

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS NA COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

Mariene Proença Rebello de Souza

A abordagem etnográfica vem se afirmando enquanto importante instrumento de pesquisa na área educacional na América Latina. Rockwell (1991) analisa em seu artigo *Ethnography and critical knowledge of education in Latin America* as diversas temáticas presentes na pesquisa etnográfica educacional e sua contribuição na concretização de um conhecimento crítico na área.

No intuito de dar continuidade às análises feitas pela autora, propõe-se, neste artigo, apresentar e tecer comentários a respeito de alguns dos trabalhos recentes desenvolvidos em reconhecidos centros de pesquisa no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, utilizando a perspectiva etnográfica de pesquisa em educação¹. Estes trabalhos, em função da profundidade e da riqueza de suas análises, trazem novas luzes na compreensão dos processos que constituem o dia-a-dia escolar e são valiosos instrumentos na elaboração de propostas críticas de atuação de psicólogos escolares em parceria com os educadores.

1. No Estado de São Paulo, os principais centros de pesquisa situam-se nas universidades públicas e católicas, como a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, através dos programas de pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado, e em fundações como a Fundação "Carlos Chagas".

Há muito as pesquisas em Educação e em Psicologia vêm considerando os problemas de escolarização, principalmente os que incidem sobre os alunos ingressantes das escolas públicas, enquanto dificuldades advindas da situação de pobreza a que as crianças das camadas populares são submetidas. Até o início dos anos 80, um significativo número de pesquisas foi produzido no Brasil atribuindo o fracasso dos alunos das séries iniciais a problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais. Tais trabalhos, comprometidos com uma visão estreita dos processos escolares, produziram explicações preconceituosas e distorcidas a respeito das crianças e de suas famílias, largamente difundidas entre educadores e psicólogos. A pesquisa em Psicologia, até então, possibilitou a legitimação de um discurso que medicalizou e/ou psicologizou os problemas de aprendizagem e, via de regra, depositou sobre a criança e seus pais a causa dos problemas escolares. Pesquisas recentes revelam que o preconceito em relação às classes populares e sua relação com o discurso científico, no Brasil, tem suas origens nas teorias racistas, que aqui chegaram no final de século passado e no início deste século (Patto, 1990).

As discussões desencadeadas por uma análise crítica da escola e de sua função numa sociedade de classes possibilitaram movimentos em busca de explicações do fracasso escolar que levassem em conta a escola como instituição situada numa estrutura social.

A crítica teórica que se processou a partir da leitura de autores neo-marxistas a princípio não foi acompanhada da crítica metodológica (Gouveia, 1985, apud Patto, 1988). Era preciso construir uma metodologia que desse conta de uma leitura materialista dialética. Não era possível usarmos os mesmos instrumentos – observações com categorias previamente definidas, situações artificiais de experimentação, ou questionários – para compreender uma instituição tão complexa quanto a escola numa sociedade de classes e para ampliar a compreensão do fenômeno da repetência e da evasão escolares.

No caso específico das explicações dominantes a respeito do fracasso escolar, era preciso mudar o eixo de discussão, descentrando-as das explicações atribuídas aos alunos e/ou professores e construir um conjunto de conhecimentos que contextualizasse tais explicações no conjunto do pensamento histórico brasileiro e que possibilitasse conhecer como esse processo de escolarização produz os alunos que repetem e que “desistem” de continuar na escola. As perguntas principais referem-se à

natureza da vida diária que se processa nas escolas públicas, as redes de relações aí construídas, à maneira como os educadores concebem sua atuação e seus alunos, que práticas valorizam em sala de aula, como os pais e as crianças entendem e explicam o processo de escolarização, quem são as crianças que fracassam, que trajetória escolar percorreram, como se produz a medicalização dos problemas de aprendizagem, como as políticas educacionais e pedagógicas se fazem presentes nas práticas escolares. Esse conhecimento só poderia ser possível através da longa convivência com as crianças e com a escola, através de um detalhado processo de observação participante, entrevistas abertas, visitas domiciliares, participação em espaços lúdicos, objetivando estabelecer um vínculo de confiança entre pesquisador-informantes, permitindo que as vozes das crianças, de seus pais e dos educadores pudessem emergir como sujeitos de sua própria história. Metodologias de pesquisa oriundas da Antropologia Social, com ênfase em estudos de caso, histórias de vida e observação participante, passaram a ser utilizadas pelos pesquisadores em educação e em psicologia no Brasil, principalmente a partir de meados dos anos 80.

O conjunto do conhecimento que vem se acumulando neste período tem permitido uma série de análises a respeito do processo de produção do fracasso escolar. Alguns desses trabalhos objetivam compreender mais radicalmente as questões que envolvem o usuário da escola, questionando os mitos que envolvem os alunos multi-repentes provenientes das classes populares (Patto, 1990), os processos de exclusão escolar (Goldstein, 1986) e a repetência (Gatti, 1981; Andrade, 1986), a impossibilidade da manutenção de relações de causa e efeito entre desempenho escolar e nutrição (Moyes e Lima, 1983; Collares, 1989), entre rendimento escolar e linguagem (Soares, 1986; Cagliari, 1985, Sawaya, 1992).

Outros trabalhos desvelam aspectos presentes no cotidiano escolar, tais como os processos de dominação e resistência (André *et al.*, 1987; Carvalho, 1991; André, 1992); relativos à alfabetização (Kramer *et al.*, 1987); às possibilidades de atuação dos professores nas séries iniciais (Guarnieri, 1990; Davis, 1992); às questões referentes às representações que as crianças ingressantes das classes populares têm da escola (Cruz, 1987); aos professores bem-sucedidos no processo de escolarização (Kramer e André, 1983; Cunha, 1988; Coelho, 1989; Souza, 1991); ou ainda questões relativas à didática do professor (André,

1987, 1993; André e Mediano, 1986; André e Fazenda, 1989) e à prática pedagógica (Dias da Silva, 1992; Davis, 1988). Um terceiro grupo de pesquisas centra-se na questão da participação política dos professores (Souza, 1991) e da gestão popular na escola pública (Pato, 1991, 1992).

Tais pesquisas têm subsidiado propostas de intervenção na escola, possibilitando um trabalho de parceria entre psicólogos e educadores (Machado, 1991; Souza *et alii*, 1989).

A pesquisa etnográfica e o questionamento às afirmações da "teoria da carência cultural"

1. O processo de produção do fracasso escolar

Na área de Psicologia Escolar, Pato (1990) pesquisou os processos presentes nas relações construídas na complexidade da vida diária da escola.

Utilizando como metodologia a observação participante e os conceitos de cotidianidade e não-cotidianidade de Agnes Heller, este trabalho possibilitou, entre outras coisas, a convivência durante aproximadamente dois anos em uma escola pública de periferia da cidade de São Paulo, durante o qual realizou quatro estudos de caso de crianças multi-repentes. Tendo como foco as condições de escolarização destas crianças, observou salas de aula, conversou e entrevistou professores, realizou visitas domiciliares e resgatou a versão dos pais sobre a escolarização de seus filhos, bem como as histórias de vida das famílias pesquisadas.

As visitas domiciliares tinham como objetivo conhecer essas crianças – consideradas na visão da escola como portadoras de deficiências e problemas graves de aprendizagem e/ou comportamento – em contextos extra-escolares, acompanhando cenas de sua vida diária, ouvindo suas versões sobre a escola e sobre temas de seu interesse, observando aspectos de seu desenvolvimento, levantando dados a respeito de suas capacidades e responsabilidades no ambiente doméstico, mostrando-se atenta às suas perguntas e dúvidas.

Este conjunto de observações conduziu a uma série de constatações em relação às questões escolares, destacando-se em primeiro lugar a discrepância entre a incapacidade atribuída às crianças – com histórias de repetência – pelos professores e orientadores escolares e as capacidades observadas pelos pesquisadores fora da sala de aula. Essas crianças fora da escola mostravam-se observadoras, capazes, autônomas, apresentando inúmeras habilidades, curiosidade e atenção concentrada em tarefas de seu interesse e em alguns casos com importantes responsabilidades no âmbito doméstico.

As observações em sala de aula levaram a crer que, no espaço escolar, essas crianças – provenientes das classes populares – sofrem um processo de constante rotulação e estigmatização, que se concretiza nas relações de aprendizagem, impedindo-as de se alfabetizarem e de dar continuidade à apropriação do conhecimento socialmente acumulado.

Na escola tudo conspira para que professores e alunos vivam situações diárias de descontentamento, perda da auto-estima, descrédito na própria produção, reduzindo, portanto, as possibilidades de reflexão em relação a essa realidade que aliena e impede de dar conta de um processo adequado de escolarização. Os professores acabam se apropriando de uma visão burocratizada do ensino, defendendo os interesses estatais em detrimento da qualidade da escola, distantes do compromisso com os usuários da escola, principalmente com os mais pobres. A inserção na cotidianidade escolar dificulta a visualização do compromisso com a criança, com o direito à escolarização plena e com o acesso ao conhecimento socialmente acumulado.

O discurso dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças das classes populares é um discurso no mínimo ambíguo, que ora analisa a escola e seus problemas, afirmando as falhas nela existentes para um ensino de qualidade, ora considera que a responsabilidade pelo fracasso escolar está nas deficiências das crianças e/ou nos problemas e desinteresse de suas famílias.

Outro aspecto importante apontado por esta pesquisa é o papel desempenhado pelos profissionais de saúde mental, em especial os psicólogos, na perpetuação da visão medicalizante e ou psicologizante do processo de aprendizagem. A participação do psicólogo frente à queixa escolar se dá, via de regra, através da realização de laudos psicológicos, baseados em psicodiagnósticos cujos pressupostos traduzem

o predomínio da visão psicanalítica e/ou psicométrica dos problemas de aprendizagem. Tais explicações deixam de considerar qualquer participação das relações escolares na produção do fracasso escolar.

Uma das crenças comuns entre os educadores centra-se no fato de que as crianças que vivem em situação de pobreza desconhecem o que é a escola e sua importância, não sabem as finalidades da leitura e da escrita, têm pais analfabetos ou semi-analfabetos e por isso em grande parte desinteressados do aprendizado de seus filhos. Esse conjunto de fatores seria um empecilho a mais para seu processo de escolarização.

2. As conseqüências da experiência escolar

Discutindo algumas dessas questões, Cruz (1987) pesquisou crianças ingressantes na primeira série do primeiro grau, na cidade de Fortaleza (CE). A pesquisadora acompanhou cinco crianças no processo de ingresso na primeira série do primeiro grau.

Sua preocupação reside em saber como as crianças representam a escola antes de nela ingressar (Moscovici, 1978, apud Cruz, op.cit.), quais suas expectativas em relação à primeira série, aos conteúdos que irão aprender, à professora, ao significado que atribuem para o estar na escola. Para isso conviveu com estes alunos no período imediatamente anterior ao início do ano letivo, após o primeiro semestre e no final do ano escolar. Utilizou vários procedimentos de coleta de dados, desde contatos informais, entrevistas com as crianças e seus pais, até procedimentos mais estruturados como os testes de desenhos e histórias (Trinca, 1976; Thomas, s/d apud Cruz, op.cit.). As professoras também foram ouvidas a respeito do que esperam de seus alunos e como procedem na relação de aprendizado no início do processo de alfabetização.

Várias questões são levantadas e apontam no sentido de relatar a mudança de expectativas dessas crianças em relação à escola à medida que as experiências do dia-a-dia vão se somando. Para essas crianças ingressantes, a escola vai se tornando pouco a pouco um lugar hostil e perigoso, povoado de repreensões e castigos. A escola passa a ser vista, no decorrer do ano letivo, não mais como um lugar onde se aprende a ler e a escrever e ainda faz-se amigos, mas sim "onde se tem que mostrar o que se sabe" (p. 267).

Cruz analisa que no final do ano letivo "só à custa de muito esforço as crianças conseguem manter um pouco do que lhes restou da

confiança na sua capacidade de aprender" (p. 268). Sobre elas paira um constante ataque à sua auto-estima, além de recriminações que são maiores à medida que as crianças manifestam não estar entendendo o que a professora explica. A ameaça de expulsão é uma constante, tendo como causas dois fatores: a incapacidade para aprender e os problemas de comportamento. O prego e a representação que permanece para as crianças serem aceitas é o de perda de sua identidade: "*Elas semem que só serão 'aprovas' (duplamente) se apresentarem apenas com certas partes de si, deformarem-se*" (p. 271).

Com relação ao aprendizado, a questão formal se sobrepõe ao conteúdo, o comportamento sobre o pensamento, a rotina está acima do sentido do que se aprende. Domina entre a professora a crença na incapacidade dos alunos para o aprendizado e a necessidade de manter a ordem a todo custo.

As famílias, vistas na literatura como pertencentes a uma classe social que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, apresentam posições completamente diferentes daquelas defendidas pelos adeptos da teoria da carência cultural. As mães, pais ou avós entrevistados atribuem grande valor à educação e, mais do que isso, mostram o sacrifício que fazem para manter seu filho ou seu neto na escola. Sabem, também, que o trabalho está diretamente ligado à escolarização. Mas suas expectativas em relação a esse canal para a melhoria da qualidade de vida vai se modificando à medida que o desempenho de seus filhos não corresponde ao esperado pela escola e ao fato de que a escola exige muito além daquilo que diz dar. Resta aos pais, então, modificar seus filhos, castigando-os ou doutrinando-os. Essa estratégia só é questionada no final do ano letivo, quando os pais se deparam com o fracasso de seus filhos e percebem que os castigos foram em vão. As críticas passam a se voltar para a escola, embora ainda centradas nas características pessoais do professor.

Outra temática bastante discutida em relação ao fracasso das crianças das classes populares na escola refere-se ao déficit de linguagem. Esse debate mobilizou linguistas e psicolinguistas de várias correntes, possibilitando o surgimento de uma série de trabalhos teóricos sobre o tema, destacando-se o de Soares (1986); Cagliari (1985). Abaurre (1985 apud Cagliari, op.cit.), Lemle (1981 apud Cagliari, op.cit.). Cagliari defende a competência linguística das crianças das classes populares e questiona a maneira como a escola pretensamente se diz ensinando.

Atribui os problemas de dificuldades de aprendizagem da língua escrita a questões de natureza linguística e metodológica e não a causas biológicas.

Algumas de suas afirmações:

"As crianças aprendem a falar apesar das condições sócio-culturais, econômicas e materiais do meio ambiente em que vivem...As condições materiais não afetam a qualidade das estruturas mentais, a competência linguística nem a manipulação do pensamento, como facilidade cognitiva" (p.58).

"A falta de condições materiais não causa danos cognitivos, mas pode causar a falta de condições para o uso dessa capacidade no sentido de realizar coisas que socialmente estão ao alcance apenas das pessoas que dominam a sociedade através do dinheiro e do saber acumulado e socializado, como por exemplo tudo aquilo que se faz na escola ou através dela" (p.59).

"As dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades de aprendizagem são baseadas numa visão errada da natureza e do uso da linguagem (uma grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica mal conduzidos e de sua influência no trabalho escolar" (p.62).

3. A criança pobre sabe falar?

Abordando a questão da linguagem a partir de outro espaço de convivência social que não o escolar, Sawaya(1992) contribui para a

temática da relação entre linguagem oral e pobreza através de pesquisa realizada com crianças de um bairro periférico da cidade de São Paulo.

Essa pesquisa tem como objetivo verificar o uso que essas crianças fazem da linguagem, ou seja, sobre o que a verbalização desses meninos e meninas informa ao pesquisador a respeito de suas percepções, análises e explicações de diferentes aspectos da realidade.

A faixa etária dos participantes da pesquisa varia de 3 a 9 anos e os encontros semanais, durante aproximadamente um ano, foram realizados no próprio bairro, em suas casas e em outros espaços informais, registrando e gravando várias circunstâncias diferentes de interação verbal, participando de brincadeiras de roda, jogos, conversas informais, ouvindo relatos e narrativas sobre o bairro, sobre suas vidas e de seus familiares e amigos, ou ainda sobre episódios vividos na escola, considerada pela pesquisadora como o um lugar central em suas vidas.

A análise e a riqueza dos relatos e narrativas levam a autora a afirmar a complexidade com que as estas crianças utilizam a linguagem verbal, conquistando seu lugar no mundo adulto e expressando suas vivências em seu ambiente próximo. Utilizam-se de ricas interações verbais, apropriando-se de recursos, como músicas populares e folclóricas, produzem narrativas dos acontecimentos do bairro e a expressão verbal de suas fantasias e temores. Através da interação verbal, as crianças:

"falam dos acontecimentos centrais em sua vida e tentam elaborá-los, tornando-os inteligíveis e suportáveis: o preconceito, a discriminação, os estigmas, as ameaças constantes à própria vida, as relações familiares, as condições de moradia, os acontecimentos do bairro, a precariedade de suas condições materiais de vida, as dificuldades na escola, e as fantasias, medos e desejos infantis em estreita relação com esse acontecimentos" (p.255).

Um aspecto importante do trabalho de Sawaya reside na voz dada às próprias crianças, como reais informantes e protagonistas do trabalho de pesquisa, apresentando na íntegra vários trechos de suas narrativas.

Chama-nos a atenção a importância dada pelas famílias à escola, dedicando ao estudo "*uma atenção redobrada*". Os relatos também são claros ao mostrar cenas de uma escola hostil, distante de ser interlocutora dessas crianças, ou ainda de compreender os significados por elas atribuídos a muitas das marcas deixadas pelas estratégias de sobrevivência num bairro onde as dificuldades são muitas.

Esses são alguns dos trabalhos desenvolvidos a respeito das questões que envolvem o fracasso escolar, mudando o foco das pesquisas que predominava até então, voltando-se para o dia-a-dia da escola e de seus usuários, procurando resgatar a sua *história não-documentada*. Esta história não está presente nos arquivos escolares, mas precisa ser reconstruída analiticamente a partir de referenciais teóricos críticos, tendo como elemento fundamental as diferentes versões ou os diferentes significados que os diversos protagonistas atribuem ao processo de escolarização e suas dificuldades, analisando a presença estatal e como essa presença é interpretada e transformada em práticas na vida diária escolar (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

No caso das concepções arraigadas na escola a respeito das limitações das crianças e famílias provenientes das classes trabalhadoras, a convivência do pesquisador com o bairro, a rua, as situações vividas no dia-a-dia dessas famílias, tem possibilitado um rico material de pesquisa, que no seu conjunto questiona as explicações até então defendidas pelas pesquisas na área.

Algumas consequências das pesquisas qualitativas para o trabalho do psicólogo escolar.

As análises e descrições dos processos de produção do fracasso escolar existentes nas escolas públicas brasileiras trazem questões fundamentais em relação ao trabalho psicológico levado junto aos alunos que apresentam problemas no processo de escolarização. Tais questões referem-se à maneira como a queixa escolar tem sido entendida pelo meio "psi" e as práticas diagnósticas e terapêuticas.

O centro das explicações e das práticas psicológicas frente à queixa escolar é marcado pela visão clínica. A Psicologia tem utilizado um saber que estabelece seu recorte teórico sobre o indivíduo, enfatizando a importância de seu mundo interno constituído de fantasias e desejos, habitado por mecanismos de projeção e de introjeção e determinado pelas relações vividas no grupo familiar primário. Essa constatação pode ser feita através dos métodos de psicodiagnóstico da queixa escolar

baseados no tripé entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes (de inteligência, psicomotores e projetivos) e encaminhamento para psicoterapia e/ou orientação de pais.

Na visão predominante na Psicologia, os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar inadequada. Justifica-se, então, a aplicação de testes projetivos ou sessões de ludodiagnóstico que visam incursionar pela subjetividade e nesse trajeto desvelar os aspectos inconscientes que justificariam um tratamento psicológico individualizado.

Nessa concepção, as relações e processos vividos pela criança na escola não são considerados como condicionantes ou estruturantes de quaisquer dificuldades no aprendizado, eximindo portanto a escola de participação nas dificuldades vividas no processo de aprendizagem e/ou nas manifestações de atitudes contrárias às normas institucionais. Não há qualquer questionamento a respeito do funcionamento das relações escolares e das normas impostas ou ainda da qualidade da escola oferecida aos seus usuários, via de regra, a criança ou ainda sua família é que são culpabilizadas pelas dificuldades apresentadas.

Outro problema refere-se às terapêuticas propostas às crianças portadoras de problemas de aprendizagem. Em pesquisa realizada junto a psicólogos da Rede Pública de Saúde de São Paulo (Urbainati *et alii*, 1994), a maior parte dos encaminhamentos de crianças que apresentam problemas de rendimento escolar é feita para terapia individual e orientação de pais (68%) e em apenas 5,8% dos casos os psicólogos realizaram alguma orientação com o professor que encaminhava a queixa.

As pesquisas relativas à vida diária escolar, utilizando a abordagem etnográfica baseada numa leitura crítica da educação escolar, trazem para o centro da análise os processos constitutivos das relações de aprendizagem e das interações institucionais que dão forma ao dia-a-dia da sala de aula e da escola. A complexa rede de relações e o funcionamento escolar, conforme vão sendo desvelados, explicam como os chamados problemas de aprendizagem e de comportamento são produzidos na escola.

Consideramos, então, que o psicólogo precisa voltar sua atenção para o dia-a-dia escolar, para os processos que constituem as relações na escola, levando em conta os alunos, professores e corpo técnico como protagonistas da dinâmica escolar na sua dimensão histórica, resgatando

suas representações e as consequências de suas escolhas e práticas para o sucesso ou o fracasso escolar.

A partir desse olhar temos desenvolvido nossa atuação com estudantes, pais, professores e corpo técnico das escolas públicas paulistas, junto ao Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo. Nossa prática, como grupo de psicólogos e professores, pauta-se na busca dos processos de produção do fracasso escolar. Em geral, as crianças que nos são encaminhadas apresentam uma história de multi-repetência ou de "problemas de comportamento", seus professores acreditam que não são capazes de aprender a leitura e a escrita, que não têm capacidade de concentração mínima para as tarefas escolares.

Entendemos essa queixa como produzida pela própria escola e procuramos levantar várias informações e relatos buscando esclarecê-la. Para isso, convivemos com os pessoas envolvidas na vida diária escolar, estabelecendo espaços de expressão e reflexão, através de conversas individuais com alunos e professores ou organizando pequenos grupos de discussão com pais e crianças, onde procuramos levantar as diferentes versões sobre os atuais problemas de escolarização. Em muitas ocasiões participamos de momentos de observação nas salas de aula, sala de professores, reuniões escolares e períodos de recreio, levantamos dados sobre a história de escolarização dessas crianças, reconstruindo a história escolar não-documentada e construída na complexidade da vida diária (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

Por meio de nossa ação temos observado que: os problemas de aprendizagem e disciplina são apenas fragmentos de uma complexa rede de relações locais, constituídas no dia-a-dia da escola; os discursos e as práticas escolares são heterogêneos, frutos de diferentes apropriações dos diversos protagonistas envolvidos no processo de escolarização e que a complexidade da vida diária escolar questiona intimamente a formação e instrumentação psicológicas para compreender questões que abarcam o cotidiano escolar.

Nas práticas escolares se manifestam as determinações histórico-sociais, assim como as diferentes maneiras que os indivíduos entendem e criam alternativas ao processo de escolarização. Professores, estudantes, pais e demais funcionários da escola são parte de um conjunto de relações sociais mais amplo, que se objetiva na vida cotidiana escolar.

A convivência com as escolas tem possibilitado a explicitação das contradições presentes nas práticas e nos discursos educacionais: o

questionamento dos mitos da desnutrição e dos problemas emocionais, dentre outros, como causadores do fracasso escolar; a reconstrução da história escolar dos alunos que vivem a reprovação escolar; o esclarecimento da dinâmica de produção do fracasso escolar e o resgate de experiências bem-sucedidas no processo de escolarização. Do ponto de vista das políticas educacionais vigentes, defrontamo-nos, assim como os educadores, as crianças e seus pais, com a pauperização cada vez mais crescente das escolas públicas estaduais que atendem as famílias mais pobres dos bairros de nossa Capital, a manutenção de altos índices de reprovação e de evasão escolares, apesar dos dez anos de existência do projeto educacional denominado Ciclo Básico.

Procuramos, através desta reflexão, ampliar a discussão quanto às contribuições das pesquisas etnográficas com ênfase nos processos constitutivos das relações escolares para a atuação de profissionais que se propõem a somar sua participação na luta por uma escola mais democrática. Sabemos das dificuldades que as mudanças de enfoque teórico-metodológico compreendem, principalmente porque temos de superar preconceitos socialmente construídos. Mas não podemos – após tantas evidências advindas de trabalhos sérios e inovadores de pesquisa – continuar a perpetuar práticas e explicações que, longe de contribuírem para as modificações das relações escolares de exclusão, somente as perpetuam.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Antonio dos Santos. *Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes na primeira série do primeiro grau*. Tese (Doutorado). IPUSP, 1986.
- ANDRÉ, Mari E.D.A. *et al.* "Dominação e resistência no cotidiano escolar". Rio de Janeiro: PUC, CNPq, INEP, *Relatório de Pesquisa*, 1987.
- ANDRÉ, Mari E.D.A.; MEDIANO, Z.D. "O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental". *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, V.15, 73, pp.6-11, nov./dez., 1986.
- ANDRÉ, Mari E.D.A. e FAZENDA, I.C.A. "O cotidiano da escola normal e a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos". *Relatório Técnico*. FEUSP/PUC-SP/CNPq, 1989.
- ANDRÉ, Mari E.D.A. "Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático". *Revista da Associação Nacional de Educação-ANDE*, ano 12, n.19:17-22, 1993.

- _____. "Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas". Em *Aberto*. Brasília, ano 11, n.53, pp. 29-38, jan./mar., 1992.
- _____. "A pesquisa no cotidiano escolar e o repensar da didática". *Educação e Sociedade*, 27, pp. 84-92, 1987.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. "O príncipe que virou sapo". *Cadernos de Pesquisa*. S.P., 55:50-62, nov., 1985.
- CARVALHO, Marília P. *Identidade Plural*. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, 1991.
- COELHO, M.I.L.S. *Alfabetização: em estudo de casos: experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas*. Campinas, Dissertação (Mestrado)-Unicamp, 1989.
- COLLARES, Cecília A.L. *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. Idéias: Toda criança é capaz de aprender?*. S.P., Fundação para o Desenvolvimento da Educação, pp. 24-28, 1989.
- CRUZ, Sílvia H.V. *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia - USP, 1987.
- CUNHA, M.I. *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação*. Campinas. Tese (Doutorado). - UNICAMP, 1988.
- DAVIS, Cláudia L.F. *Vida e escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí*. Tese (Doutorado), IPUSP, 1988.
- DAVIS, Cláudia. "A prática na escola pública de periferia: um estudo sobre as possibilidades de aprendizagem nas séries iniciais". *Relatório de Pesquisa*. INEP, 1992.
- DIAS DA SILVA, M.H.G.F. *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as. séries*. São Paulo. Tese (Doutorado). FEUSP, 1992.
- GATTI, Bernadete A. *et alii*. "A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 38:3-13, ago., 1981.
- GOLDENSTEIN, Marlene S. *A exclusão da escola de primeiro grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo, FCC, 1986.
- GUARNIERI, M.R. *O trabalho docente nas séries iniciais do primeiro grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar*. São Carlos. Dissertação (Mestrado). UFSCar, 1990.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. S.P., Cortez, 1986.
- KRAMER, Sônia *et alii*. "Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano escolar)". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65(158):65-97, jan./abr., 1987.

- KRAMER, Sônia; ANDRÉ, Mari E.D.A. "Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65, pp.523-537, set./dez., 1984.
- MACHADO, Adriana Marcondes. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 1994.
- MOYSES, Maria Aparecida A. e LIMA, Gerson Z. "Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?". *Revista ANDE*, ano 1, n.5:57-61, 1982.
- PARO, Vítor H. "O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública". Em *Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, pp.39-45, jan./mar., 1992.
- _____. *Participação popular na gestão da escola pública*. Tese (Livre-Docência). FEUSP, 1991.
- PATTO, Maria Helena S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, S. P., Fundação Carlos Chagas, 65, maio, pp.72-7, 1988.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.
- PEREZ, J.R. *A política educacional no Estado de São Paulo*. NEPP/UNICAMP, mimeo, 1990.
- SAWAYA, Sandra Maria. *Pobreza e linguagem oral: as crianças do Jardim Piratininga*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, USP, 1992.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. S.P. Ática, 1986.
- SOUZA, Denise Trento R. de. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico*. Dissertação (Mestrado), IPUSP, 1991.
- SOUZA, Marlene Proença R. de. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação (Mestrado). IPUSP, 1991.
- SOUZA, Marlene Proença R. de, MACHADO, Adriana Marcondes; FRELLER, Cíntia Copit; SOUZA, Beatriz de Paula; SOUZA, Denise Trento R. de. "A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão". In: *Revista da Faculdade de Educação*. SP, 15 (2) pp.188-200, 1989.
- URBINATTI, A.M.I.; MORAIS, M.L.S.; BUENO, M.T.B; DELGADILLO, B.P.; CRAIDE, T.C.; MEIRELES, Z.R. *Queixa Escolar: pesquisa de Demanda realizada na Área de Saúde Mental das Unidades Básicas de Saúde do Distrito de Saúde Grajaú/Itaperlagos e Parelheiros - ARS.9*, abril a junho de 1993. S.P., mimeo, 1994.