

FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DAS LEMBRANÇAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE GABRIEL GARCIA MÁRQUES, GRACILIANO RAMOS, GILBERTO DIMENSTEIN E RUBEM ALVES

ROGÉRIA APARECIDA GARCIA¹; ARIELA DOS SANTOS CANIELLES²;
GOMERCINDO GHIGGI³

¹ Universidade Federal de Pelotas – rogeriacefet@hotmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – ariela.canielles@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas – gghiggi@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Educação Strictu Senso, concluída em 2013 pela Universidade Federal de Pelotas, sob o título “NÃO ESTÃO NA ESCOLA? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas”.

Neste texto pretendemos problematizar algumas questões que circulam nos debates e, principalmente, no senso comum do campo educacional sobre o fracasso escolar, contextualizando a partir das experiências de autores reconhecidos e consagrados na literatura.

Embora o tema seja antigo, a preocupação sobre o Fracasso Escolar se mantém ainda em pauta na primeira década do século XXI, nas discussões acerca dos fenômenos educativos, tornando a temática uma preocupação constante na Educação Básica, o que repercute diretamente na Educação de Jovens e Adultos como um desafio ainda a ser vencido.

Para Nunes (2000) a escola brasileira está longe de alcançar a sua finalidade, assegurada na constituição brasileira, proporcionando condições de acesso e permanência pela oferta de ensino público e de qualidade em todos os níveis, tornando-se um desafio para todos os envolvidos: gestores, professores e todos aqueles que lutam por uma sociedade com igualdade na distribuição da riqueza e reconhecimento das diferenças sociais e culturais.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, mas entendemos que:

[...] a metodologia não poderia ser assimilada e limitada a conjunto de técnicas gerais cuja aplicação hábil permitiria um bom resultado nas provas impostas. Ela não é por habilidade que se acrescentaria de fora ao sabe. Pois, só é possível adquirir métodos de trabalho em filosofia se antes for compreendido que o método é inerente a uma concepção filosófica da própria filosofia (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. VIII)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se toma contato com as obras do grande escritor Gabriel Garcia Marquèz, ganhador do prêmio Nobel, é impossível imaginar que ele foi

considerado um 'fracassado' pela escola. Em sua obra viver para contar (2003) o relato de suas lembranças infantis passam pela escola e pela dolorosa experiência do fracasso. Sobre sua alfabetização ele comenta:

Eu demorei muito para aprender a ler. Não me parecia lógico que a letra m se chamasse eme, e com a vogal seguinte não fosse emea e sim ma. Para mim, era impossível ler desse jeito. Quando cheguei ao Montessori à professora não me ensinou os nomes e sim o som das consoantes. E assim pude ler o primeiro livro que encontrei no depósito de casa. (MÁRQUEZ, 2003, p. 94-95)

Continuando, Márquez explicita em sua narrativa, o tormento das lembranças da sua chegada ao ensino secundário e a perseguição de um professor que o interroga sobre questões às quais ele não sabia responder:

...cada vez que eu estava em algum grupo, ele caçoava, morrendo de rir, dizendo que eu era o único do terceiro ano primário que ia bem no secundário. Hoje entendo que ele tinha razão. Principalmente por causa da ortografia, que foi meu calvário ao longo de todos os meus estudos e continua assustando os revisores de meus originais. Os mais benévolos se consolam achando que são tropeços de datilografia. (MÁRQUEZ, 2003, p.153)

Graciliano Ramos, o autor de Vidas Secas, em seu livro intitulado 'Infâncias' também relembra sua difícil tarefa de permanecer na escola:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas (...). Um inferno. Resignei-me e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo (RAMOS, 1995, p.97).

Em outro trecho ainda:

Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam: d, t. esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, abrindo rios e açudes. (RAMOS, 1995, p.101)

O menino Graciliano, aos sete anos era analfabeto. Já na escola, seu desalento continua: "Aos nove anos, era quase analfabeto" (RAMOS, 1995, p.187). Seu sofrimento e sua incapacidade de juntar as letras e transformá-las em palavras causavam aflição (RAMOS, 1995). Passando por vários professores e escolas, sobre isto conta:

Surgiu na cidade uma espécie de colégio e introduziram-me nele. Quando cheguei, o diretor, insinuante, macio, ditou meia dúzia de linhas a diversos novatos. Emendou e classificou os ditados; pegou o meu, horrorizou-se, escreveu na margem larga do almanaque: incorrigível. Esta dura sentença não me abalou. Até me

envaideci um pouco vendo a minha escrita diferente das outras. (RAMOS, 1995, p.213).

Com uma crítica mais dura que Márquez e Ramos, os escritores Gilberto Dimenstein e Rubem Alves na obra 'Fomos Maus Alunos', remontam suas histórias de fracassos e a incapacidade de dar conta das expectativas da escola. Dimenstein analisa a sua inadequação com o sistema que lhe impuseram:

Ao mesmo tempo, além do problema de déficit de atenção, havia sintomas de hiperatividade – naquela época não se sabia o que era isso – eu ainda babava (...). Meu apelido é Gil Babão (...). Eu não aprendia, não entendia a minha letra, não conseguia reter nada. (...). Eu não conseguia ficar parado em sala de aula. Tentava ter caderno, mas não conseguia manejar a ideia de ter um caderno. Então, matemática era uma tragédia, português era uma tragédia, todas as matérias eram uma tragédia. A vida escolar, para mim, era a história de um fracasso. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 15-16)

Rubem Alves não teve dificuldades de se adequar ao sistema escolar, porém, seu estigma era o preconceito do sotaque mineiro carregado no erre em uma escola carioca, sobre isso relata:

Foi à fase mais difícil da minha vida. Eu era ridicularizado. Não babava, mas falava carhne. Não tinha amigos, não me interessava pelas disciplinas, tinha raiva dos professores... Os professores não tinham o menor interesse pelas coisas da gente... Naquele tempo, o professor entrava na sala e começava a andar de um lado para o outro, ditando a matéria. A função do aluno era copiar a matéria. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 25)

Estes fragmentos, do universo autobiográfico dos escritores mencionados contribuem, de maneira significativa, para a discussão acerca do tema do fracasso escolar, uma vez que, assim com apresenta Bourdieu, (1993), o processo de incorporação de fontes biográficas, tal como a história de vida, é indicado como uma entrada de contrabando no universo científico, primeiro na etnologia, e após, na Sociologia, fazendo-nos pelo menos pressupor algo. Torna-se inevitável pensar: quantos Gracilianos, quantos Garcias Márquez, quantos Dimensteins e quantos Rubens Alves? Quantas histórias perdidas em meio às experiências que não puderam ser contadas.

Meninos aquém do esperado pela escola, aquém do esperado pela sociedade que, acompanhados do desamparo social, arrebatados pelo desamparo discursivo, ficam mais sujeitos àquilo que Pierre Bourdieu (1975) aponta como violência simbólica, que se perpetua e submete os sujeitos a um discurso social dominante, promovendo sua adesão ao contexto da organização social que lhes atribui lugares marginais.

Ao contrário, do que se espera a escola, ao longo de sua existência, tem excluído um número expressivo de sujeitos, assim como demonstrado no item anterior, através dos índices dos organismos de avaliação, legalmente instituídos. Alguns nem se quer chegam a frequentá-la, outros evadem durante o processo escolar, às vezes muito cedo, mediante a reprovação sistemática, através de mecanismos excludentes e massificadores, que negam as desigualdades e diferenças e que ainda apresenta-se longe da sonhada escola de qualidade para

todos, ainda que haja os chamados sobreviventes, como nossos escritores acima, que apesar das condições objetivas aliadas às perdas das esperanças de vida escolar, afirma Bourdieu (1975) seguem o seu curso escolar.

4. CONCLUSÕES

Diante dessa realidade, embora, temas como evasão, reprovação e repetência escolares não sejam novos na literatura educacional brasileira, na década de 1980 ganham visibilidade acadêmica. As análises tradicionais acerca da evasão e repetência têm alternado explicações, ora responsabilizam os próprios alunos, ora os pais, ou ainda o sistema sócio-político-econômico (FRAGOSO FILHO et al, 1993, p. 55).

Fracasso, palavra carregada de poder simbólico, que rotula e coloca os sujeitos em lugares específicos dentro de uma perspectiva cruel e desumana, uma vez que é tida como oposta ao êxito, assim, quem não tem atinge as expectativas escolares é um fracassado social, cujas diversas explicações foram sendo forjadas ao longo da história da educação. Por fim, A sociedade associa o letramento à performance social do indivíduo, segundo Signorini (2001):

(...) tanto o não acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser "estudado" é ser ignorante, é não "saber das coisas" – e ao mesmo tempo, como sinônimos de déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva – não ser "estudado" é não falar "direito", é estar sempre vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e, conseqüentemente, estar sempre sujeito ao fracasso na consecução de objetivos próprios (SIGNORINI, 2001, p.162).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico in actes de la Recherche en Sciences Sociales**. Paris, Minuit, Juin nº 62/63, 1986.
- _____. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap. Compreender, p. 693-713.
- _____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A (Org.) Escritos de Educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **As contradições da herança**. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. (Org.) Escritos de Educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- DIMENSTEIN, G. e ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papyrus: 2003.
- FOLSCHIED, D.; WUNENBURGUER, J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRAGOSO FILHO, C; JESUS, D.M; SOUZA, R. E. **Educação e Alternativa: da Utopia à Realidade**. Bel Horizonte: FUMA RCA, 1993.

- NUNES, D. R. P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador**. In: Educ. Pesqui. Vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2008
- MÁRQUEZ, G. G. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2003.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1995
- RAMOS, Graciliano. em entrevista concedida em 1948. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/06/preconceito-lingu3adstico-marcos-bagno.pdf>
- SIGNORINI, I. **Letramento e (in)flexibilidade comunicativa** In KLEIMAN, A. B. (ORG.) Os Significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado das Letras, 2001.