da ciência, seja educacional, psicanalítica, psicológica, sociológica, médica, como necessárias para o reconhecimento dos atos do sujeito. Surge, então, a necessidade de correlacionar as práticas discursivas descritas, na perspectiva do dispositivo conceitual foucaultiano de resistência, cuidado de si e governamentalidade, como brecha nos processos de subjetivação que a condição de fracasso na escola acarreta para os alunos e, assim, pensar a sua subjetividade.

Ao questionar constantemente essas práticas discursivas que o produz, que o normaliza e que delega o conhecer a si mesmo a um saber reconhecido, institucionalizado como verdade, que se dá por meio de observações e confissões do próprio sujeito, tenta compreendê-lo pelas diferentes vertentes dos discursos oficiais pela produção do conhecimento, analisando-o como produto da sociedade, cuja responsabilidade recai sobre a escola e configura-se uma das estratégias de seletividade social.

O fracasso escolar é um dos discursos da reprodução das práticas sociais e pedagógicas, como meio de controle e seletividade social, a partir de subjetivação do sucesso escolar, como uma relação de biopoder, vinculada à governamentalidade, aos dispositivos de resistências e ao cuidado de si. Esse fenômeno marca o histórico da política educacional brasileira, como algo há ser constantemente enfrentado, na medida em que essa resistência pode mostrar o não querer, não adesão e a insatisfação do aluno a esse processo de escolarização. O desafio é instituir a subjetividade e o cuidado de si como princípio de

formação desses alunos, para minimizar o fracasso e o assujeitamento destes, por meio da visibilidade, da compreensão e da resistência a essas práticas discursivas que o produz e o normaliza.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARAÚJO, Carlos Henrique e LUZIO, Nildo. **Para superar o fracasso escolar**. 3 out. 2006. (entrevistas). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa>>. Acesso em: 22 ago. 2006.

BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BLEGER, José. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**: introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção estudos, 20; dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: textos constitucionais promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 35/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Informativo INEP**. Brasília, ano 4, n. 142, 4 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa>>. Acesso em: 22 ago. 2006.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo 2007 e 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo>>. Acesso em: mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB: ANEB E ANRESC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 55, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

_____. _____. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas – PDE. Brasília, DF: MEC, (s.d.).

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Públicas. Coordenação Geral do Magistério. **VI Concurso 1993:** prêmio 15 de outubro: o desafio da repetência na educação básica: proposta pedagógica para sua superação. Brasília, 1994. p. 108.

_____. _____. _____. **Programa de formação de professores alfabetizadores:** documento de apresentação. Brasília, DF, jan. 2001.

_____. **Plano decenal de educação para todos:** 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano nacional de educação (PNE):** texto legal, legislação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

_____. Câmara dos Deputados. **LDB:** lei Darcy Ribeiro (Lei n. 9.394, de 1996): a Constituição da Educação Brasileira. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações. 1997.

_____. **Constituição (1988).** Constituição Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas Constitucionais n, 1/92 a 35/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n, 1 a 6/94, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. ISBN 85-7018-217-1

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artmed, 2000.

CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores. **Retrato de escola 1.**1999. Disponível em: <<http://www.cnte.br>>. Acesso em: abr. 2009.

_____. **Retrato de escola 2.** 2001. Disponível em: <<http://www.cnte.br>>. Acesso em: abr. 2009.

CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores. **Retrato de escola 3.** 2008. Disponível em: <<http://www.cnte.br>>. Acesso em: abr. 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claude Sant'Anna Martins. Rev. de trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Caderno CEDES 28**: o sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas, SP, Papirus; CEDES, 1992.

FOUCAULT, Michel. (1926-1984). **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Ed. estabelecida por Frédéric Gros sob a dir. de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural do College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006c.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et al. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999b.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tanmus Michal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassallo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos).

_____. **Estratégia, poder-saber**. Org. e seleção de textos de Manoel de Barros Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Ditos e Escritos, 4).

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005b.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução, organização e introdução de Roberto Cabral de Melo Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1926-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b (Coleção tópicos).

FRAGATA, Cássia. **Investindo na cidadania**: o avanço da educação no Brasil. São Paulo: Prêmio Editorial; MEC, 2002.

GRISAY, Aletta. Repetir o ano ou adequar o currículo? In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, Andy. A política emocional no fracasso e no êxito escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INDICADORES da qualidade na educação/ação educativa. Coord. UNICEF, PNUD, INEP/MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

KLEIN, Lígia Regina. Governo popular de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação (gestão 1999-2002). **Constituinte escolar**: construindo a escola cidadã. Campo Grande, MS: Arte Traço, abr. 2000.

_____. **Mato Grosso do Sul**: rumo ao desenvolvimento: formação continuada: conhecimento em foco: professores 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio: educação para o Sucesso. Campo Grande, MS: SED, (s.d.).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Compreendendo a sociedade**. Constituinte escolar: construindo a escola cidadã. Cadernos da Escola Guaicuru, 2. Gestão de 1999–2002. Campo Grande, MS: Art & Traço 2000. (Série Constituinte Escolar).

_____. _____. **O que é a constituinte escolar**: constituinte escolar: construindo a escola cidadã. Cadernos da Escola Guaicuru 1: Campo Grande, 1999, Ar t& Traço. (Série Constituinte Escolar).

_____. _____. **Princípios norteadores**: a cidadania começa na escola. Campo Grande, MS: 1996.

MACHADO, Roberto. In, **Microfísica do poder**. Tradução, organização e introdução de Roberto Cabral de Melo Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. (Gestão de 1999–2002). **Ensino médio**: vivendo novas lições: o ensino médio na Escola Guaicuru: proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Caderno da Escola Guaicuru, 2. Campo grande, MS: Diosul/SED/MS, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Perspectivas pedagógicas para o ensino médio.** Cadernos da Escola Guaicuru 2. 1. Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Campo Grande: Ed. Grafos, (s.d). (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

_____. **Educação inclusiva:** construindo a cidadania na escola: projeto político-pedagógico. (gestão 2003-2006). Campo Grande: SED, (s.d.).

_____. _____. Secretaria de Estado de Educação. **Formação continuada:** conhecimento em foco: professores 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio: educação para o sucesso. Campo Grande: SED, (s.d.).

_____. _____. **Formação continuada em língua portuguesa dos 1º e 2º ano do ensino fundamental:** educação para o sucesso. Campo Grande: SED, 2007.

_____. _____. **O ensino médio na Escola Guaicuru:** proposta político-pedagógica. Cadernos da Escola Guaicuru, 2. Ensino médio: vivendo uma nova lição. Campo Grande: Ed. Grafos, 2000. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

_____. _____. **Proposta de educação do Governo Popular de MS.** Cadernos da Escola Guaicuru ,1. Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Campo Grande: Ed. Grafos, 1999. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existencial em Foucault.** Coordenador Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 22).

OSÓRIO, Antônio C. do Nascimento. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: OSÓRIO, Antônio C. do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010. p. 135- 158.

_____. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos. In: OSÓRIO, Antônio C. do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010. p. 95-134.

_____. Estranho medo da inclusão. **Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 32, n. 2, p. 301-318, 2007.

PACHECO, Eliézer. **Sinopse da educação básica 2003.** INEP/MEC & SEB/MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.com/sala_de_imprensa.htm>. Acesso em: 2 jun. 2004.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução de Ana Maria M. Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

PENNA, Antonio Gommès. **Percepção e aprendizagem**. São Paulo, Brasil; Portugal: Fundo de Cultura S.A, 1966.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da realidade do aluno. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 92.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrências: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARMENTO, Maria Margarete Vargas. **A educação no Mato Grosso do Sul**. 1. ed. Brasília: UNICEF; MEC/Fundescola; Banco Mundial/UNDIME. jun. 2000.

SCHNEIDER, Dorith. Alunos excepcionais: um estudo de estigmatização numa instituição total. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p. 52-82.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Claudia. É proibido repetir: avaliação educacional MEC/UNESCO. **Cadernos Educação Básica**. São Paulo, n.7, p. 5-19, jan./jun. 1994. (Série Atualidades Pedagógicas, 4).

SKINNER, B. F. (1904). Porque os professores fracassam. In: _____. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: HERDER/EPU, 1972. (Ciência do Comportamento).

SOUZA, Aracy Mendes. **A criatividade na formação do psicólogo escolar**. Campo Grande, 2001. Dissertação (mestrado)– Setor de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**. Programa de correção de fluxo, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

WEISS, Maria L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Teses do ano de 1991 a 2002

Títulos das teses	Autor	Ano
Escola brasileira e lógica do fracasso: estudo sobre dissimulação e cooptação na política educacional.	ALGARTE, R. A.	1991 FEUSP*
Fracasso escolar: um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade.	BOSSA, N. A.	2000 FEUSP*
Benefícios e entraves da inclusão escolar e social de crianças com dificuldades no processo de construção da linguagem.	COSTA, M. L. G.	2002 FEUSP*
O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas	FERREIRA, M. E. C.	2002 FEUSP*
O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais.	GOULART, A. M. P. L.	2000 FEUSP*
Análise das interações professora-criança em situação de ensino aprendizagem da leitura e escrita.	MACIEL, D. A.	1996 FEUSP*
O olhar do professor ao diagnosticar dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregados para a escolha dos bons e maus alunos.	MANTOVANNI, M. C. L.	1999 FEUSP*
Classe especial: caracterizando o aluno portador de deficiência mental.	MANZOLI, L. P.	1994 FEUSP*
Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais - deficiente mental – na escola comum.	MATTOS, E. A.	2000 FEUSP*
Luzes, sombras e crepúsculos nas vivências cotidianas de duas escolas de primeiro grau: sucessos, fracassos, evasões, exclusões.	MONTEIRO, S. A. I.	1996 FEUSP*
Educação física: a professora polivalente e o aluno.	NEIRA, M. G.	2002 FEUSP*
Psicopedagogia institucional: a trajetória de seus atores-autores.	NOFFS, N. A.	1996 FEUSP*
O erro como estratégia didática no ensino de matemática elementar.	PINTO, N. B.	1998 FEUSP*
Prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar.	SILVA, Z. A. P. M.	1992 FEUSP*
Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor, representações e práticas.	VASCONCELOS, C. S.	1998 FEUSP*

Fonte: Souza (2010), dados disponíveis na Revista Educação e Pesquisa (ANGELUCCI et al., 2004).

APÊNDICE B – Teses com o descritor fracasso escolar em seus títulos.

Ano	Teses	Temas	Autor
2002	11	1. Abandono de tratamento em psicoterapias realizadas numa clínica-escola	LHULLIER, Alfredo Cardoso
		2. Educação médica: o desafio de sua transformação	PEIXINHO, André Luiz
		3. Adolescência: dos rabiscos ao traço - estudo psicanalítico sobre a educação e o adolescente	GALVÃO, Andrea Clara
		4. O Fracasso Escolar na 5ª Série noturna na visão de Alunos, Pais e Educadores.	LADEIA, Carlos Rodrigues
		5. Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)	VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos
		6. Ethos local e currículo oficial. a educação autóctone tradicional maca e o ensino básico em Moçambique.	SÁ E BONNET, João Roberto de.
		7. A trajetória da educação física nas primeiras séries do ensino fundamental na rede pública do estado de São Paulo: entre o proposto e o alcançado.	SILVA, Luciene Ferreira da.
		8. Produção do texto argumentativo escrito: aspectos linguísticos e discursivos.	PETRONI, 1
		9. Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou exclusão dos excluídos?	BAHIA, Norinês Panicacci
		10. Correlação entre as Manifestações da Leitura/Escrita e Habilidades Cognitivas - Linguística em Crianças com Fracasso Escolar.	CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro
		11. Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo	SANTOS, Patrícia Leila dos
2003	8	12. Fracasso escolar e condições de vida em crianças de 7 a 10 anos de idade.	SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira Lins.
		13. A "fabricação" do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula.	FERREIRA Andréa Tereza Brito.
		1. Escola: Espaço de Fabricação de Imagem - Pátho(s) logias do olhar na relação professor-aluno.	BRAUNER, Maira Fabiana.
		2. Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar.	LIMA, Maria Conceição Alves de.
		14. O método Romain: do tratamento da dificuldade escolar à evolução pessoal.	URBAN, Maria Luisa Oliveira.
		15. Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações.	PAIVA, Mirella Lopes Martini Fernandes.
		16. Da produção do fracasso escolar à regeneração da cultura: implicações da massificação do ensino para a prática da Psicologia na Educação	CAMPOS, Nilce Altenfelder Silva De Arruda.
		17. <u>O sentido da práxis no ensino e pesquisa em artes visuais: uma investigação interdisciplinar</u>	MATOS, Ricardo Hage de.
		18. Fracasso escolar: sintoma da modernidade	FONTES, Ana Maria Moraes
		19. Quando o aluno não acompanha o ensino: um estudo com professores de séries iniciais	LANTERMAN, Ilana
		20. A ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na província de Nampula	MANGRASSE, Lucas
		21. Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre factores políticos e culturais	DUDUCHI, Marcelo Feitosa
		22. Desenvolvimento lexical em surdos: instrumentos de avaliação e intervenção em língua de sinais brasileira	PEREZ, Márcia Cristina Argenti
		23. Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares	RIBEIRO, Maria José

2004	10	24. O Ensinar e o Aprender em Winnicott: A Teoria do Amadurecimento Emocional e suas Contribuições à Psicologia Escolar	MATTOS, Maria José Viana Marinho de
		25. Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais	COHEN, Ruth Helena Pinto
		26. Uma questão entre psicanálise e educação: sobre a etiologia do fracasso escolar	AMARAL, Tatiana Platzer do
		27. Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e de subjetivação	CEREJA, William Roberto
		28. Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.	
2005	08	29. Escola normal da corte (1876-1889): um estudo por meio de fontes documentais.	MANCINI, Ana Paula Gomes
		30. Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades.	FONTANA, Beatriz
		31. Autopercepções de causas de sucesso e fracasso e senso de auto-eficácia e sua influência no desempenho escolar numa amostra de estudantes de 3ª e 4ª séries.	CATÃO, Elaine Cristina
		32. O Discurso Avaliador do Sujeito-Professor na Constituição da Identidade do Sujeito-Aluno.	CAVALLARI, Juliana Santana
		33. O Discurso do Fracasso Escolar como Tecnologia de Governo da Infância: A Arqueologia de um Conceito	QUEIROGA, Maria do Socorro Nóbrega
		34. Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização: construção, implementação e resultados	BERNARDES, MARIA, Irene Miranda
		35. Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico	ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto
2006	11	36. O processo de solução de problemas em crianças com deficiência mental leve: a relação entre o real e o virtual	ARAÚJO, Sandra Lúcia da Silva
		37. A construção social da auto-estima de alunos que viveram histórias de fracasso no processo de escolarização.	FRANCO, Adriana de Fátima
		38. Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional.	Cruces, Alacir Villa Valle
		39. Compreendendo o inusitado: o processo educativo de um aluno que conseguiu concluir o 1º ciclo do ensino fundamental obtendo sucesso escolar quando a previsão era de fracasso.	CARVALHO, Andrea Maria Joaquim de
		40. Auto-relato de erros em tarefas de leitura: efeitos de um treino de correspondência	DOMENICONI, Camila
		41. Quando a diferença é motivo de tensão - um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamenta	BARREIROS, Claudia Hernandez
		42. Trajetória escolar de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais	GARCIA, Edelir Salomão
		43. De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)	SA POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de
		44. Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática.	CRUZ, Fátima Maria Leite
		45. O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO	NUNES, Gisele da Paz
		46. Viés egotímico: percepções de discentes do curso de pedagogia de uma Universidade Pública Estadual de Mato Grosso e professores egressos em exercício	BECK, Marcelo Luis Grassi
		47. Ensino de leitura com software educativo: novas contribuições	PONCIANO, Vera Lucia de Oliveira

2007	11	48. O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: Descentralização ou Centralização.	CASTANHA, André Paulo.
		49. A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares	SILVA, Ani Martins da.
		50. Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes (VDCA) e educação da afetividade e da moralidade: expressões de sentidos da Palmada na linguagem de desenhos infantis.	LONGO, Cristiano da Silveira.
		51. Análise do universo imaginário de professores de matemática - Entre Luzes e Sombras.	OLIVEIRA, Gleide Peixoto de
		52. Memórias da infância: ressignificações do fracasso escolar.	NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro
		53. Educador e educando: dimensão relacional da educação em experiência positiva na escolarização de adolescentes.	JORGE, Liliane dos Santos
		54. Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém-Pará.	SOUZA, Maria de Fátima Matos de
		55. Procedimentos de ensino e de testes na construção e leitura de sentenças com compreensão.	SAMPAIO, Maria Elizângela Carvalho
		56. A mulher professora na cidade de São Paulo: política, imprensa e universidade (1971-1990).	ROSSETTI, Marinella Binda
		57. Móveis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber.	DIEB, Messias Holanda
2008	14	58. Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da Educação	PEREIRA, Sandra Marcia Campos
		59. Do Cânone Literário às Provas de Vestibular: Canonização e Escolarização da Literatura.	FIDELIS, Ana Cláudia e Silva
		60. <u>Variação linguística rural e alfabetização de crianças: avaliação de intervenções linguísticas e metalinguísticas.</u>	OLIVEIRA, Edivone Meire
		61. Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições.	FARIA, Gina Glaydes Guimarães de
		62. Entre apropriação e recusa. Os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)	CORREA, Licinia Maria
		63. Horizontes de uma escola: delineando possibilidades de identificação/diferenciação de processos inclusivos e qualidade em educação	SALENGUE, Maria Clara Soares
		64. Identificação de oportunidades de adequação epistemológica e didática de professores de Ciências em experiências educativas não-formais: O caso dos museus e centros de Ciência	CHINELLI, Maura Ventura
		65. Stress crônico e temas de vida: uma proposta cognitiva comportamental para conceitualização	BENZONI, Paulo Eduardo
		66. Como se tivesse a rosa e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de história no interior sergipano	SOUTO, Paulo Heimar
		67. Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores.	MENEZES, Priscilla Carla Silveira
		68. Os sentidos e significados do sucesso escolar para uma professora de escola pública	TRISOTTO, Rejane Maria de Almeida
		69. Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a Lei: estratégias de mensuração e intervenção	PADOVANI, Ricardo da Costa
		70. Evasão de alunos negros no ensino médio – olhares de professores, gestores e estudantes	TÚBERO, Rosana
		71. Da sala de aula à sala de atendimento: a produção do usuário do programa de saúde escolar do município de Porto Alegre	BARBIANI, Rosangela

		72. Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural	ANDRADE, Sandra dos Santos
2009		73. Nenhuma disponível no <i>site</i> .	-
2010		74. Nenhuma disponível no <i>site</i> .	-
Total	73	-	-

Fonte: Teses do período de 2002 a 2007. Dados disponíveis no *site* da CAPES/MEC. Acesso em: 25 mar. 2010.