

## O SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR E OS EMBATES E TENSÕES ENTRE DUAS LÓGICAS DE ESCOLA NAS PÁGINAS DO PERIÓDICO CADERNOS DE PESQUISA

Gina Glaydes Guimarães de Faria  
FE/UFG

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e Cultura  
Comunicação  
Cultura e processos educacionais

Objetiva-se discutir as concepções de sucesso/fracasso escolar expressas no periódico Cadernos de Pesquisa, publicação da Fundação Carlos Chagas, entre 1971 até 2006. No conjunto de artigos que embasam esta discussão, aqui caracterizado como enfoque da diversidade cultural, delinear-se duas tendências: a primeira indica uma escola estreitamente vinculada ao atendimento às demandas advindas das transformações produtivas contemporâneas, e a segunda, uma concepção de escola voltada para a definição de novas formas de se organizar os tempos e os espaços escolares. Apesar das tensões e oposições, foi possível identificar que o tratamento às diferenças culturais na escola constituem um discurso cuja racionalidade viabiliza um consenso acerca da escola como espaço cultural em que os conflitos de classes com seus interesses antagonísticos tenderiam a ser pacificados, consubstanciando formas cada vez mais sutis de reprodução do fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso/sucesso escolar. Pesquisa em periódico. Diversidade cultural

Adotando como campo de investigação o periódico Cadernos de Pesquisa, publicação da Fundação Carlos Chagas, investigou-se as concepções de fracasso escolar expressas no referido periódico, desde seu primeiro número, publicado em 1971, até 2006. Mediante a análise de seus temas e referenciais teórico-metodológicos, objetivou-se apreender, nos artigos selecionados, como o fracasso escolar é tratado, partindo-se do pressuposto de que as concepções veiculadas no periódico ao longo do período expressam processos de compreensão e também de intervenção relativos à questão.<sup>1</sup>

Desde os primeiros estudos publicados em *Cadernos de Pesquisa*, põe-se em discussão a medida em que a organização escolar seria condizente para atender o aluno cuja socialização primária fosse distante e até oposta às exigências da escola tradicionalmente constituída. Trata-se do embate que se estabelece entre *cultura da escola* e *cultura do aluno*; uma escola regida pela cultura da classe média e um aluno regido por uma cultura “diferente”. No cerne da discussão do fracasso escolar nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, esse embate põe-se logo no início e permanece até os dias atuais.

---

<sup>1</sup> Para o estudo e seleção dos artigos que comporiam o universo dos atinentes ao fracasso escolar, foram consultadas todas as revistas, desde 1971 até a última publicação de 2006, perfazendo um total de 129 números. Foram selecionados artigos em 83 números do periódico, correspondendo a 64,34% dos números publicados no período. Foram analisados 196 artigos cuja leitura foi orientada por uma *Planilha de análise e documentação*.

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.

A Tabela 1 indica as modalidades de enfoque 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 para superar práticas preconceituosas e discriminatórias, como também no sentido de incorporá-la aos currículos e às práticas escolares. No primeiro caso, trata-se de afirmar que a ignorância ou a distância entre as culturas da escola e do aluno seriam responsáveis pelo fracasso escolar; no segundo, trata-se de garantir que a diferença cultural seja reconhecida na escola, seja em termos étnicos, raciais, de gênero, dentre outras particularidades culturais, visando fortalecer a identidade do aluno.

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					
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1971 <sup>a</sup> 1974	3	1,53	3	1,53					3	1,53
1975 <sup>a</sup> 1979	19	9,74	11	5,61	3	1,53	1	0,51	15	7,65
1980 <sup>a</sup> 1984	34	16,92	7	3,57	14	7,14	3	1,53	24	12,24
1985 <sup>a</sup> 1989	31	14,87	1	0,51	15	7,65	7	3,57	23	11,73
1990 <sup>a</sup> 1994	43	23,07			9	4,59	11	5,61	20	10,20
1995 <sup>a</sup> 1999	25	13,33					15	7,65	15	7,65
2000 <sup>a</sup> 2004	22	10,88			1	0,51	12	6,12	13	6,63
2005 <sup>a</sup> 2006	19	9,74					12	6,12	12	6,12
<i>Total</i>	196	100	22	10,71	42	21,42	61	31,11	125	63,75

Fonte: *Cadernos de Pesquisa* (1971 a 2006).

Neste texto pretende-se expor as concepções e proposições atinentes ao enfoque da diversidade cultural que refere-se aos estudos e pesquisas veiculados especialmente a partir dos anos de 1990, nos quais se enfatiza a escola como espaço de entrecruzamento de culturas. Nos anos de 1990 a discussão acerca do fracasso/sucesso escolar vincula-emergência dos chamados novos paradigmas educacionais, engendrados no contexto dos processos de globalização e reestruturação no âmbito das forças produtivas. Em âmbito oficial, como expresso, por exemplo, no Informe Orealc/Unesco (1993) e no Informe OEI (1997), a educação é concebida em termos de investimentos em capital humano. Tal visão reporta à suposição de que haveria um círculo virtuoso entre educação e formação para o trabalho, em que se substituem as “regularidades históricas por um discurso normativo que omite as tensões e, às vezes as contradições [...] ou que freqüentemente as supera por meio de uma enumeração inorgânica de condições e boas intenções” (GARRETÓN, 1997, p.130).

Para Garretón (1997), haveria, nesse marco de referência, diversos posicionamentos nos quais poderia predominar seja uma visão economicista e tecnocrática de educação, seja uma visão mais humanista ou culturalista ou mesmo uma posição ambígua entre esses dois

pólos.<sup>2</sup> Destacam-se aqui as alternativas sugeridas pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI, 1997) para a obtenção da qualidade dos sistemas públicos de ensino que, no marco dos novos consensos educacionais, expressa-se, especialmente, na superação da exclusão escolar.

O documento da OEI, embora menos divulgado e conhecido, explicita claramente as alternativas para se superar a exclusão escolar e os nexos entre educação e formação para o mundo do trabalho numa perspectiva mais *culturalista e humanista*, sem desconsiderar sua dimensão *economicista*. Chama a atenção para que as diretrizes para uma escola inclusiva embasem-se, sobretudo, na preocupação com a inculcação de valores referentes aos cidadãos no marco da socialização política, compreendida como “processo pelo qual as pessoas contribuem para criar e tornar própria uma cultura cívica” (OEI, 1997, p.131).

Os conteúdos relacionados à cultura cívica a ser inculcada na escola dizem respeito aos valores universais, que seriam adequados à história e à cultura de cada nação: os valores pertinentes à tolerância, à autonomia e aos direitos humanos; os valores relativos ao exercício da deliberação conjunta para a solução dos conflitos e a atribuição das responsabilidades na tomada das decisões e o eixo relativo à solidariedade. Destaca-se aqui a necessidade de

(...) levar em conta a presença do multiculturalismo no interior das sociedades nacionais e da região em seu conjunto, dando lugar e reconhecimento a culturas silenciadas ou ausentes do sistema educacional, mas colocando ao mesmo tempo como limite o pluralismo e o respeito a valores específicos e irrenunciáveis em uma sociedade democrática (OEI, 1997, p.132).

A dimensão economicista da educação presente no documento, intrinsecamente vinculada à dimensão culturalista e humanista, evidencia-se nas questões pertinentes à eficiência, como a gestão de recursos financeiros em termos de custo e benefício, a formação e aperfeiçoamento de professores, os cuidados para se evitar as disfunções orgânicas, como a superposição de competências e o excesso de órgãos estatais, além de incentivar a participação social como a gestão participativa da família, a descentralização curricular, de forma a garantir a autonomia da escola. Constata-se a centralidade das questões culturais no âmbito das recomendações acima expostas, que podem ser expressas nos desafios relacionados à combinação cultural apropriada às exigências do âmbito tecno-econômico, o que implica, segundo artigo de Casassus (1993), publicado anos antes, organizar os sistemas educacionais com os sistemas de produção. Nesse sentido, o autor sintetiza o até aqui exposto:

[...] por isso, tomando o critério fundamentado na fragmentação das culturas e dos significados, parece que se requer uma tríplice articulação: por um lado, identificar um conjunto de valores que possam permanecer por longo prazo e que, ao mesmo tempo, tenham a flexibilidade de se adaptar às contínuas mudanças do seu entorno; por outro, identificar os conceitos mais significativos nas culturas

---

<sup>2</sup> Está em questão nesse momento o avanço de um novo consenso educacional, cujos marcos de referência são os seguintes documentos: o da *Conferência sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; *La educación encierra un tesoro*, da Unesco, divulgado em 1996; “*Prioridades y Estrategias para la Educación: examen del Banco Mundial*”, também divulgado em 1996; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, da Cepal, publicado em 1992.

dos atores principais interessados na educação; finalmente, identificar a cultura - enquanto representações significativas dos atores envolvidos diretamente no processo educacional - e apoiar-se nela (1993, p.11).

Seguindo esses passos, obter-se-iam os consensos, os conflitos seriam apaziguados e a educação, nesse sentido, contribuiria para o desenvolvimento.<sup>3</sup> Nesse conjunto de artigos, sobressaem, ainda, as discussões acerca do princípio da equidade e do modo como as políticas equitativas reverteriam os processos de exclusão escolar. Tal reversão poderia dar-se por meio da focalização das diferenças dos indivíduos, dos grupos e das escolas, discriminando-os positivamente de forma a personalizar o atendimento, o que se expressaria na gestão democrática equitativa na medida em que os recursos atenderiam às demandas da escola e de sua clientela escolar. Na defesa de uma sociedade equitativa, 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*. A equidade restringir-se-ia à distribuição equivalente de recursos, não expressando compromissos em relação aos limites da desigualdade.

Argumentando quanto à pertinência das políticas de equidade 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, em 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.

Num contexto de significativas mudanças econômicas, seria necessário perguntar “cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa” (TEDESCO, 2004, p.564). A cultura aparece balizando as possibilidades do sucesso escolar, mas de acordo com o autor deveria ser situada no marco das chamadas políticas de subjetividade, pois elas superariam os determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem, na medida em que seriam destinadas a atender os sofrimentos psíquicos advindos da responsabilização pessoal das desigualdades sociais (TEDESCO, 2004, p.566-7).

Ao indicar os elementos de referência de tais políticas, o autor explicita uma concepção sistêmica de escola e de sociedade na qual o êxito das ações escolares reportar-se-ia a uma série de insumos materiais de aprendizagem, como o conhecimento que o professor tem da matéria, a disponibilidade dos textos, as condições da escola, o tempo destinado à aprendizagem, a alimentação dos alunos. Mas a intervenção sobre esses fatores não redundaria em sucesso escolar. Sem desconsiderá-los, Tedesco (2004) indica que seria de fundamental importância considerar a dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico num contexto de produção das novas desigualdades. A implementação das políticas de subjetividade romperia com as políticas massivas, isto é, que destinam o mesmo para todos expressando uma forte contribuição para a gestão educacional, na medida em que possibilitariam reconhecer as trajetórias individuais de

---

<sup>3</sup> Para a crítica a este documento ver o artigo de Martins e Franco (1997).

sucesso escolar em que os sujeitos superariam os determinismos sociais e culturais adversos.

Tais políticas seriam implementadas considerando-se três aspectos principais: a capacidade do sujeito de formular projetos para o futuro, o que seria necessário para suportar e superar os traumas decorrentes das desigualdades sociais; a capacidade para elaborar narrativas acerca de sua trajetória de vida e a confiança, por parte dos adultos significativos, na capacidade do sujeito de superar as condições adversas. No campo das ações educativas, tais políticas exigiriam a formação de equipes multidisciplinares na escola, uma concepção de ação educativa como tarefa de orientação e de organização de currículos cujas atividades permitiriam ao sujeito lidar com suas experiências de vida, como o teatro e a literatura, além da adoção, por parte do professor, de atitudes que explicitariam expectativas de êxito escolar (TEDESCO, 2004, p.569-71).

A discussão acerca do que seria uma escola justa na perspectiva da equidade é também 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).

Para Dubet, a discriminação positiva deveria restringir-se ao aluno e ao seu trabalho, auxiliando o professor a tornar seu próprio trabalho mais eficaz. Está em causa o processo de justiça distributiva, garantindo um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos, especialmente aqueles sob riscos da exclusão total. Para o autor a escola produziria uma desigualdade que seria fonte de outras desigualdades sociais, definindo as trajetórias dos indivíduos. Se a escola meritocrática de massas produz alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos, por outro lado o sucesso para todos é um **slogan** vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Ao se perguntar como tratar os alunos mais fracos, a escola justa promoveria ações concretas para atender o aluno em suas necessidades de aprendizagem, envidando todos os esforços para que seus alunos não se identifiquem com seu fracasso.

A defesa das políticas equitativas constitui um dos consensos mais fortes na educação nos dias atuais. 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 equidade” (CURY, 2005, p.24). O autor apresenta um posicionamento diferenciado em relação aos demais autores que participam dessa discussão na medida em 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<sup>4</sup>.

Lembra, ainda, que, para se garantir a efetiva aprendizagem, devem ser tratados os problemas que estão na escola e são dela, como a formação dos docentes, sua valorização

---

<sup>4</sup> 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.

por meio de salários condignos e competitivos que garantam uma carreira atraente, além da necessidade da superação dos preconceitos e discriminações reconhecendo-se a questão da alteridade na diferença. É no marco da garantia dos direitos humanos e da formação para a cidadania que se conjuga a igualdade jurídica à igualdade substantiva. Destaca-se, ainda, nesse conjunto de artigos, a discussão acerca da gestão escolar. Trata-se de incorporar a diversidade cultural; não é possível desconsiderar a diferença, cabendo ao diretor da escola a gestão dos conflitos e a construção do consenso na escola. (SILVA, 1993; SETUBAL, 1997). Gerir as pessoas, atender às suas particularidades culturais, reconhecendo-as, dando-lhes voz seriam as alternativas para se garantir o sucesso escolar do aluno.

Na maioria dos artigos, 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.

Está em causa a preocupação com a produção do fracasso escolar por meio da escola e como tal fracasso poderia ser revertido, garantindo-se o sucesso escolar. No campo dos estudos acerca dos currículos e das novas organizações dos tempos e espaços escolares, essas questões se repõem e evidenciam concepções de fracasso escolar que ora se opõem ora se complementam. Indica-se, a seguir, as ações pedagógicas recomendadas para a superação do fracasso escolar.

### **A organização curricular, as práticas pedagógicas e a superação do fracasso 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. Nesse conjunto de artigos, 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.

Com maior ou menor ênfase a escola é percebida como importante para a melhoria das condições de vida, para a obtenção do emprego, mas, por outro lado, as exigências escolares não comporiam a rotina da criança e de suas famílias, na medida em que são secundárias em relação às necessidades de sobrevivência, que são imediatas. A inadequação da escola às necessidades da criança e de seus grupos familiares está presente em todas essas pesquisas, como também a constatação dos sentimentos de vergonha, mágoa e revolta pelas experiências de fracasso escolar que todos vivenciaram.

No centro dessas análises, encontra-se a relação entre escola e exigências do trabalho. Dauster (1992) indica que os professores deveriam mudar a percepção do trabalho infantil na medida em que este compusesse a cultura da comunidade, isto é, nesse caso, o trabalho integraria o processo de socialização da criança, não seria um valor econômico, mas um valor cultural. Para a autora, tal representação do trabalho infantil opõe-se à visão dos estudos sobre o fracasso escolar que qualificam a criança pobre como marginalizada, excluída, vitimizada, dentre outros, sobretudo devido aos vínculos precoces com o mundo do trabalho. A criança que trabalha e estuda reeditaria a imagem da criança do Antigo

Regime, cujo processo de socialização ocorria muito mais no espaço público do que no espaço privado, ocorrendo a passagem para o mundo do trabalho e dos adultos em torno de 7 anos de idade.<sup>5</sup>

Talvez pelo próprio olhar da investigação, especialmente dos trabalhos produzidos no início da década, não houvesse por parte do pesquisador o interesse de se investigar o que nos dias atuais expressa uma das vertentes mais enfatizadas dos estudos acerca do fracasso escolar: a preocupação com os sucessos e os êxitos paradoxais, sobretudo no campo dos estudos das trajetórias escolares.<sup>6</sup> Para além da antropologia, essas investigações combinam a sociologia e a psicologia, de forma a identificar como cada sujeito vivencia sua experiência escolar. No âmbito de *Cadernos de Pesquisa*, essa perspectiva encontra-se, por exemplo, no relato de Charlot (1996), no qual são indicados 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<sup>7</sup>.

Ainda 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*. A organização dos novos tempos e espaços escolares pode ser compreendida como a efetivação das concepções curriculares embasadas na diversidade cultural do aluno e de sua família, embora tenha sido originada num contexto marcado pelas reivindicações de uma escola igualitária e das políticas universalizantes. Essa tensão acompanha a discussão acerca do fracasso escolar à medida que as reivindicações dos educadores progressistas dos anos de 1980 são incorporadas às diretrizes oficiais da educação brasileira nos anos de 1990.

Acompanhar o movimento do discurso em relação à escolaridade em ciclos elucidada em que medida as reivindicações populares dos anos de 1980 vão sendo diluídas no marco das referências cada vez mais individualizantes das práticas pedagógicas atuais. 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” (NEGREIROS, 2005). No campo dos estudos e das pesquisas educacionais apresenta-se como conquista social

---

<sup>5</sup> Lembrando o trabalho de Arriès, *História social da criança e da família*, sugere que a criança das camadas populares teria uma infância curta em detrimento da criança de classe média que teria a infância longa. Nesse caso, a duração da infância seguiria a duração do ciclo escolar. A partir dessa compreensão, haveria uma dupla exclusão das crianças e jovens das camadas populares em relação à escola: a exclusão da criança por meio dos processos internos à escola e pela chamada construção social do fracasso escolar: no elacionamento entre criança de ‘infância de curta duração’ e a escola, que tem como modelo a ‘infância de longa duração’, surge, nas relações sociais concretas, uma ‘escola de curta duração’ (DAUSTER, 1992, p.36). Para aprofundamento deste estudo ver Bonamino, Mata, Dauster (1993) que realizam a revisão da literatura sobre a relação educação-trabalho, que sedimenta o projeto de pesquisa *O valor social da educação e do trabalho em camadas populares urbanas*.

<sup>6</sup> No campo dos estudos dos êxitos paradoxais sobressaem os trabalhos de Lahire (2004), que estuda o sucesso escolar nos meios populares. O autor parte dos estudos de Bourdieu e problematiza-os de forma a evidenciar que a compreensão do processo de escolarização das crianças das camadas populares necessita considerar as redes de dependência entre família e escola e como os processos de socialização familiar interferem na produção do sucesso e do fracasso escolar. No Brasil, a obra intitulada *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* compõe-se de um conjunto de relatos de pesquisas em que a temática é discutida.

<sup>7</sup> 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*.

(DURAN, ALVES e PALMA FILHO, 2005) ou uma “política cultural” (SOUZA, 2006) 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.

Ambrosetti (1990) analisa a proposta de implantação do ciclo básico pelo governo de São Paulo, eleito pelo voto popular, no ano de 1982, nas primeiras eleições diretas para governador após a ditadura militar. Essa proposta referenciava-se nas reflexões e pesquisas produzidas na universidade<sup>8</sup> que contavam com a participação dos chamados educadores progressistas, então concebidos como intelectuais orgânicos, isto é, comprometidos organicamente com interesses de classe, no caso os da classe trabalhadora, que produziam textos e participavam de debates com professores.

De acordo com a autora, um dos efeitos mais importantes da implantação do ciclo básico foi evidenciar “a responsabilidade da escola pelo fracasso escolar, abrindo espaço para novos enfoques da atuação e da alfabetização na escola pública” (AMBROSETTI, 1990, p.57). Teria sido evidenciado, segundo a autora, que o problema da repetência não poderia ser tributado às carências da clientela, o que impôs mudanças no trabalho pedagógico. Estaria nesse aspecto um dos empecilhos para o êxito da proposta, na medida em que não teria havido condições objetivas para que fosse implementada. Em termos políticos, o ciclo básico teria desvelado as contradições do cotidiano escolar e aprofundado o questionamento dos processos de alfabetização.

Observa-se que a discussão em torno da avaliação é central na escola ciclada, constituindo-se em ponto de divergência que envolve inclusive a sociedade mais ampla. A questão da avaliação também opõe a proposta dos ciclos à proposta da promoção automática, também voltada à superação da repetência escolar. No âmbito dessas discussões, são elaboradas críticas à permanência do aluno na escola na ausência de uma efetiva aprendizagem. Ainda em relação à adoção dos ciclos, Barretto e Souza (2005), Fernandes (2005), Negreiros (2005) e Duran, Alves e Palma Filho (2005) 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.

É, portanto, consenso entre os autores que se posicionam favoravelmente aos ciclos que a escola seriada contribui para o fracasso escolar. Por outro lado, é consenso também que, apesar das esperanças postas na escola em ciclos para a democratização do ensino e superação do fracasso escolar, as vicissitudes historicamente relacionadas à educação pública no Brasil repõem-se nessas propostas. Cite-se como exemplo a escassez de recursos financeiros para a implementação dos ciclos, as condições de trabalho na escola e suas “práticas excludentes”, a descontinuidade entre os governos, que tendem a transformar os ciclos em meras iniciativas formais de regularização do fluxo escolar.

No conjunto de artigos que tratam do fracasso escolar sob o enfoque da diversidade cultural, delinearam-se duas tendências: a primeira, orientada para o atendimento das

---

<sup>8</sup> À época, foram adotados referenciais da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, com base, sobretudo, nos trabalhos de Emilia Ferreiro.



demandas por educação advindas das transformações produtivas contemporâneas, e a segunda, voltada para a definição de novas formas de se organizar os tempos e os espaços escolares. Essas tendências têm em comum o reconhecimento das diferenças culturais e a ênfase na gestão da escola como formas privilegiadas de se superar o chamado fracasso da escola pública brasileira.

As formas de se compreender e tratar as diferenças culturais na escola constituem um discurso cuja racionalidade instrumental viabiliza um consenso acerca da escola como espaço cultural em que os conflitos de classes com seus interesses antagônicos podem ser pacificados. Obviamente, não se pode homogeneizar o conjunto de artigos aqui analisados, o que diluiria suas tensões e oposições.

Na primeira tendência, constata-se a justificação da sociedade vigente na medida em que a relação entre escola e sociedade refere-se à formação do indivíduo para o mercado. Estão em causa as relações entre educação e economia, fundadas nas medidas de equidade nas quais as diferenças entre gêneros, raças, nações, povos e classes convergem para o atendimento de indivíduos, cujos conflitos são administrados no marco de uma gestão organizada em bases empresariais. É nesse campo que se produz a ênfase à cultura do sucesso escolar.<sup>9</sup> Na segunda tendência enfatizam-se os processos de superação do fracasso escolar por meio das ações voltadas às novas formas de organização do tempo e do espaço escolar.

Com suas aproximações e ditanciamentos, afirma-se a necessidade de se compreender as implicações da ênfase às diferenças culturais num momento em que o indivíduo parece ser atendido na escola como sujeito cujas aspirações e expectativas tendem a não ser contraditadas, mas satisfeitas tanto quanto possível. Mas desde agora se afirma: reconhecer a diferença, a particularidade cultural, não implica, em nome de uma sociedade equitativa, desconsiderar a luta por uma sociedade igualitária.

---

<sup>9</sup> Sobre a discussão acerca da equidade ver Miranda e Resende (2009). Indicam que, na retórica neoliberal nos dias atuais, o termo equidade passaria a ser utilizado como sucedâneo de igualdade. A defesa da diferença permitiria operar uma justiça distributiva entre diferentes e ao mesmo tempo obscurecer os processos de desigualdade social e justificar uma possível superação das reivindicações sociais igualitárias. De fato, dar voz aos marginalizados 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. O autor se reporta à forma mediante a qual a escola ciclada estaria sendo tratada, como um “regime de verdade” para a superação dos problemas da escola pública no Brasil

## Referências

- AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov., 1990.
- DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.33-42, jan/abr., 2005.
- 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.
- CASASSUS, Juan. Modernidade educativa e modernização educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 5-12, nov., 1993.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.
- 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.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago., 1992.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez., 2004.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.83-112, jan/abr., 2005.
- GARRETÓN, Manuel Antonio. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul., 1997.
- 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. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS, Angela Maria; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Do contexto ao texto: questões para a discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 149-165, mar., 1997.
- MIRANDA, Marília Gouvea, RESENDE, Anita C. Azevedo. Equidade educativa e desigualdades sociais: retórica e exclusão. In: PEDROZA FLORES, René; MASSÊ NARVAÉS, Carlos (Orgs.). *Educación y universidad en la universidad la complejidad globalizada*. México: Universidade Autónoma, 2009.
- NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.125, p.1381-203, maio/ago., 2005.
- OEI/1997. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 121-148, mar., 1997.
- OREALC/UNESCO. Informe. América Latina: nova etapa do desenvolvimento educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 82-87, nov., 1993.
- SETUBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 121-133, nov., 1997.

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.

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