

DOS ELEITOS AOS REJEITADOS

ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIDADE E ORIGEM SOCIAL*

Maria Salonilde Ferreira**

O MESMO PONTO DE PARTIDA

Várias são as causas atribuídas ao fracasso escolar e múltiplas as suas interpretações. Este fracasso é atribuído, muitas vezes, à falta de recursos materiais, ao baixo nível de qualificação dos professores, à ausência de pré-escolas, a um ensino de má qualidade ou ainda a fatores de natureza econômica e social.

A persistência e insolubilidade do fracasso escolar fez com que as explicações dadas a esse problema fossem questionadas. A partir deste questionamento, busca-se outras interpretações no sentido de compreender suas relações de determinação.

* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla, sistematizada na tese de doutorado : *L'École pourquoi? : étude de rapports entre scolarité et origine sociale des enfants dans l'enseignement de 1^{er}. degré du Nord-Est du Brésil* - Université de Caen, França, 1984.

** Professora do Departamento de Educação - DEPED - UFRN - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica - NEPEB

Para isso, tomamos por base o estudo anteriormente realizado acerca do desenrolar da escolaridade de crianças inscritas na 1ª série do ensino de 1º grau em relação à sua origem social. (1)

Naquele estudo ficou demonstrado que a situação das crianças inscritas nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau estava associada, por um lado, à origem social dessas crianças e, por outro, aos fatores socioculturais. O conjunto desses fatores determina as condições segundo as quais se processa a escolarização dos alunos. Sendo um fato que a diversificação da escolaridade resulta do conjunto das condições de vida dos alunos, esta escolaridade depende da variação dessas condições, ou está, pelo menos, a elas associada.

Os fatores determinantes destas distinções estão de tal forma inter-relacionados que a análise não permitiu definir com precisão qual o peso dos elementos, uns em relação aos outros, na determinação do futuro escolar dos alunos.

A análise nos permite identificar que a escolarização está associada à origem social da criança e a outros fatores socioculturais, tais como: nível de instrução do chefe da família, renda familiar, condições de moradia e outros. No entanto, os fatores socioculturais estão associados também à origem social.

O que se constatou foram associações, sem poder precisar em que medida o efeito é determinado, seja por um fator, seja por outro.

A imbricação identificada exige uma análise da estrutura desse conjunto de forma a situar a diversificação de escolaridade nesta estrutura, tentando definir as associações que poderão se estabelecer.

Assim, o campo de investigação empírica restringir-se-á a um período de tempo bastante restrito. Fundamentalmente, a análise se centrará na reconstrução da escolaridade das crianças de 3 escolas da rede de ensino de 1º grau, da cidade de Natal/RN. A população se compõe de um extrato dos alunos inscritos na 1ª série do ensino de 1º grau destas escolas no ano de 1978.

Como a situação escolar dos alunos não era homogênea (já havia alunos repetentes na 1ª série em 1978), tornava-se necessário proceder a homogeneização. Para obtê-la, escolhemos a coorte de 1978, ou seja, os alunos inscritos pela primeira vez na 1ª série do ensino de 1º grau naquele ano. Os alunos repetentes nesta série em 1978 foram excluídos. A exclusão desses alunos se deve ao fato de que a repetência já tinha acontecido, em muitos casos, várias vezes. A coorte de 1978 vai sofrer também repetência da escolaridade inicial, cujas causas e efeitos poderão ser considerados neste estudo específico. Retornar à repetência elevaria o peso desse fenômeno no conjunto da análise.

O grupo dos sujeitos seria, portanto, constituído pelo conjunto dos 221 alunos novos na 1ª série do 1º grau em 1978. Sendo este conjunto (221) muito numeroso para se efetivar o tratamento estatístico adequado, tornou-se necessário limitar o número de sujeitos.

Considerando que o caráter desse estudo não é a representatividade estatística do conjunto do aparelho escolar e, sim, pôr em evidência as oposições no processo de escolarização, a análise não teve como objeto a coorte de 1978 e, sim, uma amostragem desta coorte. A redução se efetivou mediante os seguintes critérios:

- manter as escolaridades atípicas para poder estudá-las detalhadamente. Risco que correríamos se nos limitássemos à técnica de sorteio aleatório;

- definir um conjunto que possibilitasse formar uma figuração identificável dos indivíduos. Assim, a amostra analisada se constitui de todos os alunos da coorte de 1978 que seguiram uma escolaridade atípica e 30 alunos representando os 119 que seguiram uma escolaridade linear, escolhidos por sorteio aleatório. A amostragem foi composta por 132 alunos.

A técnica estatística que nos pareceu mais adequada para este tipo de análise foi, portanto, a análise fatorial de correspondência. A escolha foi determinada pela natureza dos dados: primeiro, o caráter das variáveis (nenhuma das variáveis era numérica); em seguida, a ausência de informações sobre a forma de sua distribuição.

A escolha foi igualmente determinada por uma outra particularidade do modelo, a possibilidade de conferir um papel simétrico às variáveis e aos indivíduos. Por essa forma de tratar os dados pode-se tanto estudar as variáveis e suas relações, como também os indivíduos, procurando discriminá-los. Como indica Netchine, a análise de correspondência respeita, nas diferentes etapas do seu encaminhamento, a simetria e a especificidade das variáveis e dos indivíduos. Uma das características da análise de correspondência se atém à intervenção simétrica dos dois conjuntos: o formado pelas variáveis, definido a partir de sua relação com os indivíduos, e o dos indivíduos, definido em sua relação com as variáveis. Assim, os dados só podem ser interpretados no conjunto de suas inter-relações.

A partir da problemática resumida anteriormente, a variabilidade das situações individuais pode ser representada pela escolaridade dos alunos. A variabilidade da escolaridade se traduz, portanto, por cinco situações no início do ano escolar 1978: está fora do sistema escolar ou em uma das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau (1ª, 2ª, 3ª e 4ª).

Os dados foram resumidos em quadros retangulares i-j, onde "i" representa os sujeitos (linhas) e "j", as variáveis (colunas). A casa k (ij) significa o número de vezes que o sujeito "i" está associado à variável "j". Neste quadro cruzado as variáveis são binarizadas. Como a problemática está centralizada na diversidade da progressão escolar, a situação escolar, no início de 1981, foi considerada para figurar os sujeitos.

Os cálculos que se operam numa análise fatorial de correspondência só são interpretáveis em termos de proximidade e distância. Por isso, a escolha das variáveis (colunas ativas) teve como base o resultado da análise anteriormente efetuada, onde algumas associações foram identificadas. As variáveis foram identificadas a partir das informações acerca do nível de instrução do chefe da família, a classe social à qual ele pertence e a renda familiar. Considerando a relação observada entre idade para iniciar a escolaridade e meio social, seu efeito foi também levado em consideração. Neste estudo, a análise dos dados visa identificar se os alunos em situação escolar diferente se distinguem também quando se busca caracterizá-los no conjunto das outras variáveis consideradas simultaneamente.

Os dados foram estruturados a partir da codificação do estudo inicial da problemática aqui abordada. A partir dessa codificação, foi necessário proceder uma nova codificação que possibilitasse a adequação ao tratamento dos dados, segundo o modelo escolhido.

As variáveis foram codificadas da forma seguinte:

Situação escolar no início do ano letivo de 1981:

SCO*0 - abandono

SCO 1 - matriculados na 1ª série do 1º grau

* SCO - escolaridade

SCO 2 - matriculados na 2ª série do 1º grau
SCO 3 - matriculados na 3ª série do 1º grau
SCO 4 - matriculados na 4ª série do 1º grau

Idade do aluno:

Age* 6 - 6 anos em 1978 - 9 anos em 1981
Age 7 - 7 anos em 1978 - 10 anos em 1981
Age 8 - 8 anos em 1978 - 11 anos em 1981
Age 9 - 9 anos em 1978 - 12 anos em 1981
Age 0 - 10 anos em 1978- 13 anos em 1981

Classe social (2):

CSP** 1 - burguesia
CSP 2 \
CSP 3 \
CSP 4 \
CSP 8 - proletariado
CSP 0 - reagrupamento das CSP 5,6 e7
CSP - ausência de informação utilizável

Nível de instrução do chefe de família:

N 2 - analfabeto
N 3 - assina o nome
N 4 - mobral
N 7A - primário incompleto
N 7B - primário completo
N 9 - secundário 1º ciclo
N 10 - secundário 2º ciclo
N 12 - superior completo ou incompleto
N 0 - todos os outros casos

* Age - idade

** CSP - categoria sócio-profissional

Renda familiar:

42 Q 1 - 1 a 2 salários mínimos

42 Q 2 - +2 a 3 salários mínimos

42 Q 3 - +3 a 6 salários mínimos

42 Q 4 - +6 a 10 salários mínimos

42 Q 5\

42 Q 6\ +10 a 15 salários mínimos

42 Q 7\

42 Q 8/

42 Q 9/ + de 15 salários mínimos

42 Q 0 - sem respostas

Composição da família:

22 Q1 - 3 pessoas

22 Q2 - 4 a 6 pessoas

22 Q3 - 7 a 9 pessoas

22 Q4 - 10 a 12 pessoas

22 Q5 - + de 12 pessoas

A escolha dos fatores para análise foi determinada pelo histograma dos valores próprios da matriz e a percentagem da inércia de cada *axe** (quadro1, gráfico 1).

QUADRO 1

| AXE | VALOR PRÓPRIO | PORCENTAGEM | VALOR ACUMULADO |
|-----|---------------|-------------|-----------------|
| 1 | 0. 574 08154 | 9. 568 | 09. 568 |
| 2 | 0. 390 33926 | 6. 506 | 16. 074 |
| 3 | 0. 345 45117 | 5. 758 | 21. 831 |
| 4 | 0. 341 37589 | 5. 690 | 27. 521 |
| 5 | 0. 319 56470 | 5. 323 | 32. 847 |
| 6 | 0. 293 50847 | 4. 890 | 37. 739 |
| 7 | 0. 278 11891 | 4. 635 | 42. 374 |

* Axe - eixo

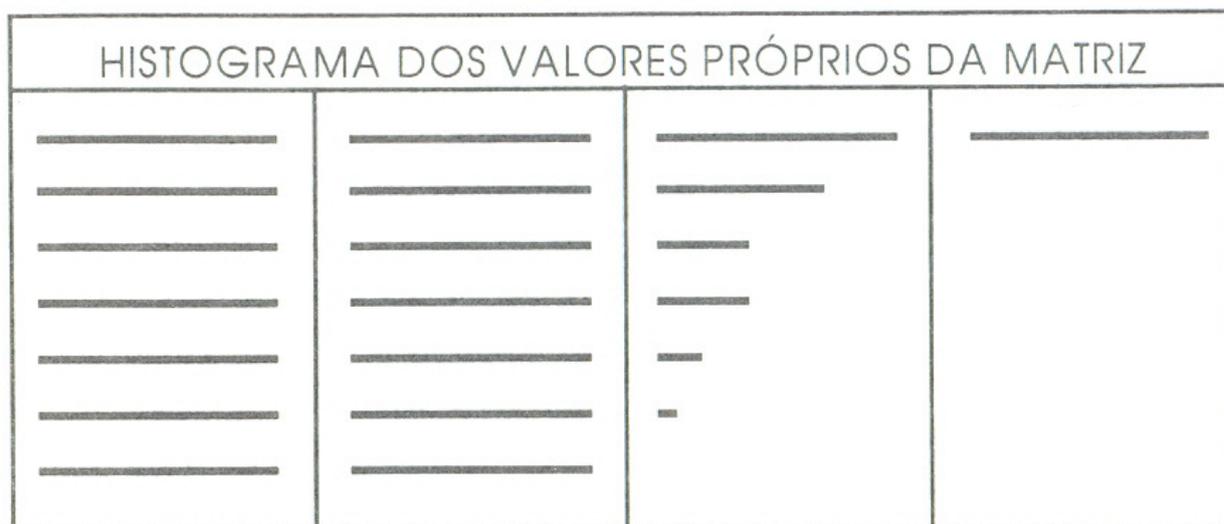


GRÁFICO 1

Constata-se que o primeiro valor útil abrange 9,5% da diversidade de toda a informação. Os outros fatores da análise representam 6,5% , 4,8% e 4,6% de toda inércia dos pontos.

É importante remarcar, por um lado, que a parte de inércia extraída pelo fator primeiro é muito baixa - 9,5% da inércia total e, por outro lado, que a fração de inércia extraída pelo conjunto dos 4 primeiros *axes* só representam um pouco mais de 40% da inércia total.

Se a análise fosse além do sétimo fator, encontrar-se-iam dois outros fatores, os quais explicariam um pouco mais de 4% da inércia total, e um número importante de fatores explicando, cada um deles, uma parte da inércia total na ordem de 4%.

O espaço dos fatores utilizados nas primeiras análises é um espaço de duas dimensões. Sobre esse espaço se projeta o conjunto dos pontos representando os sujeitos ativos (132) sobre o ângulo das variáveis ativas (35).

A análise abrange simultaneamente dois aspectos do problema, a saber: a discriminação dos pontos e a interpretação dos *axes*.

UMA CORRIDA DE OBSTÁCULOS

Para começar o estudo, pareceu-nos lógico fazê-lo a partir da análise da imbricação dos dados que representam a diversidade de escolaridade dos alunos. A complexidade do problema exigiu uma análise mais profunda da divisão dos pontos que representam essa diversidade.

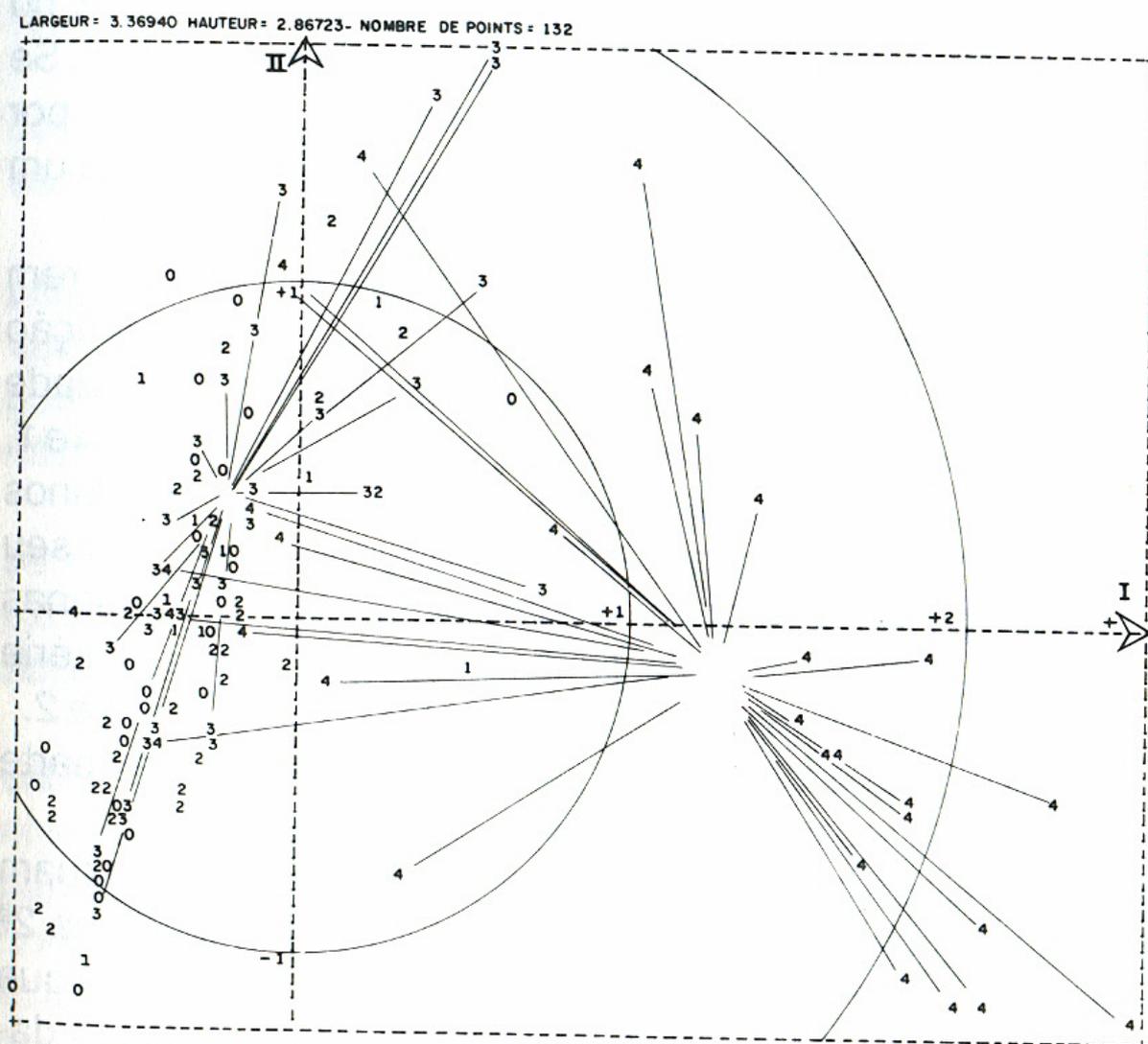


GRÁFICO 2 ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (INFORMAÇÃO ATIVA: 132 SUJEITOS CONHECIDOS SEGUNDO 35 VARIÁVEIS BIFATORIZADAS).

PLANO DOS FATORES I E II: LOCALIZAÇÃO DOS 129 SUJEITOS (a) CADA SUJEITO ESTÁ REPRESENTADO PELO INDICADOR DE SUA SITUAÇÃO ESCOLAR:

- 4 - 4ª série
 - 3 - 3ª série
 - 2 - 2ª série
 - 1 - 1ª série
 - 0 - evadido
-  Ensino de 1º grau

(a) 3 sujeitos foram excluídos por falta de lugar na parte central da "nuvem".

A representação dos pontos sujeitos sobre o plano 1 - 2 (gráfico 2) refere-se ao valor atribuído à situação escolar no ano de 1981.

O conjunto dos pontos sujeitos mostra particularmente que a diversidade dos alunos em situação linear é muito vasta, comparada às outras situações.

Os diversos subconjuntos estão imbricados uns sobre os outros. O subconjunto 4, que representa os alunos na 4^a série, estende-se sobre a direção norte, oeste, sul, oeste; no entanto, ele se encontra distinto dos outros subconjuntos. Se considerarmos os alunos em situação de fracasso, por exemplo os que estão na 3^a série, a diversidade provoca um distanciamento imperfeito perpendicular ao conjunto 4.

Os subconjuntos das escolaridades atípicas cobrem quase toda extensão do *axe 2*. Eles tomam a direção sudeste e noroeste. Os pontos figurativos da escolaridade linear estão quase todos situados na parte positiva do *axe 1*, enquanto que as escolaridades atípicas, isto é, os alunos repetentes ou aqueles que abandonaram a escola, por seu lado, estão caracterizados por um valor negativo ou apenas positivo no primeiro *axe*. As crianças que atingiram a 3^a série e são também repetentes têm um valor positivo no *axe 2*.

Os alunos de 2^a série estão situados às vezes na parte negativa, às vezes na parte positiva do *axe 2*.

Aqueles que se encontram ainda na 1^a série se situam numa posição intermediária entre aqueles que estão na 2^a série e aqueles que se encontram na 3^a série. Os alunos que abandonaram a escola não estão nitidamente distintos daqueles que estão na 1^a e 2^a séries.

Sobre este plano, pode-se distinguir a escolaridade linear dos outros tipos de escolaridade, mas esta escolaridade está associada a condições muito variáveis. Assim, os alunos que seguem sua escolaridade sem fracasso apre-

sentam tanta diversidade quanto aqueles que se encontram numa situação oposta.

As escolaridades atípicas não apresentam uma distribuição distinta. A evasão e a permanência prolongada na primeira série não podem ser associadas a condições particularmente distintas daqueles que conduzem a uma repetência de 1 ou 2 anos. Pode-se distinguir, entre os que fracassam, as condições particularmente associadas à repetência dos alunos na 3ª série.

A interpretação mais plausível é considerar o 1º *axe* como diferenciador da oposição entre os que fracassam na escola e aqueles que obtêm sucesso.

Parece, portanto, que o 1º *axe* (valor positivo) permite prognosticar uma escolaridade “normal”. Mas, ele é inadequado para detectar as diferenças de condições que distinguem os que fracassam ou a diversidade dos sujeitos no interior de cada escolaridade.

Pode-se dizer, ainda, que o *axe* 2 (valor positivo) permite prever um retardo menor de escolaridade, como por exemplo uma repetência, muito mais que um retardo muito acentuado, a presença na 2ª ou 1ª série (gráfico 2).

Prosseguindo a análise do mesmo plano sobre o qual estão projetados, não mais os sujeitos e, sim, as variáveis, observa-se que os pontos formam uma cadeia. As idades para início de escolaridade formam uma cadeia quase horizontal em direção ao valor zero do *axe* 2. Parece que não existe nenhuma relação entre este fator e a idade que a criança começa a escolarização. No entanto, analisando a proximidade dos pontos se constata que as crianças oriundas da burguesia e da pequena burguesia entram na idade prevista pela lei e até mesmo antecipam (idade de 6 a 7 anos), enquanto que a entrada tardia (8 a 9 anos) é uma característica presente entre as crianças oriundas do prole-

tariado e camadas menos favorecidas da pequena burguesia (pessoal de serviço).

Pode-se supor, ainda, que a entrada precoce (idade de 6 anos) seria mais freqüente entre as crianças oriundas da burguesia (proximidade entre CSP 1 e idade de 6 anos), e que as entradas tardias, isto é, 10 anos e mais (age +), seria mais freqüente entre as crianças oriundas das camadas menos favorecidas do proletariado - biscateiros, catadores de lixo e outros (CSP +).

No que se refere à idade, o início da escolaridade se apresenta não só de uma maneira distinta, mas sobretudo oposta, quando se considera a origem social das crianças.

Assim, são principalmente as crianças de origem burguesa e camadas mais favorecidas da pequena burguesia que começam a escolarização na idade prevista pela lei (7 anos) ou mesmo a antecipam.

No estudo anteriormente citado, o início da escolaridade na idade de 7 anos é mais freqüente entre as camadas da burguesia e pequena burguesia. Mais de 40% dessas crianças iniciam a escolaridade na idade acima referida. No entanto, esse fato só é verdadeiro para 21% das crianças dos operários. Entre essas crianças, a idade predominante (53%) para iniciar a escolarização é 9 anos ou mais.

O início tardio da escolarização é um fenômeno já observado no conjunto da sociedade brasileira (3). Este fato é interpretado como um dos fatores determinantes do baixo índice de escolarização da população em idade escolar ou ainda como um fator de fracasso.

A relação entre maturidade e idade cronológica determina a inferência da relação causal entre a idade de iniciar a escolarização e o sucesso ou fracasso escolar.

Esta premissa é reforçada pelo fato de que o início tardio da escolarização está associado à origem social das

crianças que está também associada ao fracasso escolar. É entre as crianças oriundas das camadas proletárias que o fracasso escolar é mais extensivo. É igualmente entre essas crianças que a escolarização se inicia mais tardiamente.

Quando se questiona por que as famílias operárias iniciam a escolarização de suas crianças tão tardiamente, os professores têm pressa em responder que é por ignorância, visto que se trata de pessoas de um nível cultural muito baixo e que desconhecem o valor da escola e da instrução. Mas, os operários sabem que a escolarização é necessária. Eles sabem, por muitas razões: primeiro, a prática do cotidiano da discriminação social, a qual limita o acesso ao emprego, a hierarquia dos salários e das funções por meio de diplomas; depois, a ideologia liberal presente no meio familiar e profissional, a qual é igualmente difundida pelos meios de comunicação de massa e mesmo pela escola.

As camadas proletárias levam seus filhos à escola, mas são essas crianças que fracassam massivamente. Os pais percebem isso. No entanto, a inculcação da ideologia faz com que eles percebam esse fracasso como incapacidade, inadaptação ou, na melhor das hipóteses, como imaturidade associada à idade da criança. É por isso talvez que eles retardam a escolarização de suas crianças.

O fato poderá significar não desconhecimento ou ignorância por parte dos pais, mas, acima de tudo, uma estratégia no sentido de ajudar as crianças a superarem estes obstáculos.

Neste estudo, observa-se que a idade de iniciar a escolarização não permite determinar nenhum fator que abranja a diversidade da escolaridade dos alunos. O fator idade também não tem nenhuma correlação remarcável com nenhum dos outros fatores.

Pode-se questionar se o “determinismo idade” não seria um “fenômeno” de associação, resultado de sua forte

relação com a origem social das crianças, muito mais que um fator causal de diferenciação de escolaridade. Seriam necessários outros estudos para verificar a significação destas associações e para definir, de forma mais precisa, o papel da idade no início da escolarização.

A simples constatação deste fato nos informa muito pouco, uma vez que há outras diferenças em jogo na determinação do futuro escolar das crianças.

Continuando a análise, observa-se pela proximidade entre as variáveis que o extrato de 1978 apresenta características semelhantes ao conjunto da população anteriormente estudado, particularmente a oposição entre classes sociais.

Pondo de lado estas distinções, vamos encontrar outras variações que poderão explicar as diferenciações no interior das camadas sociais em estudo.

Observa-se, portanto, que é entre o pessoal de serviço (CSP4) que a família está submetida a rendas mais baixas, ou seja, renda mensal entre 1 e 3 SM (42Q1 - 42Q2). É também entre eles que o chefe de família tem um nível de instrução que permite apenas assinar o nome (N2 - N3).

Se estes fatores tiverem um papel preponderante na diferenciação do destino escolar das crianças, pode-se supor que, além das distinções destacadas entre as crianças de origem social oposta, as crianças filhas de operários levarão vantagem em relação às crianças filhas de pessoal de serviço.

Em relação aos fatores em questão - renda familiar e nível de instrução - os operários se encontram numa categoria de renda um pouco mais alta (3 a 6 SM) e eles já atingiram o nível de estudo primário (N7A - N7B), seja completo ou incompleto (gráfico 3).

Na realidade, a projeção desses fatores sobre o plano 1-2 só nos permite identificar o fato maior já constatado, isto

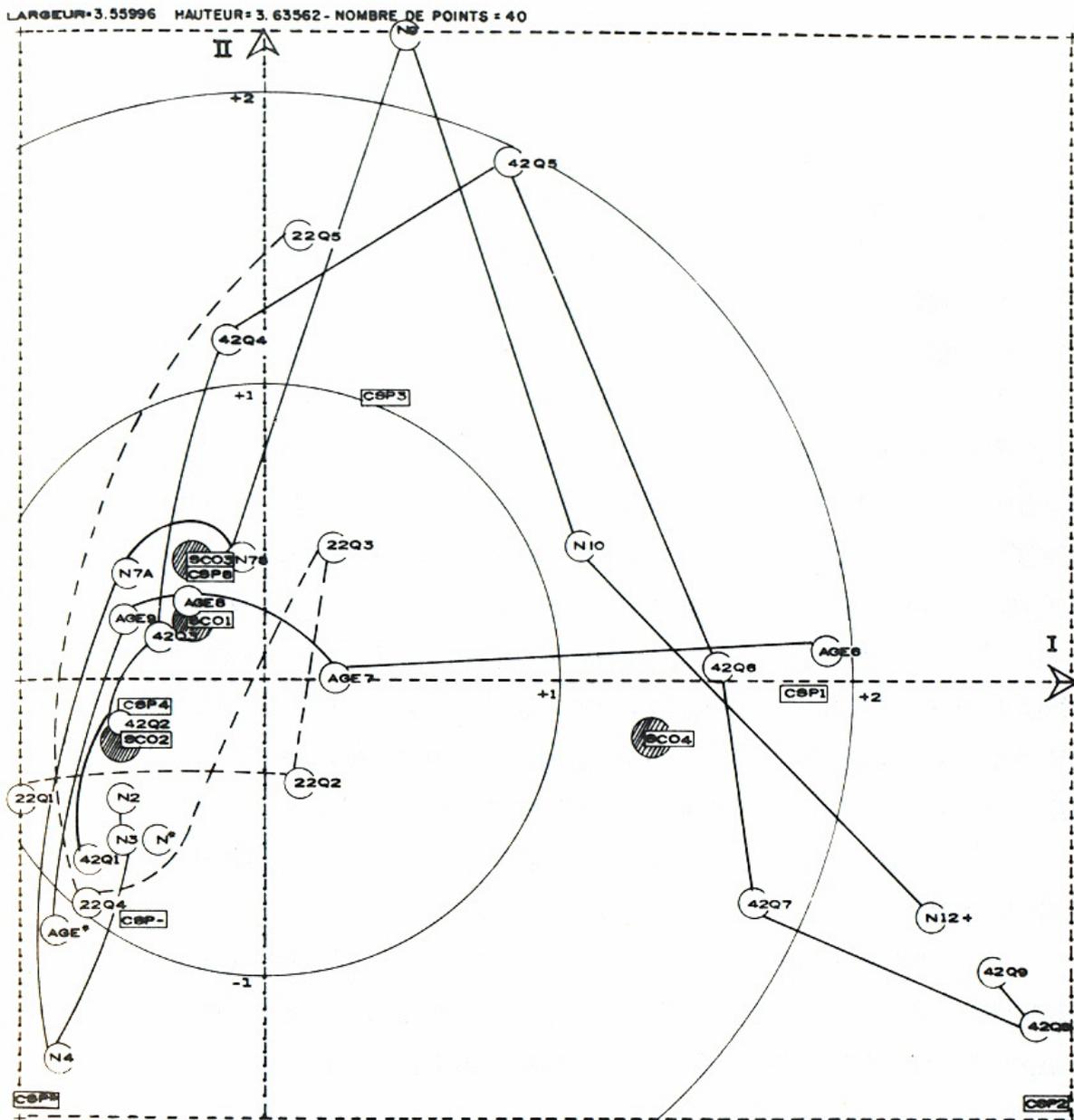


GRÁFICO 3 ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA (INFORMAÇÃO ATIVA: 132 SUJEITOS CONHECIDOS SEGUNDO 35 VARIÁVEIS BIFATORIZADAS).

PLANO DOS FATORES I E II: LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS (a) E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS.

- SC04 - 4ª série
 - SC03 - 3ª série
 - SC02 - 2ª série
 - SC01 - 1ª série
 - SC00 - evadido (b)
- > Ensino de 1º grau

(a) Ver lista de códigos

(b) Este ponto está confundido com SC02

é, a oposição entre escolaridade linear e outros tipos de escolaridade. Mas, as variações destacadas poderiam explicar as condições associadas à evasão e à repetência.

É importante salientar mais uma vez a relação existente entre esses dois fenômenos e a origem social das crian-

ças. Esta constatação não está em contradição com outros estudos (4), os quais põem em evidência as relações existentes entre o desenrolar das escolaridades e a origem social. No contexto deste estudo, como em outros, a relação entre o destino escolar dos alunos e origem social aparece muito cedo. Na França, por exemplo, o papel da origem social no futuro escolar das crianças aparece desde a pré-escola. Os estudos realizados pelo CRESAS (5) põem em evidência a relação existente entre o sucesso escolar das crianças de operários e as crianças dos escalões superiores e médios da pequena burguesia e da burguesia.

No final da pré-escola, quase um quarto das crianças oriundas da classe operária está com atraso ou em classe especial, enquanto que a quase totalidade (mais de 90%) das crianças da burguesia segue uma escolaridade normal.

Esses estudos confirmam a relação existente entre dificuldades escolares e origem social.

Parece que essa constatação tem uma importância capital para a compreensão do fracasso e dificuldades escolares. Mas, não permite identificar claramente as condições particulares que determinam as diferenciações. As distinções se referem à seletividade em geral, a qual se caracteriza pela evasão, a repetência e as distorções em relação à idade teoricamente exigida para seguir uma escolaridade normal. É necessário, portanto, tentar especificar os elementos associados a esse fracasso.

OS EXCLUÍDOS

Para avançar na reflexão concernente à compreensão dos elementos ligados às circunstâncias particulares do fracasso escolar, é necessário introduzir na análise outros fatores que possam explicar as diferenciações observadas.

Sobre o plano 1-2, a representação das variáveis traduz a oposição entre o sucesso e o fracasso escolar. A primeira situação é caracterizada pelos alunos que progrediram de forma linear. A segunda se caracteriza por aqueles que continuaram no ensino elementar ainda por muito tempo ou o abandonaram antes de atingir a 4ª série deste nível de ensino.

Tendo em vista a compreensão desse fenômeno, a análise abrangerá o fator III que nos permitirá pelo menos distinguir a evasão escolar. Esse fator opõe os sujeitos evadidos (-330 - SCO 0) àqueles sujeitos em escolaridade linear (-152 - SCO 4) ou àqueles com um baixo índice de repetência (153 - SCO 3). As estadas prolongadas na série estão praticamente em posição média (+063 -SCO 1 e SCO 2).

Para estudar o fracasso escolar, é necessário buscar o conteúdo do fator III. Para isso, tentar-se-á interpretar a projeção das variáveis sobre o eixo 1-3 (gráfico 4).

Analisando esses pontos, observa-se que o fator III opõe as rendas familiares que estão situadas nas categorias de renda mais altas (42Q8 - 42Q9) àquelas que se encontram nas categorias de renda mais baixas (42Q1 - 42Q2). A partir dessa constatação pode-se supor que a evasão escolar é mais freqüente entre os alunos cuja família se encontra nas categorias de renda familiar mais baixa (proximidade da CSP4-CSP8 e da 42Q1-42Q2).

É interessante salientar que é entre os empregados nos serviços e entre os operários que se encontram as taxas mais altas (mais de 80%) de alunos, cuja renda do chefe de família não ultrapassa 3 salários mínimos. Por outro lado também entre esses mesmos alunos que a repetência e a evasão são mais freqüentes.

Esta evasão representaria a evasão daquela escola ou a evasão do sistema?

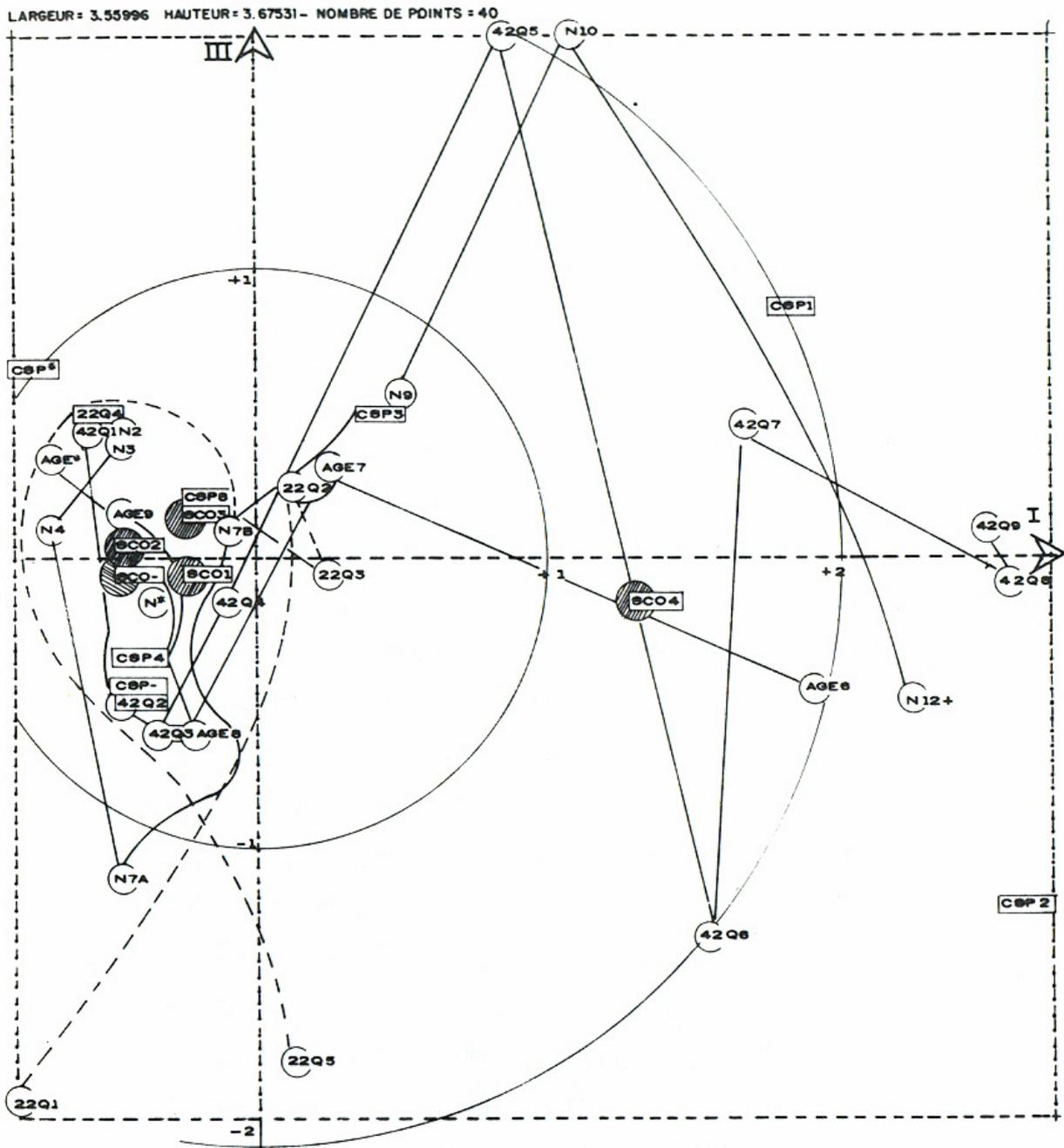


GRÁFICO 4 ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA. PLANO DOS FATORES I E III : LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS (SCO - ESCOLARIDADE)

Para tentar responder esta questão pode-se analisar a situação escolar dos evadidos.

Os dados da tabela I demonstram que, no início do ano letivo de 1981, os alunos que abandonaram a escola tinham,

TABELA I

| SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS EVADIDOS - 1981 | | |
|---|------------|------|
| Situação Escolar | Frequência | |
| | Abs. | % |
| 1ª série | 75 | 76% |
| 2ª série | 24 | 24% |
| TOTAL | 99 | 100% |

portanto, uma escolaridade mínima. Esta constatação é um fenômeno geral no ensino de 1º grau no Brasil. (6)

Os estudos (7) relativos à análise da relação entre escolarização e renda familiar demonstram que há uma forte correlação entre nível de renda e fracasso escolar. Esses estudos confirmam igualmente o fato de que as crianças cujo chefe de família se situa nos baixos níveis de renda são as que têm mais probabilidade de repetir as primeiras séries do ensino elementar e abandonam a escola apenas semi-alfabetizadas.

Na realidade, essas análises não se referem à origem social dos alunos. Porém, sabendo-se que os níveis de renda estão associados à classe social, pode-se supor que, após vários insucessos das crianças, os pais os mantêm ou os fazem deixar a escola, segundo suas condições econômicas.

Se se considerarem os fatores econômicos no interior da célula familiar, observar-se-á que as famílias das camadas proletárias não dispõem de meios para assumir os encargos com a educação de suas crianças. É certo que, nas escolas públicas no Brasil, a maior parte das despesas com a educação é assegurada pelo Estado. No entanto, há ainda

uma parte considerável dessas despesas cuja responsabilidade compete à família (8).

Considerando o baixo nível de vida das famílias cuja renda se situa em torno de 3 salários mínimos, pode-se inferir que, por menor que seja, a parte das despesas assumida anualmente pela família é ainda muito elevada. A este respeito, Patrick, Kehrbern (1971, p. 180) afirmam:

“As despesas relativamente elevadas com a educação formal serão talvez uma das causas principais da constatação segundo a qual somente 51% das crianças entre 7 e 14 anos estão inscritas nas escolas primárias”.

Outro aspecto a destacar é que as crianças das camadas proletárias são obrigadas, mesmo na idade escolar, a contribuir na produção da renda familiar em detrimento da escolarização. Por outro lado, a escolarização, em tais casos, significa não contribuir para o aumento da renda familiar.

Portanto, para as famílias dessas camadas sociais, a renda tem um papel considerável na determinação das possibilidades de escolarização de suas crianças. No entanto, se se considerar dois aspectos marcantes no início da escolarização dessas crianças - a entrada tardia e a repetência sucessiva - observa-se que esses fatos determinam uma heterogeneidade na composição das idades dos alunos. Essa heterogeneidade relativa à idade é considerada pelos educadores como um fator determinante do fracasso escolar. Se esse fator é verdadeiro, ele reforçará a má realização da escolaridade entre as crianças mais velhas.

A entrada tardia associada às repetências sucessivas cria uma defasagem em relação à idade, a qual permite à escola recusar as crianças que tenham ultrapassado a idade obrigatória da escolarização fixada por lei. Entre 1964 e 1970 constatava-se que a heterogeneidade em relação à idade

tende a melhorar. Esta constatação é interpretada como uma melhoria no ensino elementar. (9) Todavia, essa melhoria pode significar uma maneira mais intensiva de excluir as crianças fora de faixa etária, acentuando o caráter seletivo do sistema escolar, na medida em que essa heterogeneidade é considerada por si mesma como determinante do fracasso escolar, e não um elemento que o reforce.

Mesmo nos casos em que se tenta solucionar o problema de idade, os fracassos escolares se mantêm. Efetivamente, a evasão pode representar uma exclusão deliberada de certas classes sociais do ensino público. As duas eventualidades examinadas implicam em conseqüências diferentes quanto às interpretações que poderão ser feitas a respeito do fenômeno da evasão escolar. Ele pode representar tanto uma evasão como uma expulsão, isto é, um mecanismo utilizado pelo sistema escolar, cuja conseqüência é deixar as crianças das camadas proletárias fora da escola.

Explicar a evasão escolar, considerando apenas a renda familiar, parece-nos insatisfatório. A situação econômica de uma família tem um peso considerável não só na escolaridade, mas ainda nas condições de vida de um modo geral. No entanto, outros fatores podem também contribuir para explicar as diferenças observadas.

Assim, na determinação das condições de vida da família, é, portanto, possível se colocar a interdependência entre a renda e a composição familiar. O tamanho da família tem um papel não negligenciável sobre estas condições de vida. Pode-se supor que as diferenças se dêem em função da renda da qual dispõe a família e do número de elementos do qual ela se compõe. Para um mesmo nível de renda, as dificuldades diminuem ou aumentam segundo a composição familiar.

Nesse sentido, a introdução de outros fatores poderá deixar mais clara a evasão escolar. Na análise disponível, o fator VI parece ser o mais indicado. Efetivamente, sobre o plano 1-6a, ao introduzir o fator VI (gráfico 5), permite-se identificar que este fator se opõe às famílias segundo seu número de componentes. Assim, à medida que se caminha de alto para baixo se passa por famílias de uma composição maior a famílias de uma composição menor.

É assim que se encontra a variável 22Q5, a qual representa as famílias constituídas por mais de 12 pessoas.

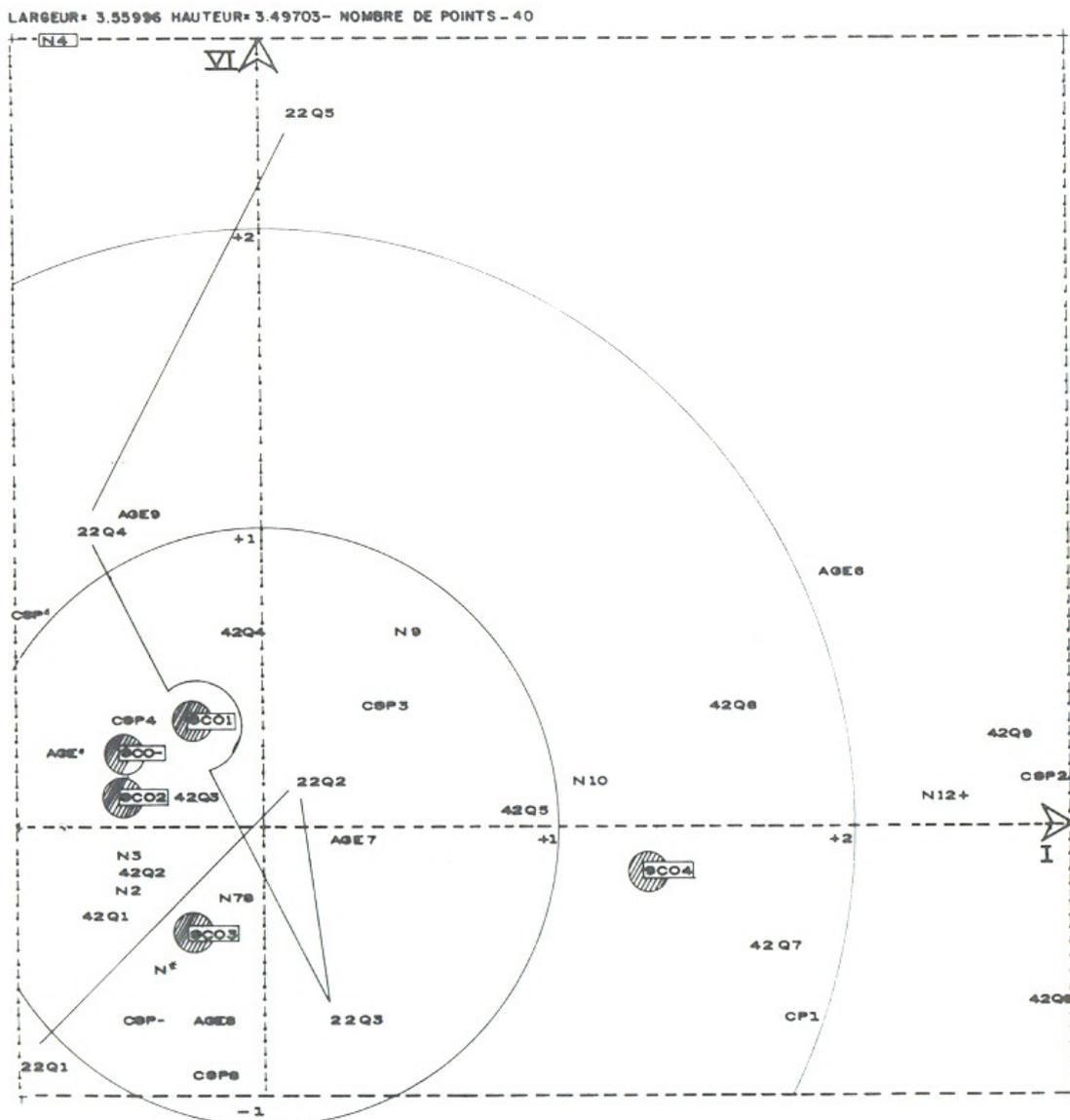


GRÁFICO 5 ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA. PLANO DOS FATORES I E VI: LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS^(a) E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS. (SCO - ESCOLARIDADE)

(a) 34 REPRESENTADAS. ACRESCENTAR O PONTO N7A, NO MESMO LUGAR QUE 42Q2.

Esta variedade está acentuada na variedade do pólo do *axe*. Em contrapartida, no oposto se encontra a variável 22Q1 que representa uma das dimensões menores de uma família, ou seja, aquela composta por 3 pessoas.

Esse *axe* opõe também, à escolaridade linear (SCO4), as escolaridades caracterizadas pelo fracasso (SCO0, SCO-1, SCO2, SCO - 3). A explicação mais plausível é que, em certas classes sociais, quanto mais a família é numerosa, menos as crianças têm chances de continuarem a estudar.

Para compreender essa situação, é interessante relembrar o efeito diferenciador da renda familiar. Segundo o nível de renda, as famílias das camadas proletárias mantêm, ou não, seus filhos na escola. As dificuldades financeiras são mais fortes nas famílias numerosas.

No interior das classes sociais, o fato de as crianças abandonarem a escola está relacionado com a renda e a composição da família.

Por outro lado, a proximidade entre as variáveis SCO3, N7a e N7b sugere uma associação entre a evasão e o nível cultural da família. Todavia, é possível que a análise de outras situações de fracasso seja útil para formar um quadro mais vasto, permitindo vislumbrar uma combinação de fatores ligada ao fracasso escolar em geral.

OS RETIDOS

O interesse em melhor conhecer as condições nas quais ocorre o fracasso nos conduz a outras análises da repetência. De início, essa repetência não apresenta a mesma amplitude, cerca de 4,5% dos alunos se encontram ainda na primeira série do 1º grau no início do seu 4º ano de escolaridade. Essa forma de fracasso é mais rara.(10)

A representação das variáveis no plano 1-5 (gráfico 6) permite identificar que o SCO1 se opõe a SCO4.

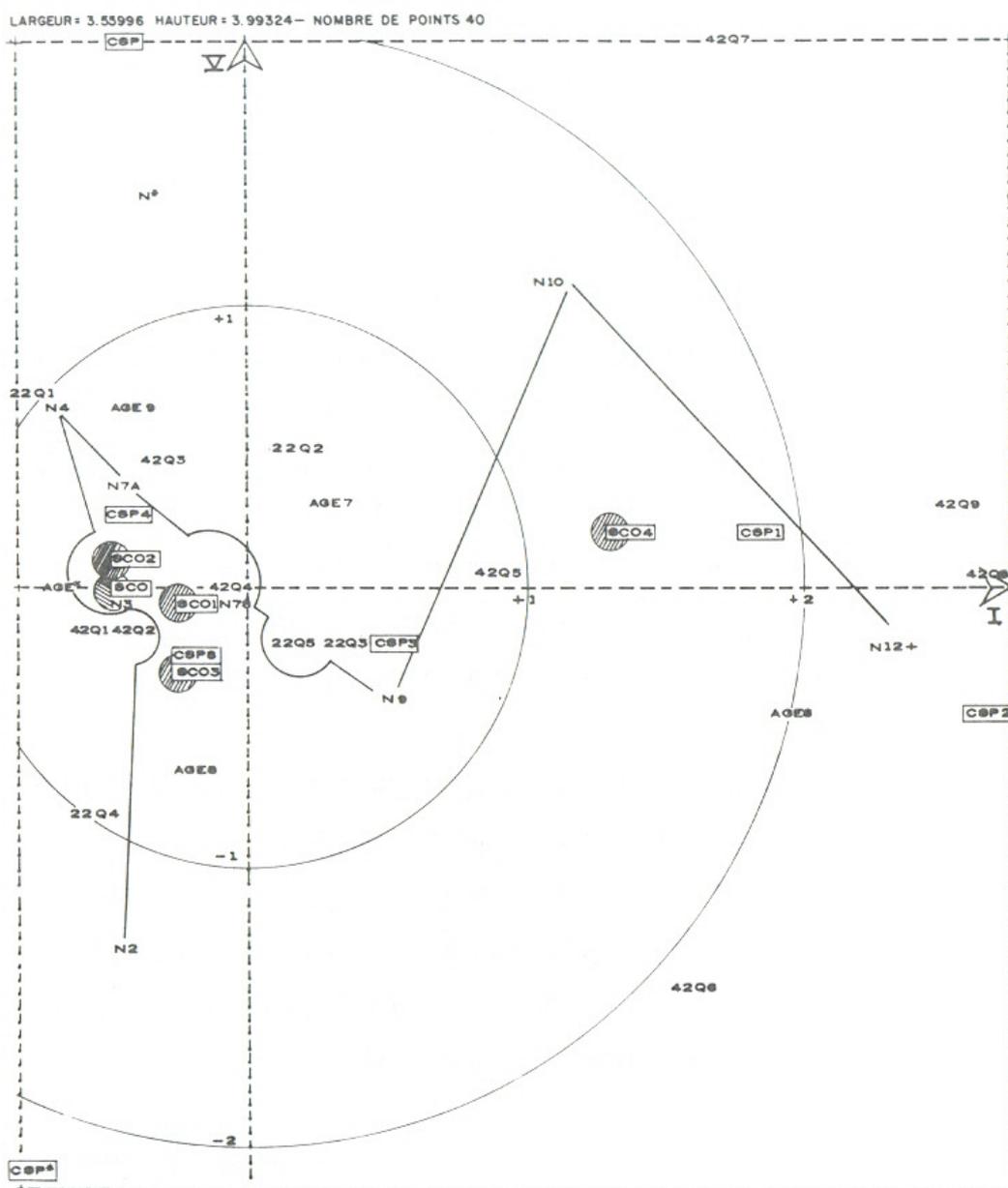


GRÁFICO 6 ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA. PLANO DOS FATORES I E V: LOCALIZAÇÃO DE 35 VARIÁVEIS ATIVAS E 5 VARIÁVEIS ILUSTRATIVAS (SCO - ESCOLARIDADE)

Essa mesma oposição poderá ser identificada na representação do plano 1-7 (gráfico 7).

Nos dois planos, a evasão aparece entre SCO1 e SCO2. Isso sugere que as mesmas condições interferem na evasão. Analisando os gráficos 6 e 7, observa-se que os

escola, as crianças com retardo escolar podem, ou não, dar continuidade à escolaridade, parece que a situação familiar relativa às condições econômicas e culturais determinam a amplitude do retardo e a permanência ou não das crianças na escola.

Observa-se no plano 1-5 (gráfico 6) que o fator 5 opõe um retardo fraco, isto é, aqueles que só têm uma repetência (SCO3) àqueles que repetem duas vezes (SCO2). As outras escolaridades atípicas se encontram na posição central (SCO0 e SCO1). No centro desses *axes*, as situações mais graves de fracasso estão misturadas (SCO0 e SCO1).

A proximidade das variáveis sugere que os retardos fracos se encontram mais entre as crianças dos operários (CSP8 - SCO3), enquanto que os casos de duas repetências são mais freqüentes entre as crianças do pessoal de serviço (CSP4 - SCO2).

Uma vez mais, é conveniente lembrar que os operários, no que se refere à renda, situam-se nos níveis um pouco mais elevados do que o pessoal de serviço. Esses últimos são também os que atingem um nível de estudo que só lhes permite assinar o nome.

A análise que acabamos de efetivar demonstra que as condições ligadas aos fatores econômicos e culturais determinam os diferentes caminhos escolares percorridos pelas crianças. Os efeitos combinados desses fatores podem ser medidos pelas distribuições observadas entre as crianças das camadas proletárias.

Segundo o nível de renda familiar, por exemplo, as crianças podem prolongar sua escolaridade ou abandonar a escola. O fato é mais freqüente quando a renda permite apenas a sobrevivência de uma família numerosa. Todavia, a renda familiar possibilita apenas uma percepção parcial e sumária da influência das condições econômicas sobre o desenrolar da escolarização das crianças.

Pode-se levantar a hipótese de que um estudo mais aprofundado do nível de vida entre as diferentes classes que compõem a estrutura social poderia determinar, de forma mais precisa, as diferenciações observadas em relação à escolaridade. Para melhor determinar o peso desses fatores, seria interessante efetivar outras análises introduzindo informações suplementares, tais como: condições de moradia da família, a composição do orçamento familiar, a estrutura e a composição da família e outros dados relevantes para este tipo de estudo.

O mesmo se poderia fazer em relação ao nível de instrução. É verdade que nas famílias que têm o mesmo nível de renda se constata que a ausência ou a presença de um diplomado ou ainda a duração dos estudos do chefe de família estão associados ao sucesso das crianças na escola. Mas seria necessário conhecer melhor as modalidades de ação do meio junto às crianças. Para isso, a construção de um índice de nível cultural seria talvez útil, tendo em vista apreender a diversidade de vida cultural e de lazer das crianças e de sua influência sobre a escolarização.

Essas análises particulares permitem melhor selecionar indicadores sínteses para serem retomados numa análise de conjunto. Esse procedimento permitiria determinar as relações existentes entre esses fatores, como também sua influência sobre a escolaridade das crianças poderia ser identificada de forma mais precisa.

FRACASSO ESCOLAR MAL IRREDUTÍVEL?

O procedimento utilizado nesta análise só permite identificar os aspectos mais gerais da origem dos diferentes caminhos escolares percorridos pelas crianças.

No entanto, por mais gerais e menos precisas que as relações identificadas possam ser, elas permitem colocar em questão a ação que se desenvolve na instituição escolar.

Como já foi remarcado anteriormente, o sistema escolar se caracteriza por um alto grau de seletividade. Todos os dados estatísticos oficiais demonstram que a seletividade escolar não é somente extensiva, mas, acima de tudo, precoce. Começa pela exclusão de camadas consideráveis da população do acesso à escolaridade básica.

Assim, quase a metade da população de 7 a 14 anos, idade da escolaridade obrigatória por lei, está fora do Sistema Escolar. Dos que entram, quase a metade se encontra nas duas primeiras séries do ensino de 1º grau.

Esses fatos indicam que as crianças não progredem na sua escolaridade, de forma linear. Esta é marcada pelo fracasso, desde as séries iniciais da escola elementar.

No entanto, esse fracasso extensivo e precoce não atinge indistintamente todas as crianças. Neste estudo fica evidente que ele faz parte apenas do cotidiano das crianças oriundas de determinadas classes e camadas de classe. São as crianças filhas dos operários e outras camadas do proletariado, bem como as oriundas das camadas menos favorecidas da pequena burguesia que apresentam uma escolaridade marcada pelo fracasso.

As crianças oriundas da burguesia e das camadas mais favorecidas da pequena burguesia seguem, ao contrário, com sucesso a sua escolaridade básica.

É evidente que a origem de classe tem um papel preponderante no destino das crianças, no que se refere à sua escolaridade. Todavia, não é possível negar a interferência do fator cultura nas diferenciações constatadas.

Observa-se, por exemplo, que o sucesso escolar aumenta proporcionalmente com o nível de instrução do chefe

de família. É verdade que o nível de instrução está associado à renda familiar e à origem de classe, mas as diferenças em relação ao nível de instrução exercem uma influência positiva entre os alunos que pertencem à mesma classe social.

Os dados demonstram que a maioria das crianças de origem operária que se encontram na 4ª série do 1º grau ou apresentam só uma repetência, o chefe de família atingiu o grau de instrução de nível primário. Essas crianças levam vantagens em relação àquelas crianças cujo chefe de família se inclui na categoria dos empregados em serviços, onde o nível de instrução é inferior ao primário. Entre estas últimas, a repetência sucessiva é mais freqüente.

A partir dessas constatações, torna-se necessário estudar mais profundamente as relações entre escolarização e origem social. Para isso, é importante ainda analisar como a mediação de classe se manifesta no interior da escola e quais os mecanismos que operam as diferenciações relativas ao destino escolar das crianças em função da sua origem de classe.

Evidenciar essas relações face à luta de classes nos parece que permitiria uma compreensão mais precisa do problema e possibilitaria vislumbrar uma ação no sentido de tornar menos eficaz o processo discriminatório efetivado pelo sistema escolar.

Como afirmam Baudelot, Establet (1979, p. 259):

“O aparelho escolar... não deve ser considerado como um sistema, uma máquina bem lubrificada funcionando a todo vapor e que funciona para maior proveito da burguesia, mas como lugar de múltiplas contradições que são os efeitos identificáveis da contradição fundamental entre a classe operária e a burguesia.”

Efetivamente, a sociedade de classe engendra a escola de classe, onde se manifestam também efeitos da contradição fundamental entre a burguesia e o proletariado.

De início, é importante destacar que a objetivação constante do trabalho determina sua subordinação permanente ao capital e, do mesmo modo, uma oposição, no interior mesmo do processo de produção, entre as relações das diferentes classes sociais, face ao saber e à cultura. De um lado, a classe expropriada da parte intelectual do seu trabalho; do outro lado, a classe que possui a ciência, o saber, enfim, a cultura.

A reprodução dessa dicotomia é reforçada pelo sistema escolar, via o processo de seletividade manifesto no fracasso escolar.

Parece que as relações que as crianças oriundas do proletariado mantêm, face à cultura e ao saber valorizados pela escola, são não somente diferentes, mas, sobretudo, opostas àsquelas das outras classes e camadas de classe.

Essa forma de entender as relações de classe, vis-à-vis à cultura e ao saber, é colocada acima das relações sociais e apresentada como forma objetiva de produzir, transmitir e utilizar essa cultura e esse saber.

Seria esta forma de compreensão que possibilitaria o sistema escolar excluir massivamente as crianças oriundas do proletariado?

Para iniciar a discussão, remarcamos que existe no interior mesmo da sociedade burguesa a possibilidade de reduzir a eficácia da escola em expulsar do seu interior as crianças das camadas proletárias.

Para isso, é necessário lutar na escola a partir de hoje. Todavia, é importante perceber os limites dessa luta. Não se pode transformar a escola no interior dela mesma e muito menos forjar o socialismo pela ação pedagógica. Mas a luta contra o capitalismo se dá no interior mesmo desse sistema.

Como afirma Marx (1976, p. 39):

“As armas das quais a burguesia se serviu para derrotar o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia. Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe darão a morte: ela criou também os homens que manejarão estas armas - os operários modernos, o proletariado.”

As lutas oriundas da contradição fundamental entre capital e trabalho que determinam o confronto entre as classes é que são capazes de pôr fim à sociedade burguesa e todo seu aparato, inclusive o aparelho escolar burguês e todos os seus mecanismos discriminatórios.

Nesta perspectiva, a luta no interior da escola se inclui no conjunto das lutas articuladas a outras formas de luta de classes.

A luta na escola limitar-se-ia a torná-la menos segregativa para as crianças oriundas das camadas proletárias, minimizando seu fracasso no processo de aprendizagem.

NOTAS

- 1- FERREIRA, M.S. L'école pourquoi?: étude des rapports entre scolarité et origine sociale des enfants dans l'enseignement de 1^{er} degré du Nord-Est du Brésil. Tese (Doutorado) - Université de Caen, 1984.
- 2- Para identificar a origem social dos alunos foi feita uma adaptação da classificação elaborada por FERREIRA, M.S. L'école pourquoi?: étude des rapports entre scolarité et origine sociale des enfants dans l'enseignement de 1^{er}. degré du Nord-Est du Brésil, op.cit.
- 3- A esse respeito ver: CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- 4- Para uma idéia mais geral desses estudos ver particularmente: BAUDELLOT, Ch, ESTABLET, R. L'école primaire divisée... VIAL, M. et al.: "Caracteristiques psy-chologiques, individuelles, origine sociale et échecs scolaires" IN: Recherche Pédagogique 68. Paris, CRESAS 1982. ZIRNEMERMAN (Coord.) L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Paris, Les Editions ESP. 1982.

- 5- Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire.
- 6- A esse respeito ver: CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, op.cit.
- 7- Esses estudos foram realizados por: CAMPOS, D.S. Que fatores são responsáveis pela reprovação na escola primária? MEC, SCNEA, Rio de Janeiro: 1960. PINHEIRO, L. M. Melhoria do rendimento no ensino de 1º grau. Rio de Janeiro, 1960 (mimeo).
- 8- Num estudo realizado por Fernando Bastos de Ávila e Luís Antônio Cunha sobre custos da educação, esses autores constatam que 55% das despesas em educação são asseguradas pelo Estado. Os 45% dos custos observados são assegurados pela família. ÁVILA, F.B., CUNHA, L.A. Os custos da escolarização na Guanabara. Pesquisa Piloto, Rio de Janeiro: FGV, 1969.
- 9- É interessante lembrar que a proporção de alunos atualmente inscritos na escola primária, em cada uma das séries, até a 4ª série, tende a aumentar depois de 1964. Segundo as estatísticas oficiais, a situação se apresenta da seguinte forma:

| ANO \ CLASSE | 1964 | 1970 |
|--------------|-------|-------|
| 1ª série | 19% | 29,5% |
| 2ª série | 12% | 18,7% |
| 3ª série | 11,1% | 20,9% |
| 4ª série | 13,5% | 16,6% |

Fonte: 1964 MEC INEP -Censo escolar, 1964, v. 2, p. 5
 1970 M.P. Coordenadoria Geral - Censo Demográfico do Brasil, 1970 -
 tabela 11.

- 10- Na primeira série se encontra um efetivo de 10 sujeitos dos 132 que compõem a amostra, do mesmo modo que o conjunto do extrato de 1978.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAUDELLOT, Ch, ESTABLET, R. *L'école primaire divisée*. Paris: Maspero, 1979.
2. _____. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1979.
3. BISSERET, N. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris: PUF, 1974.
4. BOUDON, R. *Effets pervers et ordre social*. Paris, PUF, 1979.
5. _____. *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 1973.
6. CAMPOS, D.S. *Que fatores são responsáveis pela reprovação na escola primária?* Rio de Janeiro: MEC/CNEA, 1960.
7. CASTRO, C.M. *Eficiência dos custos das escolas de nível médio: um estudo na Guanabara*. Rio, IPEA/INEP, 1971.
8. CASTRO, C.M. et al. *Uma escola inacabada em uma comunidade heterogênea: o caso de Brasília e suas vizinhanças (mimeo)*.
9. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Francisco Alves, 1977.
10. CUNHA, L. A., ÁVILA, I. B. *Os custos da escolarização na Guanabara: Pesquisa Piloto*. Rio de Janeiro, FGV, 1969.
11. MARX, K. *Oeuvres-Economie V.I-II*. Paris, Galimard, 1977.
12. _____. *Oeuvres-Philosophie V.III*. Paris, Galimard, 1982.
13. MARX, K., ENGELS, F. *Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris: Maspero, 1970.
14. _____. *Manifest du Parti Communiste*. Paris: Editions Sociales, 1976.
15. NETCHINE, G. *Analyse des Correspondance et étude des variables génétiques: deux applications*. Bulletin de Psychologie (24) 1971/72, p. 168-190
16. PATRICK, GF, KEHRBERG, EN. "Educação e desenvolvimento em cinco áreas da Região Leste do Brasil". **Experimental**, v. 11, n.4. Fev. 1971.
17. VOLLE, M. *Analyse de donnée*. Paris: Econômica, 1980.
18. _____. *L'analyse de donnée*. *Economie et Statistique* (96) INSEE, Jan. 1978, p.2-23.