OS CICLOS DO FRACASSO ESCOLAR: DA MARGINALIDADE À DIVERSIDADE CULTURAL

Gina Glaydes Guimarães de **Faria** – UFG

Este artigo objetiva expor as metamorfoses das explicações para o fracasso escolar, adotando como campo de investigação o periódico Cadernos de Pesquisa, publicação da Fundação Carlos Chagas, no período compreendido entre julho de 1971, mês da publicação de seu primeiro número, a 2006. Desde sua origem, Cadernos de Pesquisa tem veiculado em suas páginas, entre outros, estudos e pesquisas acerca do fracasso escolar e das ações orientadas para sua superação. Em virtude disso, o periódico tem-se constituído como campo privilegiado de investigação dessa temática, particularmente no que tange à divulgação de um grande número de abordagens teóricas e metodológicas, bem como de suas relações com as reformas educacionais ocorridas ao longo desse período.

Criado em momento no qual o país passava por uma ditadura militar, *Cadernos de Pesquisa* foi crescentemente firmando-se como publicação de referência no campo da educação. Compreende extenso período da história recente do Brasil: dos anos de ferro até a renovação na esperança por um estado mais democrático; das eleições diretas ao pragmatismo dos governos que se seguiram. Sua trajetória mostra-se, evidentemente, muito vinculada à da Fundação Carlos Chagas e, por isso mesmo, expressa uma angulação significativa na maneira como foi apreendendo, constituindo e consolidando modos de conceber pesquisas e políticas na educação brasileira.

Para a realização da pesquisa de onde este artigo origina-se foram consultados todos os números do periódico de forma a identificar os artigos que tratassem direta ou indiretamente de questões relacionadas ao fracasso escolar. [1] Foram selecionados 196 artigos, identificados e analisados por meio de uma planilha de análise e documentação, após o que se procedeu à organização de quadros sintéticos, de forma a sistematizar as concepções de fracasso escolar claramente explicitadas pelos autores, os temas tratados bem como os diferentes enfoques teórico-metodológicos.

[1] Para a seleção dos artigos foram adotadas as "expressões de busca" expostas no trabalho de Angelucci et alii (2004), como repetência, evasão, defasagem entre idade e série, analfabetismo, avaliação, currículo, construtivismo, questões relacionadas às políticas educacionais, como regularização do fluxo escolar, escola em ciclos, promoção automática, além de temáticas relacionadas à própria concepção de escola e de sociedade, como democratização, exclusão/inclusão e escola para classes populares. Foram excluídos os artigos que tratam da educação especial, que constitui uma área específica da pesquisa educacional.

Acompanhando o percurso dos estudos e relatos de pesquisas nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, no que tange aos autores mais citados, às áreas de referências identificadas e, particularmente, à concepção de indivíduo e às relações entre indivíduo, escola e sociedade, foi possível identificar, ao longo de todo o período, uma forte tendência, 65,30% dos artigos selecionados, a vincular o fracasso escolar a questões referentes à cultura, conforme exposto na tabela 1, abaixo exposta.

Tabela 1 - Número e percentual de artigos publicados em *Cadernos de Pesquisa* que abordam direta ou indiretamente a questão do fracasso escolar, por modalidades propositivas e críticas do enfoque da cultura e por períodos de publicação (1971-2006).

Períodos	*Artigos*		*Modalidades*						*Total*	
			Marginalidade cultural				*Diversidade cultural*			
			Propositivos		*Críticos*		*Propositivos*			
	N°	*%*	*N°*	*%*	*N°*	*%*	*N°*	*%*	*N°*	*%*
1971a1974	3	1,53	3	1,53					3	1,53
1975a1979	19	9,74	11	5,61	3	1,53	1	0,51	15	7,65
1980a1984	34	16,92	7	3,57	14	7,14	3	1,53	24	12,24
1985a1989	31	14,87	1	0,51	15	7,65	7	3,57	23	11,73
1990a1994	43	23,07			9	4,59	11	5,61	20	10,20
1995a1999	25	13,33					15	7,65	15	7,65
2000a2004	22	10,88			1	0,51	12	6,12	13	6,63
2005a2006	19	9,74					12	6,12	12	6,12
Total	196	100	22	10,71	42	21,42	61	31,11	125	63,75

Fonte: Cadernos de Pesquisa (1971 a 2006).

A tabela 1 indica as modalidades de enfoques da questão da cultura predominantes nos estudos e pesquisas veiculados em Cadernos de Pesquisa, referentes ao tema do fracasso escolar. Tais enfoques expressam as formas de a escola lidar com a denominada cultura do aluno, tanto no sentido de o professor conhecer essa cultura, como também no sentido de incorporá-la aos currículos e às práticas escolares. O *conhecimento da cultura* e o *reconhecimento da cultura* do aluno, de sua família e de sua comunidade expressam dois ciclos de explicações do fracasso escolar, mutuamente referenciados.

O primeiro, o ciclo do *conhecimento da cultura do aluno*, se refere aos estudos e pesquisas que adotam o enfoque da marginalidade cultural, divididos entre estudos propositivos e estudos críticos; este ciclo abarca os anos de 1970 a 1980. Destaca-se um significativo conjunto de artigos críticos relacionados ao enfoque da marginalidade cultural que, por meio do embate entre explicações para o fracasso escolar mais voltadas às questões psicopedagógicas e outras expressas em termos sociológicos, contrapõem-se aos estudos propositivos. Esse é o embate que define o primeiro ciclo das explicações para o

fracasso escolar, que, através das teses referentes à cultura e ao indivíduo, continuaria ecoando nos estudos e pesquisas subseqüentes.

Quando o enfoque da marginalidade cultural praticamente desaparece das páginas do periódico, vai consolidando-se o enfoque da diversidade cultural[2], que se torna predominante nos anos 2000. As questões relacionadas ao fracasso escolar passam a envolver múltiplas abordagens, desde a ênfase na antropologia até os estudos pós-estruturalistas. Explicitam-se aqui os embates entre diferentes concepções de currículo multi e interculturalistas e suas possibilidades de construir-se uma escola democrática que acolha todas as diferenças**.** São essas consonâncias e dissonâncias que se pretende indicar no artigo aqui proposto.

O enfoque da marginalidade cultural: os estudos propositivos e os estudos críticos

O enfoque da marginalidade cultural, em sua perspectiva propositiva, refere-se aos estudos e pesquisas produzidos no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realizados sob a coordenação de Ana Maria Poppovic, que cunhou o termo. Trata-se de estudos voltados à preocupação com a escolaridade das crianças culturalmente marginalizadas, à época caracterizadas como crianças de origem socioeconômica desfavorecida, cujos pais empregavam-se ocasionalmente, predominando, no campo do trabalho, a informalidade. O ponto de partida desses estudos e pesquisas é a contraposição à noção de privação cultural, presente em um conjunto de trabalhos produzidos nos Estados Unidos nos anos de 1960 que concebem a privação como desvantagem cultural.[3]

Poppovic, Esposito e Cruz (1973), embora reconhecendo em seus trabalhos as influências da literatura norte-americana a respeito das teorias da privação cultural, recusam-se a adotar os termos que seriam mais próximos de tal literatura como privação cultural e deficiência cultural pois seriam inadequadas, denotando, respectivamente, falta de cultura ou superioridade de uma cultura em relação a outra. Adotaram o termo

[2]Embora se reconheça a complexidade da discussão, o termo diversidade cultural, neste trabalho, reporta-se especialmente ao respeito às diferenças culturais, freqüentemente compreendida em termos de raça, gênero, nacionalidade, idade e suas implicações para a educação escolar, sobretudo no campo do currículo.

[3] Sobre os modelos de privação cultural presentes nos Estados Unidos da América, ver o artigo veiculado na obra organizada por Patto (1997, p.85-96). Para o estudo das teses da privação cultural no âmbito da educação compensatória no então pré-escolar ver Patto (1977).

marginalização cultural que expressaria "um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, inerente e estática como parecem indicar outros termos (POPPOVIC, ESPÓSITO, CRUZ, 1973, p.12, grifos no original). [4]

Para as autoras, se as crianças culturalmente marginalizadas apresentavam diferenças em relação às de classes médias, caberia à escola adotar práticas pedagógicas adequadas a tais crianças, abandonando o ensino predominantemente verbal e conceitual. "Pode-se afirmar com bastante segurança que assim como o aluno culturalmente marginalizado não está preparado para a escola existente, também a escola não está preparada para atender a esse aluno" (POPPOVIC, CRUZ, ESPÓSITO, 1973, p.45). [5]

Poppovic (1982, p.20) enfatiza que o "fracasso é o resultado de um interrelacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios e a instituição escola". A instituição necessitaria superar critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem seqüência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequados, medidas administrativas impensadas, e assim por diante. Em relação ao que seria o currículo adequado para a criança culturalmente marginalizada indica a necessidade de adaptá-lo ao ambiente cultural da comunidade, o que seria fundamental para a aprendizagem da leitura, da escrita e do acesso ao conhecimento universal (POPPOVIC,1982). A questão seria propiciar na escola as experiências que compensassem a pobreza do *background* familiar da criança ou de seu currículo oculto.[6]

Cunha (1977) e Patto (1993) analisaram as implicações educacionais dos estudos e proposições do enfoque da marginalidade cultural, explicitando as críticas aos trabalhos

---

[4] Em um número especial de *Cadernos de Pesquisa* organizado por Ana Maria Poppovic a partir das contribuições apresentadas no Simpósio promovido pela Fundação Carlos Chagas na 24ª Reunião Anual da SBPC, realizada em 1972, na cidade de Belo Horizonte, Campos (1975) explicita como as perspectivas econômica, sociológica e antropológica comporiam o enfoque da marginalidade cultural.

[5] Tendo como referência de normalidade a criança da classe média que "usualmente não fracassa na escola", o grupo de pesquisadores propõe-se elaborar, em meados da década de 1970, sobretudo por meio de estudos de correlação e pesquisa experimental, o *Índice de Marginalização* que permitiria determinar, dentre as crianças marginalizadas, quais estariam em situação de risco de fracassar na escola. Chama-se a atenção para o nível de detalhamento dos fatores investigados. No final da década e início dos anos de 1980 Poppovic e colaboradoras elaboram o *Programa Alfa* e o *Pensamento e Linguagem,* ambos embasados especialmente na psicologia cognitiva.

[6] O currículo oculto referes-se às atitudes e valores que compõem as rotinas do cotidiano escolar. São exemplo de currículo oculto, por exemplo, a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora, a maneira como a sala de aula é organizada, as visões discriminatórias e preconceituosas (MOREIRA; CANDAU, 2006)

coordenados por Poppovic. Em suas análises, Cunha (1977) reconheceu que as proposições para a superação do fracasso escolar no campo da marginalidade cultural esboçaram uma compreensão crítica acerca da problemática, mas indicou, por outro lado, a necessidade de que o "quadro de referência" fosse aperfeiçoado, na medida em que apresentava certas ambigüidades ou desvios que comprometeriam o esforço de inovação realizado.

Patto (1993), entretanto, não vislumbra nenhuma força crítica nas proposições do enfoque da marginalidade cultural; afirma que nas pesquisas coordenadas por Poppovic, a sociedade capitalista seria vista "como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas" (PATTO, 1993, p.112). As relações sociais não seriam problematizadas; ao contrário, seriam naturalizadas e seus padrões de normalidade referir-se-iam ao comportamento corrente nas camadas médias da população. A defesa da democratização da escola tende a restringir-se à democratização das práticas escolares, implicando a adequação da escola às necessidades dos marginalizados culturais, evidenciando uma concepção de educação similar à proposta pela Escola Nova.[7]

Em relação aos estudos propositivos da marginalidade cultural, embora seus autores tenham tentado superar as explicações psicologizantes e abstratas do fracasso escolar, fica evidenciado que, no marco da crítica, essa tentativa teria sido ambígua (CUNHA, 1977) ou teria efetivamente fracassado (PATTO, 1993). Na própria Fundação Carlos Chagas, na passagem da década de 1970 para a de 1980, os estudos acerca do fracasso escolar adotam um tom crítico ao enfoque da marginalidade cultural, especialmente no que tange à centralidade das análises psicopedagógicas, à educação compensatória e a um certo reprodutivismo presente em suas análises. No contexto de abertura política, mesmo "lenta e gradual", em que os movimentos sociais expressam as lutas por uma sociedade justa e igualitária, os referenciais gramscianos sob a ótica de Snyders passam a ser adotados na discussão sobre o fracasso escolar.[8]

No campo educacional brasileiro, essa abordagem foi incorporada pelos educadores que passariam a buscar as "brechas" por onde seriam criadas formas de atuação que

[7]Lembre-se aqui de como tal concepção foi importante para demarcar a necessidade de se renovarem as práticas pedagógicas e como, por outro lado, teria sido ingênua quando propunha que, por meio das inovações pedagógicas, poderiam realizar-se as promessas liberais de "identificar e promover os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social" (PATTO, 1993, p.40).

[8] Trata-se da obra *Escola, classe e luta de class* em que Snyders analisa criticamente as teorias reprodutivistas de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet e de Illich.

tornariam a escola espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática e, para alguns, um projeto societário que superasse as relações sociais capitalistas. Tal abordagem tentou romper com as polarizações em torno das explicações para o fracasso escolar ao conceber a escola como instância mediadora dos interesses das classes sociais antagônicas, situando a produção social do fracasso escolar no marco da sociedade de classes. Lembrando o próprio Snyders, buscava-se "a fusão da concepção científica da história e da experiência concreta da luta de classes" (SNYDERS, 2005, p.192).

Contrapõem-se à concepção abstrata de indivíduo e de escola afirmando a necessidade da escola partir da cultura das classes populares como uma das formas de se evitar o fracasso escolar. Chama-se a atenção para a vinculação dos referenciais gramscianos às psicologias do desenvolvimento e da aprendizagem como demonstra o artigo de Carraher e Schliemann (1983), por exemplo. Adotando o referencial piagetiano e gramsciano, as autoras retomam a discussão do fracasso escolar seletivo das camadas pobres da população, enfatizando que tal fracasso exigiria explicações de ordem social, econômica e cultural, mas acrescentavam: "para evitar um determinismo mecânico destes fatores, [seria] necessário analisar também o que acontece na escola e a contribuição da criança para o processo de apropriação do conhecimento escolar" (p.3). [9]

A discussão sobre a pré-escola compensatória é também recorrente nesse conjunto de artigos, evidenciando-se seus limites quando desconsideram que as causas do fracasso escolar não se localizam no âmbito das práticas pedagógicas. Para Saviani (1982) a educação compensatória não seria uma teoria educacional na medida em que expressaria uma resposta não-crítica ao desafio da equalização educacional, fortemente vinculada às prescrições dos organismos internacionais para a educação na América Latina.

Opondo-se ao mero culturalismo, que obscureceria a efetiva desigualdade material em que a cultura seria expressão significativa, relativamente autônoma, mas não independente, Saviani (1982) situa na história, na ação humana, a possibilidade de se superar o fracasso escolar, mediante práticas pedagógicas inovadas por professores comprometidos com a transmissão do conhecimento às crianças da classe trabalhadora. Embora reconheça a fertilidade das "pedagogias contra-hegemônicas" gestadas nos anos de

[9] É necessário destacar o importante "debate entre piagetianos brasileiros" suscitado por Patto (1984) que problematiza as relações entre pobreza, desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar. Sob a crítica ao(s) construtivismo(s) ver Miranda (2000), Moreira (1997), Duarte (s/d), dentre outros.

1980, indica que as experiências educacionais que se expressaram no campo dos governos de esquerda foram, de forma geral, frustrantes (SAVIANI, 2007).[10]

Tais experiências foram agravadas por questões de ordem política e econômica, que acabaram produzindo uma guinada para a direita e o recrudescimento das teses do capital humano no campo educacional. Esse movimento lógico e histórico acabaria impondo novas problemáticas para as pesquisas e os estudos acerca do fracasso escolar, cujos desdobramentos se dariam num contexto que expressaria uma crise de paradigmas no campo das ciências sociais, particularmente em relação ao marxismo,[11] crise que prenuncia o enfoque discutido a seguir.

O fracasso escolar sob o enfoque da diversidade cultural

Sob o enfoque da diversidade cultural, podem ser identificadas duas tendências no tratamento da questão do fracasso escolar: um primeiro conjunto de artigos, em que os autores tratam de diretrizes educacionais mais amplas, envolvendo as discussões em torno da reforma educacional tanto no Brasil, quanto no restante da América Latina, no âmbito das políticas de eqüidade e da ênfase à gestão educacional; e um segundo grupo, cujos autores, situando a discussão no âmbito da escola, evidenciam as ações que poderiam levar à superação do fracasso escolar, considerando seus currículos e as novas formas de organizar os tempos e os espaços escolares. Chamam a atenção, nesse conjunto de artigos, aqui caracterizados como enfoque da diversidade cultural, o arrefecimento do uso do termo fracasso escolar e a concomitante ênfase na afirmação da cultura de sucesso na escola. A exposição que se segue busca descrever essas duas tendências, suas tensões e contradições, partindo das discussões mais gerais acerca das diretrizes políticas e indo até as ações propostas no âmbito da unidade escolar.

---

[10] Na compreensão do autor, as "pedagogias de esquerda" expressavam duas tendências: uma referida a Paulo Freire e sua concepção libertária, e a outra tendência que se aproximava explicitamente do marxismo, mas compreendido sob diferentes formas como o *marxismo de visão liberal*, cujos representantes adotavam as teses marxistas para tecer as críticas às desigualdades sociais e sustentar a defesa do acesso e da permanência na escola em iguais condições de qualidade e outros que buscavam aprofundar o estudo do materialismo dialético de forma a elaborar uma concepção educacional que se opusesse à concepção liberal (SAVIANI, 2007). É necessário enfatizar que o referencial *crítico* adotado em tais pedagogias incorreram ora num marxismo estruturalista ora num marxismo subjetivista.

[11] A "crise do marxismo" é estudada por Anderson (1999) e por Netto (2004), que explicitam a fertilidade do pensamento marxiano para a compreensão da sociedade atual. A crise seria do objeto de estudo, o capital, as relações sociais capitalistas e não do método de investigação.

A partir dos anos de 1990, ocorre uma mudança significativa em relação à discussão do fracasso escolar veiculada por *Cadernos de Pesquisa*, referida à emergência dos chamados novos paradigmas educacionais, engendrados no contexto dos processos de globalização e reestruturação das forças produtivas. Em âmbito oficial, como expresso, por exemplo, no Informe OEI (1997), a educação é concebida em termos de investimentos em capital humano, com nuances de um culturalismo e de um humanismo embasados nas teses da cultura cívica voltada à educação para a paz.

Fortemente vinculadas às diretrizes de uma educação embasada na tolerência e no respeito à diversidade, são sugeridas as políticas de eqüidade que reverteriam os processos de exclusão escolar por meio da focalização das diferenças dos indivíduos, dos grupos e das escolas, discriminando-os positivamente. Personalizando o atendimento, sobretudo por meio de uma gestão democrática eqüitativa, os recursos atenderiam às demandas da escola e de sua clientela escolar. Na defesa de uma sociedade eqüitativa, tende a ser obscurecido o princípio de uma sociedade, de uma escola e de uma política igualitárias e, portanto, o princípio *o mesmo para todos*.[12]

A discussão acerca do que seria uma escola justa na perspectiva da eqüidade é abordada por Dubet (2004, p.544) que, tratando da escola francesa, indica a necessidade de se formularem políticas que permitam construir "desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que outras desigualdades, principalmente as de nascimentos, seriam inaceitáveis". Para tanto, propõe aperfeiçoar o modelo meritocrático, reconhecendo que nenhuma escola pode, por si mesma, criar uma sociedade mais igualitária. Mas se não se podem superar as desigualdades sociais, trata-se, ao menos, de minimizá-las e, nesse sentido, afirma que a escola leve "em conta as desigualdades reais e procure, em certa medida, compensá-las" (DUBET, 2004, p.545).

[12] Argumentando quanto à pertinência das políticas de eqüidade em relação aos novos mecanismos culturais da sociedade e da chamada economia do conhecimento, Tedesco (2004) indica a passagem do controle da oferta para o controle da demanda como já ocorria, por exemplo, em relação à TV a cabo e à Internet, em que os consumidores escolheriam os programas a serem assistidos. Indica que, a princípio, tal adequação respeitaria as demandas em torno das diferenças, das identidades e das opções individuais. Mas lembra, de modo coerente, que um dos principais processos de "dominación sociocultural consiste, precisamente, en no pedir más que lo que uno ya tiene. La simples adecuación a la demanda, en última instancia, implica reforzar la dominación" (TEDESCO, 2004, p.566). Tratar-se-ia de preservar a tensão entre respeitar a diversidade sem descuidar-se de que cabe à educação promover a coesão social. Para a crítica da eqüidade como sucedâneo da igualdade ver Miranda, Resende (2007, no prelo).

Cury (2005) enfatiza que uma das formas de se fazer justiça é tratar desigualmente os desiguais. Posiciona-se favoravelmente às políticas inclusivas, com focalização nos direitos humanos, de forma a equilibrar processos sociais injustos "no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de eqüidade" (CURY, 2005, p.24). Entretanto, apresenta um posicionamento diferenciado em relação aos demais autores que participam dessa discussão na medida que alerta para a necessidade da permanência das políticas universalistas, indicando sua focalização no atendimento de grupos mais vulneráveis socialmente, como os pertencentes aos segmentos étnicos e regiões mais pobres das grandes cidades[13].

No âmbito da diversidade cultural a gestão escolar tende a ser concebida como a gestão dos conflitos, objetivando a construção dos consensos na escola (SILVA, 1993). Gerir as pessoas, atender às suas particularidades culturais, reconhecendo-as, dando-lhes voz seriam as alternativas para se garantir o sucesso escolar do aluno. As referências à gestão escolar e à atuação do diretor aparecem mais enfatizadas que a própria atuação do professor em sala de aula. À medida que a escola tende a ser concebida como unidade empresarial, o diretor assume a função de gerir o sucesso da instituição, buscando atender **às** demandas de seu cliente**.** O termo "clientela escolar" parece muito adequado quando usado nesse contexto. Para conquistar seus clientes, o diretor necessita cuidar da imagem da escola, de seus projetos, de seus parceiros e, sobretudo, persuadir e mobilizar. Explica-se, assim, pelo menos em parte, a centralidade da gestão para a superação do fracasso escolar ou, como mais enfatizado, para a garantia do sucesso escolar.

A afirmação do convívio das diferenças e da solidariedade entre indivíduos, grupos e sociedades referidos a uma cultura própria e singular orienta as ações no campo das práticas pedagógicas. Os desafios desse novo momento político e econômico são tratados especialmente a partir das mudanças curriculares, que envolvem as reflexões acerca das concepções e relações entre escola, indivíduo e sociedade e suas implicações para a organização do cotidiano escolar. Apesar dos diversos matizes, há um consenso entre os autores de que a escola necessita incorporar as demandas de uma sociedade plural, superando as práticas homogeneizantes da escola tradicional.

[13] Reporta-se às políticas compensatórias como os programas bolsa-família, ampliação da merenda escolar para toda a educação básica e às políticas de apoio ao ensino noturno e às regiões vulneráveis.

Nesse conjunto de artigos, as referências à antropologia estão fortemente presentes. São investigadas as representações que as crianças e suas famílias, portadoras de marcas étnicas e sociais, fazem da escola, de suas práticas e do próprio fracasso escolar (GOUVEA, 1993; GUSMÃO, 1999). Destaca-se aqui o trabalho de Charlot (1996) que combina a antropologia com a sociologia e a psicologia, de forma a identificar como cada sujeito vivencia sua experiência de sucesso/fracasso escolar. O autor explicita os referenciais teóricos e metodológicos que deram origem ao que tem sido tratado como nova categoria de análise para o estudo do fracasso escolar, a *relação com o saber*, muito adotada na pesquisa acerca do fracasso escolar realizada no Brasil nos dias atuais[14]. Investigam-se as trajetórias de vida do aluno, seus processos de mobilização em relação à escola e na escola, demarcando o estudo do fracasso/sucesso escolar por meio da sujeito[15]. Constata que um aluno pode estar mobilizado em relação à escola, mas seus processos podem desmobilizá-lo; pode ocorrer, também, que, em relação à escola, sinta-se desmobilizado, mas na escola encontre processos que o mobilizem. Estariam nesse jogo dos processos operatórios do fracasso escolar os fenômenos que comporiam o sucesso ou o fracasso escolar paradoxais[16].

Em relação às questões curriculares enfatiza-se a necessidade da superação dos currículos orientados sob "uma cultura universal" e humanista-literária para currículos embasados nos conteúdos plurais e diferenciados, considerando-se a multiplicidade cultural da vida social. [17] Canen (1997), por exemplo, ao discutir a formação de professores numa perspectiva intercultural crítica destaca a necessidade de se articular as teses multiculturais no âmbito das abordagens simbólico-interacionistas e construtivistas às teses do interculturalismo crítico. A autora discute a formação de professores baseada num projeto

[14] Cita-se como exemplo a pesquisa realizada pela Unesco, em parceria com o MEC, publicada em 2007, intitulada *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*.

[15] Para Charlot (2000), o fracasso escolar é um objeto de pesquisa a ser construído, apreendido em suas relações. Afirmar que o 'fracasso escolar' não existe, é recusar esse modo de pensar", pois o que "existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado 'fracasso escolar" (CHARLOT, 2000, p.16).

[16] No campo dos estudos dos êxitos paradoxais sobressaem os trabalhos de Lahire (2004), que estuda o sucesso escolar nos meios populares.

[17] Parece haver um *boom* de publicações sobre a discussão entre escola e cultura e suas implicações em relação à identidade, etnia, gênero e raça. Para subsidiar o estudo dos artigos veiculados no Cadernos de Pesquisa que discutem essas questões foram consultadas, dentre outras obras, Silva, Stuart Hall e Woodward (2007), Moreira e Candau (2008), além de Hobsbawm (1995, 1998), para a contextualização crítica da discussão referente ao nacionalismo.

de conscientização cultural, que daria condições ao professor de reconhecer seus próprios preconceitos; um projeto em que a competência pedagógica coadunar-se-ia com a "preparação de futuras gerações para os valores de tolerância, respeito e apreciação da diversidade cultural e com os esforços para a superação da desigualdade educacional" (CANEN, 1997, p.94).[18]

No campo das intervenções pedagógicas destaca-se um outro conjunto de artigos cujos autores buscam nas experiências dos ciclos escolares as alternativas para a superação do *fracasso da escola*. Originada das preocupações com a repetência e a evasão, isto é, com o fracasso da escola, a escolaridade em ciclos nos dias atuais é freqüentemente associada a uma "escola de direitos", "espaço de vivência cultural" ou "escola para o carente". Apresenta-se, ainda, como conquista social ou uma "política cultural" que deve transcender as políticas de governo de forma a que o Estado promova a qualidade da escola pública, sua democratização, minimizando a seletividade escolar. Barretto e Sousa (2005) afirmam que:

> (...) dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino (p.659).

Ainda em relação à adoção dos ciclos, a maioria dos autores indicam a predominância das escolas cicladas nas regiões mais pobres e violentas das grandes cidades. A princípio, tal predomínio poderia significar maiores oportunidades escolares para as crianças e os adolescentes dessas regiões, à medida que os princípios do ciclo expressam preocupações com esses alunos. Entretanto, todos os autores reconhecem que as condições objetivas impedem o sucesso escolar nessas escolas, pois é nessas instituições que há maior rotatividade e absenteísmo de professores e para onde são enviados os docentes em início de carreira, dentre outros aspectos que impedem a efetiva implementação da proposta.

---

[18] A autora refere-se aos estudos marxistas dos anos de 1980, que teriam reduzido a "instituição escolar a uma 'caixa preta", em que os movimentos e a dinâmica de seu cotidiano [seriam] minimizados na análise do fracasso escolar, bem como a ênfase na categoria classes sociais em detrimento de outros determinantes contextuais que esta[riam] na base da desigualdade educacional, tais como raça, gênero e diversidade cultural (CANEN, 1997, p.91). É necessário lembrar que a compreensão de Canen acerca dos estudos realizados nos anos de 1980 desconsidera que muitos dos chamados estudos marxistas evidenciaram os processos de produção social do fracasso escolar a partir da própria escola, como demonstra os relatos de pesquisas veiculados nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*.

De fato, dar voz aos *excluídos* e reconhecer suas diferenças é condição de uma escola igualitária. Entretanto, tais medidas necessitam ser compreendidas no marco das forças produtivas que as produzem, na medida em que carregam consigo tanto as possibilidades de uma educação igualitária como podem, também, serem apropriadas de forma a legitimar e justificar as desigualdades sociais inerentes ao capital. É o que indica, por exemplo, Mainardes (2007) ao expressar as mudanças implementadas na escola ciclada no estado de São Paulo no marco da progressão continuada ou a tendência de se compreender a nova organização dos tempos e espaços escolares como capaz de solucionar os graves problemas educacionais no Brasil.[19]

A (re)produção das explicações para o fracasso escolar: breves considerações

Enfatiza-se a necessidade de se considerar a cultura do aluno como elemento fundante da aprendizagem, sobretudo porque a cultura marca a condição humana, é mediação essencial da educabilidade do homem. Nesse sentido, comporta uma dimensão adaptativa do indivíduo à sociedade. A questão refere-se a como essa dimensão *antropológica* da cultura relaciona-se com as demais dimensões da prática educativa mais ampla e das práticas pedagógicas na escola, sobretudo em relação aos compromissos políticos e aos projetos de sociedade que expressam.

Movidos pela urgência da superação do fracasso escolar, os trabalhos considerados propositivos com relação aos enfoques da marginalidade cultural e da diversidade cultural evidenciam forte preocupação com as questões pedagógicas. Tais preocupações expressam-se, predominantemente, no contraponto entre uma escola autoritária, tradicional e uma escola democrática, voltada aos interesses do aluno e de sua comunidade. No âmbito desses trabalhos, a escola democrática seria aquela culturalmente engajada cujas práticas adequar-se-iam aos hábitos, à linguagem e às tradições do aluno. Mesmo nos anos de 1980, no contexto da distensão democrática, na crítica ostensiva à escola vigente e à concepção abstrata de indivíduo, acabam prevalecendo as preocupações com a superação do fracasso escolar na tônica do respeito à cultura do aluno e de sua família.

[19] O autor se reporta à forma mediante qua a escola ciclada estaria sendo tratada, como um "regime de verdade" para a superação dos problemas da escola pública no Brasil (MAINARDES, 2007).

Ao relativizar as desigualdades sociais em nome das diferenças culturais, como as relações de gênero, étnicas, raciais, dentre outras, os enfoques culturais tendem a reforçar ou obscurecer os processos sociais de produção do fracasso escolar. Ainda, a ênfase na gestão escolar no sentido de promover ajustes na dinâmica escolar, por vezes fundada na cultura do sucesso escolar, com foco no atendimento dos alunos de acordo com suas necessidades e particularidades culturais é outro aspecto que tende a conformar a escola às relações sociais vigentes. Ao afirmar que nesses estudos as referências às desigualdades sociais são minimizadas não se desconhece a necessidade do reconhecimento das diferenças culturais para a democratização da escola. Efetivamente, as diferenças têm que ser contempladas na escola e em quaisquer outras instâncias sociais.

Mas em um contexto de reformas educacionais fortemente vinculadas às pautas de interesse do capital, a predominância dos enfoques culturais nos estudos e pesquisas acerca do fracasso escolar tendem a obscurecer as desigualdades sociais. Tal obscurecimento contribui para produzir formas mais sutis de fracasso escolar à medida em que são enfatizados os relacionamentos interpessoais, a tolerância, a solidariedade, os direitos humanos, sem, no entanto, uma correspondente crítica aos processos históricos que os engendram.

Referências

ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ANGELUCCI et alii. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v.30, n. 1, jan./abr. 2004.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 35, n.126, p.659-688, set./dez., 2005.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Participantes ou marginais - estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 75-86, set., 1975.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.102, p.128-140, jul., 1997.

CARRAHER, Terezinha N.; SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio, 1983.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

_____. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 35, n.124, p.11-32, jan/abr., 2005.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez., 2004.

GATTI, Bernardete et alii. A reprovação na 1ª série do 1º Grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago., 1981.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio, 1993.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.107, p.41-78, jul., 1999.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 63-67, nov., 1985.

HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos:* o breve século XX (1914-1991). São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

_____. *Nações e nacionalismos desde 1780*: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar*: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAINARDES, Jefferson. *Reiterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Guiomar Namo de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 25-31, maio, 1985.

MIRANDA, Marília Gouvea, RESENDE, Anita C. Azevedo. Eqüidade educativa e desigualdades sociais: retórica e exclusão. In: *Educación y universidad en la complejidad globalizada*. México, 2007 [no prelo].

MOREIRA, Antonio Flávio B. Moreira, CANDAU, Vera Maria.(orgs.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NETTO, José Paulo. *Marxismo impenitente:* contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

_____. _____. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 3-11, nov., 1984

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77 , maio, 1988.

_____. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A . Queiroz, 1993.

_____. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: _____. (Org.*)*. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

_____. Bases teóricas do Programa Alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 31-36, nov., 1982.

POPPOVIC, A. ESPOSITO, Y. L., CRUZ, L. M. C. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadrnos de Pesquisa, São Paulo, n. 7, p. 13-60, jun., 1973.

OEI/1997. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 121-148, mar., 1997.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.8-18, ago., 1982.

_____. *História das Idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. A melhoria da qualidade do ensino: do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 83-86, fev., 1993.

SILVA, T. T., HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.