

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: COMO PENSAR HOJE?

*Marília Villela de Oliveira**

RESUMO: Nosso objetivo é apontar alguns dos vários mascaramentos presentes nas concepções sobre o fracasso escolar e, atualmente, no discurso do 'respeito à diversidade'. A luta contra o fracasso escolar tem-se pautado no respeito às diferenças culturais presentes na mesma organização social, mas essa concepção, se simplificada ou fragmentada, põe em risco as possibilidades reais de criação de novas formas de organização social e escolar. O processo de globalização econômica e a tendência a possibilidades de homogeneização cultural podem ampliar o quadro referencial de reflexão sobre a diversidade, mas, ao mesmo tempo, pode decapitá-lo em suas ações concretas. A partir da teoria do currículo e do desvelamento das diferentes concepções de diversidade é possível superar a fragmentação da prática pedagógica escolar e das nossas concepções sobre o sucesso e o fracasso dentro dela e, mais ainda, pressupor uma nova perspectiva de organização/ transformação social, fundamentada em uma utopia que, longe de ingênua e vã, seja fundamentada no já vivido e consolidado no cotidiano das relações sociais.

ABSTRACT: Our intent is to point out some of the many masks involving the conceptions of school failure and, nowadays, the discourse about "respect to diversity". The fight against school failure is being supported on the respect for cultural differences existing in a single social organization, but this conception, when simplified or fragmented, risks the real possibilities of creating new social and school organization forms. The economic organization process and the tendency to cultural homogenization can enlarge the paradigms for thinking about diversity, but, at the same time, it can make impossible effective actions supported by these paradigms. From curriculum theory and the unveiling of different conceptions of diversity, it's possible to surpass the fragmentation of pedagogic practice in school and, also, our ideas about success and failure in it. Furthermore, it's possible to presume the emergence of a

* Professora do Departamento de Fundamentos da Educação.

new perspective of social organization/transformation, supported by a new utopia, based on experience and turned strong in everyday social relations.

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais.

Henry Giroux

Muito se tem falado e discutido a respeito do fracasso escolar no Brasil, devido à ampliação da rede pública de ensino, com mais ênfase a partir de meados deste século, e também muito se tem pesquisado sobre o assunto, principalmente a partir dos anos 70, com o desenvolvimento da pós-graduação no país (PENIN, 1992). São de domínio público os resultados precários da escolarização no Brasil, em especial no 1º Grau, nível de ensino que oferece quantitativamente maior atendimento.

Segundo PATTO (1990), no advento da república brasileira, patrocinada intelectualmente pelo liberalismo, é que se encontra uma das causas da maneira dominante de explicar a diferença entre as raças e os grupos sociais e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais, a partir da "(...) crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas aptidões naturais" (p.54). Em outras palavras, é no liberalismo clássico que se pode encontrar as origens das nossas concepções sobre o fracasso escolar, fundamentadas basicamente nas habilidades individuais e no mérito pessoal.

Podemos perceber, buscando uma percepção menos fragmentada e mais atenta às condições históricas (tanto estruturais quanto conjunturais), os diferentes papéis delegados à escola historicamente e as interligações dessas funções da educação escolar com os meandros sócio-político-econômicos do desenvolvimento brasileiro. Ao mesmo tempo, é possível desvelar historicamente as diversas concepções de fracasso que mascaram/justificam os problemas nacionais e os problemas intra/extra-escolares na percepção, por grande parte da população brasileira, de sua exclusão do processo de educação formal.

PATTO (1990) lembra que a efervescência dos meios educacionais nos anos vinte fez parte de uma luta política entre facções de elite, a mais progressista

das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária e pequenos funcionários urbanos, além de segmentos da burguesia empresarial. A partir daí, segundo ela, o discurso liberal passou a ter desempenho semelhante ao da Revolução Francesa: a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrendo a essência da vida social.

No momento em que a hegemonia burguesa se consolidou nas sociedades centrais capitalistas, o pensamento liberal se desdobrou do individualismo original à noção de reconstrução social. Reforçando o papel social da educação, a Pedagogia Escolanovista propunha uma escola que reformasse a sociedade que, já se admitia, tendia a produzir privilégios e iniquidades, embora não fosse, dados os seus princípios, inerentemente injusta. “A crença na legitimidade da ordem capitalista em si não estaria abalada, e os ‘desvios’ da sua evolução espontânea, atribuídos ao fracasso da ação equalizadora da escola, podiam e deviam ser corrigidos. E essa correção se faria na medida em que a escola, produzindo pessoas diferentes, produzisse uma sociedade diferente”(XAVIER, 1990: 64).

O liberalismo consolidou-se a partir desses fatores como ideologia nacional, ideologia que, refletindo com clareza as contradições próprias e os rumos particulares do avanço capitalista no país, se incorporaria à consciência pedagógica nacional.

Na medida em que a Psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade de aprender. A partir de então, reduziu-se a explicação do fracasso escolar à dificuldade de aprendizagem por parte do aluno, substituindo-se a preocupação em levar em conta no planejamento educacional as particularidades do processo de desenvolvimento infantil pela ênfase em procedimentos psicométricos, que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas “supostas deficiências”. Esse fato propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização, que o movimento também continha em sua origem.

A medicalização generalizada do fracasso escolar, que teve suas origens no experimentalismo das pesquisas realizadas em psicologia e medicina, no final do século passado e início desse século, assim como no aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas, e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas:

a necessidade de explicar a diferença de rendimento da clientela escolar e de justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal, segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social. Os testes de inteligência, favorecendo os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

“A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada de preconceitos racistas e elitistas; da pedagogia e da psicologia da passagem do século, herda uma concepção menos hereditária da conduta humana - isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais - e mais comprometida com os ideais liberais e democráticos. A ambigüidade imposta por essa dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX” (PATTO, 1990: 40).

Nos anos trinta, os testes de QI adquirem grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que tinham acesso à escola. No entanto, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar a visão dominante de doença mental e as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocaram uma grande mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança com problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema. Se antes as dificuldades de aprendizagem escolar eram decifradas através da psicologia e da medicina, que falam de anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se assim o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. E os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na

escola. Ao mesmo tempo, essa ampliação de possíveis causas de fracasso escolar não leva em consideração os motivos sócio-político-econômicos, dentre outros, de desajustes no ambiente sócio-familiar do aprendiz.

Uma análise que integre a evolução do pensamento pedagógico e do sistema educacional brasileiro ao conjunto da evolução da ordem econômico-social capitalista no país revela as limitadas funções que a escola foi solicitada a assumir, redimensionando as expectativas originais, e confirma a adequação entre os sistemas de produção e a opção pelos rumos que a política educacional tomou, afastando a hipótese de uma defasagem que inviabilizaria a integração da escola ao progresso nacional e educacional.

Podemos observar historicamente, para além desta breve retrospectiva que nos leva às origens das concepções sobre fracasso escolar, outras análises que vão desde o déficit e diferença cultural, apontando como culpado o aluno, sua família, seu meio, passam por análises genéricas dos mecanismos sociais e governamentais produtores de fracasso escolar, que acabam culpando o sistema de ensino, impessoal e sem face, e chegam a análises dos processos intra-escolares, que produzem dificuldades de aprendizagem, e acabam por culpar o professor ou o conjunto dos educadores presentes na escola.

Na perspectiva de uma abordagem psicologista, a explicação para o fracasso escolar está vinculada às diferenças individuais na 'capacidade de aprender' dos alunos, por serem indivíduos portadores de déficits mentais, sensoriais, neurológicos ou mesmo afetivos. É uma abordagem perversa, já que deprecia as capacidades cognitivas das camadas populares e dissimula uma compreensão social mais ampla do fracasso escolar.

Dentro dessa explicação individual, existe também uma abordagem biológica, que medicaliza o fracasso escolar, na medida em que relaciona insucesso escolar a desnutrição ou a alterações do funcionamento cerebral. Vale observar que "alguns diagnósticos médicos, por exemplo o de disfunção cerebral mínima (DCM), não são apenas inúteis, chegando mesmo a ser prejudiciais na medida que autorizam uma intervenção medicamentosa, freqüentemente desastrosa, que joga uma nuvem de fumaça em uma situação de multicausalidade como a que envolve quadros dessa natureza" (RODRIGUES, 1993: 108). Também os testes de inteligência disponíveis são muito menos adequados para medir a capacidade intelectual das crianças das classes populares do que de crianças familiarizadas com os materiais, o vocabulário e as atitudes neles presentes.

O mito da desnutrição também cai por terra se verificarmos que a criança severamente desnutrida, e que por esse motivo poderia ter lesões cerebrais irreversíveis, dificilmente chega aos sete anos de idade e mais dificilmente ainda tem acesso à escola (MOYSÉS E LIMA, 1982).

Como contraponto a essas perspectivas, temos uma abordagem culturalista, que vai da deficiência cultural à diferença cultural. Inicialmente, através da expressão 'marginalização cultural', afirmava-se que as condições de vida e aspectos culturais da parcela da população com nível sócio-econômico mais baixo eram importantes na determinação de seu fracasso, tanto na escola quanto em sua inserção na sociedade. Dessa forma não se critica a estrutura social nem as relações sócio-econômicas injustamente assimétricas, mas "a cultura das classes privilegiadas economicamente é tomada como universal e considerada normal, correta e superior, a ser 'copiada' e 'imitada' pelas outras classes sociais" (MOLL, 1996: 43). Quando a idéia de deficiência dessas crianças é substituída pela de diferença, corre-se o risco de oferecer a elas uma escola também diferente, adequada à sua realidade, "às características de 'subcultura' das classes populares" (PATTO, 1990: 55), criando assim mais uma forma de discriminação.

Segundo CONNELL (1995), a expansão do acesso à educação na década de 50 transferiu a segregação formal (impossibilidade de acesso à educação escolar) para uma segregação informal (fracasso ou exclusão da escola), e os programas de educação compensatória surgiram nesse momento como uma reforma social, com o objetivo de romper o 'ciclo de pobreza' auto-alimentante. A culpa pelo fracasso do acesso igualitário foi transferida das instituições para as famílias a que serviam, e a sua pobreza é tratada como indício de diferença cultural, déficit psicológico ou genético e não como um fator permeado pela multicausalidade e que leva à pouca disponibilidade de recursos individual e coletivamente, o que ocorre inclusive com os empregados em educação, além de vulnerabilidade em relação ao poder institucionalizado, por exemplo, colocação em turmas separadas na escola. "Pobreza e alienação provavelmente significam condições materiais de vida problemáticas"(CONNELL, 1995: 24).

A Teoria da Carência Cultural prega uma educação compensatória, ou seja, programas que compensem ou supram o que falta no meio cultural dos indivíduos fracassados na escola. Não é nosso objetivo aqui analisar como tais programas interferiram nos índices de fracasso escolar. Entretanto, podemos constatar que, apesar do oferecimento de programas compensatórios há três décadas, os sistemas educacionais continuam apresentando índices que confirmam a manutenção do sistema de exclusão e fracasso. Connell apresenta em seu trabalho "Pobreza e Educação", a inter-relação entre esses dois fatores, tendo em vista que os sistemas educacionais modernos vêm causando, efetiva e persistentemente, o fracasso das crianças pobres, apesar do oferecimento de programas compensatórios. Para ele, tais programas foram planejados para reinserir as crianças em desvantagem no caminho da escola regular, e seu

sucesso é convencionalmente medido através do progresso do aluno no currículo estabelecido. Entretanto, não se questiona o currículo oficial, quando ensinar bem em escolas em desvantagem requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia (uma mudança para conteúdos diferentes e uma organização diferente do campo de conhecimento como um todo), e requer também que se entenda que programas de acréscimo não mudam os padrões de ensino e aprendizagem na escola.

Temos tido no período mais recente diversos tipos de pesquisa que analisam atribuições causais do fracasso relacionadas às representações dos atores escolares. Pais, professores, diretores, especialistas e alunos vêm apresentando diagnósticos diversos do fracasso, e, em geral, as causas apontadas não têm passado de troca de acusações. Nesses diagnósticos, os fatores extra-escolares, vinculados às causas da pobreza, da real defasagem da criança proveniente de camadas populares, nas quais efetivamente as prioridades costumam ser de sobrevivência, e não de questões 'secundárias', como educação e cultura, inclusive na destinação do orçamento doméstico, e das péssimas condições de vida são raramente abordados, ou não o são. Essas representações revelam uma postura determinista, uma ausência de criticidade e um estado de passividade pedagógica.

Em pesquisas recentes (Gama e Jesus, 1994; Collares e Moysés, 1996), percebe-se com clareza, na fala de professores, diretores e profissionais de saúde, a preponderância dos fatores externos à escola e ao professor (também ele sujeito do processo de ensino-aprendizagem) como causas principais por eles atribuídas ao fracasso escolar. São usados argumentos que eliminam qualquer possibilidade de reversão do quadro desalentador de fracasso, quer pela abordagem da medicalização, que desestimula qualquer tentativa de interferência no fator pedagógico, intra-escolar, o sistema de ensino descontextualizado de sua instância política e social, diluído em uma imagem longínqua, onde representa o poder, mas não tem face, quer pela atribuição causal dos professores ao fracasso escolar, pelo qual responsabilizam a criança e sua família, tendo aí implícito o preconceito relacionado a classe social e raça.

O que deve ser analisado nestas pesquisas é que praticamente todas as causas do fracasso escolar, do ponto de vista de professores e diretores, estão relacionadas às condições familiares e pessoais dos alunos, em especial devido à sua condição sócio-econômica, o que leva a considerar que o aluno se sai mal na escola porque é pobre e não tem as condições familiares e pessoais para superar as limitações da pobreza e ser bem sucedido. As condições escolares e de qualificação profissional parecem ter para os educadores uma importância mínima, apesar da precariedade da estrutura física e pedagógica de nossas escolas.

É fundamental termos clareza de que as explicações do fracasso escolar pelas diferenças individuais tem função de justificar, racionalmente, as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. É também fundamental desvelar que as explicações com as quais temos diagnosticado/justificado o fracasso escolar (muitas vezes fragmentadas e descontextualizadas, mas também trabalhos sérios que tentam abarcar a complexidade do tema) não nos colocarão frente a soluções instantâneas. Faz-se necessária a reconceituação do fracasso escolar dentro da perspectiva da organização sócio-político-econômica que temos e de como nela se apresenta a escola e suas funções. Ao mesmo tempo, precisamos agir dentro das possibilidades impostas pela própria configuração da escola nesse cenário, ou corremos o risco de nos conformarmos/acostumarmos com o fracasso escolar e com discursos/ações inócuos para sua solução, tendo em vista a dificuldade em implementá-los.

Tentando a articulação entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, na tentativa de revitalizar uma pedagogia crítica, Antônio Flávio Moreira chama a atenção para a necessidade de se dar voz às culturas que têm sido silenciadas na escola (não se trata de episodicamente permitir que algumas dessas vozes se façam ouvir através das benevolentes vozes dos dominantes, mas de se privilegiar as subjetividades e os discursos até aqui reprimidos e se reduzir ao mínimo o processo de silenciamento) e para a necessidade da utopia como algo constitutivo do ato educativo, a despeito da desconfiança do pós-modernismo em relação ao pensamento utópico. Essa utopia implica o diálogo daquilo que é com futuros possíveis (não esquemas universalizantes e fechados de uma visão dogmática de um futuro mundo melhor, mas um horizonte de possibilidades a serem reinventadas através da arqueologia do presente), estimulando a formulação de alternativas de ação:

“(...)Defendo, por conseguinte, a presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas. Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social”(MOREIRA, 1997: 24-25).

Tendo em vista o contexto atual de globalização, em especial a

globalização da cultura, que leva a um processo de homogeneização cultural imposto pelos grupos detentores de poder, vemos um movimento que, imbricado na pós-modernidade, se rebela e reafirma o direito à diferença. Reconhecendo que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada ou é eliminada do contexto escolar, e que essa é uma das causas mais visíveis de fracasso escolar das camadas populares, e concebendo-se que práticas democráticas exigem o reconhecimento e valorização da diferença como condição básica da democracia, é imprescindível a construção de um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural. É fundamental definir multiculturalismo, já que pode ter uma gama de sentidos (desde a idéia de uma cultura dominante assimilar uma outra minoritária, que se encontra em desigualdade de condições e com escassas oportunidades no sistema educativo e social, até idéias de programas diferenciados, com os quais os diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados para cada um), decidindo-se, a partir daí, qual a função da escola e qual pressuposto de currículo deve ser nela trabalhado.

SANTOS (1996: 26/27) afirma que o mapa eurocêntrico do imperialismo cultural passa por um período de grande turbulência, desde o final da década de 60, e hoje se amplia com a vitória da modernidade ocidental em sua versão liberal, tanto econômica quanto política. Entretanto, "(...)os processos de globalização ocorreram de par com os processos de localização, com a adoção de políticas de identidade por parte de grupos sociais vitimizados, direta ou indiretamente, pela globalização hegemônica, minorias étnicas, povos indígenas, grupos de imigrantes, mulheres, etc."(p.27).

Além disso, da antiga função da escola como equalizadora de oportunidades sociais, vivemos hoje um período em que o único conhecimento válido, ao menos nas políticas educacionais, é o conhecimento científico, a ser aplicado tecnicamente, ou seja, a ciência é estreita e unicamente vinculada à produção de bens e serviços, e o papel da escola é preparar para a sua aplicação técnica. Entretanto, o grande desenvolvimento científico não levou à resolução dos graves problemas da humanidade, e a ciência moderna vive hoje um momento de descrédito e apatia. Ao mesmo tempo em que a escola tem-se mantido com a mesma proposta, o empresariado exige novas formas de formação qualificada e a população que frequenta a escola se mostra descontente com o ensino oferecido e com os baixos desempenhos conseguidos.

Lado a lado com essa problemática, inúmeros estudos sobre o fracasso escolar têm apontado soluções no sentido de aproximação da cultura 'curricularizada', ou escolar, à cultura folk, ou popular. "O fracasso escolar se justificaria pelo distanciamento da escola em relação à cultura social de referência" (SACRISTÁN, 1996: p.40), portanto, sua solução estaria no aprofundamento

das relações entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. Entretanto, como discutir tais questões frente à universalização da tecnologia, da economia, das comunicações, por um lado, e a manutenção de uma identidade cultural, por outro? Além disso, como propor uma escola pública única, que proporcione uma cultura comum, com a diversidade cultural nela presente? “Que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum destinada a uma base social tão heterogênea?” (SACRISTÁN, 1996: 47) Como cuidar da diversidade cultural sem cair num relativismo mais discriminatório, em que cada um cria e vive em seu ‘gueto’?

Como conciliar democracia e diferença? Qual é o espaço entre o universal e o específico? Seria possível a criação de um discurso cultural universal, que permitiria ao menos em suas bases o diálogo, ou cairíamos em uma formação escolar generalista e rudimentar? Como lidar com a histórica dicotomia formação humanística x formação técnica/científica? Formação técnica/utilitária/profissionalizante x formação subjetiva? Para responder a tais questões, faz-se preciso diferenciar “pluralismo liberal” de multiculturalismo.

Não seria o atual discurso de respeito à diversidade e ao multiculturalismo mais uma forma de discriminação e de ‘dominação benevolente’? (MCLAREN, 1997: 310). GROSZ (citado por MCLAREN, 1997: 313), afirma ser fundamental enfatizar que a diferença não deve ser definida a partir de uma norma patriarcal predeterminada, mas como diferença pura, sem identidade, a partir da rejeição de todas as definições existentes para redefinir o indivíduo no mundo. Para McLaren, “(...) a diferença situa grupos em relação a, não em oposição binária a outros grupos e, dessa forma, evita a tradução da diferença para significar exclusão ou dominação” (p.314).

Portanto, é fundamental responder a todas as questões referentes ao multiculturalismo, a fim de romper com as velhas formas de dominação e não se criar novas formas, cada vez mais elaboradas e sutis, ou mais agressivas e tendenciosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de apontar respostas, nosso objetivo foi apontar alguns dos vários mascaramentos presentes nas concepções sobre o fracasso escolar e, atualmente, no ‘respeito à diversidade’. Podemos perceber no desenvolvimento das concepções sobre o fracasso escolar um avanço gradativo que vai das justificativas pautadas na competência individual para questões ditas culturais. No quadro atual a luta contra o fracasso escolar tem-se pautado no respeito às diferenças culturais presentes na mesma organização social, mas essa

concepção, se simplificada ou fragmentada, põe em risco as possibilidades reais de criação de novas formas de organização social e escolar. O processo de globalização econômica e a tendência a possibilidades de homogeneização cultural pode ampliar o quadro referencial de reflexão sobre a diversidade, mas, ao mesmo tempo, pode decapitá-lo em suas ações concretas. Por isso, é fundamental que se amplie esse quadro de discussão.

A partir da visão do currículo como artefato social e histórico, é possível enxergar a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento educacional escolar. "(...)Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade" (SILVA, 1996: 81).

A questão básica é, portanto, não apenas o acesso à escola, mas o acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento. Temos então que ter clareza de que as ações pedagógicas expressas em reformas, não só a nível de políticas públicas, através de alterações nas propostas curriculares oficiais, mas também quanto as alterações na prática pedagógica concreta, expressas na 'tradução' feita pelos professores tanto das propostas oficiais quanto dos modismos metodológicos (haja visto o Construtivismo), vêm trazendo, por traz de um discurso de respeito à diversidade, formas mais sutis de dominação, com o agravamento da presente desmobilização dos protagonistas do trabalho de educação escolar. Temos visto propostas de modificação na estrutura e funcionamento da escola e em seu currículo, nivelando-os pela 'alta cultura' e avaliando-se o progresso dos alunos de camadas populares pelo padrão das camadas médias, que possuem condições culturais indiscutivelmente privilegiadas, e que, por isso, apresentam melhor desempenho nessa avaliação. Por outro lado, temos visto tentativas de se organizar o currículo escolar a partir de culturas ditas de 'senso-comum', partindo da realidade próxima para alcançar a 'alta cultura'. Temos também a criação de escolas diferentes para culturas diferentes, cada uma com suas peculiaridades e possibilidades. Todas essas propostas partem do pressuposto da superioridade cultural eurocêntrica.

É fundamental que o multiculturalismo surja como uma alternativa credível ao imperialismo cultural, e que se repense: como garantir o respeito às diferenças culturais, de classe, de raça e de gênero presentes na escola, evitando por um lado a homogeneização que massacra e cala as vozes da diversidade, e, por outro lado, que ingenuamente se celebrem as diferenças sem entender as relações sócio-político-econômicas que as geram, mantêm e hierarquizam por critérios de universalização que utilizam como parâmetro uma cultura dominante e, por isso, considerada superior?

Mais sério ainda, a partir do anúncio da superação da sociedade moderna por uma sociedade que se denomina pós-moderna, caracterizada pela tendência ao consumismo, à cultura de massa e pelo enfraquecimento das instituições tradicionais, inclusive a escola, em que "(...) a objetividade, mensurabilidade, a unidade e o ego integrado são desconstruídos e substituídos pelo relativismo, pelo pluralismo, pela fragmentação e pelo policulturalismo" (GIBBINS, citado por GILBERT, 1995: 28), como discutir a diversidade e o multiculturalismo no currículo e na educação?

O desvelamento de concepções da diversidade permitiria "(...) avançar, de uma posição mais restrita sobre a valorização das diferentes culturas, para uma posição que amplia essa visão, com base na idéia de troca e interação"(SANTOS e LOPES, 1997: 35). Só assim poderemos superar a fragmentação da prática pedagógica escolar e das nossas concepções sobre sucesso e fracasso dentro dela e, mais ainda, pressupor uma nova perspectiva de organização/transformação social, fundamentada em uma utopia que, longe de ingênua e vã, seja fundamentada no já vivido e consolidada no cotidiano das relações sociais. Nesse sentido, SANTOS (1996: 12) afirma que "(...)só o passado como opção de conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente", ou seja, um projeto educativo emancipatório tem que se orientar para "(...)combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras do passado, concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável precisamente por ter sido produto da iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza".

BIBLIOGRAFIA

- COLLARES, Cecilia A.L.; MOYSÉS, M. Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez, 1996.
- CONNELL, R.W. Pobreza e Educação. In: Gentilli, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995, p.11-42.
- GAMA, M. P.; JESUS, Denise. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social da escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10:393-410, 1994.

- GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, nº 98, p.85-90, ago. 1996.
- GILBERT, Rob. Cidadania. Educação e pós-modernidade. In: SILVA, Tornaz Tadeu. e MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível*. Reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre, Mediação, 1996.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papyrus, 1997.
- MOYSÉS, M. Aparecida; LIMA, Gerson Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *ANDE*, São Paulo, 1(5): 57-61, 1982.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1990.
- PENIN, Sônia. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº. 53, jan./mar. 1992.
- RODRIGUES, Norberto. Por uma neurologia do desenvolvimento. *Dois Pontos*. São Paulo, Dois Pontos, outono/inverno 1993. p.107-10.
- SACRISTÀN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.E. et. al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.E. et. al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- SANTOS, Luciola L.C.P.; LOPES, José de S.M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papyrus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

XAVIER, M.E.S.P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas, Papyrus, 1990.