

O FRACASSO ESCOLAR E SUAS INTERPRETAÇÕES: DA MARGINALIDADE À DIVERSIDADE CULTURAL *

Gina Glaydes Guimarães de Faria¹

Marília Gouveia de Miranda²

Resumo: *O artigo expõe os resultados de uma pesquisa (FARIA, 2008), cuja preocupação foi apreender as concepções de fracasso escolar presentes nos artigos publicados no periódico Cadernos de Pesquisa. Ao longo do período compreendido entre 1971 e 2006, grande parte dos estudos publicados tendeu a relacionar o fracasso escolar a questões referentes à cultura; primeiro, com predominância dos enfoques da marginalidade cultural (estudos propositivos e crítico), e, mais recentemente, da diversidade cultural (estudos propositivos). Com relação ao último enfoque, discute-se sua contribuição alertar para o risco de que as desigualdades sociais deixem de ser reconhecidas como principal determinação do fracasso escolar.*

Palavras-chave: *fracasso escolar, pesquisa em periódicos, desigualdades sociais, educação básica.*

O fracasso escolar é um tema recorrente do debate educacional em nosso país e tem sido tratado historicamente em

* Recebido 17/04/ 2014. Aceito em 11/10/2014.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG; Professora Adjunta da UFG; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em psicologia, Educação e Cultura – NEPEEC/UFG. E-mail: <guima.fa@uol.com.br>.

2 Doutora em História e filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP; Pós Doutorado pela PUC SP; Professora Titular da Universidade federal de Goiás; Pesquisadora do NEPPESC/UFG/CNPQ. E-mail: <mgmiranda@uol.com.br>.

uma sucessão de posicionamentos complementares ou opostos, que resultaram em distintas interpretações de suas causas e em diferentes posicionamentos quanto à sua resolução. Dentre as pesquisas que se dedicaram a levantar e a discutir essas interpretações, o estudo de Maria Helena de Souza Patto sobre a produção do fracasso escolar no Brasil pode ser considerado um clássico. Somam-se a esse outros importantes estudos para a elucidação dessa temática, em especial os trabalhos de Tiballi (1998), Proença (2002), Sawaia (2002), Angelucci et al. (2004) e Soares (2008).

Ainda hoje o insucesso de grande contingente de alunos em suas trajetórias no ensino fundamental e médio persiste como um grave problema da educação brasileira e contrasta com o reconhecimento da escolarização como um direito universal e com o discurso recorrente sobre a necessidade de qualificar as gerações para atuar em um mercado cada vez mais exigente.

A finalidade deste artigo é contribuir para esse debate, com base nos resultados de uma pesquisa realizada por Faria (2008)³, orientada por Miranda, coautoras deste artigo, cuja preocupação foi apreender as concepções de fracasso escolar presentes nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas.

Criada em 1971, a revista *Cadernos de Pesquisa* abarca um extenso período da história recente do Brasil. Sua trajetória está vinculada à da Fundação Carlos Chagas e expressa uma angulação significativa na maneira como foi apreendendo, constituindo e consolidando os modos de conceber pesquisas e políticas na educação brasileira. Desde seus primeiros números o periódico vem veiculando estudos e pesquisas acerca do fracasso escolar e das ações orientadas para sua superação. Constitui-se, portanto, em uma fonte de pesquisa privilegiada para o estudo do tema, considerando o grande número de abordagens teóricas e metodológicas, bem como de suas vinculações com as questões sociais e políticas mais amplas.

3 A pesquisa subsidiou a tese de doutorado defendida em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, com o título *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*.

Para a realização desta pesquisa (FARIA, 2008) foram consultados todos os números do periódico, desde sua primeira publicação em 1971 até o ano de 2006, com vistas a identificar os artigos que tratassem direta ou indiretamente de questões relacionadas a temáticas vinculadas ao fracasso escolar.⁴ Os 196 artigos selecionados foram lidos na íntegra e analisados por meio de uma planilha, em que se procurou destacar as concepções de fracasso escolar, os temas tratados e os diferentes enfoques teórico-metodológicos.

Tabela 1 - Número e percentual de artigos publicados pelos *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	Modalidades						Total	
	Marginalidade cultural				Diversidade cultural			
	Propositivos		Críticos		Propositivos			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1971-1974	3	1,53					3	1,53
1975-1979	11	5,61	3	1,53	1	0,51	15	7,65
1980-1984	7	3,57	14	7,14	3	1,53	24	12,24
1985-1989	1	0,51	15	7,65	7	3,57	23	11,73
1990-1994			9	4,59	11	5,61	20	10,20
1995-1999					15	7,65	15	7,65
2000-2004			1	0,51	12	6,12	13	6,63
2005-2006					12	6,12	12	6,12
Total	22	10,71	42	21,42	61	31,11	125	63,75

Fonte: Faria (2008). Dados sistematizados a partir dos artigos publicados pelos *Cadernos de Pesquisa* (1971-2006).

4 Para a seleção dos artigos foram adotadas as “expressões de busca” expostas no trabalho de Angelucci et al. (2004), como repetência, evasão, defasagem entre idade e série, analfabetismo, avaliação, currículo, construtivismo, questões relacionadas às políticas educacionais – 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, dado o entendimento de que esta constitui uma área específica.

Dentre os resultados obtidos, chama atenção a tendência dos artigos em vincular o fracasso escolar a questões referentes à cultura, tendência já identificada por Tiballi (1998) na origem do discurso sobre o fracasso da escola pública brasileira. Essa pesquisadora analisou a produção sociológica do discurso sobre o fracasso escolar no Brasil na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no período de 1944 a 1995, e constatou haver um discurso contraditório no consenso firmado nos anos de 1950-1960 que associava a inadequação da escola ao distanciamento cultural existente entre a escola e a comunidade: “O fracasso da escola pública se torna evidente nesses discursos, sendo [...] atribuído à ineficiência da escola no atendimento das necessidades da população [...], tendo em vista as suas características sócio-culturais” (TIBALLI, 1998, p. 141).

Faria (2008) identificou duas modalidades de explicações para o fracasso escolar – aqui denominadas “marginalidade cultural” e “diversidade cultural” –, conforme exposto na Tabela 1.

A primeira modalidade refere-se a estudos e pesquisas agrupados sob o enfoque da marginalidade cultural, divididos entre estudos propositivos e estudos críticos – ciclo que abarca os anos de 1970 a 1980. As questões relacionadas ao fracasso escolar são discutidas por meio de duas abordagens principais. No âmbito dos artigos propositivos predominam os estudos de correlação entre fatores ambientais e rendimento escolar, e no conjunto dos artigos críticos sobressaem os aportes da sociologia, frequentemente associados a abordagens oriundas da psicologia. Esse é o embate que define o primeiro ciclo das explicações para o fracasso escolar, que continuaria ecoando nos estudos e pesquisas subsequentes.

O enfoque da diversidade cultural tem início no periódico ainda nos primeiros anos de 1980, tornando-se predominante nos anos 2000. O termo diversidade cultural, aqui empregado, reporta-se especialmente à discussão do respeito às diferenças culturais, frequentemente compreendidas em termos de raça, gênero, nacionalidade, idade e suas implicações para a educação

escolar, sobretudo no campo do currículo. Com isso, as questões relacionadas ao fracasso escolar passam a envolver múltiplas abordagens, desde a ênfase na antropologia até os estudos pós-estruturalistas. Explicitam-se, neste texto, os embates entre diferentes concepções de currículo multi e interculturalistas e suas possibilidades de se construir como uma escola democrática que acolha todas as diferenças.

Essas modalidades expressam as formas de a escola lidar com a 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, tende-se a afirmar que a distância entre as culturas da escola e do aluno seria responsável pelo fracasso escolar; no segundo caso preconiza-se que a diferença cultural seja reconhecida na escola, seja em termos étnicos, raciais, de gênero, dentre outras particularidades culturais.

As consonâncias e dissonâncias desses enfoques do fracasso escolar apresentados nos *Cadernos de Pesquisa* no período de 1971 a 2006 são apresentadas na continuidade deste artigo.

MARGINALIDADE CULTURAL: DA PROPOSIÇÃO À CRÍTICA

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 Popovic, que cunhou o termo. Trata-se de estudos voltados para a preocupação com a escolaridade das crianças culturalmente marginalizadas, na época, caracterizadas como crianças de origem socioeconômica desfavorecida, cujos pais dependiam de empregos informais. O ponto de partida desses estudos 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

Poppovic, Esposito e Cruz (1973) recusaram-se a adotar os termos privação ou deficiência cultural que remeteriam à falta de cultura ou superioridade de uma cultura em relação a outra. Admitindo que as crianças culturalmente marginalizadas apresentam diferenças em relação às de classes médias, afirmam que caberia à escola adotar práticas pedagógicas adequadas a essas 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) enfatizou que o “fracasso é o resultado de um interrelacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios e a instituição escola”. Esta instituição necessitaria superar critérios absurdos de promoção, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem sequência, 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 de onde a criança se origina, o que seria fundamental para a aprendizagem da leitura, da escrita e do acesso ao conhecimento universal (POPPOVIC, 1982). A escola deveria propiciar experiências que compensassem as limitações do *background* familiar da criança ou de seu currículo oculto.

5 Tendo como referência de normalidade a criança da classe m³édia 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.

Analisando as implicações educacionais desses estudos, Cunha (1977) reconheceu que as proposições para a superação do fracasso escolar no campo da marginalidade cultural esboçaram uma compreensão crítica da problemática, mas sugeriu que esse “quadro de referência” deveria ser aperfeiçoado, porque apresentava algumas ambiguidades ou desvios que comprometiam o esforço de inovação realizado. Patto (1993), por sua vez, não vislumbrou nenhuma força crítica nas proposições de Poppovic e sua equipe. A sociedade capitalista era vista “como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas” (PATTO, 1993, p.112) e, com isso, as relações sociais eram naturalizadas, e os padrões de normalidade propostos referiam-se ao comportamento corrente nas camadas médias da população. A defesa da democratização da escola tenderia a restringir-se à democratização das práticas escolares, o que implicaria a adequação da escola às necessidades dos marginalizados culturais e evidenciaria uma concepção de educação similar à proposta pela Escola Nova. Embora se reconheça a tentativa de superar as explicações psicologizantes do fracasso escolar, considerou-se que essa tentativa teria sido ambígua (CUNHA, 1977) ou malsucedida (PATTO, 1993).

Na Fundação Carlos Chagas, os estudos acerca do fracasso escolar realizados nos anos finais da década de 1970 e iniciais da década de 1980 adotaram um tom crítico ao enfoque da marginalidade cultural, especialmente no que tange à centralidade das análises psicopedagógicas, à educação compensatória e ao reproduitvismo presente em suas análises (BARRETTO, 1980; GATTI et al., 1981; PATTO, 1988). Foram enfatizados dois pontos principais: a oposição ao conceito de indivíduo abstrato, presente no enfoque propositivo da marginalidade cultural, e a defesa de uma escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Evidentemente, as críticas aos estudos do fracasso escolar então veiculadas nas páginas dos *Cadernos de Pesquisa* não são homogêneas e se distinguem pelos recortes temáticos e pelo posicionamento dos autores em relação aos referenciais críticos adotados.

Para Barretto (1980), as pesquisas que estavam em andamento naquele momento na Fundação Carlos Chagas propunham uma nova abordagem para a pesquisa educacional, buscando analisar e identificar, tanto no âmbito da legislação quanto no campo da escola, o “espaço de manobra” que deveria ser potencializado no interesse das classes trabalhadoras:

A posição que adotamos não se identifica com a crença daqueles que acreditam ser a educação por si só um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a vemos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global. (BARRETTO, 1980, p. 85-86).

Os primeiros resultados dessas pesquisas foram veiculados no periódico, sobressaindo o artigo de Gatti et al. (1981), considerado um marco nos estudos sobre o fracasso escolar. Por meio de uma pesquisa etnográfica investigou-se o cotidiano de duas escolas públicas na cidade de São Paulo, situando o fracasso escolar nas inter-relações da família e da escola, nas atitudes do professor e na dinâmica escolar. Para os autores, a reprovação escolar não seria decorrente de deficiências físicas ou biológicas e nem tampouco da falta de prontidão ou desestrutura familiar dos alunos. O ponto crítico estaria na maneira como a escola lida com a pobreza, responsabilizando, assim, a escola pelo baixo rendimento escolar do aluno.

O referencial adotado pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas demarcou uma ruptura teórica e metodológica em relação aos estudos sobre o fracasso escolar até então realizados no Brasil, pois teria superado as vertentes médico-psicológicas, as teses da privação cultural e as teorias reprodutivistas.

As discussões sobre o fracasso escolar nesse período giravam em torno de suas causas, afirmando a necessidade de se considerar a cultura da criança das classes populares como uma forma de se superar ou minimizar o insucesso escolar. Para tanto, preconizava-se a atuação do professor técnico e politicamente competente, objetivando o ensino de qualidade e a superação da escola reprodutivista (BRANDÃO, 1982); reportava-se aos equívocos dos testes psicométricos e aos seus estereótipos em relação à criança pobre (SILVA, 1980); confrontavam-se as teses ambientalistas, questionando, por exemplo, em que medida o fracasso escolar não seria o fracasso da própria escola (BRANDÃO; ABRAMOVAY; KRAMER, 1981); criticavam-se as teses da pré-escola compensatória, funcional às relações sociais vigentes, mediante a superação de um modelo de criança da classe média como modelo universal de desenvolvimento da criança (KRAMER, 1985); desenvolviam-se discussões relativas às práticas pedagógicas, apontando para os equívocos das abordagens objetivistas e subjetivistas e sua concepção de indivíduo abstrato, ao discutir, por exemplo, a avaliação da aprendizagem (FRANCO, 1990) e a alfabetização (SOARES, 1985), entre outros.

A despeito do rechaço à forte presença da psicologia como base explicativa do fracasso escolar, constatou-se uma tendência a integrar, nessas pesquisas, abordagens psicológicas do desenvolvimento cognitivo combinadas a uma leitura crítica do cotidiano escolar e, ainda, um debate em que se tencionavam os resultados de pesquisas com aportes da psicologia piagetiana no tratamento da relação entre pobreza, desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar (CARRAHER; SCHLIEMANN, 1983; PATTO, 1984; CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1986), dentre outros.

Nesse conjunto de artigos prevaleceu uma preocupação com os limites e possibilidades da psicologia como referência para a educação. Na defesa de uma psicologia crítica que então se firmava na pesquisa educacional, sob os aportes de concei-

tos marxistas, buscava-se uma redefinição teórico-metodológica que permitisse a essa ciência contribuir para a produção de uma escola igualitária. Tal preocupação expressou-se na crítica ao psicologismo e na defesa da escola pública de qualidade, voltada para os interesses das classes populares.

O FRACASSO ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL

Sob o enfoque da diversidade cultural, Faria (2008) identifica 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 equidade 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 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.

A partir dos anos de 1990, ocorre uma mudança significativa em relação à discussão do fracasso escolar veiculada pelos *Cadernos de Pesquisa*, no que diz respeito 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, publicado na revista (URZUA; PUELLES, 1997), a educação é concebida nos termos de investimentos em capital

humano. Fortemente vinculadas às diretrizes de uma educação embasada na tolerância e no respeito à diversidade, são sugeridas políticas de equidade 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 equitativa, os recursos atenderiam às demandas da escola e de sua clientela escolar.

Martins e Franco (1997) analisam o documento da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), evidenciando suas concordâncias e discordâncias ao preconizado pela referida organização. Elas concordam quanto à necessidade de se fortalecer a democracia nos países ibero-americanos, quanto à importância dos embates culturais no mundo atual, que põem em risco a governabilidade democrática, e quanto à visão geral sobre a pobreza na América Latina.

No mais, Martins e Franco (1997) consideram que a concepção de educação do documento está embasada nas teses do consenso, apesar das referências ao conflito como forma de legitimar a participação democrática. Indicam em que medida o proclamado exercício da cidadania apresenta-se reduzido ao acesso mínimo de condições de vida e à concepção de cidadão como mero sujeito de direitos e deveres, “mas não como sujeito criador de direitos”. Para elas, o documento acaba responsabilizando o indivíduo por possíveis fracassos, pois reproduz uma lógica individualista, ao propor, por exemplo, o apoio à livre iniciativa e a premiação por competência. Apesar das críticas ao proposto pela OEI, as autoras afirmam que tais organismos seriam indispensáveis, particularmente em relação às políticas educacionais e compensatórias que têm garantido a governabilidade em alguns países da América Latina, o que permitiria, num movimento tenso e contraditório, a ampliação das conquistas democráticas.

A discussão acerca do que seria uma escola justa na perspectiva da equidade 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, que ao menos se trate de minimizá-las. E, nesse sentido, afirma que a escola deve levar “em conta as desigualdades reais e procure, em certa medida, compensá-las” (DUBET, 2004, p. 545).

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). 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.

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 (SILVA, 1993; SETUBAL, 1997). 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, parece haver 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, 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 artigo 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 identifica 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*, tendência na pesquisa acerca do fracasso escolar realizada no Brasil nos dias atuais. 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 do sujeito. Em uma publicação posterior, Charlot (2000, p. 16) discute a noção de fracasso escolar e reitera que o que existe são “alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias, tudo isso é o que deve ser analisado, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado de “fracasso escolar”.

Constata, ainda, que um aluno pode estar mobilizado em relação à escola, mas seus processos podem desmobilizá-lo. Pode ocorrer também que, em relação à escola, sintam-se desmobilizados, mas na escola encontrem processos que os mobilizem. Estariam nesse jogo dos processos operatórios do fracasso escolar os fenômenos que comporiam os sucessos ou os fracassos escolares paradoxais.

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. 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 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). 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).

A autora não leva em consideração que muitos dos chamados estudos marxistas evidenciaram os processos de produção social do fracasso escolar a partir da própria escola, como demonstram os relatos de pesquisas veiculados nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*.

No campo das intervenções pedagógicas destaca-se 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 frequentemente 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 que o Estado promova a melhoria de qualidade da escola pública, sua democratização, minimizando a seletividade escolar. Barretto e Sousa (2005, p. 659) 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.

Ainda em relação à adoção dos ciclos, a maioria dos autores indica a predominância das escolas de ciclos 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. Entretanto, todos os autores reconhecem que as condições objetivas impedem o sucesso escolar nessas escolas, pois essas instituições tendem a maior rotatividade e absenteísmo de professores e para elas são enviados docentes em início de carreira, dentre outros aspectos que comprometem a efetiva implantação da proposta. 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 contradições inerentes a esses processos, pelas quais essas iniciativas não raro são apropriadas de forma a legitimar e justificar as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do período compreendido entre 1971 e 2006, grande parte dos estudos publicados nos *Cadernos de Pesquisa* tendeu a relacionar o fracasso escolar a questões referentes à cultura; primeiro, com predominância dos enfoques da marginalidade cultural e, mais recentemente, da diversidade cultural.

Não é demais insistir que essa tendência foi apreendida nos limites da investigação realizada, ou seja, na particularidade de um único periódico, os *Cadernos de Pesquisa*. Foram afirmadas as características que fazem desse periódico uma referência importante na área e que permitem tomá-lo como fonte

privilegiada para o estudo do fracasso escolar. Ainda assim, cabe ressaltar que as tendências aqui indicadas sinalizam perspectivas para a compreensão do tema no campo da educação em sua totalidade. Todas as considerações que se seguem balizam-se nessa ressalva e são apresentadas como direcionamento para estudos futuros.

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 e cujas práticas adequar-se-iam aos hábitos, à linguagem e às tradições do aluno.

As distinções entre os estudos propositivos da marginalidade cultural e os da diversidade cultural expressam-se a respeito de como se efetivariam as relações entre cultura da escola e cultura do aluno. Para os primeiros, caberia à escola conhecer a cultura marginalizada, de forma a facilitar a interação do aluno culturalmente marginalizado com a cultura da escola; no campo da diversidade cultural, a questão seria reconhecer a cultura marginalizada, isto é, as diferenças. Trata-se, nesse último caso, de reconhecer a particularidade cultural do indivíduo, e não de silenciá-la, como sugerem os trabalhos propositivos da marginalidade cultural.

É provável que esse deslocamento do discurso, no qual passam a prevalecer as preocupações com a escola como um espaço de entrecruzamento de culturas, expresse as mudanças que, em decorrência da reestruturação produtiva, são exigidas dos trabalhadores. Na chamada sociedade global, os trabalhadores devem ser flexíveis, polifuncionais, capazes de adaptação às mudanças constantes ao mundo do trabalho. Esses

desafios chegam à escola e põem em questão uma escola para a diversidade cultural. Esse é o ponto de partida da maioria dos trabalhos que adotam esse enfoque.

As desigualdades sociais são tratadas, dentre outras, como uma das causas do chamado fracasso da escola. Ao relativizá-las em nome das diferenças culturais, como as relações de gênero, étnicas, raciais, dentre outras, os enfoques culturais acabam reforçando ou obscurecendo os processos de produção do fracasso escolar. As referências às classes sociais presentes em alguns trabalhos veiculados nos anos de 1980, a partir de então, são mencionadas apenas esporadicamente.

Em contrapartida, a partir dos anos de 1990 e, sobretudo, nos trabalhos veiculados nos anos 2000, as referências à diversidade cultural tornam-se predominantes. Essa literatura tem uma contribuição significativa no que tange à necessidade de se reconhecer que as diferenças culturais dos indivíduos devem ser contempladas na escola e em quaisquer outras instâncias sociais. Entretanto, a ênfase na diferença corre o risco de obscurecer as desigualdades sociais, pois as diversidades culturais são engendradas numa relação reciprocamente determinada pelas desigualdades sociais.

São necessários novos estudos que indiquem, dentre outras questões, os embates teóricos e metodológicos que parecem ocupar cada vez mais o campo da pesquisa educacional atual no âmbito dos estudos culturais e suas implicações para a configuração de uma nova escola, mais voltada ao convívio social do que propriamente como instância de conhecimento. Parecem estar em curso novos processos de obscurecimento das desigualdades sociais e de reposição do fracasso escolar em patamares mais sutis à medida 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.

Esse movimento tende a se tornar mais eficaz à medida que é adotado sob o discurso de reforma educacional cujos pro-

cessos de gestão, desde as instâncias de governo até a escola, referenciam-se numa retórica na qual o indivíduo sente-se contemplado imediatamente em seus anseios. Desde os mecanismos de discriminação positiva às dinâmicas de corresponsabilização pelos resultados escolares, a escola, a família, a comunidade e o governo parecem intrinsecamente unidos em prol de uma escola para todos. Entretanto, há de se continuar questionando o sentido dessa escola, em especial no que se refere ao seu compromisso com a redução das desigualdades sociais.

School failure and its concepts: form cultural marginality to cultural diversity

Abstract: *This article results from a research developed on the concepts of school failure present in the articles published on the Journal “Cadernos de Pesquisa” from 1971 to 2006 (FARIA, 2008). During this period, the majority of the studies were mainly concerned with the relation between school failure and cultural issues. The most recent articles emphasize cultural diversity (propositive studies) whereas cultural marginality prevailed in the former articles (critical and propositive studies). This article discusses the cultural diversity approach and its contribution to the risk of preventing social inequalities from being considered determinant to school failure.*

Keywords: *School failure; educational research in journals; social inequality; elementary school education.*

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.51-72, jan./abr. 2004.

BARRETTO, E. S. de S. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 84-92, fev. 1980.

- BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BRANDÃO, Z.; ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 43-45, nov. 1981.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 54-57, fev. 1982.
- CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p.128-140, jul.1997.
- CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio 1983.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 78-85, maio 1986.
- 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, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.11-32, jan./abr. 2005.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FARIA, G. G. de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

- GATTI, B. et al. 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, M. C. S. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio 1993.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.
- KRAMER, S. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1985.
- MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. Barbosa. Do contexto ao texto: questões para a discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 149-165, mar. 1997.
- PATTO, M. H. S. 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.
- POPPOVIC, A. M. Bases teóricas do Programa Alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 31-36, nov. 1982.
- POPPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y. L.; CRUZ, M. M. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 7-53, jun. 1973.
- PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-195.
- SAWAIA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar: In: OLIVEIRA, M. K. de. SOUZA, D. T. R. REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.197-213.
- SETUBAL, M. A. Escola como espaço de encontro entre políticas

nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 121-133, nov., 1997.

SILVA, T. R. N. da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 31-44, fev., 1980.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.19-24, fev., 1985.

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

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008.

TIBALLI, E. F. A. *Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso*. 1998. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

URZÚA, R.; PUELLES, M. de. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 121-148, 1997.

