

WLADEMIR DOS SANTOS (♦)

2

**PRODUTIVIDADE
ESCOLAR –
UMA
QUESTÃO
PEDAGÓGICA?**

ABSTRACT - School productiveness: a pedagogic matter? - The causes of the low productiveness of the Brazilian school system, specially at the first grade of Grammar School have been identified with educational and extra-educational variations. The strategies for extinguishing these causes and consequently increasing the productiveness have been delineated as though the matter were eminently pedagogic. These studies do not reach the root of the problem: the extreme poverty with which the low classes of our people live in. The matter must be faced as a political one.

Resumo -

As causas da baixa produtividade do sistema escolar brasileiro, sobretudo a da 1ª série do 1º grau, têm sido identificadas com variáveis educacionais e extra-educacionais. As estratégias para eliminação dessas causas, e conseqüente aumento de produtividade, têm sido traçadas como se a questão fosse eminentemente pedagógica. Essas medidas não alcançam a raiz do problema: a extrema penúria em que vivem as classes baixas de nosso povo. A questão deve ser encarada como política.

* Mestre em Filosofia da Educação pela PUC/SP; Professor de Currículos e Programas e Coordenador do Depto. de Educação da Fac. Fil. Ciências e Letras de Sorocaba; Diretor Técnico da Organização Sorocabana de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

No final da década de 50 os economistas passaram a se interessar pela educação, criando um campo que consideram de sua especialidade a "economia da educação".(1) . Esse interesse tem suas origens nos trabalhos de Schultz, que deu por demonstrado as "altas taxas de retorno dos investimentos em educação"(2).

Mercê dos instrumentos que utilizam, mais exatos que os instrumentos dos educadores que se dedicam a trabalhos da mesma natureza, os economistas granjearam credibilidade junto a administradores governamentais e políticos e, a partir disso estão, cada vez mais, sendo chamados a parti

-
- 1) Há uma "intromissão" do economista na educação: "que essa 'intromissão' é para valer, basta dizer que já existe um ramo da ciência econômica denominada Economia da Educação" - Carlos G. LANGONI, Aspectos Econômicos da Educação, Rev.Bras.Est.Pedag., MEC/INEP, 61(137) p. 7.
 - 2) Ver especialmente "O Valor Econômico da Educação", de Theodore W. SCHULTZ, RJ, Zahar Ed.

cipar do macro-planejamento educacional(3).

Entre as diversas proposições dos economistas, uma em especial, a questão da produtividade escolar, tem merecido as atenções gerais. Entendem que a educação, nesta era pós-industrial, ainda se encontra numa fase artesanal, aceitando com passividade o grande volume do que chama de "defeitos de fabricação": número de alunos evadidos e repetentes. Reclamam dos educadores as medidas técnicas necessárias para evitar tal "desperdício"(4).

Essa proposição dos economistas de que, pela baixa produtividade ou capacidade de retenção dos alunos, está havendo uma sangria em nossos orçamentos, que deve ser estancada, tem sido adotada pelos nossos administradores, enfatizada debaixo de certos slogans correntes, um dos quais muito repetido até por Ministros da Educação: "não se gasta pouco, gasta-se mal, em educação neste país".

Administradores e economistas esquecem-se, ou omitem deliberadamente, que os nossos orçamentos vêm, a cada ano, reduzindo a parcela destinada à educação, quando con

3) Ver "Planejamento da Educação - Um levantamento Mundial de problemas e perspectivas", Conferências Promovidas pela UNESCO, FGV Inst. de Documentação, RJ, 1975, trad. de Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto.

4) C.E. BEEBY, Educação e Desenvolvimento Econômico, p. 7.

siderada em termos percentuais em relação à totalidade da receita. Aliás, o Senador João Calmon, em verdadeira cruzada pelo país, vem denunciando esse fato (5).

De qualquer forma, é sempre mais tentador ao administrador aumentar a produtividade do sistema escolar, sem a necessidade de novas fontes de recursos e, por isso, as proposições dos economistas têm recebido as atenções desse pessoal.

Alguns especialistas em educação têm tentado resolver a questão elaborando esquemas com essa finalidade. Relacionam as possíveis causas da baixa produtividade e

-
- 5) Ver especialmente a palestra proferida e constante dos Anais do XVI Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em Brasília, em Setembro/78, de onde destacamos o trecho seguinte: "Infelizmente, o primeiro governo revolucionário, embora bem intencionado, cometeu o grave erro de eliminar, na Constituição de 1967, a vinculação obrigatória de um percentual dos Orçamentos Públicos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. A partir dessa infeliz decisão ditada pela fria tecnocracia, o percentual começou a diminuir, conforme foi exaustivamente demonstrado no Congresso Nacional. O percentual, que era de 10% do Orçamento Federal, foi baixando, ano a ano, até ficar reduzido a menos da metade do nível anterior, baixando de 10%, 11% para pouco menos de 5% (p.9).

propõem soluções, na expectativa de ver resolvido o problema. São soluções que podemos chamar de técnicas ou pedagógicas porque ambicionam resolver o problema dentro da escola, com instrumentos que a Pedagogia dispõe.

Entendemos, todavia, que as coisas não são bem assim. Efetivamente não discutimos a baixa produtividade do sistema, mas entendemos que as verdadeiras causas estão fora da escola e não podem ser eliminadas por meio de soluções técnicas.

Neste artigo procuraremos demonstrar esse fato. Demonstrar que o problema da baixa produtividade está ligado à repetência e evasão escolar e que estes fatores são decorrentes de variáveis situadas fora da escola, que só podem ser alteradas por meio de soluções políticas.

Para cuidar desse tema analisaremos, de passagem, as proposições técnicas correntes, mostrando as suas limitações, para, em seguida, apontarmos as raízes onde se localizam as verdadeiras causas da baixa produtividade do nosso sistema escolar.

2. QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

Antes de prosseguirmos é necessário que façamos uma exegese de expressões comumente utilizadas em trabalhos que tratam da questão da produtividade. É necessário conceituarmos vocábulos como: produtividade, evasão e repetência.

O conceito de produtividade não se confunde com o de produção, consoante já é clássico em economia. Aumentar a produção significa aumentar a quantidade de "produto final", mesmo que isso signifique aumento

desmesurado dos investimentos e despesas correntes. Aumentar a produtividade significa aumentar a quantidade de "produto final", sem que se aumente proporcionalmente as despesas correspondentes. Assim, há aumento de produtividade quando o custo unitário decresce.

O aumento da produtividade pode ser obtido, mesmo que a quantidade de "produto final" seja reduzida: o importante é que o custo da unidade seja diminuído. Por exemplo: a FEPASA, em anos recentes, aumentou a produtividade eliminando os ramais deficitários, com cortes brutais nas despesas, obtendo um custo menor na tonelada-quilômetro útil de carga, ainda que isso tenha acarretado uma diminuição no total de tonelagem-quilômetro.

Em educação, o problema deve ser considerado um pouco diferente. Não se pode diminuir, pelo menos consideravelmente, as despesas administrativas; não se pode, também, aumentar a relação professor x aluno, ao infinito; não se pode ainda, num sistema de base democrática, restringir as possibilidades de acesso ou simplesmente proibir o funcionamento daquelas unidades escolares de baixa produtividade.

É de se examinar ainda se, em educação, a produtividade deve ser medida através dos alunos que concluem os estudos e podem ser considerados "produtos acabados", ou pode-se considerar aumento de produtividade a simples melhoria da qualidade do ensino ministrado?

Estas questões, ainda em educação, nos colocam outros problemas: que se considera um "produto acabado"? Um aluno aprovado na

série ou concluinte de um curso? num curso de 1º grau ou num curso superior? E o que se considera melhoria da "qualidade" de ensino? Ela pode ser medida em sala de aula ou deve ser medida em "mercado"? (6).

Apesar de relevante e do interesse dos economistas em que os educadores elaborem instrumentos para verificar a qualidade do ensino proporcionado, a pedagogia ainda não pode fornecê-los, exceto para uso em situações experimentais. Esse tem sido, aliás, ponto de controvérsia entre economistas e educadores (7).

Os textos correntes que tratam do assunto têm preferido examinar a produtividade do sistema pelo número de alunos reprovados e evadidos em cada série. Entendem - que a produtividade será aumentada quando esses números demonstrarem diminuição na quantidade de evadidos e reprovados.

Esse não é um indicador válido para medir melhoria de qualidade, porque se baseia no conceito legal de aprovação e reprovação, conceito este que, na prática, é condicionado por uma escala de valores, ou expectativa, de cada professor. Como essa escala de valores é bastante elástica, a questão de ser aprovado ou reprovado, passa a ser pura questão topográfica - este aluno com este professor será aprovado; com aquele professor, em outra escola, pode ser reprovado.

6) C. E. BEEBY, op. cit. p. 21.

7) Idem, p. 21.

Além disso, ainda a respeito da aprovação-reprovação, há de se considerar que o professor, via de regra, trabalha com uma "mensuração com referência à norma", transplantada para a educação a partir da Psicologia, por Thorndicke. Por essa teoria, clássica em mensuração, os resultados de uma prova devem sempre apresentar uma dispersão tal, que possam ser inscritos numa curva normal ou de Gauss. Isso significa que o ideal é que 50% dos resultados estejam abaixo da média das notas, distribuídos, mais ou menos assim: 34% até um desvio-padrão abaixo da média; mais 13% entre um e dois desvios-padrões abaixo da média, etc.... Se os resultados não forem aproximadamente esses, a prova deve ser refeita porque não possui "poder discriminador". Já se percebe que é um absurdo querer examinar qualidade da educação a partir de resultados assim considerados.

Felizmente, todavia, a teoria clássica é aplicada de maneira empírica, sem qualquer rigor, apenas com base num folclore pedagógico que tem permanecido: "uma prova deve ter questões fáceis, questões difíceis e questões de dificuldade mediana", "um professor nunca consegue aprovar todos os alunos e é um bom índice de aprovação em torno dos 70 a 75%; "Se um professor aprova mais de 75% de sua turma é porque foi complacente"; etc...

A redução do número de evadidos e repetentes pode também não indicar aumento de produtividade, pelo fato de não se considerar o custo efetivo do aluno. Com a alocação de mais recursos pode-se aumentar o índice de permanência na escola, sem um necessário aumento de produtividade.

A quantidade de alunos que permanece na escola pode ser tomada como um indicador de produtividade quando se considera a variável "recursos totais" como fixa. E assim, à falta de outros indicadores e apesar das insuficiências de nossas estatísticas educacionais, se desejamos tratar o problema da produtividade do nosso sistema escolar, devemos aceitar tal indicador. É o que faremos neste trabalho.

É necessário ainda considerar os conceitos de repetência e evasão.

Não há dúvidas quanto ao conceito de repetência: um aluno que continuou até o final do ano e não conseguiu promover-se para a série seguinte é um aluno repetente.

Já a expressão "evasão", para os textos mencionados, indica o aluno que deixou a escola durante o ano letivo ou que, promovido, não tenha renovado sua matrícula para a série seguinte.

O conceito de evasão é no entanto ambíguo. Pretende ser uma expressão neutra, conotando o fato de que o aluno desejou afastar-se da escola ou fugir do sistema escolar. Quando se utiliza a expressão evasão escolar, se está a indicar que o aluno saiu por sua vontade, já que ninguém evade o outro.

Quando no entanto verificamos os dados estatísticos e percebemos que ano após ano, sempre com as mesmas porcentagens aproximadamente, milhões de crianças deixam de prosseguir na série seguinte, ou não mais comparecem à escola, apesar do forte apelo que "os estudos" exercem para um ascensão social, não podemos considerar que isso seja uma fuga livremente escolhida. Não é uma

vontade livremente manifestada, que se supõe existe no ato de evadir-se. Esse processo que existe, e continuará existindo, independe da vontade dos alunos ou dos seus pais, não é evasão, mas exclusão. Os alunos são excluídos do sistema dada a função primordial da escola de conservação da sociedade. A escola é então o mecanismo aparente de uma estrutura mais ampla, a social, com a tarefa de proceder a separação dos indivíduos em classes sociais. Assim como a máquina de beneficiar continuará, para sempre, interminavelmente, separando a casca imprestável, do arroz a ser consumido, a escola continuará a separar os que devem manter-se ou ascender às classes sociais mais altas, dos que devem permanecer nas classes baixas.

Por isso, evitaremos doravante o artifício semântico de chamar de evasão o que deve ser chamado de exclusão. É uma exclusão, procedida de maneira sutil mas real.

O grave é que essa seletividade, que deveria realizar-se apenas nos níveis mais altos, começa já nas séries iniciais do 1º grau e alcança seus maiores índices exatamente na passagem da primeira para a segunda série. Num sistema escolar que pretende dar educação primária gratuita e obrigatória para todos, na faixa dos 7 aos 14 anos, a seletividade é um mal que deve ser estudado.

3. OS DADOS DO PROBLEMA

Mario H. Simonsen apresentou o que chama de "pirâmide do desperdício" (8), onde es

8) Mario H. SIMONSEN, Brasil 2001, apud

tabelece um índice de permanência para cada 1.000 crianças que iniciam os estudos:

NÍVEL	SÉRIE	ÍNDICE DE MATRÍCULA
Primário	1a.	1.000
	2a.	395
	3a.	382
	4a.	181
Ginasial	1a.	101
	2a.	80
	3a.	65
	4a.	53

É provável que, hoje, o perfil dessa pirâmide esteja um pouco alterada, com a obrigatoriedade de oito anos para o ensino de 1º grau que, para os efeitos legais, corresponde ao ensino primário. Simonen utilizou os dados de uma época em que havia um processo de seleção entre a 4a. série do primário e a 1a. série do Ginásial.

Mesmo porém que tenha mudado muito, é provável que mais de 90% das crianças que iniciam o ensino de 1º grau ainda não o con

João Paulos dos SANTOS, Evasão Escolar e Desenvolvimento, Rev. Bras. Est. Ped. 55 (122).

cluam.

É bem verdade que esses dados, representando o sistema escolar do Brasil, não correspondem a certas regiões, como o Estado de São Paulo por exemplo. Aqui a pirâmide tem um ápice mais largo, representando uma maior taxa de permanência. São Paulo, conforme observa Beisiegel (9), vem ampliando as oportunidades educacionais. Mas, se isso é verdade para São Paulo e uns outros poucos Estados, pode-se considerar que, para a maioria, a "pirâmide do desperdício" é ainda mais afilada, sendo aqueles dados relativos ao Brasil, meta a ser atingida.

Apesar da gravidade desses dados, que representam a baixa produtividade do nosso sistema escolar, desejamos chamar a atenção para outros que, sozinhos, são aterradores: os da passagem da 1a. para a 2a. série, de um ensino primário que deve ser obrigatório para todos e, portanto, não seletivo.

Vamos nos servir dos dados de 1973/1974 (10). As crianças estavam matriculadas como segue:

a) Em 1973 matricularam-se na 1a. série.....	6.181.137
No final do ano estavam matriculadas.....	<u>5.447.106</u>
Foram excluídas durante o ano	734.031

-
- 9) Celso de Rui BEISIEGEL, Estado e Educação Popular, p. 1/3.
10) Utilizamos o Anuário Estatístico de 1976, do IBGE.

b) Foram aprovadas na 1a. série em 1973.....	3.963.216
Foram reprovadas na 1a.série em 1973.....	1.483.890
	<u>5.447.106</u>
c) Em 1974, matricularam-se na 2a. série.....	3.144,620
Das quais eram repetentes dessa série.....	<u>523.697</u>
Remanescentes da 1a. série em 1973.....	2.620.923
	crianças.

Dessa maneira, de 6,2 milhões em 1973, apenas 2,6 milhões de crianças, um ano depois, ainda permaneciam na escola. Pelo caminho, em um ano, 3,6 milhões de crianças ou a formidável taxa de 58%, foram excluídas só na 1a. série.

Essa taxa de exclusão não é ocasional. Repete-se a cada biênio com pequena variação. O Parecer 2108/77 do CFE menciona os dados dos biênios 1971/72, 1972/73 e 1973/74, sem considerar o número dos reprovados que se matricularam novamente na 2a.série:

BIÊNIO	MATRÍCULA INICIAL NA 1a. SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL NA 2a. SÉRIE	TAXA DE EXCLUSÃO
1971/72	6.035.369	3.171.850	47,1%
1972/73	6.206.757	3.185.964	48,7%
1973/74	6.290.187	3.144.620	50,0%

A diferença entre a taxa encontrada pelo Relator do Parecer (50%) para o biênio 1973/74 e a nossa (58%), deve-se ao fato de

que o mesmo não considerou o número de alunos mantidos na 2a. série, em virtude de reprovação.

Há duas considerações que se pode fazer a respeito desses dados. A primeira é que, logo na 1a. série, o ensino é altamente seletivo, excluindo mais de 50% da população escolar, e, se desejamos estudar o problema da baixa produtividade, é aí que devemos concentrar as nossas atenções. A segunda refere-se ao fato de que, se por um passe de mágica se conseguisse eliminar a exclusão, de forma que 100% (ou quase) dos alunos iniciantes na 1a. série se matriculassem na 2a. série, o sistema entraria em colapso, por falta de condições materiais. Há portanto, aí, uma clara ambigüidade: de seja-se eliminar a exclusão, porque nesse nível não deve haver seletividade, mas, ao mesmo tempo, as condições materiais do sistema não suportariam a ocorrência.

4. AS CAUSAS DA BAIXA PRODUTIVIDADE

De certa forma não há discordância quanto à gravidade ou às dimensões do problema da exclusão que se processa, sistematicamente, em nosso sistema escolar, especialmente na passagem da 1a. para a 2a. série do 1º grau. Na verdade há até unanimidade sobre o fato de que o volume de alunos excluídos, que alguns chamam de evadidos, é muito grande e deve ser reduzido.

Não há, todavia, unanimidade sobre as causas que geram tal problema, acarretando a baixa produtividade do sistema. Há os que preferem encontrar as causas dentro da escola, como há os que preferem encontrá-las fora da escola. Outros, ainda, entendem que

as causas são dessas duas naturezas: de fora e de dentro da escola.

Para maior facilidade de entendimento separamos o assunto nos dois tópicos, que se seguem:

5. CAUSAS ENDÓGENAS AO SISTEMA ESCOLAR

A nossa literatura pedagógica está repleta de trabalhos de técnicos e especialistas em educação que tratam a baixa produtividade do sistema escolar, como se esta fosse causada exclusivamente por fatores existentes na escola. Eliminados ou ajustados estes, o sistema aumentaria a sua produtividade. (11).

Em 1969, o governo da União resolveu lançar o que chamou de "Operação Escola", cujo objetivo era a "elevação do nível de atendimento do ensino primário brasileiro, com a expansão quantitativa dos sistemas escolares e o aumento da produtividade do ensino". Essa Operação Escola foi institucionalizada pelo Decreto 63.258, de 19 de setembro de 1968, e trazia anexo um Infor-

-
- 11) Destacam-se nesse trabalho, especialmente, as professoras Maria Lucia Marques Pinheiro e Maria Avany da Gama Rosa. Ver especialmente os artigos "Porque tanta repetência na 1ª série", Rev. Bras. Est. Pedagógicas, 55 (122); 242-53 e "Serão adequados os programas brasileiros de ensino primário?" Rev. Bras. Est. Pedagógicas 47 (106; 226-45, respectivamente das duas especialistas.

me, preparado pelos técnicos e especialistas que sempre cuidaram desse problema.(12)

Esse informe, porque resume as colocações de muitos dos artigos e trabalhos existentes no campo, é importante para o entendimento da perspectiva de causação endógena. Por isso vamos transcrevê-lo, na parte que diz respeito ao nosso trabalho:

"Tais causas são múltiplas e complexas e, entre elas, destacamos:

- os currículos e programas de curso primário são extensos, mal dosados, não levando em conta as condições da criança e a carga horária disponível;
- os sistemas de promoção exigem padrões demasiados elevados;
- os professores, de um modo geral, não têm preparo conveniente;
- o curso primário é de duração insuficiente na maioria dos Estados;
- a carga horária é absolutamente insatisfatória".

E nada mais apresentou como causas da baixa produtividade. Ajuntou em seguida o referido informe, as providências desejáveis:

- "1 - Reforma de programas no sentido de se adaptarem às condições das crianças; proposição de programas diversificados para atenderem às diferenças individuais. Estudo expe

12) Esse Informe foi publicado na Rev. Bras. Est. Pedagógicos, 50 (112); 270-84, out. dez. 1968.

- rimental desses programas.
- 2 - Mudança das provas no sentido de que meçam o essencial e atendam o desenvolvimento psicológico da criança em cada etapa escolar.
 - 3 - Abolição do regime que prevê a realização da 1ª. série em mais de um ano letivo, o que leva à baixa produtividade da escola.
 - 4 - Mudança da mentalidade do professor para que aceite as modificações, integrando-se à Operação-Escola.
 - 5 - Incentivo ao professor, premiando-o pelo aumento da produtividade, inclusive com estímulos financeiros.
 - 6 - Organização de turmas por idade dentro da série escolar. Adotando como primeiro critério a série e como segundo a idade, encaminhamento para um mais adequado sistema de promoção.
 - 7 - Promoção mais flexível".

Como se percebe dessa Informe, as causas da baixa produtividade do sistema, estão todas dentro da escola. Desde que esta seja reorganizada, nos moldes propostos, a creditam os especialistas, todos os problemas estarão resolvidos. A não solução é apenas questão de grau e, uma vez que os programas sejam ótimos, as provas sejam corretas, os professores mudem suas mentalidades, sejam também incentivados a produzir mais, (e produzam efetivamente mais), as turmas sejam corretamente organizadas, a produtividade atingirá níveis ótimos.

O que o Informe omite, é que tais medidas só podem atingir aquelas crianças que

permanecem na escola, chegam ao final do ano e são reprovadas. As excluídas durante o ano não são alcançadas por tais soluções. E não pode esquecer que as reprovadas representam na 1a. série 1,5 milhões de crianças, mas as perdas, sem reprovação, representam 2,1 milhões nessa mesma série.

Por outro lado, não há nenhuma garantia de que aqueles alunos, repetentes no 1º ano, convertendo-se em alunos "aprováveis", mercê do esforço dessas medidas técnicas, não serão alunos que irão ampliar o contingente dos que são excluídos nas séries seguintes. Não se pode esquecer que as taxas de exclusão nas séries seguintes são baixas, em relação à esta, da 1a. para 2a. série, exatamente pelo fato de que é aqui que se procede a grande separação. Na medida em que, na 1a. série, a exclusão se já menor, por vias técnicas simplesmente, seguramente as taxas das séries subsequentes serão maiores. Se assim não fosse, bastaria suprimir os exames da 1a. para a 2a. série e ter-se-ia eliminada a exclusão.

É que, na verdade, as causas da exclusão são outras e não podem ser enfrentadas com o arsenal que a Pedagogia pode oferecer.

Quer dizer que todo esse trabalho é inócuo? De nada valem reformas de programas, adequação de provas, melhor preparo do professor? Não. Claro que esse trabalho possui o seu valor. Mas, representará melhoria nos serviços oferecidos pela escola aqueles que permanecem nela, aqueles que não serão excluídos logo no início da escolarização. Esse trabalho, sem dúvida, produz uma melhoria de qualidade, mas essa melhoria não pode ser quantificada, como gostam

riam os economistas, e nem resultará num aumento da taxa de conservação do aluno com conseqüente redução da exclusão e aumento de produtividade. Também, não se pode deixar de considerar o fato de que as crianças das classes baixas permanecem a algum tempo na escola, antes da exclusão (13).

5. CAUSAS EXÓGENAS DA BAIXA PRODUTIVIDADE

As causas endógenas apontadas pelos especialistas não explicam a exclusão se em exames - seriam plausíveis apenas para explicar a exclusão pela repetência. Daí haver um segundo nível de causalidade: essas causas internas seriam decorrentes de cau-

-
- 13) "As crianças das camadas desfavorecidas entretanto, talvez tenham na escola senão a única, uma das mais valiosas oportunidades para conseguir esses conhecimentos e habilidades, adquirindo uma compreensão da natureza e da realidade social mais coerente e organizada do que aquela que seu meio familiar pode lhes propiciar. São elas portanto, que mais precisam aprender, e bem, aquilo que a escola tem a oferecer. Se considerarmos que elas tendem a ser maioria no ensino básico oficial e gratuito, as deficiências pedagógicas desse ensino que sempre nos preocupam, passarão a merecer prioridade". Guiomar Namó de MELLO, Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau, Educação e Sociedade, ano I, N. 2., jan. 79, p.73.

sas externas que as originam.

Numeroso grupo de especialistas encontra as causas da exclusão em fatores exógenos à escola: na falta de saúde, de deficiente nutrição, na "carência cultural" (14). Como soluções propõem assistência médico-dontológica (saúde), programas de alimentação escolar (nutrição) ou uma pré-escola - com função propedêutica (carência cultural).

Pretendemos demonstrar aqui como tais soluções não podem ser tomadas na escola como forma de aumentar a produtividade do sistema escolar pelo aumento da taxa de conservação do aluno, e, conseqüentemente, da diminuição da exclusão.

A questão da saúde, de um modo geral ,

-
- 14) Não aceitamos a expressão "carência cultural". Ficamos com Poppovic: "Vistas dentro desse contexto, as expressões privação cultural e carência cultural, que significam falta de cultura, resultam inadequadas, enquanto deficiência cultural, além de trazer uma carga pejorativa, compara de forma negativa: deficiente cultural seria aquele que tem pouco daquela cultura que alguns estabeleceram como a melhor e a mais desejável para todos". Ana Maria POPPOVIC, Yara Lúcia ESPOSITO e Léa Maria Chagas CRUZ, Marginalização Cultural: uma metodologia para seu estudo, CESCEM, Cad. Pesquisa, nº 7, jun. 1973 p.

tem sido abordada através de duas estratégias: uma, pela veiculação de informações consideradas importantes através de componentes curriculares, como é o caso do Programas de Saúde, previsto no artigo 7º da Lei 5692/71; outra, pela adoção de campanhas profiláticas ou de prevenção de defeitos da visão ou da audição.

A veiculação de informações, a nível de currículo, embora não haja ainda nenhum estudo aprofundado a respeito, e a despeito de alguns Pareceres do CFE propondo a adoção de novas metodologias e estratégias, tem levado a quase nada. Os alunos, e também os professores, têm encarado tais "programas de saúde" com lições que são "lecionadas para devolução em dias de provas e exames. A concepção de que incluir componentes curriculares é suficiente para resolver problemas, faz parte do senso comum, mas não estão imunes a isso muitos que têm larga visão em outros campos. Haja visto como há muitas propostas para incluir nos currículos: "Preservação da Natureza", "Ecologia", "Cuidados Familiares", "Trânsito", etc... a supervalorizar o papel da escola (15). Não percebem que a escola

-
- 15) Valnir Chagas assim se refere ao fato: "Tudo se pretende resolver por essa via cômoda e ao fim decepcionante: os problemas de trânsito, a poluição do meio ambiente, a perda de um campeonato de xadrez até os desajustamentos conjugais, que seriam objeto de 'disciplinas' teóricas e individualizadas a in-

pode, em geral, muito menos do pouco que se pensa que pode. Como diz um amigo a esse respeito: "Se a coisa fosse assim tão fácil, bastaria incluirmos duas aulas de "Amor ao Próximo", mais duas de "lealdade", duas de "Fraternidade", etc... e teríamos todos os problemas do homem resolvidos".

As campanhas de vacinação, a de prevenção de defeitos da visão e audição, e outras periodicamente lançadas, têm todos os defeitos de "campanhas", a começar pela falta de constância. Nunca resolveram qualquer problema de saúde, porque pretendem, numa blitz, com os alunos que estão na escola, resolver também o problema de saúde dos que estão fora da escola. Os que necessitam de assistência médica, de qualquer natureza, são exatamente os que estão fora da escola e não são alcançados pelas campanhas.

Pelo menos com respeito à vacinação, as autoridades governamentais, já perceberam a incongruência, havendo adotado uma "Carteira de vacinação", com anotações sobre todas as vacinas que as crianças devem tomar até a idade de um ano, sob pena de

cluír com obrigatoriedade no currículo de 1º e 2º graus. Nos respectivos projetos, apresentados ao Congresso Nacional e por ele recusados, mesmo os títulos já vinham previstos: a prevenção das desarmonias matrimoniais se chamaria "Preparação para o Amor" - Educação Brasileira - O Ensino de 1º e 2º graus, p. 357.

corde da importância que o trabalhador recebe em seu emprego, a título de salário-família. Infelizmente, por falta de condições dos Centros de Saúde, a data de implantação da medida foi postergada.

Nem falemos aqui da assistência odontológica. Praticamente inexistente e, nas escolas onde há um profissional, a sua atividade se restringe a extração de dentes perdidos. Mesmo que existisse em todas as escolas, a assistência só atingiria os que permanecem nela.

Também em relação à assistência odontológica, os governantes já perceberam que a mesma deve atingir maiores camadas da população e não deve ser cometida à escola: fala-se ultimamente, com alguma insistência, sobretudo depois da posse de Jair Soares no Ministério da Previdência e Assistência Social, que o INAMPS assumiria a tarefa. Resta saber se isso será possível, tendo em vista a crônica falta de verbas e déficits de caixa que, em 1979, já é da ordem de alguns bilhões.

A nutrição e o estado de saúde das crianças são fatores em íntima conexão, e, a maioria dos casos de saúde precária são de correntes de uma nutrição insuficiente.

Aceita-se que a má nutrição provoca um retardamento no desenvolvimento, sobretudo a desnutrição das fases iniciais da vida, que vai interferir no desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, no desempenho escolar (16). A desnutrição atrasa o desen-

16) Delbert H. Dayton apresenta uma série de estudos que demonstram haver corre-

volvimento físico e motor, adaptativo social e a aquisição de linguagem (17).

E que fazem os especialistas que pretendem resolver o problema dentro da escola? Criam um programa de alimentação escolar, pelo qual a escola passa a ser responsável por uma das refeições do dia das crianças que já estão na escola, e, portanto, com sete ou mais anos de idade. Acreditam que, com isso, melhoram o desempenho escolar, diminuindo a taxa de repetência.

A solução é ingênua, como forma de aumentar o desempenho escolar. Confundem estômago cheio com estado de nutrição. É possível que aluno subnutrido e com estômago vazio tenha atitude ainda mais negativa em relação à escola, mas não há nenhuma evidência que o subnutrido com estômago cheio possa ter um melhor desempenho escolar.

lação entre a desnutrição e o desenvolvimento mental, sobretudo quando consideradas as fases iniciais do desenvolvimento. Apesar disso, conclui pela necessidade de mais estudos para validação das colocações. Desnutrição nas fases iniciais da vida e o desenvolvimento humano, Privação Cultural e Desenvolvimento, Geraldina Porto WITTER et alter, org., Pioneira, SP, p. 143/56.

- 17) Ver especialmente: A criança; seu crescimento e evolução, do Relatório do Conselho Central de Orientação Educacional da Inglaterra, trad. de Maria Helena Rapp, publicado na Rev. Bras. Est. Ped., 61 (140): out/dez. 76, 556-77.

A desnutrição nas crianças começa antes mesmo do nascimento, já no útero de uma mãe desnutrida e, quando chegam à escola, estão com o seu desenvolvimento comprometido (18), e não há nenhuma evidência de que com uma merenda, na maioria das vezes existente pelo esforço do pessoal administrativo e docente da escola, essa defasagem pos

- 18) "Nos seres humanos o estirão mais rápido de crescimento do cérebro ocorre durante o período fetal. No final do primeiro ano de vida, o cérebro atingiu aproximadamente 70% de seu peso na idade adulta, e, no fim do segundo ano, seu crescimento está quase completo. Estudos do cérebro humano têm mostrado um aumento muito rápido de DNA no fim do período de gestação; o aumento decai lentamente após o nascimento mas continua até a criança alcançar o quinto ou sexto mês de idade. Um número muito menor de células (menos DNA) foi encontrado no cérebro de uma pequena amostra de crianças durante o primeiro ano de vida, que morreram de carência alimentar, do que o encontrado numa amostra de crianças bem nutridas que morreram em acidentes. Não se sabe se isto representa uma mudança irreversível ou quão severa a privação nutricional precisa ser para produzir estes efeitos. De qualquer forma, os estudos demonstram a importância da gestação e da primeira infância no desenvolvimento do sistema nervoso" - Delbert H. DAYTON, op. cit., p. 151.

sa ser eliminada.

Apesar disso, a alimentação escolar pode até funcionar como elemento de redução da exclusão, retendo mais tempo na escola aquelas crianças que têm fome. Não há dúvida, que muitas crianças vão à escola para receber a merenda ou a sopa escolar. A Prefeitura de São Paulo, durante as férias, abre suas escolas primárias para, ao lado de algumas atividades, fornecer alimentação aos alunos que, nessa época, ainda levam para a escola os irmãos menores, com a finalidade primeira de conseguir a alimentação. Mas, note-se, funciona como uma espécie de atrativo (19) e não como um elemento de suprimento da descompensação alimentar para melhora do desempenho escolar.

Outro fator que tem sido apontado por especialistas e técnicos, como causa exógena é o da "carência cultural" ou "privação cultural". Entendem que o aluno, ao entrar para a escola, está em defasagem com o que a escola espera dele, e isso provoca a sua repetência ou o seu desânimo e conseqüente "evasão". Propõem como solução, que tem sido veiculada como a grande solução, a criação da pré-escola com funções propedêuticas, isto é, uma pré-escola que preparasse

19) Note-se que isso é até encarado com certo cinismo: "E, nas zonas pobres, a merenda escolar, (que em 1971, foi distribuída para 11 milhões de estudantes primários) representa um forte chamariz à frequência escolar". Mario H. SIMONSEN, Brasil 2002, p. 145.

o aluno para a 1ª série. Enquanto alguns técnicos e a Operação Escola, já mencionada, falam de uma reforma de programa da 1ª série sobretudo, alguns preferem preparar o aluno para enfrentar os atuais programas. Entendem que deve haver um nível de cultura e que as crianças das classes baixas estão abaixo desse nível, no momento de entrada na escola, são privadas culturalmente e, por isso, propugnam pela preparação prévia das crianças.

Não somos contra uma pré-escola. Entendemos que ela pode e deve existir mas, jamais com funções propedêuticas a um 1º grau. Deve ter as suas próprias finalidades porque, na medida em que a pré-escola se institucionalizar como escola preparatória, os programas e atividades se estruturarão, aparecendo então a necessidade de uma antepre-escola. Parece-nos pois, que a mais acertada a "Operação Escola" ao propor a revisão dos programas para enfrentamento do problema.

Por outro lado, acrescenta-se ainda, não há nenhuma evidência empírica de que um ou dois anos de pré-escola podem suprir essa lacuna entre o que se espera da criança, e o que ela é, quando proveniente das classes baixas.

Mas o problema não é bem esse. O que existe não é um problema de "carência" ou "privação", mas um problema de "marginalização cultural", como bem demonstraram Popovic, Espósito e Cruz (20). As crianças

20) "Foi ... escolhida a expressão marginalização cultural porque, de um lado, não nega, diminui ou rejeita um tipo

das classes baixas não têm falta de cultura, mas uma cultura modificada que se transforma em uma cultura própria (21), que está em desacordo com a cultura veiculada na escola, tida como oficial ou verdadeira, mas ainda assim uma cultura, e uma cultura não pode ser comparada a outra em termos de valor.

A criança, já no início do seu desenvolvimento, no seu meio social, vai assimi

de cultura e, de outro expressa melhor um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, inerente e estática como parecem indicar os outros termos", Ana Maria POPPOVIC et alter, op. cit. p. 12.

- 21) O termo "cultura", "significa a maneira de um grupo social organizar sua via; isso inclui as tradições, os valores e costumes que são transmitidos às crianças que fazem parte de um grupo determinado" ... "Na realidade, as pessoas das camadas mais desfavorecidas da população possuem uma subcultura que é uma transformação de cultura da classe dominante; esta chega com atraso aos grupos menos participantes e dominados da sociedade, não possuindo viabilidade para sua plena execução. Devido a tal defasagem, a subcultura desses grupos, que é bem rica, não é a mesma dos grupos dominantes da sociedade onde vivem e onde terão que competir". Ana Maria POPPOVIC, et alter, op. cit. p.12.

lando uma certa cultura; aprende certos valores, uma linguagem, certo cabedal de conhecimento e métodos de pensar e agir, segundo a sua classe social (22). Isso lhe é transmitido de maneira assistemática, mas persistente e diuturnamente, durante os anos iniciais de sua vida. Ao chegar à "idade de ir à escola", tais elementos constitutivos de sua cultura já foram assimilados, foram tornados seus.

Para algumas crianças, das classes média e alta, o que a escola vai exigir é contínuo com aqueles elementos, enquanto que, para as crianças das classes baixas, há uma descontinuidade entre aqueles elementos e o que a escola vai exigir delas. (23).

No que diz respeito a valores, a sociologia tem demonstrado, como certos comportamentos são considerados "imorais" em determinados grupos, mas perfeitamente "morais" em outros. Como a escola veicula uma moral de classe média - a moral dominante, o aluno da classe baixa, ao entrar ali, sente um choque: de repente alguém lhe diz e mostra, que o que vinha fazendo em toda sua vida está errado, que deve mudar. Os "palavrões" que fala livremente em casa, porque seus parentes e amigos os utilizam com frequência, e que já não chocam nin-

22) J. W. GETZELS, Educação Pré-Escolar, Privação Cultural e Desenvolvimento, Geraldina Porto WITTER et alter, org., p. 105.

23) Idem, p. 106.

guém, são "proibidos" na escola; o "subtraír de outro para uso próprio" é proibido e constitui um mal; o sexo oposto deve ser tratado com certas regras, etc...

Há determinados lemas, correntes na escola, que são valores de uma classe média que não podem ser aceitos pelos alunos das classes baixas. Um deles é: "estude hoje para ser alguém amanhã". Mas, o "amanhã" desse lema é um período de 12 ou mais anos e isso, para as classes baixas, é uma eternidade. Esse lema tem sentido para as classes média e alta, onde as crianças desde o nascimento já sabem que ficarão boa parte de suas vidas na escola, estudando e sendo mantidas pelos pais. Para as classes baixas, esse é um lema frustrante, porque é um código de mediatez e o problema das classes baixas é de imediatez, é de urgência - é questão de sobrevivência; trata-se de comer e vestir para um amanhã que, muitas vezes, é hoje ou deveria ter sido ontem.

Esse lema é poderoso na manutenção do aluno na escola, mas está além do que a classe baixa pode suportar, e quando alguns dos seus membros o assumem, (e sempre alguns o assumem), permanecem estudando com grandes e terríveis sacrifícios.

Outro aspecto importante a marcar a descontinuidade entre a escola e as crianças das classes baixas é a linguagem. As pesquisas já têm demonstrado que há estreita relação entre "domínio de sons falados e bebês de um a trinta meses e o nível ocupacional da família"(24), como há significa-

24) O.C. IRWIN, Infant Speech: the Effect

tiva relação entre "a prontidão para a leitura em crianças do primeiro ano primário e o 'ambiente verbal' predominante no lar" (25).

As crianças das classes média e alta possuem um vocabulário que está muito acima, qualitativa e quantitativamente, das crianças das classes baixas. Estas dominam umas poucas palavras que têm uso na escola, sem qualquer preocupação com a sintaxe, flexão verbal, etc... São incapazes de compor uma frase com sujeito, verbo, complemento. Quando o fazem, o sujeito da oração pode mudar mas o verbo não é conjugado (você, ele ou 'nóis', sempre 'vai'). A língua da escola, a língua em que devem se expressar, não é a falada pelas crianças das classes baixas; esta é, para elas, uma verdadeira língua estrangeira, enquanto para as crianças das classes média e alta, a linguagem da escola está em continuidade com a que utilizam em casa e onde, não só têm o exemplo e o modelo para se pautarem como, têm ainda, em cada parente, um professor a corrigir diuturnamente o seu vocabulário e a sua gramática.

for Family Occupational Status and for Age on Use of Sound Types, apud. J. W. GETZELS, op. cit. p. 105.

- 25) Esther MILNER, A Study of the Relationship Between Reading Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parente Child Interactions, Child Development, 22, 95/122, 1951, apud. J. W. GETZELS, op. cit. p. 106.

A mesma diferença aparece no cabedal de conhecimento e nos modos de pensar e aprender, entre as crianças de classes baixas e média e alta. Quando a criança entra para a escola, já tem o seu nível intelectual determinado pelo status econômico(26). Já é passado o tempo em que a psicologia entendia que a lógica é inata - a lógica é aprendida, e a criança da classe média, desde cedo é ensinada a pensar, em casa, ainda que de maneira assistemática. Essa diferença, entre crianças de classes sociais diferentes, nos modos de pensar e aprender, é facilmente percebida por qualquer professor arguto.

O Conselho Federal de Educação estudou o assunto da repetência escolar através do Parecer 2.106/77, aprovado aos 4/08/77(27), da Conselheira Eurides Brito da Silva. Embora o assunto principal fosse a repetência, a Conselheira extrapolou para considerar o problema da evasão escolar em seu todo (que para nós é exclusão).

Em bom trabalho, levantou as variáveis educacionais e extra-educacionais, que têm grande peso na problemática, embora as tenha considerado de igual importância:

-
- 26) Roberts LYND e Helen M. LYND, Middle - town, Nova York, Harcourt Brace & World Ind. 1929., apud. J. W. GETZELS, op. cit. p. 106.
- 27) Publicado em Documenta, nº 201, de agosto de 1977, órgão de divulgação do CFE.

"Também permite destacar as variáveis extra-educacionais (estado de saúde, nutrição, ambiente familiar e cultural) como tendo grande peso na manutenção do problema, muito embora as variáveis educacionais (currículos, carga horária, material de apoio, qualificação do magistério, etc.), exerçam também grande influência".

E foi mais além, reconhecendo que o problema da repetência, (sequer o da repetência) não pode ser resolvido na escola:

"Em outras palavras, podemos afirmar que o problema da repetência no primeiro grau não pode ser inteiramente resolvido dentro desse grau de ensino. Urge cuidar da criança antes que ela chegue à escola" (grifamos)

Apesar disso, apesar de haver sido bastante feliz no diagnóstico das causas da baixa produtividade do ensino, localizando-as em fatores exógenos à escola, sobretudo do 1º grau, a Conselheira, ao tratar das soluções para as causas exógenas, adotou postura bastante tímida, nada crítica, sugerindo que as medidas tomadas pelo governo central, e em andamento, são suficientes para eliminação das raízes do problema:

"Por outro lado é animador constar que o Governo brasileiro quer em seu plano global de desenvolvimento como em seu plano setorial, específico da educação, não tem ficado alheio a problema de tão graves consequências. No terreno das variáveis extra-educacionais, basta revermos em nível nacional, a coerente linha de promoção social que vem sendo adotada pelos sucessivos Go

vernos a partir de 1964. Se quisermos rever linha de ação mais recente, basta fazermos um estudo comparado entre o I e II Plano Nacional de Desenvolvimento.

É meta do Governo a redução substancial da pobreza absoluta, ou seja, do contingente de famílias com níveis de renda abaixo do mínimo admissível quanto à alimentação, saúde, habitação. Medidas nesse sentido vêm sendo implementadas, como o PIS-PASEP, a política de habitação, etc...".

"No campo específico da criança carente, não se pode deixar de registrar que numerosos órgãos e programas já vêm tendo atuação bem destacada nessa área. São exemplos notórios o trabalho desenvolvido por instituições como a Legião Brasileira de Assistência, o SESI, o SESC, a FUNABEM, a Coordenação Materno-Infantil, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, todos desenvolvendo significativa obra de assistência ao menor, e respaldados na legislação federal".

O que causa espêcie é o fato da Comissão entender que é possível eliminar essa pobreza através da via assistencialista e de promoção social. Não precisamos alinhar nenhum parágrafo para demonstrar que por meio dessas soluções não chegaremos a eliminar a pobreza absoluta e consequentemente a exclusão escolar. Os que acompanham pelos jornais e revistas ou têm olhos para ver, sabem do triste desempenho desses programas e entidades: PIS-PASEP, BNH, INAM, LBA, etc... Haja visto a preocupação do governo, que assumiu agora, em tentar reorientá-los.

Na verdade, na raiz da questão, está essa situação de extrema penúria da grande massa de nosso povo. A falta de saúde, a desnutrição, a marginalização cultural, são já manifestações dessa causa mais profunda.

Ninguém ignora essa extrema penúria. Nem mesmo o próprio governo, pelas reiteradas declarações de seus membros de que alguma coisa deve ser feita, urgentemente, para romper um processo de polarização da riqueza e da pobreza: os pobres cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos.

Os dados estatísticos disponíveis indicam que, em 1960, os 50% mais pobres participavam de 18% da renda total e os 5% mais ricos participavam de 27% dessa renda. Em 1970, os 50% mais pobres tinham sua participação reduzida para 14% e os 5% mais ricos haviam aumentado para 36% a sua participação na renda total. O coeficiente de Gini que era de 0,48 em 1960, passou a 0,56 em 1970 (28).

Há inúmeros levantamentos que demonstram tal fato, alguns inclusive de fontes internacionais (29). Mas, vamos buscar em

-
- 28) O coeficiente de Gini mede o grau de desigualdade de rendas individuais, tendendo de zero a 1, indicando, quando mais próximo de 1, maior concentração de rendas. Os cálculos foram efetuados por SIMONSEN, Brasil 2002, pg. 58.
- 29) Entre outros, ver Luiz C. Bresser PEREIRA, Desenvolvimento e Crise no Brasil, Brasiliense, 1976, p. 211 e seguintes.

Langoni (30) dados bastante significativos: pretendendo demonstrar que a "renda relativa tende a aumentar sistematicamente com o nível de educação" (31), nos apresenta um quadro comparativo entre a "renda" relativa por nível de educação", no Brasil, que nos permite também examinar a polarização que mencionamos acima:

NÍVEL DE EDUCAÇÃO	1960	1970
Analfabetos.....	0,54	0,40
Primário.....	1,03	0,85
Ginásio.....	2,15	1,71
Colegial.....	2,61	2,44
Universitário.....	5,48	6,05

Esses índices representam a relação entre renda média de nível de escolaridade e a renda média da população. Percebe-se, claramente, como todos os níveis, exceto o universitário, distanciaram-se para menos da renda média quando considerados os dados de 1960: o analfabeto por exemplo, recebia 54% da renda média em 1960, passou em 1970

30) A tese de Langoni é de que todos os grupos sociais se beneficiaram com aumentos de renda real, porém os grupos situados nas faixas mais elevadas se beneficiaram de acréscimos relativamente maiores. A Economia da Transformação, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1976, p. 126 e seguintes.

a 40% da renda média. O único nível que ampliou a relação foi o universitário: d e 548% em 1960, passou a 605% em 1970. Os demais tiveram as suas rendas, em relação à média, rebaixadas:

Note-se ainda, que o quadro menciona apenas os dados decorrentes de renda obtida com o trabalho, isto é, salário (32). Não são consideradas as rendas obtidas com capital, o que demonstraria um maior agravamento da distribuição, já que os indivíduos dos níveis mais baixos de instrução, seguramente, não dispõem de rendas outras que não o salário.

Por outro lado, o mesmo estudo de Langoni, nos apresenta um quadro com a distribuição da força de trabalho, pelos níveis de educação, muito significativo:

NÍVEL	Z
Analfabeto	29,75
Primário	<u>54,47</u> <u>84,22</u>
Ginásial	8,03
Colegial	5,24
Universitário	2,51

Note-se, por esse quadro, que a grande

32) A expressão "salário" está aqui sendo utilizada como gênero, embora tecnicamente distinga-se de vencimento, honorários, etc...

maioria de nossa população, 84% aproximadamente (29,74 + 54,47%), recebe menos que a renda média, isto é, até 0,85 da renda média. Isso considerados os dados de 1970 e, não há qualquer evidência de que a situação tenha se alterado de maneira significativa. Pelo contrário, pelas crescentes manifestações por melhores salários, parece que, hoje, a situação se apresenta ainda mais polarizada, embora Simonsen entenda que não se pode descartar a hipótese de que esses dados sejam episódicos e não representem uma tendência contínua. (33).

Numa situação ideal, de um regime democrático, teríamos aproximadamente 50% dos indivíduos com renda abaixo e acima da média respectivamente, numa dispersão homotética e com intervalo total bastante pequeno.

E essa situação de pobreza absoluta, acusada no perfil de distribuição de rendas, é que vai condicionar os resultados escolares. Pretender trabalhar na escola, para alterar os resultados e aumentar a produtividade, é agir sobre os efeitos e não sobre as causas do fenômeno. É desconhecer - que a escola está imersa numa realidade social da qual não pode ser apartada.

Para usar a linguagem dos economistas, (usando um paralelo que não gostamos de fazer), não se pode esquecer que a indústria, ao procurar melhorar a sua produtividade, começa com a seleção da matéria prima; na

33) Mario H. SIMONSEN, op. cit. p. 54.

escola, devemos trabalhar com a matéria prima que temos, e a produtividade estará, já aí, comprometida.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho estivemos procurando demonstrar como a verdadeira causa da exclusão escolar reside na extrema pobreza de grande parcela da população e como as medidas pedagógicas são insuficientes para aumentar a produtividade escolar, de maneira significativa.

Daí que a solução só pode ser política. A economia brasileira, tal como foi conduzida de 1964 para cá, tem aguçado esse fenômeno de polarização. A correção monetária, os índices oficiais para reajustes de salários, a proibição de greves reivindicatórias, só fizeram por dar aos donos do capital a tranquilidade suficiente para aumentar a distância em relação à renda média, em detrimento evidentemente, dos que têm salários mais baixos. (34).

-
- 34) Simonsen pensa que esses números não devem preocupar, a ponto de nos precipitarmos num distributivismo que ele considera prematuro, porque entende natural, em certa fase do desenvolvimento, a elevação das desigualdades individuais de renda. Entre outros "argumentos", cita o seguinte: "há necessidade de certa concentração, a fim de transferir recursos daqueles mais propensos a consumir para aqueles mais propensos a poupar" (Brasil 2002, pg. 59).

Se e quando, os condutores de nossa política econômica enfrentarem com realismo a redução da polarização, sem temor de ofender o capital numa duvidosa perspectiva desenvolvimentista, entregando ao trabalhador o seu único instrumento de barganha para obtenção de melhores salários, - as negociações diretas inclusive com o risco de greve - , teremos iniciado o processo de redistribuição das riquezas. E então, depois de certo tempo, que pode ser contado em anos, a amplitude média total da renda terá diminuído e a dispersão será mais justa, com a média aproximando-se da mediana e da moda. Estaremos então muito próximos, eliminadas as causas, independente de qualquer esforço técnico-pedagógico, da redução significativa da exclusão nas séries iniciais do 1º grau, um nível que não deve ser seletivo.

Não se pense, todavia, que mesmo eliminadas as verdadeiras causas a taxa de exclusão chegará a zero em todo o continuum

Essa afirmação significa, em linguagem corrente: - tirar dos que têm pouco (e por isso não podem poupar), e transferir para os que têm mais (e por isso não conseguem gastar), é uma necessidade para o desenvolvimento.

É revoltante a posição cientificista estreita que justifica como necessidade um agravamento do perfil de rendas. Com outro sentido, evidentemente, podemos repetir com o político mineiro, "Que país é este ?".

escolar. Serão bem menores, mas continuarão existindo. Num sistema de bases democráticas, as oportunidades devem ser as mesmas para todos, com uma primeira escolarização atingindo 100% das crianças, mas, a partir daí, a escola vai assumindo a sua função seletiva.

Na escola, de um regime autoritário, centralizado, com a seleção se fazendo previamente, a exclusão pode chegar a zero. É óbvio. A escolarização só é permitida e estimulada aos que são selecionados para isso. Mas, num regime, democrático, a escola funciona como um rito de iniciação: separa os que devem ascender ao ápice, ou níveis mais altos, daqueles que devem permanecer nos níveis mais baixos e vão justificar o sucesso dos primeiros. Não há condições de todos galgarem o ápice da escolarização, sob pena de romper o caráter seletivo que garante a meritocracia subjacente.

É bem verdade, no entanto, que esse papel da escola, mesmo nos regimes democráticos, é apenas formal, já que, na prática, é também um instrumento de re-produção da sociedade tal qual se encontra estratificada (35) e os estudos superiores, que representam a meta final da escolarização, estão reservados às minorias para manutenção do seu status (36). Os que conseguem as

35) Pierre BOURDIEU e Jean Claude PASSERON, A Reprodução, Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro.

36) Cláudio de Moura CASTRO, Eficiência e Custos das Escolas de Nível Médio: Um estudo-piloto na Guanabara, IPEA-INPES, Rio de Janeiro, 1971.

cender pela via da escolarização, mudando de camada social, representam minorias que apenas justificam a democraticidade que estaria na base do sistema.

Essas considerações todas nos permitem concluir: a questão da produtividade escolar é uma questão política, decorrente de opção do povo por determinado regime. Num regime democrático, podemos e devemos melhorar as taxas de exclusão nas séries iniciais, mas pela eliminação das verdadeiras causas, daquelas que estão na raiz do problema, embora isso não elimine o fenômeno da exclusão. Só o economicismo estreito pensa que as taxas de produtividade podem elevar-se ao ponto ótimo, em toda a escolarização, mediante a adoção de medidas técnico-pedagógicas, pois atacam os sintomas como se estes fossem causas da exclusão.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Elza Nascimento, Capacitação do ser humano para obter rendimento intelectual superior, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 57 (126): 227-43, abr./jun.1972.
- ASSUNÇÃO, Maria Luiza Teixeira, A carência afetiva na evolução da personalidade, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 57(126): 266-69, abr./jun. 1972.
- BEEBY, C.E., Educação e Desenvolvimento Econômico, 2a. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973, 132 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, Estado e Educação Popular, S.P., Pioneira, 1974, 189 p.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude, A Reprodução, RJ, Francisco Alves, 1975, 238 p.
- CALMON, João, Palestra proferida no XVI CONEPE-Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Brasília, 1978, Anais.
- CAMARGO, Dáir A.F., Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário, Caderno de Pesquisas, CESCEM, SP, n. 12, mar. 1975.
- CAMPANA, Antonio de Pádua, Status sócio-econômico e deficiência intelectual em escolares, Tese de doutorado, Fac.de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, SP, 1973.
- CASTRO, Cláudio de Moura, Eficiência e custos das escolas de Nível médio: um estudo piloto na Guanabara, RJ, IPEA-INPES, 1971.

- CONSELHO Central de Orientação Educacional da Inglaterra, A criança: seu crescimento e evolução, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 61 (140): 556-77, out/dez.1976.
- CHAGAS, Valnir, Educação Brasileira: O Ensino de 1º e 2º graus. S.P., Sariva, 1978, 386 p.
- CHEBABI, Wilson de Lyra, A criança carenciada do ponto de vista emocional, Rev. Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 57 (126) : 255-65, jul./set. 1972.
- CRUZ, Léa Maria e ESPOSITO, Yara Lucia, Auto-conceito e sua relação com o prestígio entre os colegas, nível sócio-educacional e inteligência, Caderno de Pesquisas, CESCEM, SP, n. 6.
- DAYTON, H., Desnutrição nas fases iniciais da vida e desenvolvimento humano, Privação Cultural e Desenvolvimento, Geraldina Porto WITTER et alter, org. S.P., Pioneira, 1975, p. 143/58.
- FERREIRA, Pedro de Figueiredo, Introdução ao estudo do desenvolvimento emocional da criança, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 56 (124): 316-33, out./dez. 1971.
- GETZELS, J.W., Educação Pré-Escolar, Privação Cultural e Desenvolvimento, Geraldina Porto WITTER et alter, org., SP, Pioneira, 1975, p. 103-7.
- GUIMARÃES, Beatriz M. Azambuja e SCHNEIDER, Ivo Alberto, Comportamento verbal do aluno em sala de aula e fatores sociológicos que o afetam, Curriculum, RJ, 14 (4): 25-37, out./dez. 1975.

INEP, Operação Escola: subsídio para a reformulação do ensino primário e suas implicações, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 50 (112): 270-84, out./dez.1968.

LANGONI, Carlos Geraldo, A Economia da Transformação, Biblioteca do Exército, R.Janeiro, 1976, 213 p.

Aspectos econômicos da Educação, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 61 (137); 7/22, jan/mar.1976.

MELLO, Guiomar Namó, Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau, Educação & Sociedade Cortz & Moares, SP, ano I-nº 2, jan. 1979.

MIRA, Maria Helena Novaes, Influência da organização percepto motora na aprendizagem, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 52 (115): 149-61, jul./set. 1969.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, Desenvolvimento e Crise no Brasil, SP. Brasiliense, 1976.

PINHEIRO, Lúcia Marques e PINHEIRO, Maria do Carmo, Iniciação à leitura, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 49 (110): 285-309, abr./jun. 1968.

PINHEIRO, Lúcia Marques, Formação do Magistério para a educação fundamental: currículo básico, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 59 (129): 26-40, jan./mar. 1973.

Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento de professores e Plano Nacional de Educação, Rev.Bras.Est.Ped. MEC/INEP, RJ, 46 (110): 10-64, jun./set. 1966.

- Porque tanta repetência na 1a. série? Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 55 (122); 242-53, abr./jun. 1971.
- POPPOVIC, Ana Maria, Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural, Caderno de Pesquisas, CESCEM, SP, n. 6.
- POPPOVIC, Ana Maria, ESPOSITO, Yara Lucia e CRUZ, Lêa Maria, Marginalização cultural: uma metodologia para estudo, Caderno de Pesquisas, CESCEM, SP, n. 7.
- ROSA, Maria Avany da Gama, Serão adequados os programas brasileiras de curso primário?, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 47 (106): 226-45, abr./jun., 1967.
- SANTOS, H.J., Os fatores políticos, sociais e econômicos mais significativos que contribuem para a ocorrência do fenômeno da evasão escolar, Ciência e Cultura, SBPC, SP, Suplemento, julho, 1975.
- SANTOS, João Paulo dos, Evasão escolar e desenvolvimento, Rev.Bras.Est.Ped., MEC/INEP, RJ, 55 (122): 333-35, abr./jun., 1971.
- SIMONSEN, Mário H., Brasil 2002, Bib. do Exército-APEC-Bloch, RJ, 1973, 178 p.
- SCHULTZ, Theodore W., O valor econômico da educação, RJ, Zahar, 2a. ed., 1973, 101 p.
- SCHULTZ, Zenaide Cardoso, Deficit escolar no ensino primário e suas implicações, Rev.Bras.Est.Ped., 49(109):73-5, jan./mar. 1968.
- UNESCO-Planejamento da educação - Um levantamento mundial de problemas e perspectivas, RJ, FGV-Inst.de Documentação, trad. Paulo Rogério G. Esmanhoto, 1975.