

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA

**OS CICLOS DO FRACASSO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**

Goiânia
2008

GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA

**OS CICLOS DO FRACASSO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA

Outubro/2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

F224c Faria, Gina Glaydes Guimarães de.
Os ciclos do fracasso escolar [manuscrito]: concepções e proposições / Gina Glaydes Guimarães de Faria. – 2008.
x, 150 f.: il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f.81-108

Inclui lista de tabelas e de apêndices.

1. Fracasso escolar 2. Educação escolar e diferenças culturais
3. Pesquisa em periódico. I. Miranda, Marília Gouvêa de II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Educação** III. Título.

CDU: 371.212.72

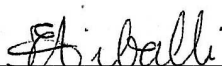
GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA

**OS CICLOS DO FRACASSO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**

Tese defendida no curso de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Doutora em Educação, em 03 de outubro de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



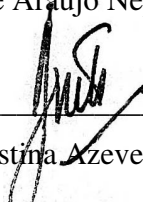
Profª Drª Marília Gouvea de Miranda - UFG (presidente)



Profª Drª Elianda Figueiredo Arantes Tiballi - UCG



Profª Drª Maria de Araújo Nepomuceno - UCG



Profª Drª Anita Cristina Azevedo Resende - UFG



Prof. Dr. José Adelson da Cruz - UFG

*Para aqueles que ainda acreditam na realização
das promessas da modernidade e lutam por elas.*

AGRADECIMENTOS

*Pressupondo o homem enquanto homem e seu comportamento com o mundo
enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor,
confiança por confiança ... (Marx)*

Este trabalho só foi possível porque muitas pessoas colaboraram e apoiaram a sua realização. Agradecemos especialmente:

Ao Conselho Diretor da FE/UFG, em nome do prof. Dr. Ged Guimarães, pela concessão da licença num momento em que ainda estávamos no estágio probatório, o que não é usual nessa condição. Restrita aos últimos seis meses, esta licença foi essencial à escrita final deste trabalho.

À profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda, que nos põe sobre ombros de gigantes. Obviamente não conseguimos alcançar seu horizonte, muito à frente do nosso. Entretanto, com sabedoria, rigor e generosidade indicou-nos o percurso. E isso jamais poderá ser retribuído.

À profa. Dra. Elianda Tiballi e à profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Resende que no exame de qualificação indicaram os caminhos para a exposição deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pela presteza com que atendeu à solicitação para revisar este trabalho. Não creio que pudesse encontrar alguém mais qualificado para essa revisão.

Aos funcionários da Biblioteca da Universidade Católica de Goiás, onde encontrei todas as edições dos Cadernos de Pesquisa, pela atenção e paciência no atendimento às dezenas de vezes em que transportaram as revistas.

Aos amigos e amigas do NEPPEC, a quem devo grande parte das discussões aqui apresentadas, especialmente a partir da discussão do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho. Não posso deixar de distinguir aqui as contribuições das professoras Mona, Lueli, Edna e, sobretudo, da Anita, que buscou nas linhas e entrelinhas de nossa escrita os equívocos e os percursos inerentes à realização do trabalho.

À Edna M. de Oliveira Queiróz, pela disponibilidade e companheirismo compartilhados em todos os momentos do curso.

À Mary-Nise de Faria pelas indicações bibliográficas e pela atenção com que me auxiliou a compreender os índices e os indicadores sociais.

À minha família, pela compreensão quanto às ausências e pelo estímulo, sempre presentes. Agradeço sobretudo à minha mãe, Irene, com quem aprendi a cultivar o amor pela escola.

Ao Gilson, pelo amor desprendido e incondicional.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, os objetivos de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros).

Resumo

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008. 133 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

Trata-se de pesquisa bibliográfica vinculada à Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Tem como objeto de estudo as concepções de fracasso escolar expressas no periódico *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, desde seu primeiro número, publicado em 1971, até 2006. Fundamentando-se no referencial marxiano, o fracasso escolar é compreendido como produção social inerente à sociedade de classes. 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. Embora sejam mencionadas questões pertinentes à educação básica, privilegiou-se a discussão do fracasso escolar no âmbito do ensino fundamental, nível de escolaridade que, por sua obrigatoriedade e gratuidade, é assegurado oficialmente. Foram selecionados cento e noventa e seis artigos de *Cadernos de Pesquisa* que, direta ou indiretamente, tratam do fracasso escolar, identificados e analisados por meio de uma planilha de análise e documentação, após o que se procedeu à organização de quadros sintéticos, de forma a sistematizar os temas tratados bem como os diferentes enfoques teórico-metodológicos. Num movimento contínuo de relacionar os dados obtidos à literatura pertinente, são descritos os deslocamentos das concepções de fracasso escolar no período, identificando-se os enfoques predominantes, referenciados como modalidades de enfoques de cultura: o enfoque da marginalidade cultural, tanto em suas abordagens críticas quanto nas propositivas, e o enfoque da diversidade cultural. Foi possível identificar duas tendências no campo dos estudos e das pesquisas analisados: a ênfase na relação entre fracasso escolar e diferenças culturais, presente na maior parte do período investigado, em detrimento dos estudos que relacionam fracasso escolar às desigualdades sociais, que prevaleceram apenas na década de 1980, momento de redemocratização da sociedade brasileira. A outra tendência diz respeito à ênfase na gestão escolar, que promoveria ajustes na dinâmica escolar, por vezes fundada na cultura do sucesso escolar, com foco no atendimento dos alunos de acordo com suas necessidades e particularidades culturais. Num contexto de reformas educacionais que tendem a obscurecer as desigualdades sociais em nome das diferenças culturais, estariam sendo produzidas formas mais sutis de justificação do fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Educação escolar e diferenças culturais. Pesquisa em periódico.

Abstract

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *The cycles of educational failure: concepts and propositions*. 2008. 133 p. Thesis (Doctorate in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brazil, 2008.

This theoretical study was developed according to the principles of the research field on cultural and educational processes. It aimed at reviewing the concepts of school failure present on the academic journal *Cadernos de Pesquisa*, published by Fundação Carlos Chagas, since its first issue, released in 1971, up to 2006.

From the Marxian perspective, this work considers school failure a social product inherent to a society based on antagonistic classes. Through an analysis of themes, and theoretical and methodological references, it focused on how school failure was treated, based on the assumption that the concepts exhibited in this journal throughout this period expressed both comprehension of this subject and intervention processes in it. Despite the fact that in discussing issues regarding to education, the main concern has been mostly the fundamental education, the school level officially assured as compulsory and accessible to every citizen in Brazil. One hundred and ninety six articles which dealt directly or indirectly with school failure were selected from *Cadernos de Pesquisa* and analyzed according to a systematic listing of the documents, following the themes as well as theoretical and methodological principles predominant in each article. The changes in the concepts of the expression *school failure* were described, identifying the main aspects considered as modalities of culture emphasis: the emphasis on cultural marginalization, in its critical and propositional approaches; and also the emphasis on cultural diversity. The results revealed two main trends in the analyzed data: the prominence, present in most of them, of the relation between school failure and cultural differences, in opposition to the studies which focus on the relation between school failure and social disparity developed during the nineteen eighties, the redemocratization period of Brazilian society. The other trend is related to school management, considered as able to promote some adjustments to the school dynamics, sometimes based on the culture of school success, focusing on the students' needs and cultural peculiarities. In a context of educational reforms which tend to cover social disparity for the sake of cultural differences, more subtle forms of justification for the school failure are possibly being generated.

Key words: School failure. Schooling and cultural differences. Journal research.

Lista de tabelas

Tabela 1 - Números de *Cadernos de Pesquisa* publicados e números nos quais foram identificados artigos que tratam, direta ou indiretamente, de questões relacionadas ao fracasso escolar, por períodos (1971-2006).

Tabela 2 - Artigos de *Cadernos de Pesquisa* que abordam direta ou indiretamente o fracasso escolar, por períodos (1971-2006).

Tabela 3 - Artigos de *Cadernos de Pesquisa* que abordam direta ou indiretamente o fracasso escolar, por grupos temáticos e períodos (1971-2006).

Tabela 4 - 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 (1971-2006).

Lista de apêndices

Apêndice 1 - Relação dos artigos publicados em *Cadernos de Pesquisa* que abordam direta ou indiretamente o fracasso escolar (1971-2006).

Apêndice 2 - Modelo de Planilha de análise e documentação (referente ao nº 2, ano de 1971).

Apêndice 3 - Quadro demonstrativo dos artigos que se referem ao fracasso escolar publicados em *Cadernos de Pesquisa* (1971-2006).

Apêndice 4 - Relação das edições de *Cadernos de Pesquisa* das quais foram selecionados artigos, por ano de publicação (1971-2006).

Apêndice 5 - Relação dos artigos, organizados por temas

Apêndice 6 - Relação dos artigos, organizados por enfoques

Sumário

Resumo	vi
Abstract.....	vii
Lista de tabelas	vii
Lista de Apêndices.....	viii
Introdução	10
 Capítulo I - O fracasso escolar nas páginas de <i>Cadernos de Pesquisa</i> : o percurso da investigação	 19
 Capítulo II - O fracasso escolar sob o enfoque da marginalidade cultural.....	 38
Enfoque da marginalidade cultural: os estudos propositivos	43
Enfoque da marginalidade cultural: os estudos críticos	51
 Capítulo III - O fracasso escolar sob o enfoque da diversidade cultural.....	 64
As ações para a superação do fracasso escolar no marco das diretrizes Oficiais	 65
A organização curricular, as práticas pedagógicas e a superação do fracasso Escolar	 74
Embates e tensões entre duas lógicas e a reprodução do fracasso escolar	89
 Considerações finais	 91
 Referências	 94
 Apêndice 1: Relação dos artigos publicados em <i>Cadernos de Pesquisa</i> que abordam direta ou indiretamente o fracasso escolar (1971-2006).....	 109
Apêndice 2: Modelo de planilha de análise e documentação (referente ao nº 2, ano de 1971)	128
Apêndice 3: Quadro demonstrativo dos artigos que se referem ao fracasso escolar publicados em <i>Cadernos de Pesquisa</i>	131
Apêndice 4: Relação das edições de <i>Cadernos de Pesquisa</i> , das quais foram selecionados artigos, por ano de publicação (1971-2006).....	146
Apêndice 5: Relação dos artigos, organizados por temas	147
Apêndice 6: Relação dos artigos, organizados por enfoques	149

Introdução

Este trabalho objetiva estudar as concepções de fracasso escolar, adotando como campo de investigação o periódico *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, no período compreendido entre julho de 1971, mês da publicação de seu primeiro número, e 2006.

Dentre os problemas da educação no Brasil, os referentes ao fracasso escolar estão entre os mais persistentes. Constituem-se em senso comum as referências à má qualidade da escola pública no país, expressas nos altos índices de repetência, nas taxas de analfabetismo, na baixa proficiência dos alunos, em suas instalações precárias, na ausência de bibliotecas. São recorrentes, também, a desqualificação dos professores, seus baixos salários, suas práticas autoritárias e preconceituosas, reiteradamente identificados e propalados, consubstanciando o que tem sido divulgado como o fracasso da escola pública brasileira.

Assim concebido, o fracasso escolar apresenta-se como problema inerente ao sistema público de ensino, cujos indicadores parecem referir-se a problemas naturais. Considerada a educação um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do país, têm sido recorrentes a adoção de medidas, pactos e reformas educacionais voltados ao compromisso de todos com a educação e a mobilização popular cuja reivindicação é por educação de qualidade. Está em curso nos dias atuais, por exemplo, o movimento *Compromisso Todos pela Educação* pretendendo que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham conseguido acesso à educação básica de qualidade, isto é, que tenham sido garantidas às crianças e jovens brasileiros as condições de acesso, permanência, sucesso escolar e a conseqüente conclusão de sua escolarização básica.

O fracasso escolar tem data para ser superado: 2022. Nesse campo, no entanto, muitas datas já foram estabelecidas com o mesmo fim, como a erradicação do analfabetismo, nos anos de 1970, quando foi implantado, pelo governo militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); a universalização, até o ano 2000, da educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, conforme recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Poderia o fracasso escolar ser superado nessa particularidade histórica? A princípio, o Brasil parece caminhar para tal superação, especialmente quando considerados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006 (PNAD/2006)¹ que indicam a melhoria da educação no Brasil na maioria dos aspectos pesquisados. A taxa de escolarização apresentava sensível melhora: do total aproximado de 173 milhões de pessoas com mais de cinco anos de idade, 32% encontravam-se na escola. O maior número de estudantes situava-se na faixa etária de sete a quatorze anos, 32,5 milhões de alunos, cuja taxa de escolarização era de 97,6%, embora, em certas regiões, esse dado já indicasse quase 100% de escolarização; nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a frequência à escola era em torno de 98%; na região Norte, 96% e, no Nordeste, era de 96,9%. Entretanto, a média brasileira de escolarização era, em relação à faixa etária de cinco a sete anos, de 84,6% e à faixa de 15 a 17 anos, de 82,2%. Destaque-se que, em todas as faixas de idade, a mulher tem marcado maior presença na escola.

Havia, no país, 14,9 milhões de brasileiros, com mais de dez anos, que eram analfabetos, número expressivo, mas já indicando melhora, pois, em 2006, esses representavam 9,6% da população com mais de dez anos contra os 10,2% de 2005. Considerando as desigualdades regionais, as taxas de analfabetismo referentes a essa população eram de 18,9% no Nordeste, de 10,3% na região Norte, de 5,2% no Sul e de 5,5% no Sudeste, encontrando-se, em todas as regiões, maior número de analfabetos entre os homens, exceto na região Centro-Oeste, na qual a taxa de analfabetismo foi a mesma para ambos os sexos: 7,5%. Foi constatada, também, de 2005 para 2006, redução mais significativa das taxas de analfabetismo no Norte e no Nordeste, de 29,7% para 28,5% e de 37,5% para 35,5%, respectivamente. Merece destaque o fato de que, em todo o Brasil, cerca de 90% dos analfabetos têm acima de 25 anos. Os dados da PNAD/2006 indicavam, ainda, que o tempo médio de estudo no Brasil era de 6,8 anos, 3% a mais do que em 2005, sendo que, na região Norte, esse indicador era de 6,2 anos; no Nordeste de 5,6 anos; no Sudeste era de 7,5 e na região Sul, de 7,2 anos. No Brasil, as mulheres tinham, em média, sete anos de estudo e os homens, 6,6 anos.

¹ Para a realização da PNAD/2006, foram entrevistadas 410.241 pessoas em 145.547 municípios em todo o Brasil, por amostra probabilística de domicílios.

Vários são os indícios da permanência de graves problemas na educação do país. Dentre outros, ainda de acordo com a PNAD/2006, podem ser mencionados:

- a) a redução da taxa de matrícula no sistema público de ensino: em 2006, a rede pública de ensino teve 311 mil alunos a menos do que em 2005, representando redução de 0,7%, ao passo que a rede privada teve acréscimo de 263 mil novos alunos²;
- b) a permanência, no Nordeste, de grande número de analfabetos, 18,9%, e a existência, ainda, de 23,6% de analfabetos funcionais no Brasil³;
- c) a taxa de defasagem idade/série, baseada no número de crianças com idade no mínimo dois anos superior à recomendada para cada série, era maior nas quatro séries finais do ensino fundamental, 31,4%, contra os 20,7% das quatro séries iniciais;
- d) a baixa proficiência dos alunos, conforme tem indicado o sistema de avaliação do ensino básico⁴.
- e) Dentre os aspectos investigados na PNAD/2006, porém, as taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional e frequência escolar expressavam diferenças significativas em relação à distribuição por grupos étnicos e raciais: no ano de 2006, entre cerca de 14,9 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões eram pretos e pardos, enquanto, para a população de 15 anos ou mais, as taxas foram de 6,5% para brancos e de 14% para pretos e pardos. Esse grupo populacional apresentava taxa de analfabetismo funcional de 27,5% para pretos, 28,6% para pardos e 16,4% para brancos. Também em relação à média de estudos, os brancos apresentavam tempo de estudo de 8,1 anos e os pretos e pardos, uma média de 6,2 anos. Considerando o mesmo nível de escolarização, os rendimentos dos brancos eram, em média, 40% mais elevados que os de pretos e pardos. Essa desigualdade também foi constatada em relação à participação na apropriação da renda nacional: a distribuição entre os

² Dado retirado de <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5817.jhtm> em jul. 2008.

³ De acordo com o IBGE, são analfabetos funcionais as pessoas maiores de 10 anos que não completaram quatro anos de estudos e que não conseguem ler sozinhas.

⁴ Em 2005, foi realizada a chamada prova Brasil, cujo objetivo é avaliar a escola. Seus resultados são divulgados, por escola, no site do Inep. Síntese dos indicadores sociais. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=987. Acesso em jul. 2008

10% mais pobres e os 1% mais ricos mostrava que, enquanto os brancos eram 26,1% dos mais pobres, eles representavam 86% da classe mais rica; os pretos e pardos eram mais de 73% entre os mais pobres e somente pouco mais de 12% entre os mais ricos.

Apesar de suas profundas desigualdades, o país ainda foi incluído no grupo de países com desenvolvimento humano elevado, apresentando o Índice Gini de 55,90⁵. Mas a melhoria destes indicadores em um país em que as desigualdades sociais são imensas requer análise e compreensão numa perspectiva histórica: de acordo com a PNAD/2006, o número de pessoas em condições de extrema pobreza era de 21,7 milhões em todo o Brasil⁶; 34,5 milhões de pessoas não tinham acesso à coleta de esgotos nas áreas urbanas, sendo que apenas um terço do esgoto coletado recebia algum tipo de tratamento. Também aqui, os dados da PNAD/2006 indicam, ainda, que as desigualdades sociais são mais intensas em relação aos negros: 18,7% de brancos não têm serviço simultâneo de água, esgoto e coleta de resíduos e, entre os negros, esse índice sobe para 35,9%. Apesar de alguma melhoria, os dados também indicam maior taxa de desemprego e informalidade entre os negros.

Assim, a universalização do acesso ao ensino fundamental ocorre sob condições históricas específicas, resultando em outros processos reciprocamente determinados de inclusão e de exclusão que se repõem em patamares cada vez mais sutis, mas sempre referidos às classes populares, isto é, aos alunos cujas famílias apresentam níveis de consumo próximos aos mínimos socialmente necessários para a subsistência (Sposito, 1992). Num país como o Brasil, a universalização da educação ainda é promessa à medida que as desigualdades sociais impõem limites ao acesso, à permanência e à qualidade da

⁵ O índice de Gini diz respeito a uma relação entre a distribuição de renda ideal e a distribuição real. Quanto maior o índice, maior a desigualdade social (IBGE, 2007). De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (2007/2008) publicado para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), quanto maior o índice de Gini, menor é a capacidade de consumo, na medida em que tal índice abarca a relação entre desigualdade no rendimento e consumo. Apenas a título de comparação, o índice de Gini da Dinamarca é o melhor do mundo: 24,7. Na América Latina o melhor índice é do Uruguai, 44,9, melhor que o dos Estados Unidos da América que é de 46,6.

⁶ São considerados de extrema pobreza os indivíduos que sobrevivem com renda familiar **per capita** inferior a um quarto do salário mínimo, enfatizando-se que, se fossem retirados da renda familiar os benefícios da previdência e da assistência, o número dos extremamente pobres subiria para 38,9 milhões (IBGE, 2007).

educação. As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola vincula-se intrinsecamente à sociedade.

Nessa perspectiva, adota-se como pressuposto que o fracasso escolar é uma produção social referida à sociedade de classes antagônicas, tal como no trabalho de Patto (1993) e Angelucci et alii (2004). No primeiro, “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, Patto relata na primeira parte da obra, por meio de exaustivo levantamento bibliográfico, as raízes históricas das concepções do fracasso escolar, evidenciando em que medida tais concepções estão referidas aos princípios da sociedade liberal e às ciências positivistas, que, em suas explicações, legitimam o fracasso escolar das classes trabalhadoras. Ao traduzir as desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais, essas explicações do fracasso escolar produziram rótulos e estereótipos como “criança anormal”, “aluno problema”, “aluno desajustado”, dentre outros. Na segunda parte da obra, Patto relata o estudo de caso em que, com base no referencial de Agnes Heller, investiga uma escola da periferia da cidade de São Paulo e explicita as práticas e posturas preconceituosas presentes na escola e a medida em que essas produzem o fracasso escolar.

Angelucci et alii (2004), mediante o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar no período compreendido entre 1991 a 2002, investigaram as teses e dissertações produzidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da USP. Destaque-se que, a partir de meados de 1970, instalou-se na pesquisa em educação uma divisão que se aprofundaria na década de 1980. Trata-se de duas linhas de pesquisas: uma, cujo foco era o aluno, compreendendo estudos que propõem o estímulo do aluno pobre para que suas carências culturais sejam compensadas, e outra, focada na estrutura e no funcionamento da escola. De um lado, no âmbito da teoria da carência cultural, instaura-se a explicação do fracasso escolar por meio da psicologia e, de outro, uma concepção sociológica de compreensão da escola como “o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes”. Nos anos de 1970,

O ‘fracasso escolar’ foi ressignificado: de fracasso dos alunos na escola ele passa a produção da escola. No marco teórico do funcionalismo, como produto reversível, já que resultado de desacertos operacionais do sistema educacional. No marco materialista histórico ou de outras teorias críticas de sociedade, como produto inevitável da escola numa sociedade dividida. (ANGELUCCI et alii, 2004, p.6)

Seguindo essas discussões, propôs-se, inicialmente, para este trabalho, o estudo das concepções de fracasso escolar de forma a aprofundar as implicações do chamado fracasso da escola no que toca à escolarização das crianças das classes populares. Tratava-se de compreender como o discurso do fracasso escolar, assim concebido, contribuiria para a persistência das polarizações ou de uma circularidade das explicações, que tendem a restringir-se à busca de suas causas e das alternativas de sua superação. Embora estas questões sejam necessárias, ao serem enfatizadas, tendem a reforçar a tese de que o fracasso escolar pode ser efetivamente superado nessa particularidade histórica, o que não é possível, sobretudo devido às intensas desigualdades sociais no Brasil. Além disso, contribuem para legitimar os princípios liberais que mantêm a sociedade vigente. Assim, num primeiro momento, a discussão acerca da desigualdade social no âmbito da sociedade de classes e suas implicações para a educação dos alunos das classes populares seriam os elementos fundantes deste trabalho.

Entretanto, a questão da desigualdade social foi perdendo centralidade à medida que a pesquisa indicava que as relações entre fracasso escolar e cultura tornavam-se mais evidentes do que as relações entre fracasso escolar e desigualdades sociais. Esta questão foi inicialmente identificada nos estudos e proposições para a superação do fracasso escolar numa perspectiva multicultural (MARCHESI, GIL, 2004), nos trabalhos relacionados às trajetórias escolares (LAHIRE, 2004), às trajetórias de escolarização e às relações entre família e escola (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000), aos estudos que tratam do fracasso escolar em termos da “relação com o saber” (Charlot, 2000), no âmbito dos estudos da “pedagogia das diferenças (PERRENOUD, 2001), dos estudos acerca da escola obrigatória e da problemática da identidade do homem moderno (SACRISTÁN, 2001) e às relações entre cultura escolar e a sociedade neoliberal (GÓMEZ, 2004).

É necessário explicitar que o estabelecimento de relações entre fracasso escolar e cultura não é novo no Brasil. Ao contrário, está na origem do discurso acerca do fracasso da escola pública brasileira. Esta é a tese de Tiballi (1998), que analisou a produção sociológica do discurso do fracasso escolar no Brasil por meio do estudo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, desde sua primeira publicação, em 1944, até o ano de 1995. Constatou que, desde os anos de 1950, os estudos de comunidade e os estudos de caso eram utilizados para relacionar os processos de aculturação e assimilação cultural aos problemas educacionais.

Esses estudos convergem quanto à pesquisa empírica e ao estudo exaustivo da cultura, isto é, das tradições, das instituições, dos costumes, das crenças e aptidões do campo investigado, buscando alternativas realistas aos problemas sociais e escolares. Enfatiza que os autores, então preocupados com os altos índices de evasão e reprovação como também com a democratização do ensino, elaboraram um discurso contraditório, à medida que

[...] em nome da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades educacionais, descreveram a realidade educacional ressaltando seus problemas com tal ênfase que as possibilidades de realização da escola pública foram subsumidas pela situação caótica, descrita pelos diferentes discursos que formularam sobre o fracasso escolar (TIBALLI, 1998, p.129-130).

Essa problemática compõe um dos principais elementos para a constituição do discurso do fracasso da escola pública no Brasil, indicando em que medida as causas do fracasso escolar estariam, sobretudo, na própria escola, embora não desconsiderassem a responsabilidade do aluno pelo fracasso escolar. Os estudos de comunidade seriam particularmente férteis nesse campo de investigação, destacando-se, neste ponto, o trabalho de Pereira (1976), no qual o autor investigou o funcionamento de uma escola primária e as suas relações com a área social por ela servida. Almejava compreender como a instituição operava num bairro proletário, de forma a elucidar os obstáculos psico-sociais e sócio-culturais presentes na escola que impediriam seu ajustamento às necessidades educacionais do meio social ambiente.

Para Tiballi (1998), a problemática das relações culturais e suas implicações no âmbito do fracasso escolar contribuíram para fortalecer o consenso que teria se firmado nos anos de 1950-1960 acerca da inadequação da escola devido às taxas de repetência e evasão, explicadas pelo distanciamento cultural existente entre a escola e a comunidade. Enfatiza que as referências às classes sociais orientavam-se

[...] não do ponto de vista do conflito, mas do ajustamento e da adaptação. O fracasso da escola pública se torna evidente nesses discursos, sendo o mesmo atribuído à ineficiência da escola no atendimento das necessidades da população que atende, tendo em vista as suas características sócio-culturais (TIBALLI, 1998, p.141).

Para a autora, nos anos posteriores, a apropriação desse discurso no campo educacional teria contribuído para a naturalização dos problemas da escola pública no Brasil.

Ao propor investigar as concepções de fracasso escolar veiculadas nas páginas de um periódico da envergadura de *Cadernos de Pesquisa*, pretendeu-se investigar em que medida os estudos e as pesquisas estariam reproduzindo um discurso cuja racionalidade acaba reforçando os processos que mantêm a escola no campo dos interesses dominantes. Os estudos e as pesquisas veiculados no periódico ainda afirmam o fracasso da escola pública no Brasil na mesma perspectiva identificada por Tiballi (1998)? A culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar estaria superada, à medida que o foco na escola passa a fazer-se presente nos estudos acerca da problemática do fracasso escolar desde os anos de 1950?

Seguindo estas questões, tem-se como suposto que, à medida que se afirma a possibilidade de a reversão do fracasso escolar ser efetivada por meio de medidas e ações embasadas na gestão da escola e em práticas pedagógicas voltadas aos interesses, necessidades e cultura do aluno, é possível a permanência dos elementos teórico-metodológicos que facultam as polarizações no campo do discurso do fracasso escolar. Pode estar em curso, também, a própria desqualificação e naturalização dos problemas pertinentes à escola pública. Paradoxalmente, quando os índices relativos à educação pública parecem avançar, apesar de permanecerem em níveis pífios, estariam sendo produzidas novas concepções de fracasso escolar em que a desigualdade social também seria obscurecida.

No capítulo I, indica-se o percurso da investigação, considerando a justificativa da opção pelo periódico *Cadernos de Pesquisa* e sua inserção no campo das pesquisas realizadas na Fundação Carlos Chagas. Indicam-se os objetivos do periódico, sua importância para a produção e o avanço da pesquisa educacional no Brasil, além dos critérios de seleção e análise dos artigos⁷. Ao final são anunciados os enfoques predominantes do fracasso escolar identificados no periódico.

No capítulo II, expõe-se o primeiro ciclo de concepções do fracasso escolar, em que são evidenciados os trabalhos produzidos no âmbito da Fundação Carlos Chagas. Trata-se de um conjunto de artigos cujos autores voltam-se explicitamente às relações entre fracasso escolar e cultura, mediante a realização de pesquisas cujo sentido se aproxima do realizado

⁷ Para orientação do leitor, cumpre esclarecer que os artigos selecionados para análise no presente trabalho constam listados, por ano de publicação, no Apêndice 1. Além disso, à medida que eles, na explicitação da análise do seu conteúdo, são citados no texto, a referência é feita nos mesmos padrões das demais obras citadas no decorrer da tese.

por Luiz Pereira, acima indicado. Seguem-se os chamados estudos críticos, produzidos no momento em que a sociedade brasileira se redemocratiza, indicando as possibilidades da escola pública de atuar organicamente comprometida com os interesses das classes populares, chamadas por alguns autores de classe trabalhadora.

No capítulo III, é exposto o segundo ciclo de concepções de fracasso escolar. Trata-se dos estudos e pesquisas mais recentes, nos quais se enfatiza a escola como espaço de entrecruzamento de culturas. Expressam-se, aqui, dois momentos distintos dos estudos acerca do fracasso escolar: um, em que se expressam as diretrizes para a educação escolar mais próximas aos organismos internacionais, com ênfase no sucesso escolar, e outra, que remonta aos princípios da educação igualitária e democrática.

Seguem-se as considerações finais, em que são retomadas as questões centrais do trabalho. Expressam-se, especialmente, os pontos que necessitam ser aprofundados em estudos posteriores, pois se considera que o estudo aqui apresentado é o ponto de partida para o aprofundamento de pesquisas que se dedicam à problemática do fracasso escolar.

Capítulo I

O Fracasso escolar nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*: o percurso da investigação

Sim, a metamorfose da pesquisa em narração, conceito, categoria e interpretação, é sempre um processo no qual entra a imaginação. Não se trata da imaginação solta e inocente, mas instigada pelos enigmas das relações, nexos, processos, estruturas, rupturas e contradições que povoam a reflexão. Nesse sentido é que a interpretação científica mobiliza rigor e precisão, tanto quanto paixão e inspiração.

(Octavio Ianni)

Periódico editado em São Paulo pela Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa* (CP) tem circulado, ininterruptamente, a partir de julho de 1971. Desde sua origem, tem veiculado em suas páginas, entre outros, estudos e pesquisas acerca do fracasso escolar no Brasil e das ações orientadas para sua superação. Em virtude disso, o periódico tem-se constituído, também, como campo privilegiado de investigação dessa temática, particularmente no que tange à divulgação de um grande número de abordagens teóricas e metodológicas, bem como de suas relações com as reformas educacionais ocorridas ao longo desse período.

Em 1964, foi criado o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (Cescem), logo transformado na Fundação Carlos Chagas, instituição privada, sem fins lucrativos, até hoje mantenedora de *Cadernos de Pesquisa*. O Cescem tinha como objetivo estudar modelos de avaliação, de forma a propor, para o exame vestibular, procedimentos avaliativos sob critérios mais transparentes que permitissem superar a especialização excessiva, sobretudo em relação ao curso de medicina. Em 1968, a Fundação passa a atuar também na seleção de recursos humanos, prestando consultoria a órgãos públicos, empresas privadas e serviços técnicos na realização de processos seletivos, além da elaborar projetos de avaliação educacional.

A preocupação com os critérios de seleção para o vestibular era fortemente presente à época, particularmente no estado de São Paulo, onde a expansão do ensino médio criava

forte demanda das classes médias pelo ensino superior. Assim, a preocupação com o estudo científico dos processos de avaliação educacional foi a marca de origem da Fundação Carlos Chagas como também de seu Departamento de Pesquisas Educacionais, criado no ano de 1971, ao qual foram incorporadas as pesquisas em desenvolvimento na Fundação. Além dessas, foram propostos outros projetos na área educacional e social.

De acordo com Gatti, o

[...] departamento põe-se como um centro de investigação científica independente de qualquer universidade, de qualquer outra instituição, ou de qualquer órgão público, e, em sua trajetória, vai construí[ndo] conhecimentos e dialoga[ndo] com a sociedade, governos, universidade, comunidades (2004, p.10).

Ao longo de seus quarenta anos de atuação, a Fundação Carlos Chagas ampliou seu quadro de pesquisadores, cujos estudos, contemplando referenciais teóricos e metodológicos os mais diversos, têm sido reiteradamente debatidos e avaliados em congressos, seminários, mesas-redondas, encontros, cursos promovidos pela própria Fundação e por outras publicações, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Merece atenção a atuação dos pesquisadores da instituição na elaboração e avaliação de projetos e programas voltados ao campo das políticas educacionais. Destaquem-se as parcerias com as secretarias estaduais e municipais de Educação de São Paulo⁸ assim como de outros estados e municípios do país e o acompanhamento e avaliação de programas e projetos como o *Acelera Brasil*, da Fundação Ayrton Sena. Na comemoração dos 40 anos da *Fundação*, foi organizada uma publicação especial intitulada *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas* (COSTA, MARTINS, FRANCO, 2004), na qual especialistas avaliam o conjunto das pesquisas produzidas no Departamento de Pesquisas Educacionais, que já contava, em 2004, segundo Gatti (2004), com cinco grupos consolidados de pesquisa: *Políticas e práticas de educação básica, Educação infantil: história, políticas e*

⁸ A título de exemplo, pode ser citado o *Fórum de Debates*, realizado no ano de 2002 pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, no qual os pesquisadores da *Fundação* participaram como debatedores e conferencistas, fórum que resultou em várias publicações, dentre elas: *Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania* (Cortella, 2002), *Desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem* (Barretto, 2002), *Progressão continuada e o sistema de ciclos: mais uma reforma escolar* (Leme, 2002). Uma listagem desses e de outros trabalhos pertinentes a essa discussão pode ser consultada no acervo da Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas: <http://www.fcc.org.br>.

práticas, Ensino médio e educação profissional, Avaliação educacional e Socialização e relações de gênero e raça.

O primeiro grupo realiza estudos a respeito de políticas educacionais que permeiam a unidade escolar, a formação de seus profissionais, além de analisar as políticas destinadas à educação básica, tanto em relação à formulação quanto à implementação de diretrizes governamentais; o segundo pesquisa a história da infância e o atendimento da criança de zero a seis anos, preocupando-se com o acompanhamento crítico das políticas destinadas à educação infantil e com a mobilização da sociedade civil em relação ao atendimento da criança; o terceiro grupo realiza estudos sobre o ensino médio e a educação profissional, voltando-se, particularmente, às políticas educacionais e suas implicações no âmbito escolar. E o quarto volta-se para as pesquisas relacionadas à avaliação educacional, que objetivam investigar os processos avaliativos, desde os processos cognitivos até as representações, currículos, sistemas de avaliação, dentre outros. Finalmente, um quinto grupo dedica-se às pesquisas relacionadas a gênero e raça, que se debruçam sobre as questões étnico-raciais e de gênero em espaços de socialização como a família, o mercado de trabalho, a escola e os movimentos sociais.

Na referida publicação (COSTA, MARTINS E FRANCO, 2004), especialistas analisam os estudos e as pesquisas produzidos no Departamento de Pesquisas Educacionais, indicando os vários projetos e programas propostos pela *Fundação*, particularmente em relação à formação de professores e à avaliação dos resultados das políticas educacionais. Todos os autores enfatizam o que André (2004) chama de “vanguardismo” teórico e metodológico das pesquisas realizadas na Fundação, para demarcar a originalidade de seus estudos e pesquisas e suas contribuições para a produção do conhecimento científico no campo escolar e social mais amplo. Ao rastrear a discussão acerca das políticas de ensino fundamental realizada pelos pesquisadores da instituição em *Cadernos de Pesquisa*, no que toca à relação entre universalização do acesso e escola com qualidade, Weber (2004) indica que a “Fundação Carlos Chagas tem-se comportado como agente crítico proativo e propositivo de políticas educacionais voltadas para o ensino fundamental” (p.69). Entre essas, nos anos de 1990, predominaram “[...] políticas educacionais definidas e [...] experiências realizadas para enfrentar a repetência e promover a regularização do fluxo escolar” (ibidem).

Ao indicar a importância das políticas educacionais nos estudos da Fundação Carlos Chagas, Weber destaca que a instituição “começou a debruçar-se sobre as várias dimensões que envolvem o acesso aos diferentes níveis de ensino, elegendo rapidamente a seletividade existente na agora denominada educação básica como principal foco de atenção de seus pesquisadores [...]” (op.cit., p.60).

Os estudos e pesquisas realizados no Departamento de Pesquisas Educacionais ecoam nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, tendo o editor indicado, na apresentação de seu primeiro número, que o periódico destinar-se-ia à promoção e comunicação eficiente entre as instituições, grupos ou pessoas voltadas à pesquisa educacional⁹.

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

No primeiro número da revista, Aparecida Joly Gouveia apresenta uma visão ampla da situação da pesquisa em educação no Brasil. Toma como referência o início da pesquisa oficial no país com a instalação, no então Ministério da Educação e Cultura, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e indica, ainda, os temas predominantes, suas lacunas e tendências de investigação. Nesse artigo, já se evidenciam as preocupações do Inep com os problemas da escola pública no Brasil, especialmente no campo da repetência e da evasão escolar.

Nos dias de hoje, *Cadernos de Pesquisa*, além de divulgar as pesquisas acadêmicas, propicia, segundo seus atuais editores,

⁹ É necessário destacar que a Fundação criou outro periódico, além de *Cadernos de Pesquisa*, a revista *Educação e Seleção* (1980-1989), voltada à discussão da avaliação e da seleção aos cursos superiores. Essa revista foi incorporando outras discussões relativas à avaliação até que, em 1990, deu origem a nova publicação, intitulada *Estudos em Avaliação Educacional*, ainda em circulação.

(...) a troca de informações e o debate sobre questões de caráter teórico e metodológico, aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar (CADERNOS DE PESQUISA, 2008, p.1)¹⁰.

De periodicidade trimestral até 1996 e quadrimestral a partir de 1997, foi co-editado com a Cortez Editora entre 1979 e 1998 e, a partir de 1999, com a Editora Autores Associados. Devido à inserção da produção científica nacional no mercado globalizado e às exigências no campo de padronização das publicações, os editores introduziram, a partir de 2004, o indicador “volume”, cuja sequência corresponde à de anos em que vem se dando a publicação do periódico. Assim, em 2004, foram publicados os números 121, 122 e 123, que compõem o volume 34, notação que corresponde ao 34º ano de publicação de *Cadernos de Pesquisa*. Têm predominado em suas páginas relatos de pesquisa, havendo também outros gêneros discursivos, como relatos de experiências, resenhas, análises de reformas educacionais, além da divulgação de palestras e mesas-redondas que tenham contado com a participação de pesquisadores da instituição.¹¹

Considerando-se a leitura ampla do periódico e, particularmente, os números comemorativos de seus dez anos (CP 38, 1981) e de seus vinte anos (CP 80, 1992), que analisam os principais assuntos tratados no periódico entre 1971 a 1990, e os números comemorativos de quarenta anos da Fundação Carlos Chagas (CP 123, 2004; CP 124, 2005), foram constatados quatro pontos que se destacam nos trabalhos veiculados no periódico: o primeiro diz respeito à predominância dos estudos e pesquisas pertinentes à educação básica, especialmente em relação ao ensino fundamental; o segundo, à forte presença da análise de políticas educacionais, tanto no nível da unidade escolar quanto no

¹⁰ Disponível em <http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>. Há no Brasil, na área de Educação, mais de duzentos periódicos acadêmicos, dos quais apenas cinco foram classificados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) como de padrão internacional: *Cadernos de Pesquisa* (FCC), *Educação e Sociedade* (Cedes), *Educação e Pesquisa* (FE/USP), *Pro-posições* (Unicamp) e a *Revista Brasileira de Educação* (Anped). Para a obtenção de tal classificação, foram considerados, além dos critérios como normalização, publicação, circulação, autoria & conteúdo e gestão editorial, outros requisitos como a tradição do periódico e sua inserção na área educacional (Relatório final da comissão de periódicos da área de educação – Anped 2006/2007). Em 2008, *Cadernos de Pesquisa* foi classificado no Qualis da CAPES com a avaliação máxima (A1) (www.capes.gov.br).

¹¹ No ano de 1971 foram publicados dois números (CP1, CP2) do periódico, em 1972, quatro números (CP3, CP4, CP5, CP6), em 1973, foram publicados dois números (CP7, CP8), em 1974, três números (CP9, CP10, CP11); entre 1975 a 1996, foram publicados quatro números por ano e a partir de 1997, até os dias atuais, têm sido publicados três números por ano.

dos projetos e ações governamentais; o terceiro, às discussões acerca da própria pesquisa educacional realizada no Brasil, seus temas, referenciais teóricos, metodologias, dilemas e tendências de investigação. O quarto ponto refere-se à preocupação com que as pesquisas subsidiem tanto a formulação de políticas públicas quanto as práticas escolares. Os quatro pontos expressam vínculos com os estudos e pesquisas atinentes ao fracasso escolar, à medida que se reportam às discussões em torno das desigualdades educacionais, da seletividade escolar e da necessidade da democratização do ensino, evidenciando a preocupação com o acesso e a permanência do aluno na escola, com o objetivo de formação para a cidadania.

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, conforme indicado na tabela 1.¹² Foram selecionados artigos em 83 números do periódico, correspondendo a 64,34% dos números publicados no período. Ficou evidenciado que foi nas décadas de 1980 e 1990 que se deu o predomínio de números que tratam do fracasso escolar, embora esse dado deva ser analisado com cautela porque corresponde também aos períodos em que foram publicados mais números do periódico.

Observe-se, nesse sentido, que, no período 2005-2006, embora tenham sido investigados apenas seis números de *Cadernos de Pesquisa*, de todos foram selecionados artigos que tratam do fracasso escolar. Constata-se, assim, a maior incidência de artigos acerca desse tema no período, corroborando a centralidade de sua discussão nas páginas dos *Cadernos de Pesquisa*.

¹² Esclarece-se que o levantamento dos artigos que tratam das questões relacionadas ao fracasso escolar foi encerrado no ano de 2006 uma vez que em 2007 a pesquisadora dedicou-se ao estudo dos artigos selecionados, à elaboração e ao preenchimento das planilhas de análise e documentação.

Tabela 1 - Números de Cadernos de Pesquisa publicados e números nos quais foram identificados artigos que tratam, direta ou indiretamente, de questões relacionadas ao fracasso escolar, por períodos (1971-2006)¹³.

<i>Período</i>	<i>Números publicados</i>	<i>Números dos quais foram selecionados artigos que abordam o fracasso escolar</i>	
	<i>Nº</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>1971-1974</i>	11	4	4,82
<i>1975-1979</i>	20	9	10,84
<i>1980-1984</i>	20	15	18,07
<i>1985-1989</i>	20	13	15,66
<i>1990-1994</i>	20	13	15,66
<i>1995-1999</i>	17	13	15,66
<i>2000-2004</i>	15	10	12,04
<i>2005-2006</i>	6	6	7,22
<i>Total</i>	129	83	100

Fonte: *Cadernos de Pesquisa*, (1971-2006).

Inicialmente, adotou-se como critério de seleção dos artigos a indicação explícita da expressão *fracasso escolar*, quer no título, quer no resumo ou como palavra-chave. Uma dificuldade encontrada foi que, nos primeiros números publicados, ou inexistiam resumos ou estes foram referenciados irregularmente; no que diz respeito às palavras-chave, as referências tornaram-se regulares apenas nos anos finais da década de 1980.

A finalidade da adoção desse critério foi rastrear as referências explícitas à expressão *fracasso escolar*, objetivando-se apreender as possíveis modificações na abordagem do tema, no modo como era concebido e nas temáticas com as quais se encontrava relacionado, além de apreender as condições em que essas modificações se efetivaram. Nesse primeiro momento, foram selecionados apenas 12 artigos, dos quais seis publicados na década de 1980, quatro até meados dos anos de 1990, dois nos anos 2000, um em 2002 e outro em 2006¹⁴.

Entretanto, durante esse levantamento, constatou-se que as questões relacionadas ao fracasso escolar eram discutidas no corpo de alguns artigos, sem menção à expressão no

¹³ O Apêndice 4 traz uma relação, organizada por ano, das edições das quais foram selecionados artigos pertinentes ao tema do trabalho.

¹⁴ Foram selecionados os seguintes artigos: três em que o termo aparece no título (SILVA, 1980; CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, 1982; CARRAHER, SCHLIEMANN, 1983; PATTO, 1988); sete em que o termo é mencionado no resumo (TENCA, 1982; RASCHE, KUDE, 1986; ANDRADE, 1990; DAUSTER, 1992; LEITE, 1993; BRITO, 2006; CRAHAY, 2006) e um em que o termo não é mencionado no título nem no resumo, mas seu autor é reconhecido por suas pesquisas relacionadas ao fracasso escolar, Charlot (1996).

título ou no resumo. É o caso, por exemplo, de artigos produzidos sob o enfoque da marginalidade cultural, chave para a compreensão do debate sobre o tema nos anos de 1970. Há, ainda, autores que tratam das questões relacionadas ao fracasso escolar sem menção à própria expressão, como o artigo de Oliveira (2002) que descreve o “*Programa Acelera Brasil*”, da Fundação Ayrton Senna, sobre a correção do fluxo escolar.

Impôs-se, assim, a necessidade de agregação de novos critérios para o levantamento dos artigos de forma a garantir a apreensão do tema em suas múltiplas concepções e abordagens teóricas. Os critérios foram definidos de forma a englobar artigos em que:

1. o fracasso escolar constitui-se como tema principal do artigo;
2. a expressão *fracasso escolar* é citada de forma secundária no artigo;
3. a expressão *fracasso escolar* não é citada, mas a problemática é abordada por intermédio de questões referentes à repetência, evasão, defasagem entre idade e série, analfabetismo, avaliação, currículo, construtivismo, questões relacionadas às políticas educacionais, como regularização do fluxo escolar, escola em ciclos, promoção automática, além de temáticas relacionadas à própria concepção de escola e de sociedade, como democratização, exclusão/inclusão e escola para classes populares.¹⁵

A adoção desses critérios exigiu a leitura dos artigos na íntegra, a fim de que fossem identificadas referências às questões relacionadas ao fracasso escolar. Em caso de dúvida quanto à seleção de determinado artigo, optou-se por selecioná-lo para posterior releitura, mais cuidadosa. Com base nesses critérios, foram selecionados 196 artigos (Apêndice 1), cuja leitura foi orientada por uma *Planilha de análise e documentação* (Apêndice 2) em que foram identificados o artigo, seu objetivo, o nível e a rede de ensino referidos pelo autor, a concepção de fracasso escolar, e outros aspectos mais abrangentes, especialmente o modo como são abordadas as relações entre indivíduo, escola e sociedade, além de uma questão em aberto para considerações relevantes à compreensão da discussão, não previstas na *Planilha*. Após o preenchimento das planilhas, elaborou-se um quadro em que foram

¹⁵ A seleção destas “expressões de busca” foi inspirada no trabalho de Angelucci et alii, (2004). Foram excluídos os artigos que tratam da educação especial, que constitui uma área específica da pesquisa educacional.

transcritas as concepções de fracasso escolar claramente explicitadas pelos autores , tal como consta do Apêndice 3.

Tabela 2 - Artigos de Cadernos de Pesquisa que abordam direta ou indiretamente o fracasso escolar, por períodos (1971-2006).

<i>Período</i>	<i>Artigos em que o termo fracasso escolar é mencionado</i>		<i>Artigos em que o termo fracasso escolar não é mencionado</i>		<i>Total de artigos</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>1971-1974</i>	3	1,53			3	1,54
<i>1975-1979</i>	7	3,57	12	6,12	19	9,69
<i>1980-1984</i>	17	8,67	17	8,67	34	17,34
<i>1985-1989</i>	15	7,65	16	8,16	31	15,81
<i>1990-1994</i>	24	12,24	19	9,69	43	21,94
<i>1995-1999</i>	10	5,10	15	7,65	25	12,75
<i>2000-2004</i>	10	5,10	12	6,12	22	11,22
<i>2005-2006</i>	8	4,08	11	5,61	19	9,69
<i>Total</i>	94	47,94	102	52,02	196	100

Fonte: Cadernos de Pesquisa, 1971 a 2006.

Segundo apresentado na tabela 2, dos 196 artigos selecionados, 47,94% referem-se explicitamente à expressão *fracasso escolar* e 52,02% abordam, indiretamente, questões relacionadas ao fracasso escolar sem qualquer menção à expressão. Ainda em relação à tabela 2, constata-se que os artigos foram publicados, em maior número, do início da década de 1980 até meados dos anos de 1990, concentrando-se nos anos iniciais dessa última década (21,75%). Entretanto, houve maior frequência de artigos selecionados, enfatize-se, nos anos 2000-2006 (20,91%), tendo sido publicados, em 2005 e 2006, mais artigos abordando questões relacionadas ao fracasso escolar do que em toda a década de 1970, corroborando a persistência de discussões relativas ao tema nas páginas do periódico. O grande número de artigos pertinentes à discussão do fracasso escolar nos anos 2000 deve-se particularmente aos números especiais dedicados às *políticas inclusivas e compensatórias na agenda da educação*. Esses números¹⁶ dão “continuidade à motivação que está na base do amplo espectro de pesquisas que há décadas [a Fundação Carlos Chagas] desenvolve e confirma sua tradição de contribuir para subsidiar as políticas públicas voltadas para o social” (Cadernos de Pesquisa, Editorial, 2004).

¹⁶ Trata-se das edições nº 123, última do ano de 2004, e da primeira edição de 2005, a 124.

Tabela 3 – Artigos de *Cadernos de Pesquisa* que abordam direta ou indiretamente a questão do fracasso escolar, por grupos temáticos e períodos (1971-2006).

Grupos temáticos	1971 a 1974		1975 a 1979		1980 a 1984		1985 a 1989		1990 a 1994		1995 a 1999		2000 a 2004		2005 a 2006		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Reformas educacionais</i>			4	2,04	10	5,10	5	2,55	12	6,12	11	5,61	11	5,61	11	5,61	64	32,65
<i>Escola, Currículo e Avaliação</i>			3	1,53	5	2,55	2	1,02	9	4,59	6	3,06	1	0,51	5	2,55	31	15,81
<i>Desenvolvim. psicológico rendimento esc. e desnut.</i>			4	2,04	5	2,55	6	3,06	2	1,02					1	0,51	18	9,18
<i>Alfabetização</i>	2	1,02			2	1,02	6	3,06	8	4,08			1	0,51			19	9,69
<i>Raça Gênero Etnia</i>			1	0,51	1	0,51	4	2,04	3	1,53	3	1,53	3	1,53	2	1,02	17	8,67
<i>Educação Infantil</i>	1	0,51	4	2,04	4	2,04	3	1,53	1	0,51	1	0,51			2	1,02	16	8,16
<i>Professor</i>			2	1,02	2	1,02	1	0,51	1	0,51	2	1,02	2	1,02			10	5,10
<i>Educação e Trabalho</i>					2	1,02			5	2,55							7	3,57
<i>EJA</i>					2	1,02	2	1,02	1	0,51			1	0,51			6	3,06
<i>Outros</i>			1	0,51	1	1,02	2	1,02	1	0,51	2	1,02	1	0,51			8	4,08
<i>Total</i>	3	1,53	19	9,69	34	17,34	31	15,81	43	21,94	25	12,75	20	10,20	21	10,71	196	100

Fonte: Cadernos de Pesquisa (1971 a 2006).

À medida que este trabalho objetiva evidenciar as explicações para o fracasso escolar de forma a apreender seus nexos constitutivos e indicar os sentidos de uma certa circularidade em suas explicações, a compreensão das temáticas presentes nessas explicações se faz necessária. Para essa compreensão, optou-se por organizar os artigos por temas¹⁷ considerando-se dois critérios: sua maior recorrência e sua especificidade (SOARES, 1989). Foram identificados, conforme demonstra a tabela 3, abaixo exposta, dez temas: *reformas educacionais* (32,65%), *currículo e avaliação* (15,81%), *desenvolvimento psicológico, rendimento escolar e desnutrição* (9,18%), *alfabetização* (9,69%), *raça, gênero e etnia* (8,67%), *educação infantil* (8,16%), *professor* (5,10%), *educação e trabalho* (3,57%), *educação de jovens e adultos* (3,06%) e *Outros* (4,08%), em que são agrupadas as temáticas não contempladas nos itens anteriores.

É nos anos finais da década de 1970 que o tema *reformas educacionais* aparece nos estudos do fracasso escolar, consolidando-se na década de 1990. Nas análises das ações oficiais, são evidenciadas as incoerências entre o proposto na legislação e o efetivamente realizado no campo escolar. Barretto et al. (1979), por exemplo, analisaram a intenção e a realidade das reformas educacionais implementadas no governo militar e demonstraram em

¹⁷ No apêndice 5 são apresentados os artigos organizados por temas.

que medida a expansão quantitativa da escola pública ocorreu, particularmente nos níveis mais altos de escolaridade, em detrimento de sua qualidade, além dos planos governamentais terem desconsiderado a educação pré-escolar, que ficou restrita ao campo do assistencialismo. Para as autoras, a escola pública brasileira era intrinsecamente produtora de fracasso escolar, para cuja superação faziam-se necessárias mudanças na escola, na formação de professores, além de ações governamentais que, de fato, promovessem a melhoria das condições materiais da escola.

Após uma queda na frequência do tema *reformas educacionais* nos finais da década de 1980, concomitante ao aumento das chamadas abordagens construtivistas no periódico, ele volta a tornar-se mais freqüente nos anos de 1990, quando ocorrem as reformas implementadas, especialmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Desde então, os artigos atinentes à discussão do fracasso escolar têm veiculado as diretrizes da reforma educacional proposta pelos organismos internacionais (OEI, 1997; OREALC, 1993) ou de autores que se posicionam favoravelmente a esses organismos como Casassus (1993) e de seus críticos como Martins e Franco (1997). Há, ainda, um grupo expressivo de artigos cujos autores voltam-se à discussão das novas organizações dos tempos e espaços escolares, destinados à superação do fracasso escolar, como Barretto e Sousa (2005).

Desse conjunto de artigos, destacam-se os de um grupo de autores que problematizam as bases da escola republicana, particularmente as questões relacionadas à igualdade educacional, situando-as no campo dos direitos humanos. Trata-se de uma questão que se anuncia no início da década de 1990 com o artigo de Peralva (1992) que discute a crise do modelo de escola republicana francesa, no contexto das questões sociais relacionadas à imigração e à produção da exclusão social e escolar. Esta discussão em *Cadernos de Pesquisa* é retomada por outros autores como Roman (1996) que indica a crise dos vínculos sociais na sociedade francesa e suas implicações na configuração de uma nova cidadania, e Dubet (2003; 2004), que discute os conceitos de igualdade e justiça no marco dos processos sociais de exclusão e inclusão escolar.

Entre os autores brasileiros, essa discussão aparece, por exemplo, nos artigos de Comparato (1996) e Carvalho (1996), que discutem a igualdade no âmbito da *Educação para a paz*, conforme as diretrizes da Unesco para a educação para o século XXI, e Horta (1998), que aborda o direito do cidadão à escola e à obrigatoriedade de sua oferta e às

limitações do atendimento desse direito em relação à criança das classes populares. Destaca-se, ainda, a ênfase às políticas focalizadas e compensatórias nos anos 2000, além de discussões acerca das políticas de responsabilização. Em relação a essas, sobressai a discussão proposta por Brooke (2006), que se posiciona favoravelmente à responsabilização do diretor pelo sucesso escolar, embora indique que, no Brasil, ainda não há condições políticas para a implementação desta forma de gestão. As políticas focalizadas e compensatórias, discutidas por Cury (2005), dentre outros autores, referem-se especialmente às relações entre escola, gênero, raça e etnia no marco das ações afirmativas, como discutido por Mitrulis e Penin (2006) ou por Kreutz (1999), em termos das políticas de identidade, consubstanciando as chamadas *políticas culturais* que ganham proeminência no periódico a partir dos anos de 1990, no âmbito das questões relacionadas à diversidade cultural.

O tema *escola, currículos e avaliação* é dos mais regulares e constantes nas páginas do periódico desde os anos de 1980, embora a discussão acerca do currículo já estivesse presente nos anos de 1970, no que dizia respeito à educação pré-escolar compensatória. Nesses artigos, os autores centram-se na essência de um currículo condizente com a realidade socioeconômica e cultural das classes populares. No campo da avaliação, Franco (1990) afirma que pressupostos epistemológicos deles deveriam orientar-se por referenciais sócio-históricos, de forma a propiciar atividades avaliativas contextualizadas e significativas aos alunos. André (1990) também indica essa necessidade, adotando referências psicopedagógicas; Crahay (2006), ao analisar os efeitos da repetência nos países da Comunidade Européia, posiciona-se desfavoravelmente à repetência, na medida em que rebaixaria a auto-estima do aluno, promoveria o desinteresse pela escola e contribuiria para instaurar novas repetências e para o abandono da escola. Tal posicionamento é predominante entre os autores que, discutindo temáticas afetas ao fracasso escolar nas páginas do periódico, têm-se expressado fortemente na defesa da escola ciclada (BARRETTO e SOUSA, 2005; FERNANDES, 2005).

Destacam-se desse conjunto de artigos, os relatos de pesquisas cujos autores, por meio dos estudos etnográficos, expressam as “mazelas da escola pública” na produção do fracasso escolar. Fazem parte desse grupo, Andrade (1990) ou os que estudam a escola privada, indicando como suas práticas produziriam o sucesso escolar, sob cujo risco o

aluno, quando não acompanhado pela família, é afastado da escola, como Lelis (2005). Há, ainda, os trabalhos que relatam as práticas escolares exitosas, como Silva et alii. (1995) e, além desses, aqueles cujos autores expressam a necessidade de a escola atender às diferenças culturais dos alunos, tanto em relação ao livro didático (SILVA, 1983) como em relação à adoção dos currículos orientados para a diversidade cultural (BONAMINO E BRANDÃO, 1995).

As preocupações com o currículo destinado às crianças das classes populares são claramente explicitadas por Poppovic (1982), que propõe um currículo condizente com a realidade dos marginalizados culturais, tendo como referência a psicologia de Piaget e Vygotsky ou os estudos de Charlot (1996). Este autor, sob a perspectiva antropológica, também se propõe a compreensão da trajetória de vida do aluno para a superação do fracasso escolar, aqui compreendido em termos de *relação com o saber*. Essas preocupações ressoam em vários artigos incluídos em outros grupos temáticos, particularmente no conjunto de trabalhos acerca das relações entre educação, raça, gênero e etnia, que se tornam mais freqüentes no periódico a partir dos anos de 1990, assim como no campo dos artigos que tratam do fracasso escolar sob a ótica da reforma educacional. Kreutz (1999) e Macedo (2006), por exemplo, discutem as questões raciais e étnicas no marco das políticas de identidade, enfatizando a necessidade de a escola organizar-se com base em currículos orientados multi e interculturalmente.

Essa discussão também se apresenta no grupo temático intitulado *professor* no interior do qual Canen (1997), por exemplo, defende a formação do professor que possibilite sua atuação crítica na escola e na sociedade atuais, marcadas pela pluralidade cultural. Nos trabalhos produzidos até os anos de 1980, a atuação do professor era tratada em termos de seu conhecimento psicopedagógico, do desenvolvimento cognitivo do aluno, sobretudo no momento da alfabetização (ANDRÉ, 1979). Mello (1981), adotando o referencial gramsciano, discute em que medida a incompetência técnica e política dos professores da escola pública contribuiriam para a produção do fracasso escolar da criança oriunda das classes populares. Constatam-se nesses trabalhos a tendência de se responsabilizar o professor pelo fracasso escolar. Essa questão seria lembrada no trabalho de Lapo e Bueno (2003), que partem dessa responsabilização do professor pelo fracasso do

aluno, como uma das principais causas da chamada “síndrome de Burnout” que levariam ao “mal-estar docente” e ao abandono da profissão.

Em relação à *alfabetização*, os autores problematizam as concepções do processo que tributam ao aluno ou às suas famílias os problemas relacionados ao fracasso escolar. Há em comum nesse grupo de artigos a referência à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente aos aportes de Piaget e de Vygotsky. Trata-se de tema presente no periódico até o início dos anos de 1990, quando praticamente desaparece das discussões pertinentes ao fracasso escolar, o que ocorre à medida que os artigos passam, progressivamente, a dedicar-se à escola em ciclos, à promoção automática, dentre outras questões que subordinariam o que até os anos de 1980 era considerado o maior problema da escola pública brasileira: a alfabetização e os altos índices de repetência e evasão na então 1ª série do 1º grau, momento oficial da criança aprender a ler e a escrever. Autores como Brandão, Abramovay e Kramer (1981) chegaram a afirmar que o fracasso da escola brasileira seria o fracasso da alfabetização. Esse tipo de discussão do fracasso escolar, desaparece nos artigos que se dedicam ao tema nos dias atuais, na medida em que esses se referem à aquisição da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem a ser completado ao longo dos ciclos da alfabetização, como um processo de defesa à não retenção do aluno.

A discussão que é posta no grupo de artigos referentes a *origem socioeconômica, desenvolvimento psicológico e rendimento escolar* restringiu-se ao período compreendido entre os anos 1970 e meados dos anos 1980. Trata-se de um grupo de artigos especialmente voltados à crítica dos estudos e pesquisas acerca da privação cultural, envolvendo também as discussões sobre a desnutrição e sua influência no aprendizado escolar. Esposito (1975), Bonamino e Bristoti (1977), dentre outros, relatam pesquisas que evidenciariam correlações positivas entre desnutrição e déficit de aprendizado na escola. Em relação a *educação infantil*, destacam-se, nos anos de 1970, a defesa da educação pré-escolar compensatória, presente nos trabalhos de Poppovic, Esposito e Campos (1975) que, nos anos de 1980, seria criticada inclusive por seus próprios defensores na década de 1970 como Campos e Patto (1981). Patto, especialmente, afirmaria a necessidade de se repensarem todos os fundamentos psicológicos que até então informavam as pesquisas sobre a educação compensatória, que se encarregaria de preparar o aluno para a

alfabetização, buscando, desse modo, a prevenção do fracasso escolar à medida que a criança se integrasse à cultura exigida pela escola. A partir dos anos de 1980, a defesa da educação infantil efetiva-se no marco dos movimentos sociais, particularmente no campo do trabalho feminino (KRAMER, 1985). Nos anos de 1990, ela se consolida, oficialmente, por meio da Lei nº 9.394/96 (LDB/96), embora permaneçam os desafios em relação à sua universalização. Retornam também, nos anos 2000, as teses compensatórias relacionadas a esse nível da educação, conforme indicado por Penn (2002).

Os artigos que discutem as *relações entre educação e trabalho* restringem-se ao período compreendido entre a década de 1980 e o início da década de 1990. Referem-se ao fracasso escolar como o resultado da falta de correspondência entre a cultura escolar, de um lado e os interesses e a realidade da criança e do jovem das classe populares, de outro. Para Carnoy (1980), por exemplo, a escola reproduz as desigualdades sociais e econômicas e, nesse sentido, o fracasso escolar seria inevitável; Ferretti e Madeira (1992), ao contrário, vislumbram certa autonomia para a escola e suas possibilidades de operar num marco de crítica ao *statu quo*; Silva (1993) discute as inovações tecnológicas no campo do trabalho e suas implicações para a educação, anunciando a necessidade de se pensarem outras formas de organização escolar.

Em *Outros* foram classificados os artigos que discutem as questões relacionadas ao ensino noturno, como Tenca (1982) que evidencia a péssima qualidade da educação destinada à classe trabalhadora, a escola de tempo integral; como Earp (1998), que a investiga sob a ótica da assistência social, e os autores que estudam questões relacionadas à pesquisa educacional em que são indicadas as limitações da escola pública brasileira no âmbito do ensino fundamental, particularmente em relação à estratificação educacional ou à sua seletividade (WEBER, 1992; SILVA E SOUZA, 1986; GOUVEIA, 1985), que indicam o percurso sociológico da pesquisa educacional no Brasil e, nesse sentido, apresenta os estudos pertinentes ao fracasso escolar nessa área do conhecimento; e o artigo de Paulilo (2004) que estuda os *Pareceres de Rui Barbosa*, citados por Patto (1993) como uma das primeiras expressões do discurso brasileiro acerca do fracasso escolar.

O conjunto dos temas evidencia, conforme acima indicado, um grande número de questões, envolvendo desde as práticas pedagógicas, passando pela organização escolar até as reformas educacionais, além da discussão dos próprios princípios que orientam o projeto

de uma escola pública, laica, obrigatória e igualitária. Apesar dessa diversidade de temáticas, é possível indicar suas consonâncias em pelo menos quatro pontos principais: o primeiro refere-se à centralidade da escola pública brasileira nesses estudos e pesquisas; o segundo diz respeito ao aluno preferencial dessa escola: a criança e o jovem proveniente da classe trabalhadora; o terceiro refere-se à ênfase na maneira como essa escola opera para lidar com esse aluno e, o quarto ponto, às alternativas propostas para que esse aluno alcance o sucesso escolar.

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. Pode-se afirmar, nesse sentido, que a preocupação com a escola é o núcleo definidor dos estudos acerca do fracasso escolar, desde a organização dos espaços e tempos escolares de suas formas de avaliação e relações com a comunidade e com a família do aluno até às relações com o mundo do trabalho, seus currículos e projetos no que tange às questões da diversidade e pluralidade cultural.

Tendo a escola como o ponto de convergência desses estudos, há, em todos os grupos, temáticos referências à sua má qualidade e, ao mesmo tempo, a preocupação com sua defesa, o que se expressa na busca de superação dos processos de produção do fracasso escolar. Se a escola fracassa, e há diversas expressões desse fracasso, desde a repetência e evasão à permanência do aluno em uma escola onde ele não aprende, os estudos e as pesquisas dedicam-se à busca de soluções que, uma vez implementadas, levariam à superação de tal fracasso. Se as temáticas carregam consigo essa discussão, não é apenas nelas, entretanto, que se pode encontrar o sentido, a intenção da discussão do fracasso escolar nos artigos analisados. Buscando uma análise mais profunda, recorre-se ao que embasa essa discussão e cimenta essas temáticas: seus referenciais teóricos e metodológicos.

Considerando a descrição dos temas como porta de entrada ao estudo do fracasso escolar nas páginas do periódico, pode-se perguntar como as questões pertinentes ao fracasso escolar são tratadas do ponto de vista teórico e que princípios explicativos as orientam. 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. Essa discussão será objeto dos próximos capítulos, mas por ora é interessante destacar que essa tendência manifesta-se de formas diferenciadas, constituindo algumas ênfases com significativa implicação para a compreensão de proposições acerca do fracasso escolar.¹⁸

A Tabela 4 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 caso a questão 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.

¹⁸ No Apêndice 6, são apresentados os artigos organizados de acordo com os enfoques. No conjunto de artigos referentes ao enfoque *diversos*, sobressaem duas formas de se tratar o fracasso escolar: uma que tem como referência as teses construtivistas, sobretudo como forma de se garantir o sucesso na alfabetização das crianças da classe trabalhadora e a que se refere às reformas educacionais. É necessário enfatizar que tais explicações para o fracasso escolar são fortemente vinculadas, à medida que os aportes psicológicos construtivistas, em suas diversas expressões, têm embasado as reformas educacionais (MIRANDA, 1997; MIRANDA, 2000; MOREIRA, 1997; DUARTE, s/d).

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

Fonte: Cadernos de Pesquisa (1971 a 2006).

O *conhecimento da cultura* e o *reconhecimento da cultura* do aluno, de sua família e de sua comunidade expressam dois ciclos de explicações do fracasso escolar, mutuamente referenciados. Expressam uma mesma problemática, qual seja, as discussões acerca das possibilidades ou dos limites da escola para superar o fracasso escolar por meio da vinculação da cultura da escola à cultura do aluno. Entretanto, distinguem-se quanto às concepções e às formas de se estabelecer tal vinculação. São essas consonâncias e dissonâncias que se pretende expor nos dois capítulos que se seguem, considerando as seguintes denominações para cada um dos ciclos do fracasso escolar: o primeiro, o ciclo do *conhecimento da cultura do aluno*, que se refere aos estudos e pesquisas que adotam o enfoque da marginalidade cultural, divididos entre estudos propositivos e estudos críticos; este ciclo abarca os anos de 1970 a 1980; o segundo, o ciclo do *reconhecimento da cultura do aluno*, diz respeito aos estudos e pesquisas agrupados sob o enfoque da diversidade cultural¹⁹, praticamente ausente na década de 1980, que se consolida em meados da década de 1990.

As preocupações com as questões referentes ao fracasso escolar, considerando o fracasso da escola pública brasileira no atendimento às crianças das classes trabalhadoras,

¹⁹ A discussão acerca da diversidade cultural contempla um amplo debate, envolvendo desde os organismos internacionais, especialmente a Unesco, aos governos nacionais e seus desdobramentos no âmbito das ações oficiais para a educação escolar. No campo investigado, essas questões são mencionadas, mas são centrais as diversas concepções e proposições atinentes ao atendimento das necessidades dos indivíduos em suas particularidades culturais. Assim, embora se reconheça a complexidade da discussão, o termo diversidade cultural, neste trabalho, reporta-se especialmente ao respeito às diferenças culturais, frequentemente compreendida em termos de raça, gênero, nacionalidade, idade e suas implicações para a educação escolar, sobretudo no campo do currículo.

são expressas com vigor nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*. Conforme demonstra a tabela quatro, do total de 196 artigos selecionados, 125 (63,75%) discutem o fracasso escolar por meio das modalidades de enfoques da cultura, distribuídos no período analisado, de forma a mostrar que à medida que uma abordagem decresce outra entra em evidência.

Destaca-se um significativo conjunto de artigos críticos relacionados ao enfoque da marginalidade cultural que, por meio do embate entre explicações para o fracasso escolar mais voltadas às questões psicopedagógicas e outras expressas em termos sociológicos, contrapõem-se aos estudos propositivos. Esse é o embate que define o primeiro ciclo das explicações para o fracasso escolar, que, através das teses referentes à cultura e ao indivíduo, continuaria ecoando nos estudos e pesquisas subseqüentes.

Quando o enfoque da marginalidade cultural praticamente desaparece das páginas do periódico, vai consolidando-se o enfoque da diversidade cultural, que se torna predominante nos anos 2000. As questões relacionadas ao fracasso escolar passam a envolver múltiplas abordagens, desde a ênfase na antropologia até os estudos pós-estruturalistas. Explicitam-se aqui os embates entre diferentes concepções de currículo multi e interculturalistas e suas possibilidades de construir-se uma escola democrática que acolha todas as diferenças.

Capítulo II

O fracasso escolar sob o enfoque da “marginalidade cultural”

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas.
(Mészáros)

Nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, os estudos atinentes à problemática do fracasso escolar explicitam claramente, desde os anos de 1970, a seletividade do sistema público de ensino, o elitismo e o utilitarismo da legislação educacional vigente, bem como os limites das explicações para o fracasso escolar que tributam ao indivíduo a responsabilidade por esse fracasso. Obviamente, as análises apresentam aproximações e distanciamentos, mas, tendo como objeto de análise a escola, expressam, em seu conjunto, preocupações com a democratização do ensino e com a superação dos processos de exclusão escolar.

Este capítulo objetiva discutir as concepções de fracasso escolar veiculadas, referentes ao *fracasso da escola* pública, tendo como referência o enfoque da marginalidade cultural, tanto na perspectiva propositiva quanto na perspectiva crítica. Pretende-se demonstrar que, apesar das preocupações dos autores com a superação das explicações individualizantes do fracasso escolar, tendem a prevalecer, no conjunto desses artigos, elementos reforçando explicações que continuam a responsabilizar o indivíduo por seu *fracasso na escola*.

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

em relação aos compromissos políticos e aos projetos de sociedade que expressam. Esse é o ponto de partida da discussão do fracasso escolar presente nos enfoques culturalistas, que se expressa no enfoque da marginalidade cultural: no âmbito dos artigos propositivos há uma ênfase na adaptação do indivíduo e da escola às relações sociais vigentes, enquanto nos estudos críticos²⁰ essa ênfase recai sobre uma concepção de escola voltada à transformação social.

Esse deslocamento de ênfase é produzido num momento em que a sociedade brasileira passa por modificações substantivas devidas ao processo de redemocratização então em curso. Vendo-se o passado sob a ótica do presente, constata-se que as décadas de 1970 e 1980 revelam-se momento particularmente fértil para a compreensão das contradições relacionadas ao sistema de ensino público no Brasil. No governo militar, quando o Brasil chegou a ostentar o título de uma das economias mais ricas do mundo, contrastando com o otimismo oficial, a renda estava fortemente concentrada, os brasileiros conviviam em profunda desigualdade social, a ponto de, em 1970, auge do “milagre econômico”, 46,28% das crianças em idade escolar estarem fora da escola (ROMANELLI, 2003).

Entretanto, o início dos anos de 1970²¹ foi marcado por uma crise econômica mundial. Esta crise também atingiu o Brasil, especialmente devido ao modelo econômico de dependência estrutural em relação ao capital externo (IANNI, 1978), passando o país a conviver com as altas taxas de inflação, de desemprego, dentre outros aspectos, que levariam à distensão democrática “lenta, gradual e segura”²². Nos anos de 1970, as políticas sociais destinavam-se a atender as populações carentes. Para implementar tais

²⁰ É interessante lembrar que essa questão já estava posta no âmbito da escola nova, quando Anísio Teixeira, já nos anos de 1950 criticava a seletividade da escola pública, a utilização das diferenças individuais para eliminar os considerados incapazes, a distância entre a escola e a cultura da criança e de sua comunidade, a rigidez da organização escolar e seus processos de exclusão escolar exigindo que “o aluno adaptasse ao ensino e não o ensino ao aluno” (TEIXEIRA, 1967, p.389). Fundado nas exigências da estabilidade social, do progresso e na consolidação de uma escola que garantisse as bases da nação brasileira, o autor preconizava explicitamente uma “escola justa”, que ofereceria aos “muitos” um “mínimo de educação” e para os “poucos, a melhor educação possível”, de forma que esses “poucos”, na medida do possível e cumprindo o dever social, também custeassem parte desse ensino (TEIXEIRA, 1967, p.411).

²¹ Sobre a crise da década de 1970, ver Hobsbawm (1995). O autor situa esses anos como divisor de águas entre a “era de ouro” (final da II guerra mundial até o o colapso do dólar em 1971, que marca o fim do padrão ouro na economia internacional e a crise do petróleo em 1973) e o desmoronamento do socialismo real, emblema do fim do “breve século XX”.

²² Eram esses os termos usados pelo então presidente Ernesto Geisel para referir-se à abertura democrática preconizada pelo regime militar.

políticas, foram criados, a partir de 1974, ao lado do já existente Conselho de Desenvolvimento Econômico, o órgão colegiado denominado Conselho de Desenvolvimento Social e, ainda, o Ministério da Previdência e Assistência Social e o Fundo de Assistência Social²³. Mas as políticas sociais então engendradas contavam com a atuação decisiva de órgãos de financiamento internacional, como o Banco Mundial, que, ao realizar os empréstimos, exigiam a participação da comunidade nos projetos financiados, que, em tese, garantiriam sua eficácia.

Naquela década, o Brasil tornou-se o maior tomador de recursos do Banco Mundial, num momento em que o país ostentava significativo crescimento econômico e a forte liquidez internacional impunha maior agressividade à realização dos empréstimos. Com a participação ativa de um movimento denominado reformismo conservador, em parceria com a elite nacional dominante, implementaram-se estratégias que promoveriam mudanças sociais sem rupturas. Neste sentido, o Banco Mundial tornou-se um aliado: os financiamentos que, até à década de 1960, destinavam-se à infra-estrutura, voltam-se, a partir de 1971, aos programas sociais destinados aos carentes (SOARES, 1998).

Em relação às reformas no campo da educação, destacaram-se, nos governos militares, a expansão da educação pública nos marcos da Lei nº 5692/1971 e da Lei nº 5540/1968, referentes ao ensino de primeiro e segundo graus e à educação superior, respectivamente. Tais reformas incorporaram - interessa destacar - as diretrizes da Escola Superior de Guerra de “desenvolvimento com segurança”, além de possibilitar os processos de privatização do ensino e da transferência de recursos para a educação pública o que inviabilizou a efetiva profissionalização do ensino público, conforme propunha a referida lei do ensino de primeiro e segundo graus.

Não é o caso de se detalharem as reformas implementadas durante o governo militar, mas de enfatizar que, apesar da extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, em relação ao fracasso escolar, o quadro se agravava, na medida que o

²³ Dentre os programas de assistência social então implementados, citam-se: Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos (1975); Programa de Nutrição e Saúde (1975); Sistema Nacional de Emprego (1975); II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (1976); Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidades Rurais (1976); Programas de Bem-Estar do Menor (1977); dentre outros, incluindo programas de complementação alimentar, alimentação do trabalhador, saneamento e saúde, todos implantados nos anos de 1970. No início da década de 1980, outros programas foram implantados, como: Programas de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano, Prodasec, e do Meio Rural – Pronasec (1981), Programa de Educação Pré-escolar (1981), Fundo de Investimento Social (1982); Projeto Vencer (1984), para crianças de 7 a 14 anos não alfabetizadas, dentre outros (GERMANO, 1993, p.229-230).

desenvolvimento econômico se dava por meio de forte concentração de renda. O que se efetivou nos anos de 1970 foi a realização de um projeto educacional elitista e privatizante, sob uma retórica que afirmava a criação de um ensino profissionalizante que jamais se realizou e da adoção de programas compensatórios para suprir as fortes desigualdades sociais (CUNHA, 1977).²⁴

Já no final da década de setenta e início dos anos de 1980, iniciou-se um debate sobre a crise do modo de acumulação capitalista até então em curso. Neste debate, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) ainda advoga a participação do Estado no planejamento da economia, mas o Estado do bem-estar social já entrara em crise. Essa crise, no que toca ao modelo de desenvolvimento implementado pelo governo militar já se iniciara em meados da década de 1970. Segundo Fiori (2001), o desenvolvimentismo conservador teria sido criticado, dentre outros aspectos, pelo padrão de financiamento fortemente vinculado ao capital externo, pela distribuição regressiva de renda, pela defesa intransigente do latifúndio rural e dos espaços urbanos, pelo financiamento inadequado à proteção da força de trabalho e da população marginal e por seu autoritarismo. Tudo isso acabaria orientando um programa de reformas, produzido na transição democrática entre 1980 e 1988, que voltava-se, segundo Fiori (2001, p.31), para “o bem-estar econômico e social da população brasileira”. Nesse momento, firma-se a defesa dos direitos e das políticas sociais, que se expressariam na chamada Constituição cidadã, promulgada em 1988.

Com a abertura democrática, os movimentos sociais encontram formas de expressão efetivas. São expressões dos movimentos sociais as greves dos metalúrgicos do ABC paulista, o Movimento contra a Carestia, os movimentos pela eleição dos governadores estaduais em 1982 e o Movimento *Diretas Já*, em 1984, dentre outros, cujo vigor contribuiu para a chamada abertura conservadora, sintetizada numa abertura democrática

²⁴ Chama-se atenção para o fato de que, no governo militar, houve expansão do ensino de primeiro grau, mas as taxas de matrícula não cresceram tanto quanto o aumento das taxas de repetência e o ritmo do crescimento na taxa de matrícula foi menor quando comparado aos anos de 1955 a 1965, tendo havido maior crescimento na matrícula no ensino médio e no ensino superior (RIBEIRO, 2003). É necessário enfatizar que entre 1960 a 1970 o crescimento das matrículas no então nível ginasial foi da ordem 238% e do nível primário de 72% (CUNHA, 1977).

lenta, gradual e segura.²⁵ Tal movimento evidenciou as ambigüidades resultantes da coexistência de elementos autoritários e democráticos nesse processo, levando, por exemplo, à escolha do presidente da República por meio de eleição indireta por um Colégio Eleitoral e, conseqüentemente, à derrota do Movimento pelas eleições diretas.

Em tempos de democratização, as lutas por uma escola de qualidade sintetizavam a gravidade e a urgência de se superar o chamado fracasso da escola brasileira. Entretanto, segundo Vieira (2000), até o governo de Fernando Henrique Cardoso não teria havido, em âmbito federal, modificações expressivas em relação ao sistema público de ensino no país, apesar da promulgação da Constituição de 1988. Esta veio consagrar, dentre outras conquistas sociais, a educação como “direito público subjetivo” (Art. 208 § 1º), o princípio da “gestão democrática do ensino público” (Art. 206 §, VI), o dever do Estado em prover “creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, IV), a “oferta de ensino noturno regular” (Art. 208, VI), o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria” (Art. 208, I).

Ainda em relação à Constituição, Vieira (2000) chama a atenção para a flexibilização em relação ao público e privado e para a centralização e a descentralização, que expressariam importantes pontos de apoio às políticas educacionais a partir dos anos de 1990. Mas, nos anos de 1980, as iniciativas educacionais passam a caber, especialmente, a governos estaduais e municipais eleitos por meio das eleições diretas a partir de 1982. À época veiculava-se pela mídia e em revistas destinadas aos professores, como a *Nova Escola*, que, em âmbito local, uma reforma silenciosa estava em curso no Brasil, à revelia do governo federal: “uma corajosa e incomum reforma” que, na maioria das vezes, surgia de iniciativas individuais ou da decisão de pequenos grupos. Tratava-se da atuação “revolucionária” de professores do então ensino de primeiro grau que, à revelia do governo federal pretendiam

modificar a realidade brasileira: dos quase sete milhões de crianças matriculadas na 1ª série, em 1981, somente três milhões conseguiram ser promovidas para a série seguinte (...) de cada 100 crianças matriculadas anualmente na 1ª série das escolas públicas, apenas 18 realizam a proeza de completar o ciclo correspondente ao antigo Ginásial. (Nova Escola, n.2, p.10, 1986)

²⁵ Atente-se para a participação, nesses movimentos, das classes médias, que emergem, no início da década de 1980, como sujeitos políticos que passam a mediar as relações entre as classes e interesses particulares (CRUZ, 2005).

Sabe-se que a reforma silenciosa se metamorfosearia na “revolução silenciosa”²⁶ nos anos de 1990, questão que será discutida no próximo capítulo desse trabalho. É no contexto histórico dos anos de 1970 e 1980 que as questões referentes ao fracasso escolar são expostas, considerando-se, particularmente, os altíssimos níveis de evasão e repetência da então 1ª série do 1º grau. É, pois, em contexto de forte crise política e econômica, que os problemas da escola pública brasileira são tratados. Para superar o que seria considerado a expressão maior do fracasso da escola pública brasileira, o fracasso da alfabetização, os referenciais teóricos então adotados opõem-se explicitamente às explicações individualizantes para o fracasso escolar. No primeiro ciclo, são esses os estudos e pesquisas sobre fracasso escolar que passam a ser expostos, demarcando-se que, até os anos de 1980, as ciências que os embasavam eram especialmente a sociologia, a psicologia e a antropologia.

Enfoque da marginalidade cultural: os estudos propositivos

O enfoque da marginalidade cultural, em sua perspectiva propositiva, refere-se aos estudos e pesquisas produzidos no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realizados sob a coordenação de Ana Maria Poppovic, que cunhou o termo. Trata-se de estudos voltados à preocupação com a escolaridade das crianças culturalmente marginalizadas, à época caracterizadas como crianças de origem socioeconômica desfavorecida, cujos pais empregavam-se ocasionalmente, predominando, no campo do trabalho, a informalidade. As famílias, frequentemente migrantes, eram numerosas, habitando as periferias urbanas ou favelas, com precários serviços de saúde, transporte, saneamento e educação.

O ponto de partida desses estudos e pesquisas é a contraposição à noção de privação cultural, presente em um conjunto de trabalhos produzidos especialmente por psicólogos norte-americanos, que concebem a privação como desvantagem cultural. Tal desvantagem

²⁶ O termo não é citado ao acaso, pois foi utilizado por Fernando Henrique na edição especial - 2000 da revista *Isto É* quando o ministro Paulo Renato é eleito “O Brasileiro do Ano”: “Ele [Paulo Renato] está fazendo uma revolução silenciosa no Brasil. A revolução pela educação, que promove a verdadeira inclusão social”.

seria a causa do fracasso escolar das crianças carentes norte-americanas, especialmente das crianças negras (afro-americanas) e filhas de imigrantes. De acordo com tal enfoque, caberia à escola equalizar as condições individuais das minorias, normalizando os indivíduos conforme os padrões culturais das classes médias, onde deveriam atuar, competir e ascender, de acordo com seus esforços e talentos. Para os pesquisadores norte-americanos, a causa do fracasso escolar não estaria, necessariamente, na incapacidade da criança para aprender, mas no fato de seu aprendizado cultural não ser compatível com o valorizado socialmente. Tais teorias combinam explicações sociais e biológicas em vários modelos de privação em que sobressai o modelo de privação cultural que foi adotado no Brasil (PATTO, 1977)²⁷.

Entretanto, é necessário demarcar que, nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, esse modelo é nuançado por uma tentativa de organizá-lo segundo um referencial teórico que transcendesse as explicações biopsicológicas para o fracasso escolar das crianças dos meios desfavorecidos. Em um número especial de *Cadernos de Pesquisa* organizado por Ana Maria Poppovic a partir das contribuições apresentadas no Simpósio promovido pela Fundação Carlos Chagas na 24ª Reunião Anual da SBPC, realizada em 1972, na cidade de Belo Horizonte, Campos (1975) explicita como as perspectivas econômica, sociológica e antropológica comporiam o enfoque da marginalidade cultural.

Para a autora, tal enfoque incorporaria a perspectiva crítica da marginalidade na medida em que não se referisse à dualidade entre “integrados” e “não-integrados” ou “marginalizados”, segundo a qual esses últimos estariam à margem da dinâmica social. Referenciando-se em Francisco de Oliveira, destaca que o dualismo marginal-integrado seria aparente, pois, na sociedade moderna, o “setor moderno” alimenta-se do “setor atrasado” numa relação mutuamente determinada²⁸. A autora reporta-se ao conceito de “marginalidade” no campo da antropologia, posicionando-se favoravelmente ao conceito de Marialice Foracchi, que funde o conceito de marginalidade proposto no campo da economia ao proposto no campo da antropologia. Nessa perspectiva, a marginalidade não

²⁷ Sobre os modelos de privação cultural presentes nos Estados Unidos da América, ver o artigo veiculado na obra organizada por Patto (1997, p.85-96). Para o estudo das teses da privação cultural no âmbito da educação compensatória no então pré-escolar ver Patto (1977).

²⁸ A autora reporta-se, também, a Luiz Pereira, quando este evidencia que no sistema econômico capitalista periférico, a condição de “marginal” já indica uma forma específica de participação e, mais, quaisquer que sejam as condições socioeconômicas da população, no sistema global capitalizado, trata-se sempre de uma condição de “participação-exclusão”, cuja dialética é inerente à sociedade capitalista (PEREIRA, 1971).

se esgota no campo econômico e político, na medida em que o plano cultural passa a ser compreendido como expressão simbólica desses²⁹.

Poppovic (1973), embora reconhecendo, em seus trabalhos, as influências da literatura norte-americana a respeito das teorias da privação cultural, recusa-se a adotar os termos que seriam mais próximos da literatura norte-americana, na medida em que

[...] as expressões *privação cultural* e *carência cultural*, que significam *falta de cultura*, resultam inadequadas, enquanto *deficiência cultural*, além de trazer uma carga pejorativa, compara de forma negativa: deficiente cultural seria aquele que tem pouco daquela cultura que alguns estabeleceram como a melhor e a mais desejável para todos. Foi, portanto, escolhida a expressão *marginalização cultural* porque, de um lado, não nega, diminui ou rejeita um tipo de cultura e, de outro, expressa melhor um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, inerente e estática como parecem indicar outros termos (POPPOVIC, ESPÓSITO, CRUZ, 1973, p.12, grifos no original)

Nos primeiros relatos de pesquisa sob o enfoque da marginalidade cultural publicados em *Cadernos de Pesquisa*, constata-se a preocupação em se estabelecer e descrever o modo como a cultura da criança marginalizada interferiria em seu baixo rendimento escolar. Trata-se de um objetivo de diagnosticar, por meio de pesquisas experimentais e de estudos de correlação, os fatores ambientais que causam o fracasso escolar e controlá-los. Identifica-se aqui o viés comportamental desses estudos, preconizando-se que, ao promover o desaparecimento das condições ambientais que gerariam o fracasso escolar, a associação entre grupo social “desfavorecido” e rendimento escolar deficiente enfraquecer-se-ia. Chama-se a atenção para o nível de detalhamento dos fatores investigados, que envolvem desde indicadores como prestígio ocupacional do pai, grau de escolaridade do pai e renda familiar até fatores relacionados à realização escolar e a outras variáveis ambientais.

²⁹ O conceito de “marginalidade” foi criado nos anos de 1950, momento em que a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) tornou-se o fulcro irradiador de políticas sociais, com referencial keynesiano, para os países subdesenvolvidos da região. Partindo da compreensão de que as relações entre os países subdesenvolvidos, periféricos, e os países desenvolvidos, centrais, eram muito rígidas, o que dificultava a apropriação das tecnologias por parte dos primeiros, a CEPAL propunha a industrialização nesses países para que sua população tivesse acesso às novas tecnologias e se ampliasse o mercado de trabalho. O conceito de “marginalidade” foi tratado nas décadas de 1960 e 1970 sob os mais diversos matizes teóricos e metodológicos, envolvendo uma ampla gama de estudos em que a educação escolar pública não só no Brasil, como em toda a América Latina, vivia momento significativo em sua expansão. À época, a universalização da educação escolar era uma condição de modernização das nações latino-americanas (RAMA, 1989; SANDOVAL, ZUBIETA, 1982; OREALC-UNESCO, 1993). Sobre os diversos conceitos de “marginalidade” na perspectiva de Marx ver Pereira (1971), Berlinck (1975), Kovarick (1977) e D’Incao (1976).

Poppovic (1973) investigou 18 fatores que poderiam ser afetados pelo nível sócio-econômico que influenciariam a realização escolar dos alunos, agrupados em cinco categorias, que incluíram aspectos familiares, motivacionais, educacionais, culturais e de moradia compondo um Índice de Marginalização³⁰. Tendo como referência de normalidade a criança da classe média que “usualmente não fracassa na escola”, o referido *Índice* permitiria determinar, dentre as crianças marginalizadas, quais estariam em situação de risco de fracassar na escola. As pesquisas então realizadas evidenciariam a responsabilidade da escola na produção do fracasso escolar: se as crianças “marginalizadas” apresentam diferenças em relação às de classes médias, caberia à escola adotar práticas pedagógicas adequadas a tais crianças, abandonando o ensino predominantemente verbal e conceitual. “Pode-se afirmar com bastante segurança que assim como o aluno culturalmente marginalizado não está preparado para a escola existente, também a escola não está preparada para atender a esse aluno” (POPPOVIC, CRUZ, ESPÓSITO, 1973, p.45). Assim, o estudo do fator *escola* completaria o quadro de referência da *marginalidade cultural*, voltando-se as pesquisas, então, para a escola.

Uma vez compreendido que as crianças marginalizadas eram pobres culturalmente em relação à criança de classe média, por não viajar, não conhecer museus, não relacionar-se democraticamente com os familiares, por seus erros de linguagem e de raciocínio não serem corrigidos, por não lhes ser exigido o planejamento das atividades diárias e tampouco aprendizagens abstratas como as de ordenar e classificar, por não lhes serem dados incentivos para adiar realizações visando recompensas mais valiosas, dentre outros aspectos, a questão seria propiciar na escola as experiências que compensassem a pobreza de seu *background* familiar ou de seu currículo oculto.³¹

³⁰ São os seguintes: A. aspectos familiares: número de filhos, trabalho da mãe fora de casa, diferença de idade entre pai e filho, ordem de nascimento; B. Aspectos da moradia: densidade habitacional; C. Aspectos motivacionais - aspiração do aluno: escolha de profissão, curso colegial, trabalhar logo, estar numa faculdade aos 20 anos, estar trabalhando aos 20 anos e a aspiração dos pais quanto à expectativa de que os filhos cheguem à faculdade; D. Aspectos educacionais: frequência a reuniões, atitude em relação a tarefas escolares, atitude autoritária; E. Aspectos culturais: interação verbal, atividades familiares aos domingos, ambiente de leitura e livros lidos pelo aluno (POPPOVIC, 1973, p.18-19).

³¹ O currículo oculto envolve, “dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas na(s) fala(s) dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplo de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a

Diagnosticadas as causas do fracasso escolar, tratar-se-ia de propor alternativas para superá-lo. Assim, o grupo de pesquisadoras elabora currículos e programas de intervenção para compensar os *déficits* culturais da criança marginalizada no âmbito da pré-escola e da então primeira série do primeiro grau, nível em que as crianças deveriam ser alfabetizadas. Para tanto, Poppovic e colaboradoras buscam os aportes teóricos das psicologias do desenvolvimento e da aprendizagem de Piaget e de Vygotsky, referenciais teóricos de dois programas destinados particularmente aos alunos marginalizados culturalmente em fase de alfabetização e aos seus professores: o *Programa Alfa* e o *Pensamento e Linguagem*³².

Os princípios do *Programa Alfa* centram-se na percepção, na descoberta, na imaginação, na solução de problemas dentre outros processos mentais que incentivariam a atividade da criança na elaboração do próprio conhecimento (POPPOVIC, 1982, p.32). Proclamando a inexistência de “uma teoria de aprendizagem totalmente aceitável”, Poppovic (1982) recorre a princípios teóricos que “fossem coerentes entre si” e que mais se concilhassem “com o enfoque [que tinha] do homem e da vida”. Nas psicologias de Piaget, Ausubel e Bruner referencia o primeiro princípio: a ênfase à aprendizagem em detrimento do conteúdo; da psicologia de Vygotsky e de Luria, constrói o segundo princípio: sua concepção de linguagem que se constrói na interação social³³; o terceiro princípio reporta-se a Maslow e a Ausubel e suas abordagens sobre motivação para a aprendizagem e auto-conceito³⁴, e o quarto, a Pedro Demo e à concepção de política social como expressão de

professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas), as visões discriminatórias e preconceituosas ...” (MOREIRA; CANDAU, 2006, p.86)

³² O Programa Alfa foi adotado por vários estados da federação: Silva (1981) descreve a implementação do Programa no Estado do Pernambuco e Medina (1988), no Estado de Minas Gerais.

³³ A autora refere-se ao conceito de pensamento verbal, que consiste na vinculação entre pensamento e linguagem mediante a qual as “estruturas da fala” transformam-se nas “estruturas básicas do pensamento” da criança, propiciando o desenvolvimento do conhecimento, que passa, então, a ser determinado pela linguagem. Para Luria e Vygotsky, à medida que este processo se efetiva, o comportamento da criança passa a ser regulado pela linguagem, possibilitando-lhe “novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação”, implicando o “desenvolvimento na estrutura das operações mentais.” Tal concepção de linguagem é incorporada por Bruner às “teorias de estruturas conceituais internas e de desenvolvimento do processo cognitivo” e, neste sentido, é que se afasta de Piaget. “Em desacordo com Piaget, Bruner acredita que as modificações na capacidade de solucionar problemas, que acontecem a partir dos seis ou sete anos de idade, são mediadas pela linguagem” (POPPOVIC, 1982, p.33).

³⁴ A motivação é um fator tão importante quanto o conhecimento para a realização escolar. O sistema das necessidades hierárquicas de Maslow é adaptado por Ausubel, que estabelece o “inter-relacionamento entre motivação, auto-conceito e realização escolar”. Estes motivadores estariam intimamente relacionados à noção de auto-conceito, entendido como o “conjunto de estados cognitivos e afetivos que definem as atitudes do sujeito a respeito dele mesmo, e essa visão de si, relativamente integrada e consistente, é usada para definir seus comportamentos” (POPPOVIC, 1982, p.34). A partir de tal compreensão é que se elaborou o terceiro princípio do “Programa Alfa”: “desenvolver o auto-conceito positivo na criança, de modo a permitir-lhe, ao

respeito à cultura da comunidade, propondo o currículo que fosse “adaptável” ao ambiente, mas que o transcendesse. Trata-se de levar em consideração as necessidades psicológicas, sociais e culturais do aluno e sua família.

Poppovic (1982, p.20) enfatiza que o “fracasso é o resultado de um interrelacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios e a instituição escola”. A instituição necessitaria superar critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem seqüência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequados, medidas administrativas impensadas, e assim por diante. Em relação ao que seria o currículo adequado para a criança culturalmente marginalizada, a autora destaca, em artigo posterior, o cuidado em não superestimar a sua dimensão cultural e a necessidade de adaptá-lo ao ambiente cultural da comunidade, o que seria fundamental para a aprendizagem da leitura, da escrita e do acesso ao conhecimento universal (POPPOVIC, 1982).

Observa-se aqui certo alerta da autora em relação ao “culturalismo” vigente no campo educacional. Tal crítica já se apresentava nas páginas do periódico como à ênfase à regionalização na produção do livro didático (SILVA, 1983) e à crítica à chamada escola tradicional, “conteudista”, que deveria ser superada por uma escola comprometida com os interesses das classes populares (MELLO, 1981). Entretanto, mesmo os trabalhos então realizados por Poppovic e colaboradoras incorreram num culturalismo e num individualismo que seriam criticados nos trabalhos que se seguiriam nos anos de 1980. É nesse debate que se situam os artigos cujos autores, automeando-se críticos da escola vigente, buscam alternativas para a superação do fracasso escolar.

Mas, anteriormente à exposição das concepções de fracasso escolar presentes nesses artigos, faz-se necessário enfatizar que, apesar das referências críticas mencionadas por Campos (1979) e que comporiam as pesquisas e as ações propostas sob o enfoque da marginalidade cultural, o que acabou prevalecendo foi a explicação psicopedagógica para o fracasso escolar dos marginalizados culturais. Cunha (1977) e Patto (1993) analisaram as implicações educacionais dos estudos e proposições do enfoque da marginalidade cultural, explicitando as críticas aos trabalhos coordenados por Poppovic. Em suas análises, Cunha

lado da necessária motivação para aprender, a aquisição de um comportamento independente que seja autoconhecido, habilitando-a a manipular as situações com que se defronta” (ibidem).

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

Evidenciando a perspectiva crítica do enfoque, Cunha indicava que as proposições da marginalidade cultural apresentariam certa proximidade às explicações da teoria da reprodução, pois conceberiam a escola “como instituição de produção da marginalidade e da dissimulação do seu produto e de suas práticas, a serviço da reprodução da sociedade de classes e, mais especificamente, a serviço da classe dominante, a que se beneficia mais completamente dessa reprodução” (CUNHA, 1977, p.204) ³⁵. Dentre os pontos que necessitariam ser melhor explicitados nos estudos propositivos da marginalidade cultural destacam-se o aprofundamento da compreensão do conceito de “subcultura das camadas mais desfavorecidas”, que não se refere a um resíduo atrasado da classe dominante, mas é produto das condições de vida dos marginalizados; a necessidade de se superar a referência à “camada desfavorecida” e manter a referência à “classe dominante”, pois a primeira expressão dissimularia as relações objetivas de dominação e sugere a noção da existência de simples diferença entre culturas, que, no entanto, resultam das relações sociais de dominação, de acordo com as teses da reprodução, de Bourdieu e Passeron, que, à época, eram fortemente presentes nos estudos e pesquisas educacionais no Brasil.

Esse aspecto necessita ser enfatizado, pois, de fato, nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, as referências à obra de Bourdieu e Passeron *A Reprodução* sobressaem já no início da década de 1970, por meio de resenha de Barreto (1972), além das referências implícitas ou explícitas às práticas pedagógicas que levariam os professores à reprodução das discriminações das classes dominadas no âmbito escolar. Barretto (1975) indica os processos discriminatórios presentes nas práticas dos professores em relação aos marginalizados culturais; Gouveia (1976) demonstra como a determinação social expressa-se na desigualdade educacional; Saviani (1982) indica como as denominadas teorias crítico-reprodutivistas concebem os marginalizados sociais, demarcando a

³⁵ Gouveia (1976) em artigo publicado no *Cadernos de Pesquisa* expressa as possibilidades desses trabalhos para o avanço do conhecimento em relação aos métodos de ensino e à elaboração de currículos e programas.

importância de tais teorias para o desvendamento dos processos seletivos da escola capitalista e como, por outro lado, redundariam num certo imobilismo à medida que não vislumbravam alternativas para a escola em relação à possível superação das desigualdades sociais, conforme será discutido posteriormente, quando da discussão sobre os “estudos críticos” do fracasso escolar³⁶.

Patto (1993), ao contrário de Cunha (1977), não vislumbra nenhuma força crítica nas proposições do enfoque da marginalidade cultural; afirma que nas pesquisas coordenadas por Poppovic, a sociedade capitalista seria vista “como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas” (PATTO, 1993, p.112). Elas expressariam uma concepção de escola funcional à sociedade vigente, cujo objetivo seria educar a criança marginalizada de forma a prepará-la para uma “sociedade competitiva e implacável”. As relações sociais não seriam problematizadas; ao contrário, seriam naturalizadas e seus padrões de normalidade, conforme já indicado, referir-se-iam ao comportamento corrente nas camadas médias da população.

A defesa da democratização da escola tende a restringir-se à democratização das práticas escolares, implicando a adequação da escola às necessidades dos marginalizados culturais, evidenciando uma concepção de educação similar à proposta pela Escola Nova. Lembre-se aqui de como tal concepção foi importante para demarcar a necessidade de se renovarem as práticas pedagógicas e como, por outro lado, teria sido ingênua quando propunha que, por meio das inovações pedagógicas, poderiam realizar-se as promessas liberais de “identificar e promover os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social” (PATTO, 1993, p.40)³⁷.

Assim, apesar de se oporem às explicações que tributam ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar por situarem no “fator escola” as causas do fracasso, Poppovic e

³⁶ Na leitura ampla do periódico, foram constatados, ainda, outros artigos relacionados à discussão em torno da obra de Bourdieu e Passeron, como o debate entre Cunha (CP43, 1982) e Durand (CP43, 1982), além do artigo crítico de Petit (CP43, 1982). As referências aos trabalhos de Bourdieu permaneceriam nos demais números do periódico, envolvendo diversas temáticas, em que as questões atinentes à discriminação e à desigualdade social inerentes à sociedade capitalista são referenciadas, conforme indica o levantamento de Catani, Catani e Pereira (2001), que realizaram o estudo das apropriações da obra de Bourdieu no campo educacional brasileiro em artigos dos principais periódicos nacionais.

³⁷ Pode-se afirmar que as idéias pedagógicas expressas nesses estudos assemelham-se, por exemplo, às idéias de Anísio Teixeira que, por sinal, seguia uma concepção de educação escolar igualmente funcional, pois adotava as idéias do pragmatista norte-americano John Dewey (TEIXEIRA, 1967; TIBALLI, 1998; SAVIANI, 2007).

colaboradores acabam permanecendo no marco teórico dos trabalhos que reforçam as relações sociais vigentes. Nos chamados *estudos críticos*, que se seguiriam nos anos de 1980, essas referências seriam retomadas no marco da crítica às concepções de fracasso escolar que adotavam como referência um indivíduo e uma escola abstratos, a-históricos. São esses estudos, automeados *críticos* e seus proponentes *educadores progressistas* que serão agora expostos. Neles, o que sobressai é o tom militante dos artigos e o engajamento dos *educadores progressistas* na defesa de uma escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora, apesar de sua face excludente e intrinsecamente produtora de fracasso.

Enfoque da marginalidade cultural: os estudos críticos

Segue o conjunto de artigos cujos autores realizam, nos anos de 1980, a crítica aos estudos do fracasso escolar até então predominantes, cuja unidade é possível estabelecer em dois pontos: a crítica ao conceito de indivíduo abstrato, em especial pela adoção do referencial da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, e a ênfase ao enfrentamento das questões educacionais no Brasil, tendo como referência a escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Evidentemente, as críticas aos estudos do fracasso escolar então veiculados nas páginas de *Caderno de Pesquisa* não são homogêneas e se distinguem pelos recortes temáticos como também pelo posicionamento dos autores em relação aos referenciais críticos adotados.

Em relação aos estudos propositivos da marginalidade cultural, embora seus autores tenham tentado superar as explicações psicologizantes e abstratas do fracasso escolar, fica evidenciado que, no marco da crítica, essa tentativa teria sido ambígua (CUNHA, 1977) ou teria efetivamente fracassado (PATTO, 1993). Na própria Fundação Carlos Chagas, na passagem da década de 1970 para a de 1980, os estudos acerca do fracasso escolar adotam um tom crítico ao enfoque da marginalidade cultural, especialmente no que tange à centralidade das análises psicopedagógicas e a um certo reproduativismo presente em suas análises. Barretto (CP34, 1980), numa *Comunicação* realizada na SBPC de 1980, apresenta os objetivos das pesquisas em andamento na Fundação Carlos Chagas que, segundo a autora, propunham uma nova abordagem para a pesquisa educacional. O posicionamento teórico dos novos projetos foi claramente apresentado nos seguintes termos:

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.85-6).

Assim, embora a escola reproduzisse a sociedade de classes e, segundo a autora, “seria surpreendente se assim não fosse”, indicava que as pesquisas em andamento buscavam 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. Situando as pesquisas numa vinculação intrínseca com a política educacional, propunha “repensar politicamente a escola de 1º grau em todas as suas instâncias”, reivindicando à legislação, sempre regida pelos princípios liberais, “aquilo que ela diz que é preciso fazer, mas que efetivamente não faz cumprir” (BARRETTO, 1980, p.86).

Para Mello (1985), foi a partir de 1977 que o referencial “materialista dialético”, termo utilizado pela autora, se consolidaria na pesquisa educacional. Já nos anos iniciais da década de 1980, foi produzido grande número de publicações, dentre as quais a produção da *Fundação Carlos Chagas* ocupava, junto a outras instituições, como a PUC-SP, lugar de destaque no cenário nacional no que diz respeito à produção crítica sobre problemas da escola pública brasileira. Patto (1988) também evidenciou o referencial adotado pela equipe de pesquisadores como uma ruptura teórica e prática em relação aos estudos sobre o fracasso escolar até então realizados no Brasil, pois teria superado a vertente médico-psicológica, a voltada às teses da privação cultural, impregnadas de determinismo ambiental, e as teorias reprodutivistas.

Gouveia (1985), ao discutir a trajetória da pesquisa no campo da sociologia da educação, indica a nova designação para o que era definido, nas décadas de 1950 e 1960, como “evasão escolar” e, nos anos de 1970 e 1980, seria predominantemente tratado como “exclusão da escola, buscando-se assim, as causas do fenômeno”. Buscar “as causas do fenômeno” seria a chave para a qual todos os trabalhos situados neste referencial convergiriam, pois ao se contraporem às abordagens explicativas para o fracasso escolar

até então vigentes, centrar-se-iam na concepção histórica do indivíduo, da escola e da sociedade.

No marco desses estudos, encontra-se a obra intitulada *Escola, classe e luta de classes*, na qual Snyders (2005) analisa criticamente os trabalhos de Baudelot e Establet e sua concepção de escola dual; a obra de Illich, com suas teses da desescolarização, e a obra de Boudieu e Passeron (1975) *A reprodução*. Está em causa a crítica à impossibilidade da escola de atender aos interesses da classe trabalhadora na medida em que atuaria como reprodutora das relações sociais capitalistas. Para Snyders (2005), a escola reproduziria as contradições inerentes à sociedade de classes e, nesse sentido, nos interstícios dessas contradições seria possível construir uma educação que se opusesse às relações sociais vigentes.

No campo educacional brasileiro, essa abordagem foi incorporada pelos educadores que passariam a buscar as “brechas” (expressão utilizada por Gouveia (1985), por onde poderiam ser criadas formas de atuação que tornariam a escola espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática e, para alguns segmentos, um projeto societário que superasse as relações sociais capitalistas. Tal abordagem tentou romper com as polarizações em torno das explicações para o fracasso escolar ao conceber a escola como instância mediadora dos interesses das classes sociais antagônicas, situando a produção social do fracasso escolar no marco da sociedade de classes³⁸. Lembrando o próprio Snyders, buscava-se “a fusão da concepção científica da história e da experiência concreta da luta de classes” (SNYDERS, 2005, p.192). Entretanto, essa concepção de escola ao mesmo tempo constituinte e constituída numa relação de classes antagônicas não foi claramente explicitada e tampouco adotada em sua radicalidade na maioria dos artigos analisados³⁹.

Dentre os artigos que marcam o deslocamento dos estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar de uma perspectiva reprodutivista ou psicologista para o referencial *crítico*, destaca-se o artigo de Gatti, Patto, Kopit e Almeida (1981), que é o marco de origem dos

³⁸ Entretanto, no âmbito das pesquisas veiculadas em *Cadernos de Pesquisa*, a ênfase à escola como maior responsável pelo fracasso escolar é evidente.

³⁹ Apesar das autoneomeações como abordagem marxista ou estudos críticos não foram identificadas citações às obras de Marx nas referências bibliográficas dos artigos analisados. Gramsci, que embasa o estudo de Snyders, foi citado por Carraher e Schliemann (1982) e Penin (1989). Althusser e sua concepção de escola como aparelho ideológico de Estado foi citado no estudo de Soares (1985).

estudos críticos para as explicações do fracasso escolar veiculados no periódico. Trata-se de pesquisa etnográfica que investiga 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, num “contexto social mais amplo que os engloba e determina”. Para os autores, a reprovação escolar não é decorrente de deficiências físicas ou biológicas e nem tampouco é devida à falta de prontidão ou desestrutura familiar dos alunos, mas a um conjunto de determinações sociais em que a escola ocuparia lugar privilegiado. Essa pesquisa é considerada um divisor de águas nos estudos do fracasso escolar conforme indicam Barretto (1980) e Patto (1988), na medida em que adota como referencial teórico a obra de Georges Snyders (2005) e o estudo etnográfico, até então pouco usual nas pesquisas em educação.

Nos artigos que se seguiram, a tensão entre o fracasso e as possibilidades de sucesso da escola na educação das crianças da classe trabalhadora permanecem no centro dos estudos e pesquisas, como ocorre na I Conferência Nacional de Educação, realizada na PUC-SP, em 1980⁴⁰. Abramovay (1981), após retomar as explicações sobre o “alarmante índice de fracasso escolar nas escolas primárias”, indica os equívocos dos testes psicométricos e das teses ambientalistas, enfatizando a medida em que, respectivamente, tributavam o fracasso escolar à própria criança ou a ela e sua família. Questiona, ao final, de forma emblemática, se não seria “o fracasso escolar o próprio fracasso da escola”, preconizando a necessidade de mudanças nessa instituição de forma a atender às necessidades das crianças das classes populares.

A discussão sobre uma pré-escola compensatória é recorrente nesse conjunto de artigos, evidenciando-se seus limites quando desconsideram que as causas do fracasso escolar não se localizam no âmbito das práticas pedagógicas. Kramer (1985) indica como o modelo de criança da classe média passa a ser o modelo universal de desenvolvimento da criança, reportando-se à origem da creche e da pré-escola nos países capitalistas centrais como Estados Unidos e Inglaterra. Destaca que essas instituições foram conquistas da classe trabalhadora, mas, à medida que as mulheres das classes médias passaram a ocupar postos de trabalho, seus filhos passariam a conviver com as crianças das classes

⁴⁰ Trata-se do debate em que participaram Zaia Brandão, Sonia Kramer e Miriam Abramovay cujo artigo, para esclarecimento do leitor, encontra-se referenciado neste trabalho do seguinte modo: Brandão, Abramovay, Kramer (1981).

trabalhadoras. Passa a evidenciar-se, assim, numa mesma sala de aula, crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados, o que teria levado à elaboração dos critérios de bom desempenho escolar a partir das crianças bem sucedidas na escola. Originavam-se aqui as teses de que a pré-escola poderia ser local de preparação e de prevenção do fracasso escolar.⁴¹

Brandão (1982) enfatiza que a criança adentra a escola já marcada pelas vantagens sociais, que são transmutadas em vantagens escolares e, ao final do processo, são reconvertidas em “novas vantagens sociais”. Esse seria o processo de “realimentação das desigualdades” que a ampliação das ofertas escolares teria “ajudado as sociedades de classes percorrerem, acobertadas pelo refrão da democratização” (BRANDÃO, 1982, p.56). A autora propõe como alternativa uma educação escolar sócio-politicamente comprometida com o interesse das classes populares, consubstanciada na transmissão da cultura valorizada socialmente, cabendo ao professor atuar com competência técnica e política (BRANDÃO, 1982, p.56-7). Embora a escola não detenha autonomia em relação à sociedade, atuaria de forma a oferecer ensino de qualidade às crianças das classes populares.

As implicações educacionais marcadas por uma concepção a-histórica de indivíduo seriam retomadas por Soares (1985), que, ao discutir as “muitas facetas da alfabetização” indica que a chamada “ideologia do dom” explica o “fracasso em alfabetização (sucesso/fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita dependentes de QI e de aptidões específicas)” por disfunções psiconeurológicas. Estas seriam diagnosticadas mediante testes psicológicos e de “prontidão” com o uso de medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança. Para superar tal concepção preconizava as contribuições da psicologia cognitiva, da psicolinguística, da sociolinguística e da lingüística na formação do alfabetizador, além da compreensão social, cultural e política do processo de alfabetização pois seriam estas as “facetas da alfabetização” que necessitariam ser operacionalizadas pelo professor. Observa-se aqui a vinculação das abordagens psicológicas a uma concepção

⁴¹ No Brasil, ocorreria nos anos de 1970 a incorporação destas idéias, conforme acima exposto, cujo modelo de pré-escola já se voltava aos princípios da educação compensatória, tendo como referência a concepção abstrata de criança. Seria a criança da classe média o modelo para a normalização das crianças das classes trabalhadoras, com o objetivo de sua integração social, na medida em que a pré-escola (e também a escola) privilegiariam a transmissão de valores e atitudes, em detrimento dos conteúdos (KRAMER, 1985)

crítica de sociedade que seria recorrente no âmbito das abordagens construtivistas em suas diversas vertentes e filiações teóricas⁴².

Silva (1980) também indica a necessidade de se superarem as explicações psicologizantes para o rendimento escolar das crianças desprivilegiadas. Realizou uma pesquisa para adaptar uma escala que medisse *percepção de controle* em crianças, com vistas a estudar sua relação com o sucesso e o fracasso escolar. Após a realização dessa pesquisa, conclui que uma escola que supere o baixo rendimento das crianças desprivilegiadas é permeada por critérios de desejabilidade social, cuja base se restringe à iniciativa, à responsabilidade, ao esforço, à disciplina, à vontade, às aptidões morais do indivíduo, que permitiriam suportar e escolher as dificuldades a serem superadas. Eximindo-se a sociedade da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de cada um, exime-se igualmente o sistema político e o governo. Desse modo, o indivíduo passa a responsabilizar-se pela posição que ocupa na estrutura de classes, legitimando-se a tese liberal que afirma ser o sistema de classes essencialmente aberto e fluido, não havendo, em princípio, obstáculos que impeçam as pessoas de melhorar, por meio do esforço pessoal, sua situação social e econômica.

A autora demarca que os grupos desprivilegiados são estigmatizados em um processo que “consiste em atribuir diferentes características negativas aos grupos socialmente desfavorecidos - tais como ociosidade, aspecto desagradável, linguagem inadequada, desonestidade, irresponsabilidade – que serviriam para fundamentar a existência de desigualdade dentro do sistema de classes” (SILVA, 1980, p.41). Ao transformar-se num grupo negativo de referência, sua forma de vida, defeituosa, patológica deveria ser evitada; a estigmatização, dessa forma, contribuiria para justificar e legitimar a existência e a distribuição de cada indivíduo nas classes sociais. Esse estudo é emblemático na consideração sobre o modo como as escalas e testes psicológicos são preconceituosos culturalmente e como contribuem para a reprodução das relações sociais vigentes.⁴³

Carraher, Schliemann (1983) retomam a discussão do fracasso escolar seletivo das camadas pobres da população, enfatizando que tal fracasso exigiria explicações de ordem social, econômica e cultural, mas acrescentavam: “para evitar um determinismo mecânico

⁴² Sobre essa discussão ver Miranda (1995, 2000) e Duarte (s/d)

⁴³ Para o aprofundamento desse estudo ver Patto (1993, 1997, 2000, 2005) e Machado (1997).

destes fatores, [seria] necessário analisar também o que acontece na escola e a contribuição da criança para o processo de apropriação do conhecimento escolar” (p.3). As autoras propõem o que Poppovic e colaboradoras, por outro percurso teórico-metodológico haviam indicado: a necessidade de integrar nos estudos do fracasso escolar, além do estudo do desenvolvimento cognitivo da criança, a própria escola. Após realizarem uma pesquisa em que investigaram a relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem escolar segundo a psicologia de Jean Piaget no campo da alfabetização, refutaram as explicações cognitivas para o fracasso escolar seletivo das camadas pobres, embora não desconhecem uma base cognitiva que influencia a aprendizagem escolar. Nesse sentido, destacaram a necessidade de se considerar o “papel ativo da criança no processo de escolarização (...) ainda que seu estudo não seja suficiente para a compreensão de problema tão complexo como o do fracasso escolar seletivo” (op. cit., p.17).

Referenciando-se em Gramsci, as autoras não desconheciam que na escola se reproduz a divisão social do trabalho inerente à sociedade capitalista, mas afirmaram que tal reprodução, que consubstanciaria a divisão de classes sociais no âmbito escolar, não determinaria linearmente o fracasso escolar. Por isso, indicaram a necessidade de se investigar a dinâmica escolar, seus currículos e processos avaliativos, as relações interpessoais, ao invés de permanecer no campo das inferências sobre o que ocorreria na escola a partir de seu efeito sobre a reprodução econômica e social. Propuseram que se superassem inclusive as abordagens tecnicistas dos problemas escolares, que não promoveriam o estudo profundo dos motivos que situariam a escola como mera instância reprodutora da ordem econômica e social vigente. Essa compreensão seria reforçada pela concepção mecânico-determinista de que a escola seria apenas o aparelho ideológico de Estado proposto por Althusser, da qual discordavam. Refutam as explicações cognitivas para o fracasso escolar seletivo, mas não ignoram a base cognitiva da aprendizagem, indicando também a necessidade de se estudar de forma aprofundada a própria escola.

Em relação aos estudos situados no âmbito das chamadas teorias educacionais, Saviani (1982) demonstra a necessidade de se criar uma pedagogia marxista explicitamente comprometida com a escolarização das classes trabalhadoras. O autor discute a questão da marginalidade social, evidenciando em que medida as teorias educacionais conceberiam os marginalizados em relação à escola. Após a discussão sobre *teorias não-críticas* e *críticas*,

o autor conclui evidenciando que em relação à escolarização dos marginalizados sociais, tanto umas quanto outras, por caminhos teóricos diversos e opostos, chegam ao mesmo resultado: o sacrifício da história. “No primeiro caso, sacrifica-se a História nas idéias em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 1982, p.16). Chama-se a atenção para a crítica do autor em relação à teoria da educação compensatória; para Saviani tal designação seria equivocada, isto é, não existiria uma teoria da educação compensatória, na medida em que essa expressaria uma resposta não-crítica ao desafio da equalização educacional, fortemente vinculada às prescrições dos organismos internacionais para a educação na América Latina.

De forma mais próxima ao posicionamento de Saviani (1982), Mello (1981) enfatiza a escola como instância de conhecimento, de transmissão do saber sistematizado pela humanidade, contrapondo-se a práticas espontaneístas como as vigentes no campo da educação popular. Opõe-se ao mero culturalismo, que obscureceria a efetiva desigualdade material em que a cultura seria expressão significativa, relativamente autônoma, mas não independente. Tanto Patto (1988) quanto Mello (1981) e Saviani (1982) situam na história, na ação humana, a possibilidade de se superar o fracasso escolar, mediante práticas pedagógicas inovadas por professores comprometidos com a transmissão do conhecimento às crianças da classe trabalhadora.

Franco (1990) explicita claramente, do ponto de vista materialista dialético, o equívoco das abordagens objetivistas e subjetivistas que concebem o indivíduo de forma abstrata, ao discutir, numa perspectiva epistemológica, a questão da avaliação. Na perspectiva da totalidade dialética o indivíduo não é isolado da sociedade e, concomitantemente, é sujeito e objeto do conhecimento. Situá-lo na história exige conhecer a realidade social, descrever e identificar as desigualdades sociais em termos de totalidade da estrutura sócio-conômica, apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesses, extrapolar o nível descritivo e captar as “contradições que imprimem um dinamismo permanente à sociedade, e, principalmente, explorar as brechas que abrem caminho para as rupturas e mudanças” (FRANCO, 1990, p.66).

A compreensão da realidade em sua totalidade contraditória, na medida em que se concebe a história em termos de movimento, romperia com as análises micro-sociais,

psicopedagógicas e psicologizantes. Trata-se de situar o objeto de conhecimento, em seu processo de mudança, no campo da prática social, isto é, na “relação com outros homens, e no conjunto de relações concretas, objetivas dentro de uma estrutura social historicamente determinada” (ibidem). As implicações de tal concepção de indivíduo e de sociedade para a avaliação escolar são sintetizadas pela autora no âmbito da vinculação entre motivos e finalidade da ação: estaria na “coerência significativa entre motivo e finalidade” a base do êxito de quaisquer propostas pedagógicas: “é evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação” (idem, p.67). Para reverter tal situação seria necessário que a atividade pedagógica fosse significativa, relevante para o aluno, partindo de conhecimentos básicos e fundamentais e estendendo-se ao mundo do trabalho, pois este mundo refere-se às condições de subsistência dos alunos.

Em relação aos autores que indicam os limites do marxismo no campo da pesquisa na escola, destacam-se as referências de Brandão (1982), para quem as análises marxistas são reféns das pseudoconcretizações, pois não apreenderiam a heterogeneidade das classes trabalhadoras, o que seria possível a partir da pesquisa antropológica no campo da educação. Nessa perspectiva, também posicionam-se Patto (1988) e Andrade (1990) que, para a realização da pesquisa do cotidiano escolar, buscam o referencial de Agnes Heller. Nesses estudos, são criticadas as concepções abstratas de indivíduo e de escola, os preconceitos das professoras em relação às crianças da classe trabalhadora, demarcando a responsabilidade da escola na produção do fracasso escolar.

As relações entre pobreza, desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar, questão central dos estudos situados no enfoque propositivo da marginalidade cultural, foram debatidas por meio do confronto entre as pesquisas piagetianas realizadas por dois grupos de pesquisadores brasileiros, que apresentariam resultados opostos, conforme indica Patto (1984). Analisando-se os resultados das pesquisas coordenadas por Ramozzi-Chiarottino, da USP, evidencia-se que a pobreza da estimulação ambiental promoveria perturbações no processo de cognição, sobretudo pelo retardo da linguagem. As crianças que viviam em cortiços, favelas, porões, apartamentos exíguos e em outras condições similares seriam pouco nutridas psiquicamente e permaneceriam no nível da inteligência prática, no mero fazer, sem a compreensão da ação.

Por outro lado, o grupo de pesquisas conduzidas por Terezinha Nunes Carraher, da UFPE, obteria conclusões opostas: para essa equipe, as conclusões de Ramozi-Chiarottino depositavam no indivíduo a culpa pelo fracasso escolar, sendo que as causas do fracasso escolar deveriam ser buscadas na própria escola. Patto tende a concordar com esse grupo em relação à responsabilidade da escola na produção do fracasso escolar, mas questiona o fato de os pesquisadores transportarem referências da antropologia das diferenças transculturais para estudar os processos cognitivos de indivíduos situados na sociedade capitalista. Questiona se não estaria equivocada a referência à antropologia, que lida com a tese da diferença cultural, para o estudo de processos referidos a relações de classe, “pois incorrer-se-ia na identificação de uma relação de opostos onde existiria uma relação de contrários, podendo conceituar cultura de acordo com sua extração funcionalista, onde regem relações de exploração e de dominação” (PATTO, 1984, p.8). Segue-se ao artigo de Patto um intenso debate entre pesquisadores da temática⁴⁴, evidenciando-se a complexidade da discussão, que, conforme Silva e Davis (1992), permaneceria em aberto, mas expressaria duas constatações:

de um lado, a postura de negar que a teoria do déficit pode ser falaciosa e politicamente perigosa, pois só aceitando sua ocorrência é possível, efetivamente, lutar para combater um dos efeitos mais perversos da sociedade de classes: as defasagens encontradas no desenvolvimento intelectual de crianças de origens sociais distintas e de mesma faixa etária. De outro lado, inegavelmente, a defesa das diferenças contribuiu para minar visões preconceituosas, que penalizam sobremaneira a criança pobre, sua família e sua comunidade (SILVA; DAVIS, 1992, p.34).

Os estudos convergiriam, pois, quanto à necessidade de se refletir sobre a escola e suas práticas para contribuir com propostas que reconheçam as diferenças sem transformá-las em deficiências (ibidem). Essa forma de se compreenderem as relações entre origem social e desigualdade escolar seriam retomadas na continuidade das novas análises acerca do fracasso escolar que se expressariam com vigor nas páginas do periódico nos anos de 1990. Mas precede essa discussão a demarcação dos elementos do enfoque da marginalidade cultural em sua perspectiva propositiva, que seguem fertilizando os estudos e

⁴⁴ Todos os pesquisadores citados no artigo de Patto realizaram a réplica: Freitag (1985), Moro (1986), Camargo (1986), Carraher, Carraher e Schliemann (1986), além de Cagliari (1985) que realizou a análise a partir da psicolinguística.

as pesquisas do fracasso escolar, pois embora tais abordagens tenham sido fortemente criticadas no periódico, elas permanecem referendando estudos e pesquisas que se dedicam à problemática das relações entre educação escolar e origem sociocultural dos marginalizados sociais.

Assim, uma questão que necessita ser melhor explicitada nesse conjunto de artigos é que, mesmo nos anos de 1980, quando se firmam as explicações para o fracasso escolar numa perspectiva crítica às relações sociais vigentes, a questão da cultura e do indivíduo não é suficientemente debatida e esclarecida em termos de suas relações recíprocas com a escola e com a sociedade. Na maioria dos artigos, são proclamados como um mote, mas pouco debatidos teoricamente, exceto no artigo de Saviani (1982) e no artigo de Patto (1984) em que são indicados os equívocos da concepção antropológica de cultura no marco dos estudos críticos. O que prevalece no conjunto dos artigos críticos é a mesma concepção de cultura concernente aos estudos propositivos da marginalidade cultural: uma concepção antropológica de cultura, compreendida como expressão dos hábitos, costumes e tradições de um grupo ou classe social.

Mesmo no campo dos estudos críticos que se opõem à ênfase às práticas pedagógicas, à concepção abstrata de indivíduo e às determinações culturais como definidoras do fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora, esses estudos acabam convergindo no essencial com proposições das teses da marginalidade cultural em sua abordagem propositiva. No âmbito do enfoque da marginalidade cultural em suas abordagens propositivas e críticas, a escola é o **locus** de produção do fracasso escolar, permanecendo a tese do fracasso da escola como a chave desses estudos e pesquisas.

Saviani (2007, p.400), ao analisar a história das idéias pedagógicas no Brasil, destaca a década de 1980 como o mais profícuo período para a educação no país, particularmente porque se constituiu “naquele momento a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas [...] que, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dominados”. Evidencia que a formulação das chamadas pedagogias de esquerda foi possível na medida em que a sociedade brasileira vivia o processo de transição democrática, marcada por movimentos sociais intensos. No interior desses, no ano de 1982, candidatos de esquerda foram eleitos prefeitos e governadores e o país vivia o movimento pelas eleições diretas para presidente da República, espalhando-se

pelo país a ânsia pela democratização. Os movimentos de organização dos profissionais da educação, tanto em sindicatos quanto em entidades científicas, no marco das conferências brasileiras de educação, na consolidação da pesquisa educacional nos programas de pós-graduação e na criação de vários periódicos de educação como *Educação e Sociedade* e *Revista da Ande* achavam-se fortemente engajados aos interesses da classe trabalhadora.⁴⁵

Na compreensão do autor, as “pedagogias de esquerda” expressavam duas tendências: uma referida a Paulo Freire e sua concepção libertária, que no campo político se voltava predominantemente ao Partido dos Trabalhadores, que, já à época, indicava em relação à educação pública a ambigüidade de distinguir o público do estatal. A educação popular, um tanto à margem da estrutura da educação escolar, firmava-se em relação a esta, na medida em que a formação poderia ser oferecida também em outros espaços, como os sindicatos e os movimentos sociais mais amplos. A outra tendência aproximava-se explicitamente do marxismo, mas compreendido sob diferentes formas como o marxismo de visão liberal⁴⁶, cujos representantes adotavam as teses marxistas para tecer as críticas às desigualdades sociais e sustentar a defesa do acesso e da permanência na escola em iguais condições de qualidade e outros que buscavam aprofundar o estudo do materialismo dialético de forma a elaborar uma concepção educacional que se opusesse à concepção liberal. Em relação à conjuntura política do país, o autor situa essa tendência no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), nos partidos comunistas e, secundariamente, no PT. Em relação à escola, a luta se fazia em defesa da escola pública que garantisse ao aluno a aquisição do conhecimento sistematizado⁴⁷.

Não é o caso aqui de se classificarem os artigos veiculados em *Cadernos de Pesquisa* segundo as tendências indicadas por Saviani (2007). As indicações do autor são

⁴⁵ Nas páginas do periódico *Cadernos de Pesquisa* esse movimento se expressa com menor vigor do que, por exemplo, nas páginas do periódico *Educação e Sociedade*, em que a totalidade dos artigos indica o engajamento político de seus autores no sentido de a ciência articular-se à ação, no campo da *práxis* educacional.

⁴⁶ Saviani (2007) refere-se a essa forma de aproximação de alguns representantes das “pedagogias de esquerda” ao marxismo, indicando que “mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade” (SAVIANI, 2007, p.413).

⁴⁷ O próprio Saviani, em artigo já citado publicado no *Cadernos de Pesquisa* (cf. SAVIANI, 1982), explicitava sua preocupação com a elaboração de um pedagogia marxista, projeto sobre o qual debruçava-se, resultando na chamada *pedagogia histórico-crítica*, cujo marco é a obra publicada no ano de 2003 *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*, que se encontra na 36ª edição. Em 1991, o autor publicou uma coletânea de artigos que sintetiza os debates pedagógicos travados na década de 1980, quando “tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das idéias de esquerda, não certamente do âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas” (SAVIANI, 2000, p.1).

necessárias para demarcar as tensões e oposições existentes entre esses estudos e a medida em que essa variedade de leituras, muitas vezes conflitantes, acerca da escola pública e de sua problemática, acabariam contribuindo para seu arrefecimento ou mesmo desaparecimento nas páginas do periódico.

Para Saviani (2007), o desenvolvimento do conjunto de idéias contra-hegemônicas teria sido limitado por dois aspectos: a própria ambigüidade da expressão *transição democrática*, que denotaria tanto *transição para a democracia* quanto *transição feita democraticamente*, que, neste último caso, não teria um tempo delimitado para sua realização. Essa indefinição levaria ao segundo aspecto que acabaria contribuindo para o arrefecimento de tais idéias na área educacional brasileira: a diversidade de propostas elaboradas pelos diferentes e muitos grupos que reivindicavam a democratização do país. Esses aspectos acabariam possibilitando aos grupos dominantes a interpretação da transição democrática como estratégia de conciliação pelo alto, funcional ao *status quo*. Por outro lado, as classes dominadas compreendiam a transição democrática como processo de libertação da condição de dominados.

A transição democrática obscureceria essa contradição, contribuindo para “camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (SAVIANI, 2007, p.412). Embora reconheça a fertilidade das pedagogias de esquerda, indica que as experiências educacionais que se expressaram no campo dos governos de esquerda foram, de forma geral, frustrantes. Tais experiências foram agravadas por questões de ordem política e econômica, que acabaram produzindo uma guinada para a direita e o recrudescimento das teses do capital humano no campo educacional, predominantes no Brasil até os anos de 1960. Esse movimento lógico e histórico acabaria impondo novas problemáticas para as pesquisas e os estudos acerca do fracasso escolar, cujos desdobramentos se dariam num contexto que expressaria uma crise de paradigmas no campo das ciências sociais, particularmente em relação ao marxismo,⁴⁸ crise que prenuncia o enfoque discutido a seguir.

⁴⁸ A “crise do marxismo” é estudada por Anderson (1999) e por Netto (2004), que explicitam a fertilidade do pensamento marxiano para a compreensão da sociedade atual. A crise seria do objeto de estudo, o capital, as relações sociais capitalistas e não do método de investigação.

Capítulo III

O fracasso escolar sob o enfoque da diversidade cultural

Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Ela se transforma em capital apenas em condições determinadas.
(Marx)

Os artigos publicados em *Cadernos de Pesquisa*, em uma segunda modalidade de enfoque do fracasso escolar vinculado à cultura, passam a enfatizar a necessidade de se fomentar uma cultura de sucesso escolar, por meio do entendimento e do reconhecimento da complexidade e da diversidade da cultura brasileira. Chamam a atenção, nesse conjunto de artigos, aqui caracterizados como enfoque da diversidade cultural, o arrefecimento do uso do termo fracasso escolar e a concomitante ênfase na afirmação da cultura de sucesso na escola.

Na oferta de uma educação universal e de qualidade, passa-se a recomendar a adoção das diretrizes políticas e pedagógicas condizentes às vivências e aos conhecimentos dos alunos e de suas comunidades, reconhecendo-se e preservando-se suas particularidades culturais. Assim, os então considerados **handicaps** que levariam ao fracasso escolar passam a ser assumidos em uma dimensão propositiva no campo do currículo e da organização escolar.

Sob o enfoque da diversidade cultural, podem ser identificadas duas tendências no tratamento da questão: 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; 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. Enfatiza-se que, em todos esses artigos,

mantém-se a preocupação de superar o fracasso da escola no Brasil e de se preservar o indivíduo da responsabilização pelo fracasso escolar. 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.

As ações para a superação do fracasso escolar no marco das diretrizes oficiais

A partir dos anos de 1990, ocorre uma mudança significativa em relação à discussão do fracasso escolar veiculada por *Cadernos de Pesquisa*, referida à emergência dos chamados novos paradigmas educacionais, engendrados no contexto dos processos de globalização e reestruturação no âmbito das forças produtivas. Esses processos, embasados em investimentos públicos e privados, fundados na equidade social e na realização pessoal dos indivíduos, impõem novas exigências educacionais, enfatizando o conhecimento, nas relações entre educação e desenvolvimento econômico, como a nova fonte de riqueza das nações (GARRETÓN, 1997).

Em âmbito oficial, como exposto, por exemplo, no Informe Orealc/Unesco (1993) e no Informe OEI (1997), a educação é concebida em termos de investimentos em capital humano. No número seguinte à publicação desse último informe, um artigo de Garretón apresenta sua crítica ao que ele considera uma visão ideológica de educação, que identifica, por exemplo, nas expressões “desenvolvimento com crescimento econômico, formação com aquisição de conhecimentos, equidade com igualdade socioeconômica e pluralismo sociocultural” (GARRETÓN, 1997, p.129). 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” (op.cit., 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. O autor enfatiza a necessidade de se preservar a contradição no marco histórico-

social, mas não esclarece como essas contradições se expressariam no âmbito dos múltiplos sistemas educacionais que sugere, como os subsistemas educacionais para a pessoa, para a cidadania, para a democracia, para o desenvolvimento, para o mundo globalizado e integrado, dentre outros.

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.

Em *Cadernos de Pesquisa*, as análises acerca das recomendações dos organismos internacionais para a educação na América Latina foram objeto de uma publicação especial (CP100, 1997) cujos autores se confrontam com tais recomendações. Entre outros autores que abordam a reforma educacional na América Latina, Lauglo (1997) critica as prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação; Miranda (1997) discute a centralidade do paradigma do conhecimento, seu significado e implicações no âmbito das reformas educacionais em curso na América Latina; Zibas (1997) discute as tensões entre o público e o privado, Moreira (1997) analisa o psicologismo na concepção de currículo de César Coll que, à época, atuava como consultor do governo federal para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais.

Interessa destacar 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. Mais uma vez repõem-se tais valores, definidos em três eixos: 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).

As recomendações quanto à inculcação da cultura cívica expressam-se no plano pedagógico em que são indicados os instrumentos que deveriam ser utilizados para a condução da educação em valores democráticos. O primeiro instrumento refere-se a uma relação pedagógica que supere a educação tradicional, valorizando a autodidaxia e a aprendizagem cooperativa, embasada no cumprimento de regras, na cooperação e no trabalho em grupo, envolvendo também a capacidade de argumentar e deliberar e de construir o bem comum a partir da diferença. O segundo instrumento, cuja justificação não é muito clara, reporta-se aos prêmios e castigos da escola, em que são referidos tanto os explícitos, pertinentes às regras e disciplinas, como os implícitos, “referentes a prêmios e castigos culturais, tais como os valores subjacentes à conduta dos docentes e aos livros didáticos, valores relativos às etnias, cor da pele, ou gênero” (OEI, 1997, p.133). O terceiro instrumento é referente ao aspecto simbólico do contexto de aprendizagem, que deve garantir o encontro das diversidades. Recomenda-se a prática desses valores e não seu ensino o que implica a presença de um professor animador e a “vivência da tolerância e solidariedade na escola” (ibidem).

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. Constatase 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 tecn-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 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. Martins e Franco (1997), no mesmo número especial de *Cadernos de Pesquisa*, referenciando-se especialmente nos trabalhos de Hobsbawm, analisam o documento da OEI, evidenciando suas concordâncias e discordâncias ao preconizado pela referida organização: 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 onde parecem surgir “novos pobres”, a “feminização” da pobreza bem como o aumento e a segregação da pobreza urbana. Nesse processo, o mercado de trabalho, a partir dos anos de 1980 tem-se mantido regressivo. Nesse contexto, as autoras corroboram o posicionamento da OEI quanto à necessidade das políticas compensatórias na educação.

No mais, Martins e Franco (1997) evidenciam a retórica do documento em relação à concepção de educação 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 como reducionismo 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.

Nesse conjunto de artigos, sobressaem 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.

La ‘equidad’ no establece límites a las situaciones de desigualdad, solo exige una compensación de los recursos disponibles para la socialización competitiva. La equidad permite reconocer la diversidad de intereses, de referencias identitarias [...] y también de los desiguales distribución de bienes y reconocimiento social (TIRAMONTI, 2003).

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). Tal equidade, de acordo com o autor, expressar-se-ia em políticas que enfrentassem as desigualdades em termos de recursos culturais que seriam disponibilizados às famílias, o que acaba repondo as questões já enfrentadas e criticadas no marco do enfoque da marginalidade cultural. 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 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. Em relação às políticas de equidade no Brasil, o tema é tratado por Gatti (1993) ainda no início da década de 1990. Indica os pontos críticos da escola brasileira no início daquela década e explicita que as ações destinadas à qualidade da educação não poderiam desconsiderar a equidade como parâmetro ético da educação básica. A equidade refere-se à distribuição de recursos de acordo com os critérios de justiça

de forma a equalizar as desigualdades, especialmente as mais flagrantes, em termos de equidade vertical, que permitiria tratar os desiguais de forma diferente, e em termos de equidade horizontal, que garantiria o tratamento igual àqueles que estão em igualdade de condições. De acordo com esse critério de justiça distributiva, os indivíduos teriam assegurados o acesso e boa qualidade na oferta e uma educação condizente com suas habilidades e necessidades. Atendendo à qualidade educacional, o princípio da equidade expressaria um patamar mínimo de qualificação no âmbito do acesso.

Silva (1993) também discute a qualidade da educação escolar em termos de equidade, evidenciando a necessidade de se oferecer um nível mínimo de qualidade que seria aferido pelos órgãos centrais, de forma a que, no ponto de chegada, os patamares básicos estabelecidos fossem assegurados para todos os alunos. Para Setubal (1997) a educação adquire sentido para toda a sociedade se relacionada a um modelo de desenvolvimento embasado na equidade, na solidariedade e numa ética pública. A idéia até então predominante das políticas igualitárias não teria mais sentido, pois o processo de democratização efetivar-se-ia no marco da diversificação cultural em que assumiriam centralidade, no campo do multiculturalismo, as questões relacionadas ao poder, à raça, à linguagem, à aprendizagem, à interação, dentre outras. Afirma-se um processo de participação em que cada cidadão expressa seu direito de escolher o contexto e o nível de sua participação, envolvendo distintos projetos, de solidariedades e redes, em âmbitos locais, nacionais ou transnacionais.

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). Explicita a necessidade de se preservar o direito à igualdade, pois em sua ausência

[...] o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença [...] Mantida, pois, uma base universalista comum, é possível e desejável focalizar crianças de grupos vulneráveis como segmentos étnicos e regiões empobrecidas das grandes cidades ou mesmo de muitos interiores do país por meio de políticas compensatórias (CURY, 2005, p.29-30).

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 cidades⁴⁹. 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 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.

Sobressai, 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.

Numa perspectiva mais próxima das diretrizes oficiais, Zanten (2005) indica a pertinência da competitividade entre as escolas para a melhoria de sua qualidade, na medida em que obrigaria seus diretores e professores a iniciativas em busca dos recursos e da

⁴⁹ 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.

clientela escolar. Brooke (2006) defende as “políticas de responsabilização educacional” em que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. Buscando um modelo de gestão democrática que de fato envolva todos os dirigentes da escola, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) propõem a elaboração dos indicadores de qualidade da escola produzidos pela própria comunidade escolar para que se efetive a co-responsabilidade nos resultados escolares, cabendo ao diretor dinamizar esse processo.

Está em causa nesse conjunto de artigos 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. Pretende-se, a seguir, indicar as ações pedagógicas recomendadas, no âmbito da escola, para a superação do fracasso escolar.

A organização curricular, as práticas pedagógicas e a superação do fracasso escolar

A afirmação do convívio das diferenças e da solidariedade entre indivíduos, grupos e sociedades referidos a uma cultura própria e singular orienta as ações no campo das práticas pedagógicas. Essa preocupação, conforme acima indicado, acompanha os processos de mudanças globais no campo da economia e da política, impondo novas exigências à escola. No conjunto dos artigos agrupados sob o enfoque da diversidade cultural, os desafios desse novo momento político e econômico são tratados especialmente a partir das mudanças curriculares, que envolvem as reflexões acerca das concepções e relações entre escola, indivíduo e sociedade e suas implicações para a organização do cotidiano escolar.

Apesar dos diversos matizes, há um consenso entre os autores de que a escola necessita incorporar as demandas de uma sociedade plural, superando as práticas homogeneizantes da escola tradicional. Para operar no marco da diversidade cultural, reconhecendo que os cidadãos são sujeitos de direitos iguais, a maioria dos autores busca na concepção antropológica de cultura as formas de conceber as novas diretrizes curriculares e seus projetos político-pedagógicos. Esta concepção de cultura, conforme

aparece nos artigos de Dauster (1992), Gouvea (1993), Gusmão (1999) e Paixão (2005), pode ser sintetizada nos seguintes termos:

As relações sociais ao serem vividas imprimem ao olhar e à percepção de cada um de nós, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. No entanto, entre a percepção e a ação, incorre a mediação do contexto histórico e circunstante, de forma a estabelecer significados consoantes à vida vivida e ao que se acredita fazer parte dela. Nesse caso, a cultura opera como rede simbólica que toma por base a experiência humana vivenciada, experimentada, concebida ... (GUSMÃO, 1999, p.45).

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.

Lembrando o trabalho de Arriès⁵⁰, sugere que a criança das camadas populares teria uma infância curta em detrimento da criança de classe média que teria a infância longa.

⁵⁰ A autora se refere à obra *História social da criança e da família* de P. Arriès.

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 relacionamento 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)⁵¹.

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. 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 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 atuais⁵².

Investigam-se as trajetórias de vida do aluno, seus processos de mobilização em relação à escola e na escola, demarcando que o fracasso escolar só pode ser estudado por meio do sujeito⁵³. Para a elaboração da “relação com o saber”, o autor busca os aportes da psicologia de Vygotsky e Leontiev, particularmente as referências ao sentido (individual), à significação (social) e à atividade, que é “sustentada por um móbil (desejo) e visa à

⁵¹ 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*.

⁵² 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*.

⁵³ Embora não seja indicado no artigo em estudo, uma questão da relativização do fracasso escolar é particularmente referenciada pelo autor em seu livro *Relação com o saber* no qual se indica que o fracasso escolar não existe. Tal afirmativa expressa a preocupação do autor, pertinente, de alertar quanto à coisificação do fracasso escolar que é concebido como doença ou algo a ser combatido. Para Charlot (2000), o fracasso escolar é um objeto de pesquisa a ser construído, apreendido em suas relações. Afirmar que o ‘fracasso escolar’ não existe, é recusar esse modo de pensar”, pois o que “existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’” (CHARLOT, 2000, p.16).

realização de um objetivo através de operações eficazes” (Charlot, 1996, p.50), além do princípio antropológico da hominização por meio da educação.⁵⁴

Em relação ao procedimento de pesquisa, o autor adota, como ponto de partida, o processo de aprendizagem, que envolve uma série de elementos heterogêneos, como origem étnica, sexo, história anterior, imagem de si mesmo, amigos, identidade pessoal, parentes, projeções para o futuro, linguagem, modelos de referência, dentre outros, que constituiriam a “pluralidade construtiva” do sujeito. Por meio de questionários e entrevistas aprofundados, identifica os “processos de mobilização na escola” e “processos de mobilização em relação à escola”, observando que eles podem ocorrer simultaneamente ou não.

Assim, um aluno pode estar mobilizado em relação à escola, mas seus processos podem desmobilizá-lo; pode ocorrer, também, que, em relação à escola, sinta-se desmobilizado, mas na escola encontre processos que o mobilizem. Estariam nesse jogo dos processos operatórios do fracasso escolar os fenômenos que comporiam o sucesso ou o fracasso escolar paradoxais⁵⁵. Os estudos de Charlot expressam a centralidade do sujeito nas pesquisas do fracasso escolar; por meio das entrevistas aprofundadas, o pesquisador busca captar os desejos e motivações do aluno em sua relação com o saber. Tal perspectiva de análise do fracasso escolar tem embasado as concepções e as discussões acerca dos currículos multiculturais ou interculturais nas quais se inscrevem as explicações para o fracasso escolar que têm ocupado cada vez mais o debate, a pesquisa e a literatura educacional⁵⁶.

⁵⁴ Na obra *Relação com o saber* é possível compreender a interlocução que o autor estabelece com diversas perspectivas sociológicas francesas e como elabora a concepção de sujeito com a qual trabalha. O aluno, numa perspectiva antropológica, é concebido enquanto ser humano portador de desejos e movidos por esses desejos; um ser social que ocupa uma posição em um espaço social e um ser singular que interpreta o mundo, que atribui sentido à sua própria posição social, às suas relações interpessoais e à sua própria história. Enquanto sujeito, age no mundo, é desafiado a aprender e por meio da educação “se produz ele mesmo, e é produzido” (CHARLOT, 2000, p. 34).

⁵⁵ 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.

⁵⁶ Parece haver um *boom* de publicações sobre a discussão entre escola e cultura e suas implicações em relação à identidade, etnia, gênero e raça. Para subsidiar o estudo dos artigos veiculados no Cadernos de Pesquisa que discutem essas questões foram consultadas as seguintes obras: Candau (2000; 2002), Silva, Stuart Hall e Woodward (2007), Moreira e Candau (2008), além da obra de Hobsbawm (1995, 1998), para a contextualização crítica da discussão referente ao nacionalismo.

Propõe-se a 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. Nesse aspecto é que tais currículos articulam-se às medidas para a superação do fracasso escolar no âmbito das novas organizações dos tempos e espaços escolares, embora em *Cadernos de Pesquisa* essa vinculação não tenha se explicitado claramente.

Bonamino e Brandão (1995), em meados dos anos de 1990, já se reportavam à necessidade de se elaborar o currículo multicultural de forma a romper com as práticas homogeneizantes da escola, mas alertavam para o cuidado de se elaborarem currículos cujo multiculturalismo não resultasse em um relativismo cultural radical como acontecera em outros países. Propõem um currículo que preserve um núcleo básico formado por conceitos nucleares, marcados pela historicidade e pela experiência empírica⁵⁷. Entretanto, as concepções de currículos multiculturalmente orientados seriam consideradas liberais e conservadoras, o que resultaria em propostas curriculares interculturais.

O que distingue os currículos interculturais dos multiculturais é que os primeiros apresentariam maior potencial heurístico para se contrapor às práticas escolares que reforçariam as desigualdades escolares, aqui situadas no desrespeito à cultura das minorias em suas diversas expressões étnicas, raciais, de gênero, dentre outras. Canen (1997) discute a passagem de uma concepção multicultural para uma concepção intercultural de currículo⁵⁸. Pesquisando a formação de professores, indica que a pesquisa do espaço intra-escolar teria se efetivado apenas nos anos de 1990, por meio da perspectiva fenomenológica, que contemplaria as abordagens simbólico-interacionistas e construtivistas bem como a perspectiva “crítica”⁵⁹, incluindo as abordagens pós-modernistas, feministas e interculturais. Propondo-se trabalhar um conceito de competência pedagógica destinado à

⁵⁷ Tal abordagem teria desenvolvido nos países de tradição anglo-saxã um grande número de pesquisas do cotidiano escolar a partir da abordagem fenomenológica, com ênfase no interacionismo simbólico.

⁵⁸ É necessário enfatizar que a discussão acerca das distinções entre multiculturalismo e interculturalismo são muito mais complexas do que aqui exposto. Candau e outros (2006) indicam essa discussão na qual, por exemplo, a literatura européia compreende multiculturalismo como justaposição de culturas em uma mesma sociedade, e, na literatura anglo-saxã, o termo refere-se a modelos de intervenção social e educativa. Para outros, os termos seriam sinônimos, embora haja a tendência de se situar o interculturalismo numa tendência mais crítica. Assim a educação intercultural não seria “compensatória, assimilacionista, um simples ideal pedagógico humanista, um conjunto de atividades pensadas e dirigidas para os grupos culturalmente minoritários” (CANDAU e outros, 2006, p.75).

⁵⁹ Termo empregado no original.

pluralidade cultural, a autora estabelece as diferenças entre as perspectivas fenomenológica e “crítica” na qual se distingue, especialmente, a concepção de competência.

Para as abordagens fenomenológicas, a competência do professor residiria na reflexão sobre sua experiência, isto é, na teorização sobre a prática. Como profissional reflexivo o professor atuaria como participante da prática, promovendo a compreensão interpessoal em sala de aula, o desenvolvimento do *self* do aluno, a auto-estima e a autoconfiança e sua participação ativa no processo de elaboração do conhecimento. Tal perspectiva restringir-se-ia, no entanto, ao universo micro-social da escola, minimizando os determinantes socioculturais mais amplos. Situando a competência no campo da relação teoria-prática, a perspectiva “crítica” superaria a distância entre o micro e o macro, incorporando as preocupações da perspectiva citada em relação à prática escolar, comprometendo-se com “um projeto de transformação da desigualdade educacional” (CANEN, 1997, p.92).

O referencial crítico incorporaria a tese do professor como profissional reflexivo, mas avançaria em relação à vertente fenomenológica, pois, além de preocupar-se com a experiência imediata de sala de aula e com a dimensão humana do processo educativo, as contextualizaria em termos de um projeto de transformação da desigualdade educacional. A partir de tal concepção de práxis, o referencial crítico propiciaria a compreensão da desigualdade escolar em relação a determinantes, como classes sociais, gênero, raça e diversidade cultural, em termos propositivos, viabilizando práticas docentes que desafiem preconceitos e estereótipos.

As diferenças teóricas entre o referencial crítico e a fenomenologia repercutiriam, ainda, na própria concepção de educação para a diversidade cultural, na medida em que o primeiro não apenas enfatiza a aceitação cultural no âmbito das relações interpessoais, como o faz a abordagem fenomenológica, mas buscaria

[...] uma articulação dessa preocupação com a conscientização acerca das raízes das relações desiguais entre elementos de padrões culturais diferentes dos dominantes, e com as formas pelas quais a exclusão de tais elementos do sistema educacional é reproduzida ou ainda com as formas pelas quais se resiste a elas em práticas pedagógicas” (CANEN, 1997, p.93).

O referencial crítico, traduzido em termos de perspectiva intercultural crítica para distinguir-se das abordagens fenomenológicas, centrar-se-ia nas relações entre cultura e poder em que o futuro professor compreenderia a não-superioridade de um padrão cultural sobre o outro. Trata-se de uma 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, assim compreendida, 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). A autora refere-se aos estudos marxistas dos anos de 1980, que teriam reduzido a

instituição escolar a uma ‘caixa preta’, em que os movimentos e a dinâmica de seu cotidiano [seriam] minimizados na análise do fracasso escolar, bem como a ênfase na categoria classes sociais em detrimento de outros determinantes contextuais que esta[riam] na base da desigualdade educacional, tais como raça, gênero e diversidade cultural (CANEN, 1997, p.91)

A compreensão de Canen acerca dos estudos realizados nos anos de 1980 desconsidera que muitos desses estudos marxistas evidenciaram os processos de produção social do fracasso escolar a partir da própria escola, como ocorreu nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*. A tese que sustenta sua análise reporta-se aos vínculos que seriam até então frágeis entre cultura e política que seriam fortalecidos no âmbito do referencial crítico numa abordagem muito próxima às teses de Paulo Freire que enfatizava a conscientização cultural como uma das principais contribuições da chamada pedagogia da autonomia⁶⁰

Macedo (2006) discute a questão da diferença no campo curricular, adotando uma concepção curricular pós-estruturalista, concebendo tal diferença em termos lingüísticos e discursivos. Evidencia que para fazer frente às sociedades multiculturais, a escola necessitaria “pensar a cultura como lugar de enunciação e não como repertório de sentidos partilhados”. Esse processo implicaria situar a questão da diferença cultural no âmbito da “incomensurabilidade entre as culturas” que propiciaria a negociação de sentidos. Em sua concepção, os princípios do multiculturalismo seriam reféns de projetos sociais

⁶⁰Trata-se de uma referência a uma de suas últimas obras publicadas, intitulada *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

conservadores, aproximando-se, nesse sentido, do exposto por Canen (1997). Para Macedo (2006), o tratamento da diferença cultural em termos de diversidade e multiculturalidade expressaria projetos educacionais conservadores, liberais e multiculturais.

No âmbito dos projetos conservadores, as políticas opõem-se a programas de discriminação positiva, às alterações curriculares destinadas a dar visibilidade às culturas das minorias, na medida em que estas seriam inferiores e deveriam ser abolidas por um projeto educacional igualitário. Centram-se na naturalização da diferença, na distinção biológica entre os grupos em relação à qual a autora lembra a importância dos testes psicométricos, que legitimariam diferenças raciais. Por outro lado, os projetos liberais, considerados progressistas, seriam falhos na medida em que não resolveriam os preconceitos contra a diferença. Tais projetos aceitariam a heterogeneidade das identidades sociais definidas em termos de indicadores econômicos, culturais e biológicos, embasando-se no humanismo igualitário, independente da raça e do gênero.

De acordo com os projetos liberais, as diferenças seriam tributadas às condições desiguais do capitalismo que tornariam a competição desfavorável às minorias. Mas concordariam com os conservadores em relação às teses “universalistas”, preconizando uma cultura padrão e formas de ingresso das diferenças neste padrão, na medida em que a diferença ameaçaria o estado, a liberdade e a igualdade formais. Propõem a convivência pacífica em que se restringe a diferença ao privado e se defendem políticas integradoras e compensatórias para reverter as desigualdades. As bases teóricas dos liberais seriam as teorias psicológicas e as da privação cultural, a partir das quais explicam o fracasso das minorias nas escolas.⁶¹

Em relação aos projetos multiculturais, Macedo (2006) indica que seriam destinados à regulação das diferenças: o discurso da “compreensão cultural” se referencia no relativismo cultural, segundo o qual os preconceitos seriam superados por meio da aceitação das diferenças, segundo proposto por exemplo, no tema transversal *Pluralidade cultural* dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse campo, o discurso do

⁶¹ Para Macedo há, atualmente um recrudescimento das políticas compensatórias, que garantiriam a “melhora do acesso e permanência das minorias nas escolas”. As medidas legais têm envolvido a inserção de disciplinas curriculares que incluem temas de História e cultura Afro Brasileira, por exemplo; em relação à adoção de regime de cotas a autora cita as medidas adotadas na UERJ, cujo cotidiano passaria a ser caracterizado por intervenções embasadas nas teses da privação cultural, como cursos de recuperação de conteúdos básicos, ampliação de ofertas de sessões de cinema, o que, na visão da autora, reduziria as questões raciais ao mero rendimento acadêmico (MACEDO, 2006, p. 336-337).

“empoderamento ou da emancipação cultural” que propõe a inclusão, no programa de história, das conquistas das minorias, representaria um avanço, que, no entanto, ainda permaneceria restrito às possibilidades de diálogo ou da solidariedade entre as culturas.

Para tanto, propõe uma releitura do conceito gramsciano de hegemonia, situando-o no campo das relações de poder, mas restrito ao âmbito do discurso, descolado das relações sociais que o engendram. Indica a necessidade de estabelecer, no âmbito da prática, a negociação da diferença. As decisões resultantes das negociações políticas seriam sempre contingentes, envolvendo sujeitos e não uma abstrata vontade coletiva.

Observa-se que marca esses currículos a relativização das desigualdades educacionais a partir das desigualdades socioeconômicas, isto é, as vinculações entre condições econômicas e baixo rendimento escolar são relativizadas. As classes sociais, nesse sentido, seriam mais um, dentre outros elementos, que poderia contribuir para a produção do fracasso escolar dos agora chamados grupos sociais vulneráveis. Exacerba-se nesses estudos a preocupação com o sujeito e sua identidade, com o fortalecimento do *self*, da auto-estima, de sua participação ativa na produção do conhecimento. Cabe ao professor atuar de forma criativa e propositiva na produção de espaços para a expressão e vivência da cultura oprimida, de forma a romper com as visões estereotipadas e preconceituosas em relação às minorias. Observa-se, também, a ênfase na afirmação da particularidade ou na identidade cultural como condição do sucesso escolar.

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 (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.

Barretto e Sousa (2005) afirmam que:

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

De acordo com as autoras, a experiência da organização da escola em ciclos começa a aparecer no Brasil a partir da segunda metade do século XX, em diferentes locais e redes escolares, adotando-se ideários pedagógicos diversos. Inicialmente os ciclos referiam-se às etapas da escolarização e somente nos anos de 1980 é que denotariam o sentido atual, isto é, passaram a designar novas formas de organização escolar. À época, as preocupações acerca do fracasso escolar voltavam-se aos altos índices de evasão e repetência na alfabetização, o que levou à organização de ciclos em torno dos anos iniciais da escolarização, tendo eles recebido diferentes denominações, dependendo das referências e enfoques de cada proposta, como ciclo básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, dentre outros (BARRETTO; SOUSA, 2005, p.660-664).

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 universidade⁶² 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.

⁶² À época, foram adotados referenciais da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, com base, sobretudo, nos trabalhos de Emilia Ferreiro.

A proposta impôs mudanças significativas nas escolas, como a alteração da seriação anual, em que as duas séries iniciais do 1º grau foram agrupadas, resultando em dois anos para a alfabetização e na eliminação da retenção no primeiro ano de escolaridade; a adoção de um procedimento avaliativo centrado na aprendizagem, em que a avaliação indicaria as lacunas na aprendizagem, de forma a atender cada aluno ou grupos de alunos em suas dificuldades específicas; a flexibilização na organização das classes; a regularização de reuniões de professores para discutir as questões pertinentes ao ciclo básico; a extensão do horário escolar para o atendimento de alunos com dificuldades e o pagamento de horas extras aos professores envolvidos nessa atividade. Foram previstas, ainda, outras iniciativas como o reforço da merenda escolar para os alunos que necessitassem permanecer na escola por mais tempo e fornecimento de material didático aos alunos que dele necessitassem.

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.

Ao analisar a política curricular do estado de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990, Souza (2006), também demarca a vertente progressista da escola ciclada, que, conforme já indicado, buscava combater a seletividade escolar e democratizar o ensino. Destaca, em sua análise, a importância do projeto pedagógico da escola e da gestão democrática e participativa. A autora indica como maior obstáculo ao sucesso da proposta nos anos de 1980, as resistências dos professores para a mudança de suas práticas, além da inadequação da capacitação em serviço. O material didático utilizado nos curso de formação continuada, artigos e textos produzidos por professores universitários fortemente comprometidos com a democratização da escola, estariam distantes da prática dos professores.

Assim, já no final da década de 1980, novo enfoque teria sido dado a esses cursos, nos quais a relação teoria-prática seria tratada por meio de “conteúdos mais simplificados [que] falassem ao professor de uma prática fundamentada teoricamente, cuja teoria era, porém, mostrada implicitamente” (SOUZA, 2006, p.21). Além dessa modificação, os livros destinados aos professores passaram a ser ilustrados, de forma a tornar o material mais agradável ao leitor, além de se recorrer aos relatos de experiências e depoimentos dos professores, como recursos narrativos às histórias em quadrinhos, dentre outros recursos igualmente lúdicos. A autora enfatiza que, apesar da grande aceitação por parte dos professores, no governo de Mário Covas, esse material didático de orientação curricular teve sua produção drasticamente diminuída. Em seu lugar passou-se a adotar a formação por meio da educação à distância, destinando-se os recursos à compra de antenas parabólicas e outros equipamentos, além da opção pela compra de livros e jogos didáticos.

Souza (2006), discutindo a participação dos professores nos cursos de formação continuada propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, chama a atenção para a ênfase dos professores na prática, em detrimento da teoria, e à busca pela novidade, além de, paradoxalmente, para a resistência à mudança. Posiciona-se favoravelmente às orientações curriculares que falam diretamente aos professores, em linguagem que ele entenda, e que contenham articulações com a sua prática. Lembra que a “razão prática” está sempre implícita na ação do professor e, nesse sentido, as mudanças resultariam “mais da modificação de constrangimentos e de possibilidades objetivas do que da difusão de idéias e métodos” (SOUZA, 2006, p.219)⁶³.

Nos anos de 1990, várias redes de ensino passaram a adotar os ciclos em todo o ensino fundamental, seja reorganizando todas as antigas séries seja sob outras formas de agrupamento. Relacionando os ciclos às políticas de regularização do fluxo escolar, Barretto e Souza (2005) indicam que os ciclos seriam mais abrangentes na medida em que incorporariam elementos sociais e culturais e novas concepções de conhecimento,

⁶³ Em sua argumentação, busca os trabalhos de P. Perrenoud, um dos autores de maior penetração no campo educacional brasileiro nos dias atuais, e um dos que mais têm influenciado na adoção das novas análises e alternativas para a superação do fracasso escolar, especialmente a escola em ciclos. Nesse campo, destaca-se a obra *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso* cujos aportes teóricos e concepção de fracasso escolar coadunam-se com aqueles propostos por Charlot (2000).

aprendizagem e de ensino, buscando reverter o “caráter excludente” da escola⁶⁴. É necessário esclarecer que a discussão acerca das relações entre ciclos e progressão continuada têm sentido a partir dos finais dos anos de 1990. A essa época, o regime de progressão continuada proposto na Lei nº 9.394/96 foi regulamentado pelos Conselhos Estaduais de Educação, o que permitiu, por exemplo, que esse regime fosse adotado pela rede estadual de São Paulo a partir de 1998. A progressão continuada constituiu-se em uma versão dos ciclos mais condizentes com os princípios neoliberais vigentes no país, à medida que se voltaria menos para as exigências sociais e culturais e mais para a regularização do fluxo escolar⁶⁵.

Dentre os artigos que compõem as análises referentes à adoção dos ciclos, o artigo de Duran , Alves e Palma Filho (2005) é o que explicita claramente o contraponto das políticas de ciclos às políticas neoliberais:

A organização do sistema de ensino em ciclos, ocorrida ao longo da década de 1980 no período da transição democrática, não significou para os governos estaduais eleitos pela oposição a mesma coisa que significa para os governos neoliberais. Enquanto os primeiros tinham como norte a construção de uma ordem social mais justa e equilibrada, os últimos pretendem manter a ordem social vigente, buscando para isso ampliar e fortalecer a hegemonia da classe burguesa. (DURAN , ALVES e PALMA FILHO, 2005, p.109).

Os autores alertam que os ciclos e a progressão continuada já estariam sendo apontados como as únicas causas do fracasso do sistema educacional nos dias atuais. Lembram que, se essa idéia se generalizar, mais uma vez terão vencido as forças conservadoras, que acreditam na reprovação como forma de se garantir a qualidade da escola. Enfatizam que a escola em ciclos e a progressão continuada expressariam

⁶⁴ Nesse artigo, é indicada a existência, em 2003, de 18,9% de escolas do ensino fundamental que adotavam o regime de ciclos, sendo que 11% adotavam apenas essa forma de organização. Apesar de pouco expressivo em número de escolas,, as organizadas unicamente em ciclos ou com mais de uma forma de organização atendiam 36% dos alunos do ensino fundamental, concentrando-se na região sudeste do Brasil, implicando que 86,7% dos alunos das escolas brasileiras estudavam em escolas organizadas em ciclos, sobretudo nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Segundo os dados apresentados, nas demais regiões do país, a matrícula em escolas organizadas unicamente em ciclos é pouco expressiva: 5,7% no sul e 5,2% no nordeste; 0,1% no Centro-Oeste e, no Norte, não houve qualquer representação estatística (BARRETTO E SOUSA, 2005, p.667).

⁶⁵ Essa questão é discutida por Mainardes (2007) que indica as diferenças entre o regime de progressão continuada e os ciclos de aprendizagem. Reduzindo a complexidade da discussão é possível demarcar que o regime de progressão continuada seria uma modalidade de organização da escola em ciclos, mas menos radical à medida em que a progressão continuada acarretaria a diminuição da reprovação, a evasão e *aceleração dos alunos*.

alternativas para “melhorar as oportunidades dos menos privilegiados em sala de aula, dar voz aos grupos marginalizados, festejar as diferenças em vez de estimular semelhanças...” (DURAN, ALVES e PALMA FILHO, 2005, p.110).

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. O tema da avaliação e da repetência expressa-se no programa destinado à correção do fluxo escolar desenvolvido pela Fundação Ayrton Senna, o chamado *Projeto Acelera Brasil*, em que a Fundação, mediante parcerias com governos estaduais e municipais de vários estados e regiões do Brasil, implementa programas de alfabetização, programas de aceleração de aprendizagem e outros procedimentos destinados a oferecer “um ensino de qualidade para todos” (Oliveira, 2002)⁶⁶.

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

⁶⁶ Na obra intitulada *Pedagogia do sucesso* o autor explicita as tentativas de solução do fracasso escolar já indicadas na literatura educacional brasileira, discute os limites e as possibilidades dessas medidas, para, a seguir, indicar os princípios da proposta de regularização do fluxo escolar. Em relação às soluções para a repetência, indica como a solução estaria no professor, nas clínicas psicológicas, na adoção de métodos e técnicas pedagógicas, na pré-escola, na temerária promoção automática, nos ciclos básicos de alfabetização e na correção do fluxo escolar, que é a solução para a repetência implementada pela Fundação Ayrton Sena. Iniciado em 1997, o Programa de Aceleração da Aprendizagem passou a ser adotado, em âmbito oficial, a partir de 1995, como o *Programa de Aceleração da Aprendizagem* no estado de São Paulo e, em 1998, no estado do Paraná, como o *Programa Ensinar e Aprender*, dentre outros (OLIVEIRA, 1999). Esse programa objetiva ajudar “os alunos multi-repetentes a sair da condição de ‘fracassados’ para a de pessoas normais, competentes e bem-sucedidas, com todos os direitos e reconhecimento que merecem” (idem, p.67). Fundamenta-se num conjunto de experiências exitosas desenvolvidas em vários países do mundo, como as **escuelas nuevas** na Colômbia e o programa para alunos especiais de Cingapura. Os aportes teóricos são variados, claramente explicitados como pragmáticos à medida em que as referências restringem-se ao aprender a aprender, com grande número de atividades já programadas.

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.

Fernandes (2005) indica que a escola em ciclos está em contínua transformação e, nesse sentido, é uma escola em conflito, na medida em que suas práticas, suas formas de se compreender o conhecimento, a organização de seus tempos e espaços são questionados cotidianamente. “A escola com ciclos administra conflitos” (FERNANDES, 2005, p.79). Tal questionamento exige maior envolvimento dos professores, especialmente quanto ao trabalho coletivo. O professor necessita mobilizar-se para encontrar soluções em conjunto, gerir projetos, superar o individualismo e a rotina e, nesse sentido, sua gestão exige maior atenção aos relacionamentos interpessoais na escola.

Entretanto, ao investigar a escola, constatou que grande parte dos professores não se envolviam com a proposta dos ciclos e os alunos terminavam o ensino fundamental com defasagem de conteúdos e competências pouco desenvolvidas. A escola teria colocado em segundo plano os conteúdos e privilegiado aspectos relativos à disciplina e à socialização. A avaliação teria sido abandonada à medida que os professores a teriam compreendido apenas em termos de medida com objetivos de aprovação e reprovação, e não de acompanhamento da aprendizagem. “Professores entendem que não mais precisam avaliar, alunos entendem que não mais precisam estudar e pais entendem que seus filhos, se não são reprovados, não estão aprendendo” (FERNANDES, 2005, p.77). Entretanto, mesmo minimizando-se a importância da avaliação, ao final de cada ciclo, os índices de retenção eram maiores. Mesmo assim, no entanto, pelo fato de não serem retidos, os alunos evadiam menos, permanecendo mais na escola. “O espaço de socialização passa a ser mais a escola e menos a rua” (idem, p.78).

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.

Embates e tensões entre duas lógicas de escola e a reprodução do fracasso 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 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.

Este ponto necessita ser melhor compreendido por meio de estudos posteriores. Miranda e Resende (2007), por exemplo, 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.

É possível que tal racionalidade possa se reproduzir no âmbito das medidas educacionais comprometidas com os interesses das classes populares, como a organização

da escola em ciclos. 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.⁶⁷

A escola em ciclos e as reformas educacionais em suas especificidades não são objeto do presente estudo. Ao indicar tais tendências no campo dos estudos e dos trabalhos acerca do fracasso escolar, demarca-se um campo de investigação que se abre a partir do trabalho aqui realizado. Trata-se de 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 eqüitativa, desconsiderar a luta por uma sociedade igualitária.

⁶⁷ 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 (MAINARDES, 2007).

Considerações Finais

Ora! Negociações ao ritmo de descargas inofensivas. Depois tudo ficará na mesma, embora tudo tenha mudado”.
(Lampedusa)

Ao longo do período compreendido entre 1971 e 2006, grande parte dos estudos publicados em Cadernos de Pesquisa mantiveram uma forte tendência 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 deve ser entendida, no âmbito da investigação realizada, ou seja, nos limites circunscritos a um periódico em particular, o *Cadernos de Pesquisa*. Foram afirmadas as características que fazem desse periódico uma referência importante na área, características 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 por duas ressalvas: de um lado o fato de circunscreverem-se ao presente estudo e, de outro, o de serem 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 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, a das minorias. 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 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 da sociedade plural 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 foram claramente explicitadas apenas em alguns trabalhos veiculados nos anos de 1980 e, a partir de então, apenas esporadicamente. Mesmo num momento em que as esquerdas organizavam-se pela defesa da democratização social e da escola pública, grande parte dos estudos críticos tendiam a minimizar o confronto entre as classes sociais.

A partir dos anos de 1990 e, sobretudo nos trabalhos veiculados nos anos 2000, as referências à diversidade cultural tornam-se predominantes. Ao afirmar que nesses estudos as referências às desigualdades sociais são minimizadas, não se desconhece sua importância no campo da democratização da escola. Comunga-se aqui com seus princípios no que tange à necessidade de se reconhecerem as diferenças culturais dos indivíduos. Efetivamente, as diferenças têm que ser contempladas na escola e em quaisquer outras instâncias sociais. Entretanto, a ênfase na diferença não pode 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 em que são enfatizados os relacionamentos interpessoais, a tolerância, a solidariedade, os direitos humanos, sem, no entanto, uma correspondente crítica aos processos históricos que os engendram.

Esse movimento tende a tornar-se mais eficaz à medida que é adotado sob um discurso de reforma educacional cujos processos 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 co-responsabilização pelos resultados escolares, escola, família, comunidade e governo parecem intrinsecamente unidos em prol de uma escola para todos. Entretanto, há que se aprofundar o estudo aqui iniciado, de forma a apreender qual o sentido dessa escola igualitária que parece estar efetivando-se nos dias atuais.

O estudos iniciais acerca do fracasso escolar publicados no periódico têm início com a crítica ao fracasso na escola, isto é, à responsabilização do aluno pelo fracasso escolar e, nesse sentido, busca na própria escola os processos que produziriam tal fracasso. No desenvolvimento do percurso, em suas marchas e contramarchas, há, entretanto, uma atualização dos processos que acabam tributando ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar. Desde a ênfase às trajetórias escolares dedicadas à formação para o mundo do trabalho, o que está em causa é a exacerbação do indivíduo e a renovação das promessas de sua realização pessoal.

Referências

ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AGUIRRE, Antônio. A economia do ensino básico: o caso do Estado de Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 21-30, maio, 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov., 1990.

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

ANDRADE, Antonio dos Santos. O cotidiano de uma escola pública de 1º Grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 26-37, maio, 1990.

ANDRÉ, Marli. 40 anos de estudos da Fundação Carlos Chagas na área de formação de educadores. In: COSTA, Albertina de Oliveira, MARTINS, Ângela Maria, FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs.). *Uma história para contar*: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

_____. Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 28, p.21-25, mar., 1979.

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

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael W. *Educando à direita*: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

ARRIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981

ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan. 2000.

AZEVEDO, José Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulin, Editora Unversitária Metodista, 2007.

BARRETTO, Elba S. de Sá. *Desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem*. São Paulo, FDE, 2002.

_____. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 84-87, fev., 1980.

_____. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 97-109, set., 1975.

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.

BARRETTO, Elba Sá, MELLO, Guiomar Namó de, ARELARO, Lisete, CAMPOS, Maria M. Malta. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p.21-40, set., 1979.

BERLINCK, Manoel T. *Marginalidade social e relações de classes em São Paulo*. Petrópolis, RJ: 1975.

BONAMINO, Alicia Catalano de; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, p. 16-25, fev., 1995.

BONAMINO, Euza de Rezende; BRISTOTI, Nilva Carmem Postal. Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 24, p.25-39, 1977.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia; ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p.43-45, nov., 1981.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. *Elites acadêmicas e escolarização dos filhos*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01010-73302003000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 06/05/2006.

BRANDÃO, Zaia. 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.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.129-149, jan.abr. 2006.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.377-401, maio/ago., 2006.

CADERNOS DE PESQUISA. Editorial. São Paulo, n° 123, set./dez., 2004.

CADERNOS DE PESQUISA. Sobre a revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>. Acesso em ago./2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p.50-62, nov., 1985.

CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.71-77, maio, 1986.

CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 28, p.53-59, mar., 1979.

CAMPOS, Maria M.; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p.35-42, nov., 1981.

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

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Reinventar a escola*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

CARNOY, Martin. Educação e emprego: uma avaliação crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 69-92, fev., 1980.

CARVALHO, José Sérgio. O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 35-46, fev., 1996.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.78-85, maio, 1982.

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

CASASSUS, Juan. Modernidade educativa e modernização educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 5-12, nov., 1993.

CASTRO, Cláudio de Moura et alii. “Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? O que nos diz uma análise dos custos da educação”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p.41-50, set., 1979.

CATANI, Afrânio Mendes, CATANI, Denice Bárbara, PEREIRA Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Boudieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p.63-85, maio/ago., 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. 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.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 24-529, fev., 1996.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. Trad. José Arthur Gianotti e Miguel Lemos. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [Os Pensadores].

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania*. São Paulo: FDE, 2002.

COSTA, Albertina de Oliveira, MARTINS, Ângela Maria, FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p.223-246, jan./abr., 2006.

_____. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CRUZ, José Adelson da. *Organizações não-governamentais, reforma do Estado e política brasileira: um estudo com base na realidade de Goiás*. UNICAMP, 2005. [Tese de doutorado]

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

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

D'INCAO, Maria Conceição. *O bóia fria: acumulação e miséria*. Petrópolis: Vozes, 1976.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago., 1992

DELAMONTE, Sara; HAMILTON, David. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana..* Campinas , SP : Autores Associados, s/d.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:* quatro ensaios críticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

_____. O construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco. *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia, 1994. v. II

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campina, SP: Autores Associados, s/d.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.29-45, jul., 2003.

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

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.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

EARP, Maria de Lourdes Sá. Alunos residentes de CIEPS: educação e assistência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.103, p.100-122, mar., 1998.

ESPOSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 87-96, set., 1975.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)*. Goiânia: UFG, 2002. [Dissertação de Mestrado]

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.83-112, jan/abr., 2005.

FERRARI, Alceu R. Pré-escola para salvar a escola? *Educação e Sociedade*, p.29-37, set., 1982.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A., GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRETTI, Celso S., MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev., 1992.

FIORI, José Luis da Costa. *Brasil no espaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p.58-78, jan/fev./mar./abr., 1999.

FORACCHI, Marialice Mencarini. Marginalidade e participação. In: *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982.

FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago., 1990.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. Campinas, *Educação e Sociedade*, v. 23, nº 80, p. 301-327, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1993.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul., 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Apresentação. In: COSTA, Albertina de Oliveira; MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. [v.1].

_____. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 48-54, ago., 1993.

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

GEBRIM, Virgínia Sales. *Psicologia e educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Goiânia, UFG, 1996. [Dissertação de mestrado].

GERMANO, José Willington. *Estado Militar no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GÓMEZ. A. I. Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2004.

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

GOUVEIA, Aparecida Joly. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez., 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos de Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. [v.1].

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

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

HIRANO, Sedi (Org.). *Pesquisa social: projeto e planejamento*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

HOBBSBAWM, ERIC J. *A era dos Impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

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

_____. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- HOLLANDA, Eduardo. O brasileiro do ano. *IstoÉ*, São Paulo, n.1630, p. 27-33,dez., 2000.
- HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul., 1998.
- HUNT, J. Mc Vicker. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 97-144.
- IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. A polêmica sobre ciências e humanidades. Seminários UNICAMP: “Diversidade na Ciência”, 2003.
- _____. *A sociedade global*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *A idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. A crise de paradigmas na sociologia. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. UNICAMP, 1990.
- _____. *O colapso do populismo no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.
- ISIQUE, Cláudia; MARCOLIN, Neldson. Cientista bom de briga. São Paulo, *Revista Pesquisa FAPESP*. Disponível em <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=7848>. Acesso em jul. 2008.
- KOVARICK, Lúcio. *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p.77-81, ago. 1985.
- KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.79-96, jul., 1999;
- LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.65-88, mar., 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 20 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- LAUGLO, J. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.11-36, mar. 1997.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 31-42, fev., 1993.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.125, p.137-160, maio/ago., 2005.

LEME, Roberto Augusto Tores. *Progressão continuada e o sistema de ciclos*: mais uma reforma escolar. São Paulo: FED, 2002.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública*: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. . *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.327-356, maio/ago., 2006.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

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

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar*: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINI, Mirella Lopez. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, v.6, n. 2, p.149-156, 2002.

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.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. In: *Textos*. Ed. Sociais, s/d.

_____. *Manuscritos Económico Filosóficos*, Lisboa, Ed. 70, 1993.

_____. Posfácio da 2ª Edição. In: *O Capital*, v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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

_____. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo ? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 87-97, fev., 1981.

_____. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º Grau. *Educação e Sociedade*, Cortez & Moraes, Ano I, n.2, p.70-8, jan., 1979.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.37-48, mar. 1997

_____. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Campinas, Educação e Sociedade*, v.26, n. 91, maio.Ago. 2005.

_____. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

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

MITRULIS, Eleny, PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.269-298, maio/ago., 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p.65-81, set./dez., 2001.

_____. A psicologia ... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p.93-107, mar. 1997.

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

MOREIRA, Antonio Flávio B. Moreira, CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasil, MEC., 2006.

MORO, Maria Lúcia Faria. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p.66-72, fev., 1986.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília Azevedo L. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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.

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

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 1999.

_____. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.1777-215, jul., 2002.

OREALC/UNESCO. Informe. América Latina: nova etapa do desenvolvimento educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 82-87, nov., 1993.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadores de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.141-170, jan/abr., 2005.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. IN: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF; Maria Lúcia Spedo. *Tópicos em História da educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. Acelerando a escolarização: em nome do quê? In: *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

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

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

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

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

PAUGAM, S. (org.). *L'exclusion, Etat des savoir*. Paris: Ed. Decouverte, 1996.

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, p.467-496, maio/ago., 2004.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.7-24, mar., 2002.

PERALVA, Angelina. Na encruzilhada: a escola francesa entre o passado e o futuro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 56-66, ago., 1992.

PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

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

POPPOVIC, Ana Maria, ESPOSITO, Yara Lúcia, CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 7-76, set., 1975.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (orgs.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo – intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (orgs.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RAMA, Germán W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 17-31, maio, 1989.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.61-70, maio, 1986.

REIS, Geovana. *O fracasso escolar na SME de Goiânia, de 1997 a 2000*: (des)encontros com a agenda internacional para a educação. Goiânia, FE/UFG, 2002. [Dissertação de mestrado].

RIBEIRO, M. Luisa Santos. Introdução à história da educação. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1978.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517a97021999000100004&1n. Acesso em: 04/05/2006

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.43-55, jan/abr., 2005.

ROCHEX, JeanYves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, nº3, p. 637-50, set./dez. 2006.

ROMAN, Joël. Cidadania e vínculo social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 24-59, fev., 1996.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

SAVIANI, Dermeval . *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

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

SAWAIA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar: In: ARAÚJO, Ulisses F. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.197-213.

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, Jailson de Souza e. *Uma análise sobre o sucesso/fracasso escolar*. Disponível em: http://www.iets.inf.br/biblioteca/uma_analise_sobre_o_sucesso_fracasso_escolar.pdf.

Acesso em: 22/03/2006.

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.

_____. et alii. Escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p. 43-50, nov., 1995.

SILVA, Nelson do Valle; SOUZA, Alberto de Mello e. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 49-57, ago., 1986.

SILVA, Rose N. da, DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev., 1992.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 98-101, fev., 1983

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7º ed. Petrópolis, RJ: 2007.

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

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

SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC, 1991.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1998. p.15-39.

SOUZA, Denise Trento R. Acordos de trabalho entre professores e alunos: um aspecto na produção do sucesso escolar. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/acordos_de_trabalho.asp?f_id_artigo=317. Acesso em: 23/03/2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p.203-221, jan./abr., 2006.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.21-32, jan. 2000.

SWARTZ, David. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). *Educação e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TENCA, Sueli Cotrim. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 37-41, nov., 1982.

TIBALLI, Elianda F. A. *Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso*. PUC/SP, 1998. [Tese de doutorado].

TIRAMONTI, Guillermina. Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.71-83, jul., 2003.

Vários autores. Conceito de privação e de desvantagem. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.8-96.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio, 1992.

_____. Políticas do Ensino Médio: continuam os mesmos dilemas. Apresentação. In: COSTA, Albertina de Oliveira; MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.

ZAGO, Nair. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZANTEN, Agnès Van. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.126, p.565-93, set./dez., 2005.

ZIBAS, Dagmar. Escola pública versus escola privada: o fim da história. América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.79-91, mar. 1997

Apêndice 1

Relação dos artigos publicados em Cadernos de Pesquisa que abordam direta ou indiretamente o fracasso escolar (1971-2006).

Legenda:

- ☐ Artigos que mencionam a expressão *fracasso escolar*
- ☐ Artigos que não mencionam a expressão *fracasso escolar*

Ano: 1971

1. POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 2, p. 1-42, nov., 1971.

Descrição: Defesa da relação psicologia e educação para o êxito da alfabetização.

Ano: 1972

2. POPPOVIC, Ana Maria. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, n. 6, p. 25-30, dez., 1972.

Descrição: Importância da educação pré-escolar para a criança culturalmente marginalizada no âmbito da educação compensatória

Ano: 1973

3. POPPOVIC, Ana Maria. Índice de marginalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 7, p. 13-60, jun., 1973.

Descrição: Elaboração do Índice de Marginalização para se prever o fracasso escolar de crianças em situação de risco por meio da identificação dos fatores marginalizantes

Ano: 1975

4. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 97-109, set., 1975.

Descrição: Atuação dos professores de periferia frente às dificuldades de comportamento dos alunos que originam-se das “camadas populares” enquanto os professores pertencem às camadas médias, preconizando-se que o professor conheça a realidade social do aluno para superar o preconceito e os estereótipos.

5. CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. *Cadernos de Pesquisa*, n. 12, p. 3-18, mar., 1975. Descrição: Causas e consequências da repetência sobre o rendimento escolar. O baixo rendimento escolar é vinculado a fatores biológicos, psicológicos ou sociológicos numa perspectiva de externalidade.

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

Descrição: Realiza-se uma pesquisa experimental (a partir de dados de outras pesquisas sobre “marginalidade cultural”) para verificar se há “no interior de uma população de nível sócio-econômico baixo” um grupo marginal e outro integrado. Discute-se o conceito de marginalidade já indicando a necessidade de mais pesquisas para se “validar empiricamente” suas implicações em relação à compreensão das “classes de trabalhadores”.

7. CARDOSO, Ruth Correia Leite. Sub-cultura: uma terminologia adequada? *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 3-5, set., 1975.

Descrição: estudo teórico sobre o conceito antropológico de cultura

8. ESPOSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 87-96, set., 1975.
Descrição: Análise dos efeitos da desnutrição sobre a capacidade cognitiva de crianças pré-escolares provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico indicando-se a forte correlação entre desnutrição e fracasso escolar

9. POPPOVIC, Ana Maria, ESPOSITO, Yara Lúcia, CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 7-76, set., 1975.
Descrição: A partir de uma pesquisa experimental identificaram-se elementos que formariam o currículo de uma pré-escola para crianças culturalmente marginalizadas com o objetivo de reduzir a repetência no ensino fundamental.

10. ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 78-85, dez., 1975.
Descrição: Análise estatística sobre as diferenças de escolaridade entre os sexos (seria hoje os estudos de gênero).

Ano: 1977

11. BONAMIGO, Euza de Rezende, BRISTOTI, Nilva Carmem Postal. Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 24, p.25-39, 1977.
Descrição: Análise dos efeitos da estimulação verbal sobre o vocabulário e o aproveitamento escolar de crianças marginalizadas

12. POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 21, p. 41-46, jun., 1977.
Descrição: Proposição de currículo para os marginalizados culturais

Ano: 1978

13. GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. *Cadernos de Pesquisa*, n. 27, p.61-68, dez., 1978.
Descrição: Discussão acerca da democratização do ensino para o aluno trabalhador

14. PARO, Vitor Henrique. Aspectos econômicos da avaliação de currículos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 25, p.97-103, jun., 1978.
Descrição: Análise da eficiência e eficácia do currículo no âmbito da economia da educação

Ano: 1979

15. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de. Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 28, p.21-25, mar., 1979.
Descrição: Relação professor-aluno e suas implicações no aproveitamento escolar.

16. AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p.13-20, set., 1979.
Descrição: Estudo histórico da Reforma Sampaio Dória evidenciando-se a distinção entre ação democratizadora e a retórica da educação democrática.

17. BARRETO, Elba Sá; MELLO, Guiomar Namó de; ARELARO, Lisete; CAMPOS, Maria M. Malta. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p.21-40, set., 1979.
Descrição: análise das políticas educacionais do governo federal e sua efetividade social em relação ao 1º e ao 2º grau, ressaltando-se a distância entre as principais metas governamentais e a realidade da seletividade do sistema de ensino como decorrência do modelo de desenvolvimento adotado (concentrador de renda) que não produz efetivamente a democratização do ensino

18. CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 28, p.53-59, mar., 1979.

Descrição: Análise crítica sobre a concepção de pré-escola no âmbito da educação compensatória.

19. CASTRO, Cláudio de Moura; ALVES, Elza Nascimento; FRIGOTTO, Gaudêncio; MARTINS, Ricardo C. R.; CORDOVA, Rogério A. “Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? O que nos diz uma análise dos custos da educação”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p.41-50, set., 1979.

Descrição: Estudo dos custos educacionais das escolas municipais do Rio em que os autores identificam que as escolas mais carentes recebem menos recursos.

20. FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida. *Cadernos de Pesquisa*, n. 29, p.37-48, jun., 1979.

Descrição: Estudo da interação entre os fatores biológicos, socioeconômicos e culturais para o desenvolvimento psicológico e seus desdobramentos para o rendimento escolar

21. POPPOVIC, Ana Maria. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, p.51-55, set., 1979.

Descrição: Importância da pré-escola para a criança pobre (educação compensatória).

22. SILVA, Alberto Carvalho da. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 29, p. 7-9, jun., 1979.

Descrição: Relações entre pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar considerando-se a repetência e a evasão escolar entre os “setores mais pobres da população”.

Ano:1980

23. BARRETTO, Elba S. Sá. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 84-87, fev., 1980.

Descrição: Análise crítica da expansão do ensino de 1º grau

24. CARNOY, Martin. Educação e emprego: uma avaliação crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 69-92, fev., 1980.

Descrição: Parte-se da compreensão do desenvolvimento capitalista “nos países de baixa renda” para se analisar questões relacionadas ao emprego em sua relação com a escolarização.

25. GOUVEIA, Aparecida Joly. Origem social, escolaridade e ocupação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 3-18, fev., 1980.

Descrição: Referenciando-se na PNAD-1973 discute-se a relação entre origem social, educação e ocupação comparando-se trabalhadores masculinos e femininos de São Paulo e do Nordeste.

26. LEWIN, Zaida Grinberg. Tempo conceitual e sucesso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 3-20, ago., 1980.

Descrição: Estudo da relação entre reflexão e impulsividade segundo KAGAN

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

Descrição: Testa-se uma escala de percepção de controle para se determinar os padrões de interferência das expectativas de sucesso e de fracasso que o indivíduo desenvolve, concluindo-se pela crítica à escala que põe no indivíduo a responsabilidade pelo fracasso “que muitas vezes é social”.

28. SCHIEFELBEIN, Ernesto, SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 35, p. 53-71, nov., 1980.

Descrição: Descrição das pesquisas que analisam os determinantes do desempenho cognitivo dos estudantes segundo os processos de escolarização, atributos dos professores e características dos alunos.

Ano: 1981

29. BARROSO, Carmem. Recentes mudanças demográficas: implicações educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 32-34, nov., 1981.

Descrição: Estudo da relação entre demografia e educação no âmbito das relações de gênero

30. BRANDÃO, Zaia; ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p.43-45, nov., 1981.

Descrição: Transcrição do debate realizado na I Conferência Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar

31. CAMPOS, Maria M.; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p.35-42, nov., 1981.

Descrição: Debate sobre a finalidade da creche e pré-escola (crítica à educação compensatória).

32. CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p.3-10, nov., 1981.

Descrição: Bases cognitivas para a alfabetização a partir do conceito de realismo nominal (Piaget).

33. GATTI, Bernardete A.; PATTO, Maria Helena; COSTA, Marisa L. da; KOPIT, Melany; ALMEIDA, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º Grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago., 1981.

Descrição: Análises de fatores que poderiam produzir o fracasso escolar (reprovação) na 1ª série

34. MELLO, Guiomar Namó de. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo ? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 87-97, fev., 1981.

Descrição: Análise crítica da atuação docente e suas implicações para a democratização do ensino

35. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Cursos para adultos de escolaridade tardia: um caso agudo de barateamento do saber. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 92-97, fev., 1981.

Descrição: Crítica à má qualidade da escolarização de adultos

36. SANTOS, Maria Madalena Rodrigues dos Santos. Relatório da experiência do Programa Alfa em Pernambuco - 1977/1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 26-31, nov., 1981.

Descrição: Relato do êxito da política educacional em Pernambuco no âmbito da alfabetização

]

Ano: 1982

37. ARROYO, Miguel G. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 41, p. 28-37, maio, 1982.

Tema: Proposição da democratização do ensino no nível da administração escolar

38. BRANDÃO, Zaia. 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.

Descrição: Discute-se a formação de professores para as crianças das camadas populares (democratização), criticando-se a formação liberal fundada na “educação integral do homem” (ideologia do dom) que nega as diferenças individuais produzidas socialmente – não se reconhece que o fracasso escolar é produzido socialmente e na própria escola.

39. CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.27-40, ago., 1982.

Descrição: Discute-se o acesso à escola das classes populares partindo do princípio de que a educação é desigual para as diversas classes (reprodução social da força de trabalho para o capital).

40. CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p. 79-86, ago., 1982.

Descrição: Discute a produção do fracasso escolar a partir da escola tendo como foco a aprendizagem da matemática.

41. DEMO, Pedro. Educação, cultura e poder: hipóteses sobre a importância da educação para o desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 41, p. 12-21, maio, 1982.

Descrição: Crítica da relação entre crescimento econômico e democratização da educação tendo como base a má qualidade da educação brasileira.

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

Descrição: Apresentação das bases teóricas do Programa Alfa que segue uma orientação cognitiva e não behaviorista (contraponto entre educação behaviorista e cognitivista).

43. KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p. 54-62, ago., 1982.

Descrição: Critica-se a concepção de educação compensatória no âmbito da privação cultural.

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

Descrição: Discute-se a concepção de “marginalizado” a partir das teorias da educação

45. TENCA, Sueli Cotrim. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 37-41, nov., 1982.

Descrição: Analisa-se o ensino noturno e suas implicações para a produção dos altos índices de repetência e evasão

46. VICTORA, César G.; MARTINES, José C., COSTA; Juvenal D. Fatores sócio-econômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo com 500 crianças da 1ª série. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 41, p. 38-48, maio, 1982.

Descrição: Estuda-se rendimento escolar de crianças de 1ª série em relação ao estado nutricional, fatores sócio-econômicos e rendimento escolar. Não há dados conclusivos.

Ano: 1983

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

Descrição: Experimento piagetiano para se compreender a produção do fracasso escolar na escola, refutando-se as “explicações cognitivas para o fracasso escolar seletivo das camadas pobres”.

48. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Inteligência e vida cotidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.45-54, fev., 1983.

Descrição: Educação de adultos

49. ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 57-65, maio, 1983.

Descrição: São analisados trabalhos internacionais que corroboram as pesquisas nacionais quanto à “inadequação da escola à realidade da clientela” e a necessidade de se compreender os “fatores intra-escolares” de forma contextualizada em relação à produção do fracasso escolar.

50. SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 98-101, fev., 1983.

Descrição: Critica-se a regionalização exagerada em relação à produção do livro didático

51. SPELLER, Paulo; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O caráter de classe social na produtividade escolar: um estudo preliminar no município de Cuiabá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 35-44, fev., 1983.
Descrição: Estuda-se o fracasso escolar na 1ª série por meio de levantamento estatístico da produtividade escolar (índices de evasão e de reprovação escola) na cidade de Cuiabá.

52. SPOSITO, Marília Pontes. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 25-28, maio, 1983.

Tema: Expansão do ensino público em São paulo nos anos de 1940 a 1950.

Ano: 1984

53. CONTE, Doracy Soares. Resultados da política educacional brasileira em 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 91-96, nov., 1984.

Descrição: Políticas educacionais - Democratização do ensino.

54. FILP, J.; CARDEMIL, Cecília; SCHIEFELBEIN, Ernesto; DIÉGUEZ, Eleanor; TORRES, Jaime. Efeito da educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento no Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 15-25, maio, 1984.

Descrição: Apresentam-se as relações entre frequência ao jardim de infância e o rendimento no primeiro ano básico

55. GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 3-14, maio, 1984.

Tema: Análise das condições prévias da criança para a alfabetização segundo princípios construtivistas

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

Descrição: Tematizam-se os resultados opostos de pesquisas piagetianas realizadas por pesquisadores da UFPE e da PUC-SP quanto “às características cognitivas das crianças das classes populares” e as possíveis explicações para o fracasso escolar.

Ano: 1985

57. CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p.50-62, nov., 1985.

Descrição: Crítica às relações entre origem socioeconômica e desempenho na alfabetização por meio da psicolingüística

58. CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 21-24, maio, 1985.

Tema: Crítica às concepções da pré-escola compensatória

59. FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.35-49, fev., 1985.

Descrição: Analfabetismo no Brasil segundo a análise estatística (1872-1980). O fracasso escolar é tratado como exclusão: “excluídos do processo e os excluídos no processo de ensino-aprendizagem” (p.35).

60. BRANDÃO, Zaia. 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.

Descrição: Formação de professores e suas implicações para a alfabetização das crianças das camadas populares

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

Descrição: Descrição e análise do desenvolvimento da pesquisa sociológica em educação

62. GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 85-97, nov., 1985.

Descrição: relato dos trabalhos desenvolvidos no GEEMPA sobre a alfabetização das crianças das classes populares sob a ótica construtivista.

63. HADDAD, Sérgio. Conscientização e alfabetização de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 97-100, fev., 1985.

Descrição: Análise da prática da conscientização no âmbito da educação popular.

64. KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p.77-81, ago. 1985.

Descrição: Papel social da pré-escola (crítica à concepção de educação compensatória).

65. LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.25-33, fev., 1985.

Descrição: Relato da experiência de alfabetização sob o referencial construtivista

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

Descrição: Considerações acerca das relações entre pesquisa e políticas educacionais

67. MARIZ, Cecília Loreto. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 69-70, maio, 1985.

Descrição: Indicações das precepções dos professores sobre seus alunos (das camadas populares) segundo a antropologia

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

Descrição: Concepções de alfabetização: conceito, natureza, condicionantes e implicações educacionais.

Ano: 1986

69. CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.71-77, maio, 1986.

Descrição: Debate sobre a construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças das classes populares por meio da relação entre escolaridade e trabalho.

70. CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.78-85, maio, 1986.

Descrição: Reflexão sobre as pesquisas relacionadas ao fracasso escolar desenvolvidas por equipe de pesquisadores da UFPE (de Piaget a uma abordagem cultural do fracasso escolar).

71. LAMPRÉIA, Carolina. A intervenção precoce: seus pressupostos e algumas questões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.55-60, maio, 1986.

Descrição: Estudo sobre as vantagens da intervenção precoce para o desenvolvimento das crianças das classes populares.

72. LEITE, Ilma Carvalho Nunes. Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças de meio sócio-econômico desfavorecido. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 69-76, ago., 1986.

Descrição: Relato de pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo, enfoque piagetiano, e escolaridade de crianças “de um bairro econômico desfavorecido”.

73. MORO, Maria Lúcia Faria. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p.66-72, fev., 1986.

Descrição: Debate sobre a construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças das classes populares em que se afirma o desenvolvimento cognitivo diferenciado considerando-se as experiências piagetianas.

74. RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p.61-70, maio, 1986.

Descrição: Levantamento bibliográfico sobre a relação entre fracasso escolar e expectativas do professor [Pigmalião na sala de aula] – os trabalhos sobre expectativa do professor passaram a ser substituídos por outros em que são levados em consideração a classe social, a raça, currículo escolar do aluno, dentre outros.

75. SILVA, Fátima Sampaio. Análise psicolinguística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 58-68, ago., 1986.

Descrição: Pesquisa sobre o erro na leitura de acordo com critérios da psicolinguística

76. SILVA, Nelson do Valle, SOUZA, Alberto de Mello e. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 49-57, ago., 1986.

Descrição: Estudo estatístico acerca das relações entre desenvolvimento escolar e origem social

Ano: 1987

77. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov., 1987.

Descrição: Estudo sobre a discriminação do aluno negro

78. HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p.24-26, nov., 1987.

Descrição: Estudo sobre a desigualdade de oportunidade educacional do negro: o negro tem mais dificuldade ao acesso à escola, é mais barrado na 1ª série e com índices de alfabetização reduzidos em relação ao branco e tem mais dificuldade para avançar na conclusão do ensino primário.

79. PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago., 1987.

Descrição: Estudo sobre a discriminação do aluno negro

Ano: 1988

80. ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio, 1988.

Descrição: Análise da escola de tempo integral em relação aos alunos das classes populares

81. LOVISOLO, Hugo. A educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 23-40, nov., 1988.

Descrição: Discussão sobre os modelos “sistematizador” e “conscientizador” da educação popular tendo como referência a experiência da Fundação Educar

82. MEDINA, Anamaria Vaz de Assis. Organização pública e implementação de novas metodologias: o Projeto Alfa em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 38-51, maio, 1988.

Descrição: Relato do êxito do Programa Alfa no estado de Minas Gerais

83. PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988.

Descrição: A escola pública de tempo integral e seus desdobramentos em relação à democratização e aos problemas sociais.

84. PATTO, Maria Helena Souza. 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.

Descrição: Explicita-se o discurso liberal sobre o fracasso escolar na RBEP - FE como objeto de estudo.

Ano: 1989

85. PENIN, Sonia T. de S. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 17-31, maio, 1989.

Descrição: Ênfase à gestão escolar como forma de dinamizar as práticas na escola

86. RAMA, Germán W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 17-31, maio, 1989. (Diretor do escritório da CEPAL)

Descrição: Estuda-se a relação entre escola, origem social e raça

87. ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: cobertura, clientela e recursos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 68, p. 39-54, fev., 1989.

Descrição: Demonstram-se os problemas relacionados à democratização da educação infantil no Brasil

Ano: 1990

88. AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov., 1990.

Descrição: O ciclo básico na concepção dos professores e a evidência do papel da escola na produção do fracasso escolar na visão dos professores.

89. ANDRADE, Antonio dos Santos. O cotidiano de uma escola pública de 1º Grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 26-37, maio, 1990.

Descrição: Relato de pesquisa etnográfica sobre a produção do fracasso escolar a partir da própria escola

90. ANDRÉ, Marli E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

Descrição: Discute-se a avaliação (da escola/na escola) por meio da análise da organização do trabalho escolar e da dinâmica da sala de aula.

91. DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago., 1990.

Descrição: Avaliação escolar na perspectiva de Jean Piaget

92. FRAGA, Maria Lúcia Tavares. Do cotidiano à construção do pensamento lógico-matemático. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 70-76, fev. 1990.

Descrição: Relato de experiência sobre a intervenção psicopedagógica em crianças de “comunidades de baixa renda” com dificuldades de aprendizagem.

93. FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago., 1990.

Descrição: Discussão em torno da avaliação e os altos índices de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau por meio da concepção de indivíduo presente no processo avaliativo (objetivismo, subjetivismo e vínculo entre indivíduo sociedade numa abordagem dialética).

94. FREITAG, Bárbara. Alfabetização e psicogênese. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 29-38, fev. 1990.

Descrição: Relato de pesquisa sobre o impacto de um programa tradicional e outro experimental (psicogenético) sobre o rendimento escolar, evidenciando maior “vantagem” do “tradicional” devido à alta rotatividade e absenteísmo do professor.

95. GARCIA, Marlene. Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 15-24, nov., 1990.

Descrição: Relato sobre a percepção *social* do analfabeto

96. GATTI, Bernardete A., SILVA; Rose Neubauer da; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 7-14, nov., 1990.

Descrição: Discussão acerca da expansão da educação no Brasil a partir dos dados sobre o analfabetismo até o ano de 1987 enfatizando-se que o problema da educação não estaria no acesso mas na permanência do aluno na escola

97. HASENBALG, Carlos A., SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio, 1990.

Descrição: Discussão acerca da questão racial e suas relações com a educação escolar

98. SILVA, Maria Alice Setúbal S.; LOMÔNACO, Beatriz Penteado. A construção do professor: uma experiência com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 71-78, nov., 1990.

Descrição: Discussão acerca da identidade do papel do professor

99. SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 59-66, maio, 1990.

Descrição: Revisão dos princípios que têm regido o currículo escolar, sugestões de renovação curricular para a efetiva democratização da escola pública.

Ano: 1992

100. BAJARD, Élie. Afinal, onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov., 1992.

Descrição: A leitura no processo de alfabetização

101. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Estado e municípios: a prioridade ao ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 15-28, nov., 1992.

Descrição: Defesa na participação dos estados e municípios na educação (descentralização) para a melhoria da qualidade da educação no estado de São Paulo

102. CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev., 1992.

Descrição: Estudo sobre a Educação Infantil veiculada nos CPs, sobressaindo-se a concepção de educação pré-escolar compensatória e como tal concepção modifica-se ao longo das publicações, especialmente a partir dos “estudos históricos” já ao final da década de 1980.

103. DAMIANI, Magda F.; BARROS, Fernando C. de Barros. Desrepeito ao pobre? Renda familiar e desenvolvimento motor em crianças pelotenses. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.83, p.52-57, nov., 1992.

Descrição: O desenvolvimento infantil nas diferentes classes sociais no âmbito dos testes psicológicos (balizados pela cultura das classes dominantes) e implicações sociais (justificativa para o fracasso escolar) é criticado pelas autoras.

104. DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago., 1992.

Descrição: Relata-se uma pesquisa sobre como as crianças e os jovens vêm a escola, sob a ótica da antropologia visando o maior aprofundamento da “questão do fracasso escolar de crianças das camadas populares”.

105. FERRETTI, Celso S.; MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev., 1992.

Descrição: Estudam-se os artigos que tratam da relação educação e trabalho publicados nos CPs, desde a primeira publicação.

106. FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 43-51, nov., 1992.

Descrição: Crítica ao enfoque da qualidade do ensino (Ensino Médio) sob os critérios do mercado

107. MOREN, Elizabeth Belfort da Silva; DAVID, Maria Manuela Martins Soares; MACHADO, Maria da Penha Lopes. Diagnóstico e análise de erros em matemática: subsídios para o processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p. 43-51, nov., 1992.

Descrição: Avaliação em matemática

108. PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev., 1992.

Descrição: Análise do tema “raça e educação” nos Cadernos de Pesquisa, demonstrando que ainda é um tema incipiente de reflexão no periódico.

109. SILVA, Rose N. da; DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev., 1992.

Descrição: Análise do Ensino Fundamental a partir dos CPs: causas da seletividade do ensino público fundamental, prática docente, currículos, aluno.

110. ESPÓSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma releitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 21-27, fev., 1992.

Descrição: Revisam-se as concepções de alfabetização veiculadas nas páginas dos CPs: anos 70: relação psicologia e educação / finais da década: mudanças nas investigações educacionais: relações mais abrangentes entre educação e sociedade e do papel político do educador; trabalhos “desvelam a realidade aguda do fracasso da escola” numa perspectiva crítica (Gouveia, 1976) e outros propositivos, sobretudo em relação à 1ª série (POPPOVIC, 1977, 1982); início dos anos 80: pesquisadores da FCC realizam uma pesquisa para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de levantar as causas da reprovação na 1ª série do 1º grau; nos anos 90 o desafio é buscar uma teoria coerente que congregue as várias facetas do processo.

111. FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p.5-14, nov., 1992.

Descrição: A política e a pesquisa educacional no âmbito das críticas à modernidade: integração internacional - soberana e democrática - e a construção da cidadania. Demarca a passagem da produção de planos para a produção de documentos de política educacional.

112. PERALVA, Angelina. Na encruzilhada: a escola francesa entre o passado e o futuro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 56-66, ago., 1992.

Descrição: Transformações sócio-econômicas francesas (desemprego estrutural, crescimento populacional nos pequenos municípios das regiões metropolitanas - imigração, incremento de ações filantrópicas para ajudar a pobreza) e suas implicações educacionais – fim do modelo de integração nacional – Zeps e o combate ao fracasso escolar.

113. VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio, 1992.

Descrição: pesquisa educacional na América Latina: anos 60 – recursos humanos (Cepal); anos 70: reprodutivismo; anos 80: consolidação das pesquisas que vêem a educação como potencial para contribuir “para mudanças políticas em favor das camadas populares” (democratização)

114. WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio, 1992.

Descrição: Estudo da produção na área educacional: relação Estado e educação, Universidade e sociedade, professores e prática pedagógica (professor da escola pública: aspectos psicopedagógicos/aspectos sociológicos) e educação popular.

Ano: 1993

115. AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio, 1993.

Descrição: Discussão sobre a percepção da educação no Brasil como problema coletivo (nacional)

116. BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago., 1993.

Descrição: Discussão sobre as desigualdades educacionais em relação às raças

117. BONAMINO, Alicia, MATA, Maria Lutgarda, DAUSTER, Tânia. Educação-trabalho: uma revisão da literatura das duas últimas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 50-62, fev., 1993.

Descrição: Revisão bibliográfica sobre as pesquisas pertinentes às relações entre educação e trabalho

118. CASASSUS, Juan. Modernidade educativa e modernização educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 5-12, nov., 1993.

Descrição: Compreensão da modernização educacional na América Latina (distingue-se modernidade de modernização)

119. COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 58-61, ago., 1993.

Descrição: Análise do desenvolvimento motor da criança de acordo com as teses construtivistas

120. DUTRA, Any. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 33-42, maio., 1993.

Descrição: A alfabetização no âmbito da política educacional no Rio de Janeiro.

121. FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 43-49, fev., 1993.

Descrição: Ênfase à necessidade da leitura no processo de alfabetização

122. GATTI, Bernardete A.. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 48-54, ago., 1993.

Descrição: Sugere mudanças para que a escola mude sua qualidade. São abordados: direito subjetivo à educação, foco na escola e não num sistema abstrato, cultura de sucesso e não de fracasso para a escola pública.

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

Descrição: Processo de socialização da criança da favela e sua representação sobre a escola e o trabalho.

124. INFORME Orealc/Unesco. América Latina: nova etapa do desenvolvimento educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 82-87, nov., 1993.

Descrição: Concepção de educação para o século XXI

125. LEITE, Sergio Antonio da Silva. Passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 31-42, fev., 1993.

Descrição: Reprovação na 5ª série.

126. RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev., 1993.

Descrição: Correção dos índices estatísticos sobre a evasão e a repetência enfatizando-se a valorização da escola pelas classes populares.

127. 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.

Descrição: Necessidade de se pensar as relações entre educação e sociedade se se trata de melhorar a qualidade da educação no Brasil (oposição à valorização das discussões sobre o construtivismo, exacerbadas nos “órgãos governamentais de educação e nos meios acadêmicos”).

128. SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia; MELLO, Guiomar Namó de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev., 1993.

Descrição: Análise crítica das políticas públicas em relação à qualidade do ensino no país.

129. SILVA, Tomaz Tadeu da. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 20-30, ago., 1993.

Descrição: Análise estrutural das relações entre educação e trabalho

ANO: 1994

130. PAIVA, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89, p.29-38, maio, 1994.

Descrição: Importância da educação de adultos em relação à revolução tecnológica que passa a exigir uma concepção de educação de adultos não mais restrita à alfabetização mas à educação continuada.

ANO: 1995

131. ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.22-31, maio, 1995.

Descrição: Pesquisa sobre a formação de professores em relação ao Estágio Supervisionado.

132. BONAMINO, Alícia Catalano de; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, p. 16-25, fev., 1995.

Temática: Estudo crítico sobre currículo: tradição humanista-literária – escola comum(escola tradicional);

133. SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e; RIBEIRO, Maria José Reginato; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; QUADRADO, Alice Davanço. Escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p. 43-50, nov., 1995.

Descrição: Pesquisa sobre experiências em escolas que visam melhorar a qualidade da educação.

134. SOUSA, Sandra M. Zákia. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.94, p. 43-49, ago., 1995.

Descrição: Estudo da produção sobre a avaliação da aprendizagem (1930-1980).

Tema: Pesquisa educacional: avaliação.

Ano: 1996

135. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 16-20, nov., 1996.

Descrição: Novas alternativas para a avaliação escolar – “pedagogia da diferença”.

136. AGUIRRE, Antônio. A economia do ensino básico: o caso do Estado de Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 21-30, maio, 1996.

Descrição: Financiamento da educação no estado de Minas Gerais

137. CABRAL NETO, Antônio. Ampliação das oportunidades educacionais: realidade ou direito negado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 36-46, nov., 1996.

Descrição: Estudo de política educacional implementada no estado do Rio Grande do Norte em relação às possibilidades de democratização do ensino (fluxo escolar).

138. CARVALHO, José Sérgio. O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 35-46, fev., 1996.

Descrição: Discutem-se os Direitos Humanos no âmbito da Unesco

139. 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.

Descrição: Correlação entre fracasso escolar e origem social sob o enfoque da “relação com o saber”.

140. COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 24-529, fev., 1996.

Descrição: Discute-se o princípio da igualdade e sua distinção frente a diferenças sociais (bases naturais ou produtos de construção cultural como a diferença entre os sexos ou relacionadas a costumes, mentalidades como “condensados culturais”) e desigualdades sociais (estas referem-se a “um juízo de superioridade ou inferioridade entre grupos, camadas ou classes sociais”. Na longa evolução histórica, a tendência é ir eliminado as desigualdades sociais. A construção da desigualdade social no Brasil (Portugal, primeiro povo que instaurou a ordem burguesa (p.51)).

141. MITRULIS, Eleny. Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 30-49, fev., 1996.

Descrição: Estudo histórico da promoção automática: um processo de democratização da escola obrigatória.

142. ROMAN, Joël. Cidadania e vínculo social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 24-529, fev., 1996.

Descrição: Descrevem-se as novas formas de vínculo social em relação à cidadania na França atual.

Ano: 1997

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

Descrição: Defesa da perspectiva “intercultural crítica” na formação de professores.

144. GARRETÓN, Manuel Antonio. Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul., 1997.

Descrição: Discussão acerca dos consensos em torno das reformas educacionais na América Latina.

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

Descrição: Documento produzido pela OEI em que são indicadas diretrizes da reforma educacional na América Latina.

146. 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.

Descrição: Análise crítica do Informe da OEI

147. 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.

Descrição: Indicações das novas diretrizes para a escola no marco da diversidade cultural.

Ano: 1998

148. EARP, Maria de Lourdes Sá. Alunos residentes de CIEPS: educação e assistência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.103, p.100-122, mar., 1998.

Descrição: Análise dos CIEPs (educação compensatória).

149. HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul., 1998.

Descrição: Direito à educação e obrigatoriedade escolar.

150. PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 101-121, jul., 1998.

Descrição: Discussão acerca das concepções de cidadania e suas implicações educacionais.

Ano: 1999

151. KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.79-96, jul., 1999.ok

Descrição: Defesa da escola como espaço de constituição de identidades.

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

Descrição: Estudo antropológico sobre a cultura, a alteridade e o espaço escolar.

153. ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 107, p.7-40, jul. 1999.

Descrição: Estudo da expansão da educação infantil no governo Geisel tendo como referência documentos da Unesco e UNICEF.

154. SILVA, Carmem A. Duarte da; HALPERN Sílvia C.; BARROS, Fernando; SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.207-225, jul., 1999.

Descrição: Estudo longitudinal sobre o desempenho escolar mediante a compreensão das relações de gênero.

155. SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 169-186, jul., 1999.

Descrição: análise estatística do analfabetismo no Brasil

Ano: 2000

156. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p.143-155, jul., 2000.

Descrição: Relações entre família e escola, implicações de gênero e as estratégias de sucesso escolar.

Ano: 2001

157. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, PINTO, Regina Pahim, MARTINS, Ângela Maria, DURAN, Marília Claret Geraes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p.49-88, nov., 2001.

Descrição: Estado da arte sobre a avaliação na educação básica.

158. GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.61-81, jul., 2001.

Descrição: Estudo sobre o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil.

159. PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p.179-195, no., 2001.

Descrição: Pesquisa historiográfica sobre Ana Maria Poppovic para se apreender a relação psicologia e educação nos anos de 1950 a 1980.

160. AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.83-112, jul., 2001.

Descrição: Crítica às concepções de cidadania embasadas nos pressupostos da competitividade

161. SILVA, Ronalda Barreto. Educação comunitária: além do Estado e do mercado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p.85-97, mar., 2001.

Descrição: Crítica às concepções educacionais vigentes no âmbito da Educação Comunitária - Terceiro Setor.

Ano: 2002.

162. OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.177-215, jul., 2002.

Descrição: Apresentação do projeto de correção do fluxo escolar do Programa Acelera Brasil.

163. PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.7-24, mar., 2002.

Descrição: Visão do Banco Mundial sobre a “primeira infância” e suas orientações embasadas numa concepção neoliberal de educação

Ano: 2003

164. CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre a qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.85-112, jul., 2003.

Descrição: Discussão acerca da qualidade na educação infantil

165. DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.29-45, jul., 2003.

Descrição: São abordadas as relações entre exclusão e educação, tendo como referência o conceito de exclusão social e exclusão escolar.

166. GOMES, Candido Alberto, CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.47-69, jul., 2003.

Descrição: Analisa-se a EJA em comparação com o ensino noturno regular, indicando-se o preconceito dos alunos em relação ao diploma da EJA.

167. KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p.169-202, nov., 2003.

Descrição: Reformas no ensino médio e exclusão.

168. LAPO, Flavinês Rebo, BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.65-88, mar., 2003.

Descrição: Estudo sobre o abandono do magistério (síndrome de Burnout / mal-estar docente).

169. MAUÉS, Olgaíses Cabral . Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.89-117, mar., 2003.

Descrição: Estudo da formação de professores – preconizam-se mudanças frente às novas exigências da globalização.

170. SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.175-190, jul., 2003.

Descrição: Avaliação externa: Saeb, Enem, Prova.

171. TIRAMONTI, Guillermina. Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.71-83, jul., 2003.

Descrição: Democratização da educação (des-institucionalização da escola; fragmentação do sistema educativo; esgotamento dos referenciais até então prevalentes - propõe: limites da modernidade educativa e da pedagogia para superar a discriminação e a exclusão educativa; rediscussão do conceito de cidadania e da escola para a formação da cidadania; papel do conhecimento.

Ano: 2004

172. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.121, p.41-58, jan./abr., 2004.

Descrição: Relações família-escola no âmbito da discussão das relações de gênero.

173. CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.121, p.11-40, jan./abr., 2004.

Descrição: estudo do fracasso escolar sob a ótica de gênero

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

Descrição: Discutem-se os conceitos de igualdade e justiça escolar à luz das políticas compensatórias.

175. DUSSEL, Inês. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, p.305-336, maio/ago., 2004.

Descrição: Democratização da educação da escola argentina a partir dos conceitos de exclusão e inclusão.

176. PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, p.467-496, maio/ago., 2004.

Descrição: História da educação: concepção de ensino público no Brasil a partir dos Pareceres de Rui Barbosa.

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

Descrição: “Políticas de subjetividade” e educação compensatória em relação à igualdade de oportunidades escolares.

Ano: 2005

178. 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. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.126, p.659-688, set./dez., 2005.

Descrição: Discutem-se as reformas educacionais a partir da escola ciclada e seus propósitos de democratização do ensino.

179. BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.126, p.747-758, set./dez., 2005.

Descrição: Discute-se a relação família-escola a partir da compreensão do sucesso escolar para famílias das “classes médias”.

180. 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.

Descrição: Discute-se o conceito de cidadania a partir do conceito de política inclusiva universal e focalizada, tendo como referência a questão dos direitos humanos (Educação compensatória).

181. DAVIS, Claudia, NUNES, Marina M. R., NUNES, César A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.125, p.205-230, maio/ago., 2005.

Descrição: Estudo sobre o processo ensino-aprendizagem tendo como referência os processos metacognitivos e suas implicações para o sucesso escolar

182. 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.

Descrição: Estudo do desenvolvimento da política de ciclos em São Paulo.

183. FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.83-112, jan./abr., 2005.

Descrição: Reformas educacionais (Escola em ciclos).

184. LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.125, p.137-160, maio/ago., 2005.

Descrição: Estudo do significado da experiência escolar para as camadas médias - relação família-escola

185. MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.171-199, jan/abr., 2005.

Descrição: Pesquisa acerca de práticas pedagógicas exitosas em várias escolas brasileiras.

186. 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.

Descrição: Estudo comparativo entre ensino público (adota ciclos) e ensino privado (não adota os ciclos, mas incorpora alguns princípios) em duas escolas de Belo Horizonte.

187. PAIXÃO, Lea pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadores de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.141-170, jan/abr., 2005.

Descrição: Significado da escolarização para “catadoras do lixão”: valorização da escola e relações com o trabalho - relação escola-família.

188. RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.124, p.43-55, jan/abr., 2005.

Descrição: discussão acerca da gestão escolar - reformas educacionais (Qualidade da escola).

189. ZANTEN, Agnès Van. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.126, p.565-593, set./dez., 2005.

Descrição: concorrência entre escolas - reformas educacionais (Escola: educação compensatória)

Ano: 2006

190. BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p.129-149, jan/abr., 2006.

Descrição: Estudo de caso sobre o fracasso escolar de meninos no Ensino Fundamental.

191. BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.377-401, maio/ago., 2006.

Descrição: Avaliação e responsabilização social

192. CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p.223-246, jan/abr., 2006.

Descrição: O efeito da repetência para a produção do fracasso escolar: um estudo em que se enfoca especialmente os dados dos países da OCDE.

193. KRAWCZYK, Nora, VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.129, p.673-704, set./dez., 2006.

Descrição: Reformas educativas na América Latina.

194. MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.327-356, maio/ago., 2006.

Descrição: defesa de currículo intercultural crítico: referências e implicações para a educação.

195. MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.269-298, maio/ago., 2006.

Descrição: Ações afirmativas (equidade).

196. SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p.203-221, jan./abr., 2006.

Descrição: Apresentação da reforma curricular no Estado de São Paulo para a promoção da qualidade da escola pública sobretudo em relação à alfabetização (ciclo básico).

Apêndice 2

Planilha de análise e documentação⁶⁸ CP2 1971

1. Identificação / Caracterização do artigo

a) Autor (a): POPPOVIC, Ana Maria

b) Título: Alfabetização: um problema interdisciplinar

c) Publicação: Cadernos de Pesquisa, nº 2, p.1-42, nov. 1971

d) Instituição do(a) autor(a): FCC

e) Resumo

A autora propõe a vinculação entre psicologia e educação para dar base científica à alfabetização, indica a necessidade de se incorporar ao campo pedagógico o conhecimento psicológico sobretudo no que tange às características psicológicas que determinariam a maturidade da criança em seus aspectos intelectual, afetivo-social e psico-neurológico. Reporta-se especialmente aos estágios de desenvolvimento da criança e aos trabalhos de psicólogos norte-americanos que discutem a importância da influência das variáveis ambientais sobre os padrões de desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança que comprovariam “que um ambiente privado de uma quantidade substancial da variedade de estímulos necessários ao desenvolvimento, chega a transformar crianças que possuíam potencialidade normal, em crianças incapacitadas ao menor aproveitamento de aprendizagem formal” (POPPOVIC, CP2, 1971, p.12). Para explicitar “o real e indispensável entrosamento entre a pedagogia e a psicologia”, a autora realizou uma pesquisa experimental para verificar de que maneira a maturidade e a inteligência influenciariam na alfabetização da criança aos 6 anos de idade. Os resultados indicaram que a idade cronológica não seria o fator fundamental para o sucesso na alfabetização, mas a maturidade de funções específicas exigidas para a alfabetização.

f) Tema principal:

Definição de critérios para a prontidão para a alfabetização

2. Objetivo do artigo em relação ao fracasso escolar:

- ☐ () Problematizar e criticar as implicações teóricas
- ☐ () Problematizar e criticar as implicações pedagógicas
- ☐ () Abordar implicações pedagógicas
- ☒ (X) Relatar uma pesquisa
- ☐ () Relatar uma experiência pedagógica
- ☐ () Apresentar e discutir índices estatísticos
- ☐ () Outros

3. Ao abordar o fracasso escolar há referências a autores da(s) área(s) de:

- ☒ (X) Psicologia
- ☐ () Sociologia
- ☐ () Educação
- ☐ () Economia
- ☐ () Antropologia
- ☐ () Outra
- ☐ () Não é possível identificar

⁶⁸ Planilha elaborada pela autora.

4. Autores mais citados:

Piaget / Hunt / Deutsch

5. Nível de escolarização relacionado no artigo:

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Educação de Jovens e Adultos

☒ Outro: **1º ano primário e pré-escola**

6. Rede de ensino:

☐ Rede privada

☐ Rede pública (quando não for possível identificar a rede)

☒ Rede pública estadual

☐ Rede pública municipal

☐ Outra

7. Questões referentes à política educacional:

☐ estão claramente explicitadas

☒ não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas

☐ não são abordadas

☐ outra resposta

Há referências à Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional / defesa da educação pré-escolar na rede pública

8. Referências ao termo fracasso escolar

☐ Está claramente explicitado

☐ Não está claramente explicitado mas pode ser identificado

☒ Não é abordado

☐ Outra resposta

9. Causas do fracasso escolar

☒ estão claramente explicitadas

☐ não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas

☐ não são abordadas

☐ outra resposta: Ausência da pré-escola

10. Formas de se superar/minimizar o fracasso escolar

☒ estão claramente explicitadas

☐ não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas

☐ não são abordadas

☐ outra resposta: Preparar a criança para a alfabetização por meio da pré-escola (prontidão para a alfabetização)

11. Concepção de indivíduo

☐ estão claramente explicitadas

☒ não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas

☐ não são abordadas

☐ outra resposta; Referida à concepção abstrata de indivíduo

12. Questões relacionadas à relação indivíduo-sociedade

☐ estão claramente explicitadas

☐ não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas

☒ não são abordadas

☐ outra resposta

13. Questões relacionadas à relação escola-sociedade

- ☐ estão claramente explicitadas
- ☐ não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
- ☒ não são abordadas
- ☐ outra resposta

14. Outros aspectos

Apêndice 3

Quadro demonstrativo dos artigos que se referem ao fracasso escolar, publicados em *Cadernos de Pesquisa* (1971-2006).

Período	Fracasso escolar: descrição
1971-1974 *Publicação destinada à apresentação de trabalho sobre marginalidade cultural	CP2 “Preocupação com fracasso e evasão” (POPPOVIC, 1971, p.18). Temática: necessidade da base psicológica para o êxito na alfabetização CP6 “Serão considerados marginalizados culturais os alunos nascidos de famílias pobres, que produzem alta incidência de fracassos escolares, tendendo a perpetuar nos filhos sua própria condição, devido, em parte, a fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural” (POPPOVIC, p.25, 1972). “Inúmeras pesquisas mostram a grande correlação existente entre nível sócio-econômico baixo e fracasso e/ou evasão escolar” (POPPOVIC, p.25, 1972). Temática: fatores ambientais que interferem no rendimento escolar em relação aos marginalizados culturais. Pesquisa experimental – 4ª série ginásial - escola pública CP7 “Assim, um problema orgânico que venha a causar déficits cognitivos e, portanto, fracasso escolar, não será levado em conta neste trabalho” (POPPOVIC, p.13, 1973). “A primeira parte objetiva verificar a possibilidade de identificar fatores ambientais que predominem nos grupos de nível sócio-econômico baixo e que possam redundar em má realização escolar do aluno. Esses fatores integrados formariam um Índice de Marginalização, através do qual seria possível prever o fracasso do aluno e, em certos casos, tentar uma ação educacional para a modificação daqueles fatores. Já a segunda parte visa a estudar, de forma exploratória, algumas características de um grupo de jovens considerados marginalizados culturais, na tentativa de levantar hipóteses para trabalhos futuros” (p.11). Temática: relato de pesquisa sobre a elaboração do índice de marginalidade cultural. Pesquisa: experimental.
1975-1979 * CAMPOS (1975) trata da marginalização cultural já indicando uma perspectiva crítica, mas o termo FE não é mencionado. *ROSEMBERG (1975) trata do processo de escolarização em relação às diferenças sexuais. O termo FE não é mencionado, mas a autora refere-se a termos equivalentes: rendimento escolar, atraso de escolaridade, retardo	CP14 “Essa população de crianças, provenientes de famílias econômica e culturalmente desfavorecidas, não está preparada para o nível que dela exige a escola. Contrastando uma criança desse grupo com uma de classe média (que usualmente não fracassa na escola), verifica-se que desde o nascimento esta última tem alimentação adequada e variedade de estímulos e de experiências” (POPPOVIC, ESPOSITO CAMPOS, p.8, 1975). “A atribuição do fracasso escolar às variáveis ambientais serve, portanto, sobretudo, para salvaguardar a impressão de competência que deve necessariamente vir aliada à imagem profissional que o professor procura oferecer. Ela não implica numa reflexão sobre a adequação da estrutura do ensino, do conteúdo e método utilizados, do alcance da educação para os grupos com as características da clientela com que trabalham esses docentes” (BARRETTO, p.99, 1975). “Tais generalizações são suficientemente dramáticas para justificar qualquer tipo de estudo na área, particularmente em nosso país, onde estimativas a respeito do consumo médio de calorias de toda a população apresentam um valor superior ao ‘limiar da fome’ (2.500 calorias) e onde as taxas de evasão e /ou fracasso no 1º ano do 1º grau atingem a índices alarmantes (50% das crianças matriculadas)” (Espósito, p.88, 1975). CP24 “Consultando a literatura especializada, nota-se que, quando conceituam a marginalização, os diferentes autores apontam para características do tipo das que se

Período	Fracasso escolar: descrição
escolar. * CP29 – número 1975-1979 (cont.) especial dos Cadernos de Pesquisa sobre desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental	seguem: predomínio do físico e visual sobre o auditivo, interesse no conteúdo antes que na forma, no concreto antes que no abstrato, indução mais do que dedução (Riessman 1974, pág. 114); dificuldades em aprender e insucesso escolar (Daniel, 1967); experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar e motivação para a aprendizagem deficientes (Bloom, Davis e Hess, 1965): uso farto da gíria, deficiência no comportamento verbal, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo, pouca leitura, pouco acesso às várias áreas de informação, pragmatismo, raciocínio fraco, falta de idéias próprias, aceitação fácil de crenças e superstições (Witter et alii, 1971), ausência de pré-requisitos para a educação formal (De Cecco, apud Patto, 1973)” (BONAMIGO, BRISTOTI, 1977, p.27). CP28 “Porém, nos anos 60, a crença na ação oficial, especialmente na educação, como solucionadora de problemas sociais, sofreu sérios impactos nos Estados Unidos. A partir da constatação do fracasso escolar e do desemprego que prevaleciam nas camadas mais pobres da população, especialmente nas chamadas minorias raciais que habitam os centros deteriorados das grandes cidades americanas, foram organizados vários programas em larga escala que faziam parte da chamada “guerra à pobreza”, como por exemplo o Head-Start, programa compensatório para crianças pré-escolares” (CAMPOS, 1969, p.55). CP29 “Tornou-se lugar comum, na literatura produzida no Brasil sobre os estrangulamentos da escola elementar, apontar a desnutrição infantil como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de boa parte dos alunos nos primeiros anos do 1º grau. Da mesma maneira que a marginalidade. CP30 “Vale também menção o fato de que ambas as ocorrências são relacionadas, ou seja, a probabilidade do abandono ou reprovação é maior entre alunos que apresentam fracasso escolar anterior, como indicam os dados constantes do Plano trienal da secretaria de educação do estado de São Paulo” (BARRETTO, MELLO, ARELARO, CAMPOS, p.26, 1979). “Não é apenas por falta de escola que a seletividade opera, mas também pelo fracasso e exclusão sistemáticos daqueles que a ela bem ou mal conseguem ter acesso” (BARRETTO, MELLO, ARELARO, CAMPOS, p.36, 1979). “Desde a dúvida se não é ilógico, ofensivo e criador de atitudes preconcebidas falar em educação compensatória, o que automaticamente significa que estamos compensando um erro ou um defeito, colocando a culpa do fracasso na criança ou na família que não a ‘preparou’ para ser bem sucedida na escola que aí existe” (POPPOVIC, 1979, p.52)
1980-1984	CP30 “A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças” (SILVA, p.31, 1980) [Título do artigo] “Primeiro, porque o indivíduo assume sozinho uma carga que muitas vezes é social. Dito de outra forma, na sociedade regida pela ideologia do esforço pessoal, ao escolher a alternativa interma, o indivíduo se auto-responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso, assumindo portanto esta ideologia e deixando a sociedade sem ônus a pagar” (SILVA, p.42, 1980) CP32 “Não obstante, o ensino realmente desempenha um importante papel na socialização dessas crianças, levando-as a crer que seu fracasso não significa a falência do sistema, mas sua própria incapacidade para o bom desempenho escolar e, conseqüentemente, inaptidão para obter os tipos de empregos que são remunerados.” (CARNOY, p.75, 1980) CP40 “Em resumo, os cursos de formação primavam por uma idealização do processo educativo profundamente marcada pela normatividade, quer da ação a desenvolver, quer dos padrões a atingir. Entretanto, a realidade escolar vem respondendo desafiadoramente às boas intenções dos educadores, com o maciço fracasso das

Período	Fracasso escolar: descrição
1980-1984 (cont.)	crianças ‘concretas’ e ‘reais’ acolhidas pela escola democratizada” (BRANDÃO, p.55, 1982). “O problema do fracasso escolar dentro desse quadro é analisado sob a ótica do patológico. As causas estruturais e mesmo escolares desse fracasso, não têm condições de serem apreendidas dentro da perspectiva – das diferenças individuais – que emerge deste tipo de formação tão amarrado à ideologia dos dons e aptidões” (BRANDÃO, p.56, 1982). CP42 “Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizador. Daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, p.16, 1982) “A meu ver, a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos de pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.” (SAVIANI, p.17, 1982) Não há autonomia teórica para a educação compensatória (p.17) “A exclusão e limitações educacionais, portanto, passam a ser utilizados como um dos mecanismos de seleção de trabalhadores e de legitimação da desvalorização e depreciação das parcelas mais amplas da mão-de-obra, na medida em que a escola é colocada e reconhecida como agência que distribui os requisitos e atributos para o exercício das diversas funções/posições hierárquicas dentro da sociedade, e que também se tomam os níveis de instrução formal como um dos meios de redefinição do valor da força de trabalho individual. Isso supõe a difusão da ideologia liberal da educação como instrumento de seleção e de democratização social das oportunidades, uma vez que a escola seria igual e aberta a todos (ou que isso poderia ser obtido com a correção das eventuais “distorsões”), e funcionaria como um sistema eficiente de filtragem para aqueles com mais habilidade e talento, pois o sucesso ou fracasso no interior do sistema de ensino dependeriam, fundamentalmente, da competência e motivação individuais” (CARVALHO, 1982, p.39). “Se a abordagem da privação cultural teve, então, um papel político positivo ao mostrar que o fracasso escolar não se deve à desigualdade biológica individual, ela estabeleceu um fatalismo sociológico, culpando o meio. Serviu às pedagogias da compensação, que pretensamente buscavam (buscam) corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando, dessa forma, a própria desigualdade social” (KRAMER, 1982, p.56). “A questão central, segundo Charlot é a existência do fracasso socialmente determinado” (KRAMER, 1982, p.58).

Período	Fracasso escolar: descrição
1980-1984 (cont.)	“Quando se entende que as diferenças existentes entre as classes sociais interferem nas formas de compreensão, a luta contra o fracasso escolar consiste em proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos sistemáticos e científicos. Como? Tendo como base do trabalho pedagógico os comportamentos e conhecimentos concretos, reais, das crianças a que se destina, e visando, ainda, permitir seu acesso progressivo ao saber dominante ...” (Charlot, PIAGET, 1979, <i>apud</i> KRAMER, 1982, p.58-59). “A evasão e o fracasso escolar aparecem hoje entre os problemas de nosso sistema educacional que são estudados de forma relativamente intensa. A concepção de fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos (Poppovic, Espósito e Campos, 1975), fracasso de uma classe social (Lewis, 1967, Hoggart, 1975) ou fracasso de um sistema social, econômico e político (Freitag, 1979; Porto, 1981) que pratica uma seletividade sócio-econômica indevida. Neste projeto, pretende-se explorar uma outra alternativa: o fracasso escolar é o fracasso da escola” (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, p.79, 1982). Indivíduos “privados culturalmente” são os “indivíduos marginalizados” ... (p.79) “Dentro deste contexto, o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento e c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe” (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, p.86, 1982). “Estudos acerca da relação entre marginalidade educativa e os diversos componentes da organização escolar só ganham sentido sob o pressuposto de que o fracasso e a exclusão escolares são determinados, em alguma medida, pelas variáveis que definem e caracterizam ação pedagógica. Isto significa que se, por um lado, se reconhece que as condições de pobreza material e cultural afetam o desempenho na escola, por outro, esta última teria certa autonomia, não para intervir ao nível dos determinantes daquelas condições, mas para mediar seus efeitos. A questão é teoricamente delicada e mereceria discussão e elaboração a fim de se evitar a ilusão liberal, tão a gosto da ideologia dominante, de que a escola seria redentora dos pobres, sem com isso reduzir a zero os possíveis benefícios concretos da escolarização para as camadas populares” (MELLO, TEDESCO, 1982, p.101) CP43 “A elaboração do Programa Alfa resultou de uma série de pesquisas cuja preocupação era melhor conhecer o problema do fracasso escolar no Brasil, para poder atuar sobre ele. Portanto, o programa é dirigido com maior especificidade às crianças de baixa renda, freqüentadoras de escolas públicas, que constituem a clientela constante e praticamente exclusiva da seletividade escolar” (POPPOVIC, p.34, 1982). “Se, como afirma Rosenberg, o fracasso escolar expresso em repetência e evasão está associado à origem social do aluno, há também um peso específico das condições escolares oferecidas aos alunos e que pode alterar significativamente o destino escolar da clientela de nível sócio-econômico mais baixo” (TENCA, p.40, 1982) CP44 “Tentemos caracterizar brevemente o protagonista principal desta peça melodramática que denominamos ‘fracasso escolar nas 1ª séries’: o aluno. O aluno é pobre. Mal alimentado. Doente. Na maior parte das vezes, carente de estimulação visual e auditiva, como dificuldades para concentrar a atenção, devido à dessensibilização que seu sistema neurológico sofreu para adaptar-se ao ambiente familiar que, em geral, se caracteriza por poucos cômodos excessivamente ocupados e altamente ruidosos. Essa criança desenvolveu uma série de habilidades importantes para a sobrevivência no seu meio-ambiente: ela cuida dos irmãos mais novos, lava e passa roupa, faz pequenos biscates, trabalha na roça. Porém, não desenvolveu algumas habilidades específicas necessárias à aprendizagem da leitura e escrita, e deverá fazê-lo na escola, preferentemente através do uso de material concreto, bonito, colorido, estimulante, bem dosado às suas dificuldades.” (SILVA, 1983, p.99)

Período	Fracasso escolar: descrição
1980-1984 (cont.)	“Quando se constata que em uma sociedade dependente como a nossa, estruturada em classes sociais antagônicas, os filhos do povo estão destinados ao fracasso escolar, devemos perguntar por que é que ocorre esta situação” (SPELLER, BARBOSA, p.35, 1983) CP45 “Este texto é composto pelos itens 5.1 e 5.3 do relatório técnico da pesquisa ‘O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981) (...) realizado por Zaia Brandão (coordenadora), Anna Maria Baeta e Any Coelho da Rocha (pesquisadoras) que será publicado brevemente pela Editora Achiamé-Rio com o título ‘O fracasso escolar’ (ROCHA, 1983, p.57). Título do artigo: “Fracasso escolar: uma questão social”. “O fracasso escolar seletivo das camadas pobres da população requer explicações de ordem social, econômica e cultural. No entanto, para evitar um determinismo mecânico destes fatores, é necessário analisar também o que acontece na escola e a contribuição da criança para o processo de apropriação do conhecimento escolar.” As autoras adotam o enfoque piagetiano e indicam que “os resultados refutam explicações cognitivas para o fracasso escolar seletivo das camadas pobres e apontam a necessidade de pesquisas sobre o que acontece na sala de aula para melhor esclarecimento do problema” (CARRAHER, SCHLIEMANN, 1983, p.3) CP51 “Se não foram observadas diferenças quanto ao desenvolvimento da base cognitiva necessária à matemática entre crianças de escolas públicas e particulares em seu primeiro ano da aprendizagem de matemática, o fracasso escolar seletivo das crianças pertencentes às classes dominadas não pode, segundo estes pesquisadores, ser explicado em função de um atraso em seu desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, elas não participam do processo de apropriação do conhecimento escolar em condições cognitivas desvantajosas, o que significa afirmar que a explicação cognitiva para o fracasso escolar destas crianças não se manteve no presente estudo” (PATTO, 1984, p.9).
1985-1989	CP58 “Nos dois outros indicadores de fracasso escolar utilizados para a América Latina evasão e repetência [o outro indicador é o analfabetismo], infelizmente o Brasil também ocupa posição de destaque. Assim de 100 crianças que entraram em 1972 na 1ª série do 1º grau, apenas 8 conseguiram em 1983, matricular-se na 1ª série do curso superior. Por outro lado, calcula-se que as crianças brasileiras levam em média 12 anos para concluir o 1º grau cujo fluxo é de 8 anos.” (MADEIRA, 1986, p.26). “O fracasso na 1ª série do primário é de 22% e a percentagem dos que embora realizassem a primeira transição não concluíram o primário é de 42%. Mesmo entre os indivíduos que poderiam entrar para o nível universitário, apenas 57% completaram com êxito essa transição. Verifica-se portanto uma extrema redução no fluxo de alunos ao longo do processo de escolarização” (SILVA, SOUZA, 1986, p.54-55). CP65 “Com relação à função de socialização, esta passa pelas práticas autoritárias correntes nas relações que se dão no interior da escola, as quais resultam no recalçamento da personalidade e da cultura do dominado, ao mesmo tempo em que o faz sentir-se culpado pelos fracassos escolares, inculcando-lhe um autoconceito negativo de sua pessoa, de sua gente, de sua classe social” (PARO, FERRETTI, VIAN, SOUZA, 1988, p.14). “Finalmente, e sem exclusão das demais questões apontadas, os projetos de escola pública de tempo integral parecem constituir, no momento presente, tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social. No primeiro caso, os projetos apresentam-se como alternativas para enfrentar os sérios problemas de fracasso escolar que percorrem a rede pública de ensino de ponta a ponta, mantendo elevados os índices de evasão e repetência. No segundo, eles constituem busca de soluções para o problema do

Período	Fracasso escolar: descrição
	abandono real ou latente de crianças e adolescentes e em alternativas de prevenção da delinquência” (PARO, FERRETTI, VIAN, SOUZA, 1988, p.17). “O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso” [Título do artigo]. (PATTO, 1988, p.74)
1990-1994 *CP 82 conceito de classes populares (Dauster) ZEPs (Peralva)	CP72 “Se as crianças são todas ‘normais’, encontrando-se nos patamares esperados da organização mental, o que explicaria as altas taxas de reprovação do grupo experimental”? Há pelo menos quatro hipóteses possíveis: a primeira consiste em responsabilizar o programa experimental pelo fracasso escolar; a segunda consiste em atribuir ao professor critérios de avaliação inadequados; a terceira consistiria em considerar os testes de avaliação fornecidos pela Fundação Educacional de Brasília (FEB) inadequados para verificar o grau de alfabetização. E, finalmente, uma quarta hipótese poderia atribuir o baixo rendimento escolar do grupo experimental à intervenção de um fator adicional (não previsto) que teria afetado essas crianças, poupando as crianças do grupo de controle ou tradicional (...) o fator decisivo da reprovação maciça foi a exagerada troca de professores no decurso de um ano escolar, acompanhada dos longos períodos de adaptação entre professor e aluno (estimados na média em dois meses), situação agravada pela troca de metodologia (a terceira professora apoiava-se em um livro didático que não estava disponível para as crianças” (FREITAG, 1990, p.38). “Os professores que se sensibilizaram puderam, sem sombra de dúvida, colaborar com o esforço das crianças, descobrindo por exemplo situações em que elas fossem bem sucedidas, aliviando o constante fracasso” (FRAGA, 1990, p.75). CP73 “Essa crítica [à tradição iluminista e ao credo social liberal] começa por atacar pela base o edifício ideológico construído pela tradição liberal em educação, ao denunciar a iatrogenia do tratamento prescrito. Ela descobria que a escola estava implicada na produção de algumas daquelas mesmas coisas que supostamente deveria evitar, como, por exemplo, o fracasso escolar e a conseqüente permanência no mesmo nível da hierarquia social, ao invés de cidadãos conscientes e participantes. Prescrever mais educação escolar sem examinar o seu conteúdo e mapear cuidadosamente seus possíveis efeitos perniciosos significa reforçar, ao invés de eliminar, as manifestações tidas como indesejáveis. Em outras palavras, a educação não contribuía, como se pensava, para eliminar divisões e injustiças sociais. Ela servia, ao contrário, para reforçá-la e reproduzi-las” (SILVA, 1990, p.60). “O cotidiano de uma escola pública de 1º grau em Uberlândia (MG) foi estudado através de técnicas etnográficas, para compreender como se produz o fracasso escolar” (ANDRADE, 1990, p.26). “A direção, a equipe técnica (supervisão e orientação) e as professoras utilizavam com muita freqüência um discurso onde o ‘fracasso’ dos alunos era explicado pela falta de colaboração dos pais, pela desnutrição, pela pobreza de seu ambiente familiar ou, ainda, referia-se à inadequação dos programas e dos livros ao nível das capacidades destes alunos. No entanto, em outro nível, quando se reuniam com colegas, em situações menos públicas, as professoras comunicavam erros e fracassos de experiências passadas e incidentes vividos por elas” (ANDRADE, 1990, p.30). CP74 “É neste espaço e neste momento que se torna necessária a atuação do orientador pedagógico (que poderá ser um pedagogo, um psicólogo, o diretor, o supervisor), auxiliando os professores a pensar, a refletir de forma ordenada sobre o que está fazendo e dando-lhes o suporte teórico e técnico necessário para vencer as dificuldades em seu dia-a-dia. Este parece ser um dos caminhos para superar as explicações simplistas que encontramos freqüentemente sobre o fracasso escolar, baseados nos mitos da deficiência cultural, das dificuldades lingüísticas, da

Período	Fracasso escolar: descrição
1990-1994 (cont.)	desnutrição, da falta de interesse e estímulo das famílias, das deficiências físicas das crianças, mitos que têm implicações diretas na avaliação e nos resultados escolares” (ANDRÉ, 1990, p.69). “Assim, quando sabemos que 50% das crianças da escola pública repetem a 1ª série do 1º grau enquanto que essa porcentagem, entre aquelas que freqüentam a rede de ensino privado, não chega a 5%, estamos comparando, avaliando e nos conscientizando acerca da magnitude e complexidade do problema. Esses números, essas denúncias são por demais conhecidos, bem como as providências (bem ou mal sucedidas) que, ao longo dos anos, têm sido tomadas para minimizar os inadmissíveis indicadores do fracasso escolar”. (FRANCO, 1990, p.63) CP75 “Nesse sentido, é urgente que se criem instâncias para discussão do sistema educacional como um todo. Como coloca Patto (1990), o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (SILVA, LOMÔNACO, p.77, 1990) “Ao questionar as razões do fracasso escolar – pondo em dúvida as cômodas explicações baseadas na psicologia, que apontam as deficiências da criança como causa dos problemas de aprendizagem – colocou o professor frente a frente com a questão de seu próprio papel no fracasso do aluno, mostrando a necessidade de considerar as condições escolares como parte do problema” (AMBROSETTI, p.59, 1990) CP80 “A proposta de intervenção precoce, através da pré-escola, emerge da evidência do fracasso escolar de um determinado contingente da população infantil: aquelas crianças consideradas ‘culturalmente marginalizadas’, que não desenvolveram as habilidades e competências necessárias para a realização das tarefas propostas pela escola. O ‘currículo oculto’ é citado como forte elemento que diferencia a criança culturalmente marginalizada da criança de classe média. Um programa de intervenção deveria considerar essa defasagem cultural, minimizando os obstáculos ao processo de aprendizagem das crianças pobres. Nesse bloco situa-se a pesquisa realizada por essa equipe que, a partir de extensivo estudo que identifica as fragilidades e áreas problemáticas das crianças e famílias, se propõe a organizar um currículo de intervenção” (CAMPOS, HADDAD, 1992, p.14-15) “A partir da segunda metade dos anos 70, os debates que passam a tangenciar a problemática do fracasso escolar – aí incluída a parceria entre Psicologia e Pedagogia no delineamento de propostas de ensino – são impulsionados por dois condicionantes que caracterizam de forma marcante esse período. De um lado é, sem dúvida, nessa década que a escola, por sua expansão quantitativa, assume grande visibilidade social e assiste seu ideal proclamado de agência equalizadora de oportunidades sociais ser dramaticamente negado: por trás dos imutáveis indicadores de evasão e repetência – tradicionalmente expressos, nas estatísticas oficiais, por índices de dois dígitos – havia, agora, um contingente assustadoramente maior de alunos. Por outro lado, a década de 70 é um período que se caracteriza por profundas mudanças no panorama das investigações na área da Educação. Os debates em torno do papel da escola, da formação/atuação do educador, ocupam lugar central nas discussões porque esses temas ensejavam, naquele momento, análises de cunho mais abrangente sobre as relações entre educação e sociedade e o papel político do educador. Pode-se afirmar, também, que se trata de um momento particularmente profícuo em termos de embates de idéias e de diversidade de alternativas sobre os objetivos da educação e sobre o perfil das escolas desejadas. Compreende-se, pois, neste contexto histórico, que o volume de trabalhos denunciando ou desvelando a realidade aguda do fracasso da escola se torne, sobretudo a partir do início dos anos 80, consideravelmente maior do que o daqueles que, incorporando as críticas, se dispõem ao esforço paralelo de propor ou experimentar alternativas de intervenção no ponto mais crítico de todo o sistema escolar: as primeiras séries do 1º grau”

Período	Fracasso escolar: descrição
1990-1994 (cont.) *Ênfase à qualidade	(ESPOSITO, 1992, p.23) . “ A tônica do trabalhos está em desvendar as causas da seletividade do ensino público fundamental, ainda inacessível à maioria das crianças brasileiras, já que do grande contingente de alunos matriculados a cada ano na 1ª série, poucos conseguem atingir a 8ª. Para tanto, os artigos analisam as condições de funcionamento da escola pública em uma variedade de aspectos e a características de sua clientela, propondo medidas e apresentando recomendações que visam transformar a escola rotinizada e vazia que temos em um centro vivo de transmissão, apropriação e produção de conhecimentos sistematizados. Os temas abordados são muito diversificados. Observa-se que aqueles referentes a professores, fracasso escolar e características das crianças das classes populares foram os mais freqüentes e estiveram presentes ao longo das duas décadas. Nos anos 80, entretanto, a produção de artigos versando sobre tais tópicos aumenta significativamente, em relação ao período anterior.” (SILVA, DAVIS, 1992, p.28) “A educação de massas caracteriza o mundo ao qual as crianças das camadas populares têm normalmente acesso, se conseguirem entrar na escola. Quando conseguem, ficam no sistema por apenas alguns anos, se tanto. Ora, quando se reconhece que o acesso efetivo ao conhecimento socialmente relevante está cercado de luta social, as abordagens psicológicas do fenômenos educacionais revelam sua fraqueza. No outro extremo, as abordagens macrosociais são capazes de sugerir alguns dos efeitos dessa luta social sobre o desempenho escolar, mas em geral têm sido incapazes de mostrar sua relação com o que ocorre no interior das escolas. Há aqui uma ponte conceitual a ser construída, voltada sobretudo para os setores populares, mediante ampliação do conhecimento sobre os processos educacionais e sociais, preocupada em apontar caminhos opostos aos do fracasso escolar, tendo em vista a consolidação de uma ordem democrática na América Latina” (VELLOSO, 1992, p.15) As estatísticas oficiais sobre repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental comumente indicam taxas muito altas. Um estudo recente, baseado na análise metódica de uma grande massa de dados das PNADs, reverteu drasticamente essa crença convencional (Ribeiro, 1990): revelou que a repetência é muito mais alta do que tem sido registrado, alcançando mais de 50% na 1ª série, por exemplo, e a evasão muito menor do que indicam as estatísticas oficiais, não ultrapassando 2% nesta série. Isso parece ter origem nas atitudes dos pais de alunos dos setores populares. Tudo indica que não são incomuns situações em que os pais transferem a criança que repetiu para outra escola, buscando evitar o estigma da repetência, na esperança de sua promoção. Ao fazer a matrícula na nova escola, omitem a freqüência anterior a outras(s). Cedo ou tarde, a professora irá percebê-la, mas o registro escolar provavelmente não será alterado, mantendo a informação original fornecida pelos pais. Assim grande parte das crianças que engrossam os registros de evasão, nas estatísticas oficiais, na verdade não abandonaram o sistema educacional, tendo apenas mudado de escola. E uma proporção significativa dos recém-matriculados na 1ª série, nas estatísticas oficiais, são na verdade repetentes” (VELLOSO, 1992, p.15). CP 81 “Os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente (Libâneo, 1985, 1990) têm preocupado autores como Melo (1990), que investiga como o próprio debate sobre as diferentes versões da pedagogia crítica (Saviani, 1983) se materializa na escola pública. O cotidiano da escola, incluindo análise de representações sociais sobre o fracasso escolar (Penin, 1989), a utilização do tempo escolar (Santiago, 1990), o ensino ministrado (Almeida, 1990), o trabalho docente (Ferracine, 1990; Fusari, 1990), a extensão da jornada escolar (Ambrosetti, 1989), a relação entre profissão docente e gênero (Carvalho M.E., 1989; Carvalho M.J., 1990) são alguns dos aspectos que retiveram a atenção de pesquisadores com o fito de alargar a compreensão da complexidade envolvida na dinâmica escola” (Weber, 1992, p.28). CP82 “Visando subsidiar o aprofundamento da questão do fracasso escolar de crianças das

Período	Fracasso escolar: descrição
1990-1994 (cont.)	camadas populares, este texto relata pesquisa antropológica junto a crianças e jovens de uma favela carioca que estudam e trabalham: na lógica cultural de suas famílias, a obrigatoriedade do trabalho desde cedo assume outros significados, além da instância econômica; e a escola assume lugar e sentido ambíguos, gerando, para essas crianças, uma ‘escola de curta duração’” (DAUSTER, 1992, p.31). “O ‘fracasso escolar’ é tema recorrente nas pesquisas educacionais, dada a importância que assume no contexto da escola pública de 1º grau, especialmente em relação às crianças das camadas populares urbanas no Brasil. Os estudos sobre a questão, em sua maioria, privilegiam a lógica da ‘cultura escolar’, apontando, a partir de suas regras e valores, os impasses pedagógicos decorrentes da relação das crianças de setores populares com a escola pública. Além das contribuições para o entendimento do chamado fracasso escolar, as investigações oriundas do sistema escolar são relevantes ao desvendarem fenômenos político-institucionais expressivos da expulsão dos alunos pobres da escola pública (DAUSTER, 1992, p.32). “A criança que trabalha e estuda reedita a imagem da infância no Antigo Regime, mergulhada em uma sociabilidade densa, de tênues fronteiras entre o público e o privado, na qual brotam constrangimentos ao sentimento de intimidade familiar. No contexto de tais questões, encontra-se a dupla exclusão de crianças e jovens das camadas populares do sistema escolar: de um lado, a expulsão que se opera no palco da instituição escolar. De outro, a chamada construção social do ‘fracasso escolar’: no relacionamento 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) “As ZEPs (Zonas de educação prioritárias) foram instituídas a partir de 1982, tendo em vista dar combate ao fracasso escolar (...) São áreas com índices particularmente altos de repetência, abandono do sistema educacional ao fim da escolaridade obrigatória e orientação precoce para o ensino profissionalizante. É frequente que as crianças cheguem ao curso primário já com um ou dois anos de atraso. Filhos de imigrantes, a escola maternal os retém em razão de dificuldades de expressão oral” (PERALVA, 1992, p.59). “Longe de se apresentar simplesmente como um espaço preservado de educação religiosa, o ensino particular é descrito como um universo complexo e diversificado, operando como um ‘remédio’ contra a ‘doença’ da escola pública. Os pais recorrem à rede privada muito mais frequentemente em situações de fracasso escolar e em busca de um apoio pedagógico adequado, que não é oferecido pelos estabelecimentos públicos, do que por razões de natureza religiosa” (PERALVA, 1992, p.59). CP83 “Mais recentemente, têm-se tentado análises mais abrangentes sobre os fenômenos do chamado fracasso escolar, em especial sobre a evasão e repetência e suas causas, e sobre a eficácia dos gigantescos programas da merenda escolar e do livro didático, assim como sobre a real aplicação das substanciais verbas geridas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. E despontam como promissores vários estudos sobre o problema da gestão do sistema educacional e das próprias escolas, provocado, de um lado, pela Constituição de 1988 e, de outro, pelas experiências inovadoras (...) Recoloca-se a necessidade de uma discussão de fundo sobre o papel do planejamento na sociedade e sobre o conceito de política social, em particular de política educacional. (FÁVERO, HORTA, FRIGOTTO, 1992, p.8) CP84 “Pensar nesses aspectos, hoje, significa entender que o Brasil, às vésperas do século XXI, ainda assiste ao fracasso da escola brasileira em superar questões básicas como alfabetização, formação adequada de professores, cumprimento da Constituição no que diz respeito à formação obrigatória de seus alunos até a 8ª série etc” (SILVA, 1992, p.83). “À sociedade cabe um papel de participação nas decisões de caráter local, isto é, na escola de seus filhos, em seu bairro, assim como de reivindicar junto às instâncias governamentais a participação nas diretrizes das políticas sociais. Como já mencionamos, a década de 90 assiste ao surgimento de um consenso entre os

Período	Fracasso escolar: descrição
	diferentes setores da sociedade acerca da importância da educação na formação dos cidadãos e da necessidade de se reverterem os índices que refletem o fracasso escolar brasileiro. Para alcançar esse objetivo, é preciso que se tenha claro que historicamente o Estado e a Escola não têm conseguido, isoladamente, implementar políticas e ações que ofereçam um ensino de qualidade à população e, portanto, é fundamental que se busquem parcerias e alianças nos diferentes setores da sociedade civil: associações civis e religiosas, sindicatos, empresas e universidades (...) Cada década traz seus desafios e, apesar de tudo, conseguimos avançar bastante nos objetivos colocados nas décadas de 70 e 80 com relação à universalização do acesso à escola. Os anos 90 propõem um novo desafio: não basta o aluno estar na escola, mas numa escola de qualidade. Cabe a nós lutar por essa conquista” (SILVA, 1992, p.86). “A própria noção de cidadania e equidade está completamente inviabilizada se, no primeiro contato com o mundo social adulto, a criança é golpeada em sua auto-estima quando lhe é imputada a culpa pelo fracasso escolar. Mudar essa cultura, no entanto, requer extremo cuidado. A taxa de repetência na 1ª série, na década de 1930, oscilava em torno de 60%; na primeira metade da década passada oscilava em torno de 55% (Paiva, 1990). A partir de 1985 começa a diminuir, estando hoje em torno de 50%. É difícil distinguir se esta última queda deve-se apenas à mudança de nome da subseriação da 1ª série para a pré-escola, ou se tem a ver com o aumento desta pré-escola na idade correta, entre 4 e 6 anos. É cedo ainda para fazer qualquer inferência a respeito.” (Ribeiro, 1993, p.77) “Índices de insucesso escolar são observados em todas as séries da escola pública brasileira mas, no ensino de 1º grau, observam-se dois ‘picos’ de reprovação, o maior deles nas primeiras séries (agora, no final do Ciclo Básico); o segundo, que tem recebido pouca atenção dos pesquisadores, ocorre ao final da 5ª série e, ao que tudo indica, é mais grave e complexo nas escolas de periferia” (LEITE, 1993, p.31). [FE é citado como palavra-chave] “O que vivenciei no microcosmo da sala de aula e da experiência individual era – e é – o reflexo de uma situação nacional hoje fartamente diagnosticada e conhecida. Desde então, o sistema educacional brasileiro tornou-se mais e mais improdutivo e o fracasso escolar uma situação crônica. Este sistema caracteriza-se, como tem sido denunciado há quase vinte anos, pela alta seletividade social – que pode ser inferida, por exemplo, a partir do perfil sócio-econômico dos analfabetos – e das taxas de analfabetismo, muito maiores entre negros do que entre brancos” (...) Dentro deste quadro, o estrangulamento que se verifica da 1ª para a 2ª série é uma característica comum às estatísticas educacionais de todas as regiões do Brasil. Juntem-se a esses dados sobre repetência e evasão aqueles sobre analfabetismo: por exemplo, dentre as crianças de 10 anos, mais de um terço ainda não foi alfabetizada. Fenômeno que não tende a desaparecer, ao contrário, segundo Alceu Ferrari (1987), o analfabetismo continua sendo produzido e crescendo” (DUTRA, 1993, p.34). CP86 “Ao abordar a problemática educacional brasileira, tem-se como ponto central de análise a chamada falência do sistema de ensino, corporificada no fenômeno de fracasso escolar. As estatísticas indicam que a escola pública se ‘afoga em números’ de evasão e repetência alarmantes e persistentes, resistentes às inúmeras, embora assistemáticas intervenções, e às diferentes propostas políticas (...) a questão do fracasso escolar apresenta dois pólos de análise: o pólo da escola e, de outro lado, as tão faladas (ou malfaladas) e pouco investigadas crianças das camadas populares” (GOUVEA, 1993, p.49).
1995-1999	CP92 “Foi, portanto, no contexto do fracasso da Educação Compensatória e das interrogações sobre as raízes das dificuldades escolares que escapavam às explicações das diferenças individuais que se deu a repercussão intensa das teorias da reprodução” (BONAMINO, BRANDÃO, 1995, p.17). CP94

Período	Fracasso escolar: descrição
1995-1999 (cont.)	“Há indicações referentes à importância da participação do aluno na avaliação, à necessidade de se romper com a relação entre avaliação e classificação, em favor da avaliação enquanto diagnóstico ou investigação do processo educacional, e a necessidade de se visar a avaliação da organização escolar e não apenas o aluno, pois é essa organização, com sua estrutura e dinâmica, que produz o fracasso escolar. Ainda, a necessidade de redefinição dos aspectos normativos vigentes foi apontada naqueles estudos que trataram da legislação sobre avaliação do rendimento escolar” (SOUSA, 1995, p.48). CP95 “Das dezesseis escolas visitadas, duas pertencem ao sistema público estadual, treze ao municipal e uma é mantida por um órgão não-governamental. Essa última foi selecionada em razão de atender prioritariamente alunos evadidos do sistema público, estigmatizados pelo fracasso escolar” (SILVA, RIBEIRO, SAMPAIO, QUADRADO, 1995, p.46). CP96 “Irritada com os freqüentes ataques à qualidade e competência do corpo docente das escolas primárias, em face do constante fracasso de seus egressos aos exames de admissão aos ginásios, a referida professora procura deslocar as críticas para outro alvo: o programa escolar. Este sim, o responsável primordial na cadeia de determinações do insucesso escolar: inadequado para classes numerosas de 35 a 40 alunos, extenso e inflexível às variações do meio sociocultural. Segundo a professora, o programa de 1925 atendera a uma situação diversa em que o pequeno número de alunos em sala de aula permitia ao professor dirigir uma atenção particular ao aluno de rendimento insatisfatório” (MITRULIS, p.33, 1996) CP97 “Neste artigo comparo uma pesquisa feita numa escola secundária de periferia com outra realizada com bons alunos de uma escola de clientela ‘mais favorecida’. Como pensar, ao mesmo tempo, a singularidade das histórias escolares e a correlação estatística entre fracasso escolar e origem social? A pesquisa se concentra no significado que a escola tem para os alunos e no próprio ato de aprender” (CHARLOT, 1996, p.47). Os sociólogos mostram claramente que existiu, nos anos 60 e 70, uma correlação estatística entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar” (CHARLOT, 1996, p.48). CP99 “Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso” (Título do artigo) “Por um lado porque a reprodução das desigualdades se dá de forma contínua e inexorável e romper esse ciclo infernal é um empreendimento coletivo, de longo prazo e cheio de incertezas. Por outro lado, porque a luta contra o fracasso escolar nos confronta com as contradições e complexidades da nossa sociedade. Nada nos garante que nossos esforços nos trarão frutos nem que as pistas escolhidas são as melhores. É preciso muita paciência e humildade. Querer agir sozinho, apressadamente, por uma única via é estar condenado a não agir” (ANDRÉ, 1996, p.20) CP99 “As crianças que fracassam na escola são, predominantemente, aquelas oriundas dos setores sociais mais pobres e que estão, também, excluídas das condições mínimas de sobrevivência.” [fluxo escolar] CP102 “Os enfoques marxistas dos anos 80 viriam contestar a ‘neutralidade’ das ações do professor, reivindicando um conceito de competência fundamentado na conscientização sobre a desigualdade socioeconômica que estaria na base das desigualdades educacionais. A educação, nessa perspectiva reprodutivista, seria determinada pelo contexto socioeconômico no qual se insere. De acordo com essa abordagem haveria pouco espaço para a mudança, o que levaria a uma desvalorização das mediações realizadas pela escola e pelo professor. Critica-se, nesse enfoque, a redução da instituição escolar a uma ‘caixa preta’, em que os movimentos e a
* André (1996) conclui o artigo com citação de Perrenoud em que o termo FE é claramente explicitado.	
* Artigos como o de CANEN (1997) demonstra o deslocamento dos estudos sobre o fracasso escolar do âmbito dos estudos	

Período	Fracasso escolar: descrição
marxianos em que a classe social é central para os estudos voltados à diversidade cultural.	dinâmica de seu cotidiano são minimizados na análise do fracasso escolar, bem como a ênfase na categoria classes sociais em detrimento de outros determinantes contextuais que estão na base da desigualdade educacional, tais como raça, gênero e diversidade cultural” (CANEN, 1997, p.91) CP103 “Desde o início polêmico, o projeto político-pedagógico dos CIEPs suscitou inúmeras críticas, que acabaram se polarizando e configurando os CIEPs como heróis ou vilões, solução ou desgraça (...) Para os defensores, a escola pública perdeu a qualidade quando se ampliou para os setores majoritários da população e essa expansão teria sido responsável pelo seu fracasso. A política educacional dos CIEPs pretendia atender à criança pobre integralmente, suprimindo carências afetivas, nutricionais, culturais e sociais (...) Assim, a função da escola devia ser ampliada, cabendo-lhe não só ensinar a ler, escrever e contar, mas preparar para a vida, ensinar a viver. Refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, residência de alunos, salas de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico refletiam a importância atribuída à alimentação, ao binômio saúde-educação, ao desenvolvimento físico e à formação de hábitos e atitudes” (EARP, 1998, p.101)
1995-1999 (cont.)	CP107 “O ensino fundamental ‘depura-se pela educação infantil que retém alunos(as) ao fracasso, e professoras à espera” (ROSENBER, 1999, p.33). “O insucesso escolar, a repetência constante e, finalmente, o abandono da escola parecem ser o fim do processo. Seria essa a função da escola”? (GUSMÃO, 1999, p.64). “Considerando que o assim chamado fracasso escolar abrange tanto a reprovação como a evasão, constatamos que o índice de fracasso na rede pública atinge 32%” (SILVA, HALPERN, SILVA, 1999,p.208.
2000-2004	CP110 “Tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar. Quem não conhece o caso, comum no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, da mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar do filho, filha ou filhos, que organiza seus horários de estudo, verifica o dever de casa diariamente, conhece a professora e frequenta as reuniões escolares? E quem não conhece o discurso, frequente no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda, da professora frustrada com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e que reclama da falta de cooperação dos pais?” (CARVALHO, 2000, p.144) CP114 “Com a ampliação do escopo da avaliação – que passa a abranger a dimensão da escola, pois é ela, com sua dinâmica, que produz o fracasso escolar -, coloca-se a necessidade da adoção de modelos mais complexos de análise e se observa o aumento do interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos [de avaliação]” (BARRETTO, PINTO, MARTINS, DURAN, 2001, p.53).
*Evasão/exclusão	CP118 “Os grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino público no Brasil nos últimos trinta anos levaram um grande número de pesquisadores a se dedicar ao estudo do fracasso escolar, focalizando especialmente o aluno e os entraves ao seu rendimento. Instigados a obter melhor compreensão dos fatores extra e intraescolares que determinam o fracasso escolar, muitos preocuparam-se não apenas em saber por que os alunos são reprovados ou deixam a escola, mas também em propor saídas que pudessem inibir os altos índices de evasão, mais tarde equacionados como de exclusão, devido ao peso que a instituição escolar tem nesse processo” (LAPO, BUENO, 2003, p.66). “Ass mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo,

Período	Fracasso escolar: descrição
2000-2004 (cont.) *FE no Brasil imperial Tema em destaque dos CP: “Políticas Inclusivas e Compensatórias na Agenda da Educação”	que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial - o fordismo -, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma infomacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse ‘fracasso’ escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito ‘teórica’, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mas afinado com o mercado (MAUÉS, 2003, p.91). CP119 “O acordo latente que ligava a escola à sociedade se desestabilizou muito. As expectativas implícitas das famílias não são mais congruentes com os projetos da escola. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas, mas, sobretudo, à percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas. Em sentido contrário, certos estudos evidenciam os mecanismos de mobilização familiar que condicionam o sucesso escolar das crianças originárias da imigração. Em todos os casos, as abordagens em termos de deficiências culturais parecem insuficientes (DUBET, 2003, p.39) “Uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar” (SOUSA, 2003, p.180). “As pesquisas recentes (HADDAD et al., 2002), talvez mais interpretativas, permitem concluir que a escola permanece reproduzindo uma estrutura de desigualdades sociais, por meio da repetência, da evasão e do fracasso. As camadas populares continuam a dispor do ensino noturno e da educação de jovens e adultos, porém ambos se caracterizam pela sua condição periférica” (GOMES, CARNIELLI, 2003, p.52). CP122 “La asimilación de la pedagogía a la biología también trajo como consecuencia el determinismo en la consideración de quiénes podían triunfar en la escuela y quiénes iban a fracasar” (DUSSEL, 2004, p.321). “Nessa outra configuração da educação no Oitocentos, a interpretação de Rui Barbosa acerca da educação de seu tempo é decisiva para identificar toda a série de disposições mobilizada pelo gesto de escolarização. Ela inicia com o esforço de objetivação da fragilidade desse movimento no Brasil daquele período. Assinala o fracasso da escola, a inépcia dos mestres e a ineficiência da instrução pública imperial. É segundo a leitura de Maria Helena Patto (1990), um dos primeiros documentos que se ocuparam da produção do fracasso escolar. (PAULILO, 2004, p.476). CP123 “El clásico estudio de Rosenthal sobre el ‘efecto Pygmalion’ es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar” (TEDESCO, 2004, p.571). “Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escolha lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos

Período	Fracasso escolar: descrição
	tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos.”(DUBET, 2004, p.543). “Há duas histórias da educação relacionadas à classe social e à interação família-escola (Carvalho, 2000). Uma história é aquela de uma classe que criou o valor da escola de acordo com uma concepção particular (utilitária) de educação: a escola como extensão da família da classe média. Outra história é aquela em que a escola, um modo de educação não familiar, foi imposta a uma classe como meio de salvação via aculturação. A primeira é a história do sistema escolar credencialista e dos investimentos familiares na competição dos jovens de classe média por diplomas, enquanto a última é a história do fracasso escolar que legitima a exclusão sócio-econômica e que continua a alimentar as políticas compensatórias destinadas aos estudantes em situação de risco” (CARVALHO, 2004, p.51).
2005-2006 Tema em destaque dos CP: “Políticas Inclusivas e Compensatórias na Agenda da Educação” 2005-2006 (cont.)	CP124 “Já os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarizarem-se na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio, apoiado com recursos que proporcionem a esses sujeitos o recomeço de sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso” (CURY, 2005, p.28-29) “Era preciso combater a abordagem medicalizada e psicologizada que – com o respaldo ‘científico’ da chamada ‘teoria da carência ou do déficit cultural’ – atribuía aos alunos, a suas famílias e a seu meio social ‘deficiências’ que explicariam o fracasso escolar de boa parte dessas crianças. No dia-a-dia das escolas, essa abordagem manifestava-se nos freqüentes encaminhamentos de crianças para psicólogos, fonoaudiólogos, nos constantes remanejamentos de alunos em razão de seu rendimento escolar e na predição de fracasso para os alunos considerados ‘carentes’, parcela considerável da clientela da rede” (DURAN, ALVES, PALMA FILHO, 2005, p.93). “Evidentemente, não é o regime seriado ou a organização em ciclo que garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, e sim um conjunto de condições externas e internas à escola. Mas, quando se extingue o sistema seriado, que tem servido como justificativa e suporte ao fracasso escolar, as vozes sociais se fazem ouvir, de forma quase uníssona, atribuindo à não-reprovação a responsabilidade por todo o insucesso do ensino” (DURAN, ALVES, PALMA FILHO, 2005, p.105). A adoção dos três ciclos consecutivos, de três anos cada, substituindo o sistema seriado, que contribuía para o fracasso escolar do estudante ...” (DURAN, ALVES, PALMA FILHO, 2005, p.105). “Elas não se sentem vítimas porque se auto-responsabilizam pelos fracassos ou breves percursos na escola” (PAIXÃO, 2005, p.141). “As demais falam bem da escola, das professoras e/ou culpam suas famílias que não as apoiaram ou não quiseram deixá-las estudar à noite. O fracasso é vivido como consequência de incapacidade pessoal acompanhada de sentimentos de autodesvalorização ou da falta de empenho familiar” (PAIXÃO, 2005, p.154). CP125 “Para duas das professoras entrevistadas trata-se de uma instituição tentando livrar-se da imagem de ser uma escola que perdeu em qualidade de ensino por atender a alunos portadores de dificuldades de aprendizagem e de histórias de fracasso escolar” (LELIS, 2005, p.141). “A família quer exigência e qualidade, mas não aceita o fracasso em relação aos seus filhos. Essa situação é tolerada para outros alunos e, quando ocorre, isso parece refletir que se trata de uma escola séria” (NEGREIROS, 2005, p.189). CP126 “Na maioria, negros e do sexo masculino, os alunos que se incluem nesse caso são adolescentes com sucessivos insucessos escolares, muito estigmatizados. Tal como outros em condições semelhantes, limitam-se a cumprir os ritos escolares recusando-se, de modo geral, a se envolver com os projetos da escola, ou passam a contestá-los

Período	Fracasso escolar: descrição
	por meio da indisciplina, da violência, no mais das vezes deixando-se excluir ou se auto-excluindo de situações desafiadoras do ponto de vista do conhecimento, tal como têm apontado vários estudos, entre os quais os de Dubet (2000) e os de Charlot (1996)” (BARRETTO, SOUSA, 2005, p.673). “Essa escolaridade sem rupturas – tão comum entre estudantes que freqüentam as escolas de prestígio – é fruto das estratégias conjugadas família/escola. Em entrevistas com os diretores, pudemos perceber que a reprovação raramente é aceita por essas escolas. Quando um aluno reprovado é autorizado a matricular-se na mesma série, fato excepcional na escola confessional, o faz na condição de obter médias que indiquem um desempenho sem risco de reincidir no fracasso, ainda no primeiro semestre, mediante um termo de compromisso com a instituição. Caso não tenha um desempenho adequado ao compromisso assumido, o aluno deve procurar outra escola (BRANDÃO, MANDELERT, PAULA, 2005, p.752). CP127 “Esse material buscou apresentar, em linhas gerais, as concepções principais sobre a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros” (SOUZA, 2006, p.209). “É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?” (FE – palavra chave)

Apêndice 4

Relação das edições de *Cadernos de Pesquisa*, das quais foram selecionados artigos, por ano de publicação (1971-2006).

<i>Ano de publicação</i>	<i>Edição</i>			
<i>1971</i>	2			
<i>1972</i>	4		6	
<i>1973</i>	7			
<i>1975</i>	12	14	15	
<i>1978</i>	24	25	27	
<i>1979</i>	28	29	30	
<i>1980</i>	32	34	35	
<i>1981</i>	36	38	39	
<i>1982</i>	40	41	42	43
<i>1983</i>	44		45	
<i>1984</i>	49	50	51	
<i>1985</i>	52	53	55	
<i>1986</i>	56	57	58	
<i>1987</i>	62		63	
<i>1988</i>	65		67	
<i>1989</i>	68	69	71	
<i>1990</i>	72	73	74	75
<i>1991</i>	80	81	82	83
<i>1993</i>	84	85	86	87
<i>1994</i>	89			
<i>1995</i>	92	93	94	95
<i>1996</i>	96	97	99	
<i>1997</i>	100	101	102	
<i>1998</i>	103		104	
<i>1999</i>	107			
<i>2000</i>	110			
<i>2001</i>	112	113	114	
<i>2002</i>	116			
<i>2003</i>	119		120	
<i>2004</i>	121	122	123	
<i>2005</i>	124	125	126	
<i>2006</i>	127	128	129	

Apêndice 5

Relação dos artigos, organizados por temas

1. Reformas educacionais

- | | | |
|--|--|-------------------------------------|
| 1. Gatti, Patto, Kopit e Almeida (1981) | 21. Negreiros (2005) | 46. Setubal (1997) |
| 2. Barretto, Mello, Arelaro, Campos (1979) | 22. Barretto, Sousa (2005) | 47. Palma Filho (1998) |
| 3. Carvalho (1982) | 23. Souza (2006) | 48. Horta (1998) |
| 4. Speller, Barbosa (1983) | 24. Gouvêia (1978) | 49. Comparato (1996) |
| 5. Silva (1983) | 25. Azanha (1979) | 50. Carvalho (1996) |
| 6. Paro, Ferretti, Vianna, Souza (1988) | 26. Castro, Alves, Frigotto, Martins, Córdova (1979) | 51. Silva (2001) |
| 7. Silva, Davis (1992) | 27. Barretto (1980) | 52. Afonso, Antunes (2001) |
| 8. Peralva (1992) | 28. Santos (1981) | 53. Oliveira (2002) |
| 9. Barretto (1992) | 29. Demo (1982) | 54. Krawczyk (2003) |
| 10. Fávero, Horta, Frigotto (1992) | 30. Arroyo (1982) | 55. Tiramonti (2003) |
| 11. Velloso (1992) | 31. Sposito (1983) | 56. Dussel (2004) |
| 12. Ribeiro (1993) | 32. Conte (1984) | 57. Dubet (2004) |
| 13. Silva, Davis, Esposito, Mello (1993) | 33. Mello (1985) | 58. Cury (2005) |
| 14. Cabral Neto (1996) | 34. Arroyo (1988) | 59. Van Zanten (2005) |
| 15. Informe-OEI (1997) | 35. Medina (1988) | 60. Ribeiro, Ribeiro, Gusmão (2005) |
| 16. Gatti (2001) | 36. Penin (1989) | 61. Fernandes (2005) |
| 17. Dubet (2003) | 37. Franco (1992) | 62. Mitrulis, Penin (2006) |
| 18. Sousa (2003) | 38. Gatti (1993) | 63. Krawczyk, Vieira (2006) |
| 19. Tedesco (2004) | 39. Azanha (1993) | 64. Brooke (2006) |
| 20. Duran, Alves, Palma Filho (2005) | 40. Casassus (1993) | |
| | 41. Informe Orelac (1993) | |
| | 42. Roman (1996) | |
| | 43. Aguirre (1996) | |
| | 44. Martins, Franco (1997) | |
| | 45. Garretón (1997) | |

2. Escola, currículos e avaliação

- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| 1. Popovic (1977) | 13. André (1990) | 23. Brandão, Mandelert, Paula (2005) |
| 2. Poppovic (1982) | 14. Franco (1990) | 24. Lelis (2005) |
| 3. Carraher, Schliemann (1983) | 15. Ambrosetti (1990) | 25. Camargo (1975) |
| 4. Patto (1988) | 16. Davis, Espósito (1990) | 26. Paro (1978) |
| 5. Rocha (1983) | 17. Leite (1993) | 27. Moren, David, Machado (1992) |
| 6. Andrade (1990) | 18. Silva, Ribeiro, Sampaio, Quadrado (1995) | 28. Silva (1993) |
| 7. Charlot (1996) | 19. Sousa (1995) | 29. Bonamino, Brandão (1995) |
| 8. Crahay (2006) | 20. Mitrulis (1996) | 30. Paixão (2005) |
| 9. Carraher, Carraher, Schliemann (1982) | 21. André (1996) | 31. Marin, Bueno, Sampaio (2005) |
| 10. Saviani (1982) | 22. Barretto, Pinto, Martins, Duran (2001) | |
| 11. Mariz (1985) | | |
| 12. Silva (1990) Tomaz | | |

3. Desenvolvimento psicológico, rendimento escolar e desnutrição

- | | | |
|--------------------|--|----------------------------------|
| 1. Silva (1980) | 7. Leite (1986) | 12. Silva (1979) |
| 2. Patto (1984) | 8. Carraher, Carraher, Schliemann (1986) | 13. Ferreira (1979) |
| 3. Freitag (1985) | 9. Damiani, Barros (1992) | 14. Lewin (1980) |
| 4. Lampreia (1986) | 10. Espósito (1975) | 15. Schiefelbein, Simmons (1980) |
| 5. Moro (1986) | 11. Bonamigo, Bristoti (1977) | |
| 6. Camargo (1986) | | |

16. Victora, Martines, Costa (1982)

17. Fraga (1990)

18. Davis, Nunes, Nunes (2005)

4. Alfabetização

1. Poppovic (1973)
2. Poppovic (1971)
3. Soares (1985)
4. Cagliari (1985)
5. Leite (1985)
6. Freitag (1990)
7. Espósito (1992)

8. Dutra (1993)
9. Pimentel (2001)
10. Carraher, Rego (1981)
11. Góes (1984)
12. Ferrari (1985)
13. Grossi (1985)
14. Silva (1986)

15. Gatti, Silva, Espósito (1990)
16. Garcia (1990)
17. Bajard (1992)
18. Foucambert (1993)
19. Colello (1993)

5. Raça , Gênero e etnia

1. Hasenbalg (1987)
2. Brito (2006)
3. Pinto (1992)
4. Silva, Halpern, Barros Silva (1999)
5. Carvalho (2000)

6. Carvalho (2004)
7. Carvalho (2004)
8. Rosenberg (1975)
9. Barroso (1981)
10. Pinto (1987)
11. Gonçalves (1987)

12. Rama (1989)
13. Hasenbalg, Silva (1990)
14. Barcelos (1993)
15. Kreutz (1999)
16. Gusmão (1999)
17. Macedo (2006)

6. Educação infantil

1. Poppovic (1972)
2. Poppovic (1979)
3. Campos (1979)
4. Poppovic, Espósito, Campos (1975)
5. Campos, Mucci, Patto (1981)

6. Brandão, Abramovay, Kramer (1981)
7. Kramer (1982)
8. Campos (1975)
9. Kramer (1985)
10. Campos, Haddad (1992)

11. Filp, Donoso, Cardemil, Schiefelbein, Diéguez, Torres (1984)
12. Campos (1985)
13. Rosenberg (1989a)
14. Rosenberg (1999)
15. Penn (2002)
16. Corrêa (2003)

7. Professor

1. Rasche, Kude (1986)
2. Barreto (1975)
3. Brandão (1982)
4. Almeida (1995)

5. Canen (1997)
6. André (1979)
7. Mello (1981)
8. Silva, Lomônaco (1990)

9. Maués (2003)
10. Lapo, Bueno (2003)

8. Educação e trabalho

1. Dauster (1992)
2. Carnoy (1980)
3. Gouvea (1993)

4. Bonamino, Mata, Dauster (1993)
5. Gouveia (1980)

6. Ferretti, Madeira (1992)
7. Silva (1993)

9. EJA

1. Gomes, Carnielli (2003)
2. Oliveira (1981)
3. Oliveira (1983)
4. Haddad (1985)
5. Lovisolo (1988)
6. Paiva (1994)

10. Outros

1. Cardoso (1975)
2. Tenca (1982)
3. Weber (1992)
4. Gouveia (1985)
5. Silva, Souza (1986)
6. Earp (1998)
7. Souza (1999)
8. Paulilo (2004)

Apêndice 6

Relação dos artigos, organizados por enfoques

1. Enfoques da marginalidade cultural

1.1. Estudos propositivos

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|---|
| 1. Poppovic (1971) | 9. Esposito (1975) | 18. Schiefelbein e Simmons (1980) |
| 2. Poppovic (1972) | 10. Camargo (1975) | 19. Poppovic (1982) |
| 3. Poppovic, Esposito e Cruz (1973) | 11. Bonamino e Bristoti (1975) | 20. Vitoria e Martines (1982) |
| 4. Poppovic, Esposito e Campos (1975) | 12. Poppovic (1977) | 21. Rocha (1983) |
| 5. Cardoso (1975) | 13. Ferreira (1979) | 22. Filp, Cardemil, Schfielebein, Diègues e Torres (1984) |
| 6. Barretto (1975) | 14. Silva (1979) | |
| 7. Campos (1975) | 15. Poppovic (1979) | |
| 8. Camargo (1975) | 16. Ferreira (1979) | |
| | 17. Silva (1980) | |

1.2. Estudos críticos

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Gouveia (1978) | 13. Kramer (1982) | 28. Moro (1986) |
| 2. Barretto, Mello, Arelaro e Campos (1979) | 14. Savianni (1982) | 29. Rasche e Kude (1986) |
| 3. Campos (1979) | 15. Speller e Barbosa (1983) | 30. Medina (1988) |
| 4. Silva (1980) | 16. Carraher e Schiliemann (1983) | 31. Paro, Ferretti, Vianna e Souza (1988) |
| 5. Brandão, Abramovay e Kramer (1981) | 17. Patto (1984) | 32. Patto (1988) |
| 6. Campos, Patto e Mucci (1981) | 18. Campos (1985) | 33. Andrade (1990) |
| 7. Santos (1981) | 19. Freitag (1985) | 34. Franco (1990) |
| 8. Mello (1981) | 20. Kramer (1985) | 35. Silva (1990) |
| 9. Gatti, Patto, Kopit e Almeida (1981) | 21. Soares (1985) | 36. Campos e Haddad (1992) |
| 10. Brandão (1982) | 22. Camargo (1986) | 37. Barretto (1992) |
| 11. Carvalho (1982) | 23. Carraher, Carraher e Schiliemann (1986) | 38. Silva e Davis (1992) |
| 12. Carraher, Carraher e Schiliemann (1982) | 24. Lampréia (1986) | 39. Damiani e Barros (1992) |
| | 25. Leite (1985) | 40. Ferretti e Madeira (1992) |
| | 26. Leite (1986) | 41. Esposito (1992) |
| | 27. Madeira (1986) | 42. Pimentel (2001) |

2. Enfoque da diversidade cultural

- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| 1. Rosemberg (1975) | 21. Silva (1993) | 40. Afonso, Antunes (2001) |
| 2. Barroso (1981) | 22. Bonamino e Brandão (1995) | 41. Penn (2002) |
| 3. Demo (1982) | 23. Silva, Ribeiro Sampaio e Quadrado (1995) | 42. Tiramonti (2003) |
| 4. Arroyo (1982) | 24. Roman (1996) | 43. Dubet (2003) |
| 5. Mariz (1985) | 25. Charlot (1996) | 44. Corrêa (2003) |
| 6. Pinto (1987) | 26. Setubal (1997) | 45. Carvalho (2004) |
| 7. Gonçalves (1987) | 27. Garreton (1997) | 46. Tedesco (2004) |
| 8. Arroyo (1988) | 28. Informe OEI (1997) | 47. Dussel (2004) |
| 9. Penin (1989) | 29. Martins e Franco (1997) | 48. Dubet (2004) |
| 10. Rama (1989) | 30. Canen (1997) | 49. Duran, Alves e Palma Filho (2005) |
| 11. Hasembalg e Silva (1990) | 31. Comparato (1998) | 50. Marin, Bueno e Sampaio (2005) |
| 12. Pinto (1992) | 32. Carvalho (1998) | 51. Barretto e Souza (2005) |
| 13. Dauster (1992) | 33. Souza (1999) | 52. Cury (2005) |
| 14. Fávero, Horta e Frigotto (1992) | 34. Rosemberg (1999) | 53. Kreutz (2005) |
| 15. Peralva (1992) | 35. Rosemberg (1999) | 54. Negreiros (2005) |
| 16. Casassus (1993) | 36. Gusmão (1999) | 55. Brandão, Manderlet e Paula (2005) |
| 17. Informe Orealc (1993) | 37. Silva, Halpern e Silva (1999) | 56. Lelis (2005) |
| 18. Barcelos (1993) | 38. Carvalho (2000) | 57. Paixão (2005) |
| 19. Silva, Davis, Esposito e Mello (1993) | 39. Silva (2001) | 58. Mitrulis e Penin (2006) |
| 20. Gouvea (1993) | | |

59. Davis, Nunes e Nunes
(2005)

60. Brito (2006)
61. Macedo (2006)

3.Enfoques diversos

1. Paro (1978)
2. André (1979)
3. Castro, Alves, Frigotto,
Matins e Córdova (1979)
4. Azanha (1979)
5. Carnoy (1980)
6. Gouveia (1980)
7. Lewin (1980)
8. Barretto (1980)
9. Carraher e Rego (1981)
10. Sposito (1983)
11. Sposito (1983)
12. Silva (1983)
13. Góes (1984)
14. Conte (1984)
15. Ferrari (1985)
16. Mello (1985)
17. Gouveia (1985)
18. Grossi (1985)
19. Silva (1986)
20. Silva e Souza (1986)
21. Rosemberg (1989)
22. Gatti, Silva e Espósito
(1990)

23. Ambrosetti (1990)
24. André (1990)
25. Freitag (1990)
26. Davis e Espósito (1990)
27. Fraga (1990)
28. Garcia (1990)
29. Silva e Lomônaco (1990)
30. Silva (1990)
31. Velloso (1992)
32. Franco (1992)
33. Bajard (1992)
34. Weber (1992)
35. Morem, David e Machado
(1992)
36. Bonamino, Mata e Dauster
(1993)
37. Foucambert (1993)
38. Leite (1993)
39. Colello (1993)
40. Silva (1993)
41. Azanha (1993)
42. Dutra (1993)
43. Gatti (1993)
44. Silva (1993)
45. Silva, Davis, Esposito e
Mello (1993)
46. Ribeiro (1993)

47. Almeida (1995)
48. Sousa (1995)
49. André (1996)
50. Mitrulis (1996)
51. Aguirre (1996)
52. Cabral Netto (1996)
53. Palma Filho (1998)
54. Earp (1998)
55. Horta (1998)
56. Souza (1999)
57. Barretto, Pinto, Martins e
Duran (2001)
58. Gatti (2001)
59. Silva (2001)
60. Oliveira (2002)
61. Krawczyk (2003)
62. Sousa (2003)
63. Lapo e Bueno (2003)
64. Maués (2003)
65. Van Zanten (2005)
66. Ribeiro, Ribeiro, Gusmão
(2005)
67. Fernandes (2005)
68. Krawczyk e Vieira (2006)
69. Souza (2006)
70. Crahay (2006)
71. Brooke (2006)