

FRACASSO-SUCESSO: O PESO DA CULTURA ESCOLAR E DO ORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Miguel G. Arroyo*

Falar em fracasso escolar não resulta atraente para os educadores. É como rever um velho seriado. Mudar de discurso e falar em sucesso escolar resolverá o problema? Temos de reconhecer que o tema vem sendo recolocado nas preocupações dos profissionais da educação.

O ardor cívico do início dos anos 80 nos empolgou com temas mais atraentes: a construção da cidadania crítica e participante. Reformar currículos, transmitir conteúdos críticos foi a empolgação do momento. Mas os sonhos cívicos não foram acompanhados pelo desenvolvimento econômico e social. Os anos 80 passaram como uma década perdida. A marginalidade, a pobreza e a miséria estão aí afetando os setores populares, os trabalhadores, a infância e a adolescência de nossas escolas.

Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Os educadores não poderíamos ser diferentes. Retomamos velhos seriados tão atuais: as desiguais oportunidades sócio-culturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. O fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou. As motivações para tanta sensibilidade são diversas, desde o medo aos conflitos sociais, à violência dos meninos de rua, até aos velhos ideais de uma escola igualitária, passando pela redução de custos na administração de reprovados-repetentes.

O tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social com toda premência. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter objetivo, anterior, do fracasso, como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-me um dos aspectos mais preocupantes. Por que o pensamento educacional brasileiro tem tantas dificuldades em ultrapassar essas velhas concepções?

O Fracasso-Sucesso Escolar - Velhos Problemas, Novos Olhares

Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Nas últimas décadas se instalou no ensino privado sobretudo, mas não exclusivamente uma indústria da reprovação. Colégio e professor que pretendam manter seu *status* no mercado têm de ser exigentes, preservar o alto nível, eliminar os medíocres, selecionar os "cobras" e assim valorizar sua disciplina, sua área e seu prestígio. Sem dúvida, que esse não é o tipo de fracasso que vem preocupando por décadas os educadores e administradores do ensino público popular.

Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excluyente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação.

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela

continua como instituição seletiva e excludente. A escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irreversível do direito a uma experiência sócio-cultural formadora.

Apontamos para a segunda hipótese que norteia nossa análise do fracasso-sucesso escolar: a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contra-cultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas.

O que estamos sugerindo é colocar as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional. Destacamos que estes não constituem apenas o palco onde acontecem os processos pedagógicos. Sugerimos que as análises e as propostas sejam mais enfáticas com o peso que as próprias estruturas escolares têm no fracasso-sucesso escolar. Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos.

Nesta direção julgamos que poderiam ser priorizadas pesquisas que esclarecessem questões como estas: o fracasso escolar não é um produto de nossa organização escolar? Um produto inclusive deliberado? Em que medida determina a estrutura escolar brasileira o rendimento acadêmico

do aluno? Que aspectos dessa estrutura produzem o fracasso? A história do fracasso não guarda uma estreita relação com a história das disciplinas escolares e com a história da seriação? Que aspectos da estrutura devem ser alterados se se pretende democratizar o direito à educação básica?

É curiosamente triste constatar que o pensamento educacional brasileiro, até o mais progressista, não dá o devido destaque a esses componentes materiais, estruturais do processo educativo. Preferiu centrar-se durante décadas nas capacidades dos discentes, no preparo dos docentes, nos conteúdos transmitidos e nos métodos de transmissão. É curiosamente triste porque, em contextos onde esses componentes materiais poderiam ser menos determinantes, eles têm sido tratados como a centralidade que merecem. Referimo-nos às reformas educacionais dos sistemas escolares dos países onde o fracasso escolar é bem menos gritante do que entre nós. Nas três últimas décadas, passou-se de uma atribuição do fracasso à diversidade dos alunos e das famílias, e às diferenças na cultura, para a diversidade das escolas, sua cultura e sua organização.

Podemos lembrar os massivos programas de intervenção educacional aplicados desde os anos setenta em diversos países, nas propostas de educação compensatória. Da ênfase inicial nas diferenças de "educabilidade" das minorias, nas diferenças de Q.I., na renovação de métodos, passou-se à ênfase nas condições e características do sistema educacional. As análises foram abandonando os níveis individuais e se voltaram para o estudo dos determinantes situacionais, psicossociais e organizativos do rendimento escolar.

A década de sessenta representou um momento político particularmente sensível às desiguais oportunidades sócio- culturais da infância pobre e das minorias. Nos Estados Unidos essas preocupações produziram o famoso **Informa Coleman** que surpreendeu ao constatar, em ampla pesquisa, que os recursos educacionais exerciam escassa influência sobre o rendimento se comparados com as diferenças devidas às condições socioculturais das famílias e dos alunos. Se acrescentamos o peso dado na época às diferenças de inteligência e às capacidades individuais, o fracasso escolar estava legitimado. A cultura do fracasso saía reforçada e a legitimação do caráter excludente da escola e de sua cultura saía inocentados. A escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia.

Entretanto, as décadas de setenta e oitenta foram uma reação a essas teses, reafirmando o sentido mais comum de que a escola condiciona o rendimento escolar; e este não pode ser atribuído às dificuldades socioculturais e intelectuais dos educandos. A escola voltou a ser julgada como réu, culpada, responsável pelos produtos do fracasso ou sucesso escolar.

A reação foi além da volta ao senso comum, ao reconhecer a responsabilidade da escola. As pesquisas e as análises questionaram que fatores do processo escolar têm maior peso nesses produtos. Os tradicionais fatores, o conteúdo transmitido, o transmissor e os métodos de transmissão perderam seu *status* de determinantes únicos e centrais. Novas dimensões do processo escolar passaram a ser destacadas: a cultura escolar e a organização dos sistemas de ensino.

Da ênfase nos tradicionais recursos passou-se à ênfase na cultura e nos processos organizativos. Aprofundemos um pouco cada um destes destaques.

O Peso da Cultura Escolar

Uma visão excessivamente mecânica do resultado da escola nos levou a superestimar a abordagem processo-produto. O processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção: o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar.

Estas análises vêm sendo criticadas por esquecer que a escola é uma instituição sociocultural. Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está perpassada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos

socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural. Frente à ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída-produto, as imagens de cores sociocultural teriam maior poder de compreensão e explicação dos resultados escolares. Se a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar.

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperado. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição.

Essa cultura materializada termina por se impor à cultura individual, ao menos interage conflitivamente e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e sucesso, tanto nos professores quanto nos alunos. Essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente.

Não apenas os alunos, professores, técnicos, gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura.

É curioso constatar que profissionais e teóricos, igualitários, partidos e frentes populares no governo, adaptam-se à velha cultura seletiva e antidemocrática da escola. As taxas de reprovação e os mecanismos que as produzem não foram alterados significativamente nestas gestões. O fracasso continua sendo diagnosticado e atacado nas tradicionais análises de processo-produto, entradas-saídas. Nossa visão-ação progressista

continua enfatizando as conexões do fracasso escolar com determinantes estruturais, condições sociais dos alunos e dos mestres, condições de trabalho das escolas. Realidades que nos perseguem e que se agravaram desde a década dos oitenta com a recessão, o desemprego, a miséria, os baixos salários dos professores, a degradação moral e cultural da sociedade... Como ignorar o peso dessas realidades no processo educativo e cultural de que a escola participa? Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente.

Seria necessário pesquisar com maior atenção os componentes de nossa cultura escolar, especialmente aqueles que mais condicionam o fracasso-sucesso dos setores populares.

Alguns pontos têm sido destacados em vários estudos. Por exemplo, os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo "normal" de aprendizagem. Chegam à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... Chegam à escola **reprováveis**. Pesquisas já têm mostrado que a cultura escolar os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para o domínio das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Outras pesquisas têm mostrado que a cultura do fracasso se alimenta da própria condição dos setores populares, ou dos preconceitos em relação ao papel social previsto para essa infância e adolescência: para ser pedreiro, faxineira, vaqueiro, empregada doméstica... é mais do que suficiente - nem sequer necessário o domínio de habilidades elementaríssimas de leitura, escuta e cálculo; para que ocupá-los na escola e ocupar tempos, espaços, material didático, além das primeiríssimas séries?

Outras pesquisas têm enfatizado como esses preconceitos e estigmas terminam sendo interiorizados pelos alunos e passam a ser componentes de sua auto-imagem e de suas posturas frente ao próprio rendimento.

Escola - Instituição Excludente

As chamadas de atenção sobre a cultura do estigma e da exclusão das camadas populares e seus efeitos sobre o rendimento escolar não são novas. As pesquisas que poderiam trazer maior novidade seriam aquelas que aprofundassem a compreensão das formas sutis em que essa cultura do estigma se materializa na instituição escolar e impregna todas suas práticas. Por exemplo, as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas "condições" etc. A proposta, hoje tão freqüente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada.

Esta poderia ser uma das áreas objeto de pesquisa e análise: como a cultura do fracasso e da exclusão está incrustada na organização seriada e disciplinar de nosso sistema escolar.

Vejamos, como exemplo, como a estrutura disciplinar - em que se recorta o direito de todo cidadão à educação e à cultura termina negando esse direito, excluindo desse direito a maioria de nossas crianças e adolescentes. Essa estrutura disciplinar é em si excludente.

A pedagogia, a didática e a teoria do currículo tentam justificar a estrutura disciplinar e seriada no suposto de que as disciplinas escolares são condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente. Os recortes e as diferenças entre uma e outra se justificam pela necessidade de simplificar e, na infância, até vulgarizar esses saberes que nessa idade não podem ser transmitidos em estado puro, nem em sua globalidade. As disciplinas escolares seriam a expressão metodológica e didática da arte de preparar o alimento do saber adaptado ao paladar e ao aparelho intelectual de cada idade mental. Se cada disciplina e cada série é um conjunto de saberes e métodos cujo domínio garantiria a cada cidadão o direito ao conjunto do saber total, e se

entre elas há uma complementaridade e precedência, tem de haver uma permanente avaliação da capacidade de cada educando de apreender esses saberes e essas disciplinas. O domínio insuficiente de um desses recortes disciplinares e seriados impossibilita e exclui da possibilidade de prosseguir no direito ao saber socialmente produzido. Justifica-se a reprovação e a repetência ou retenção-negação do direito ao saber e à cultura em nome da concepção disciplinar e seriada da vulgarização-facilitação pedagógica do direito ao saber total.

Entretanto, se nosso olhar se volta não tanto para essas justificativas pedagógicas mas para a história das disciplinas escolares, podemos encontrar que o termo "disciplina escolar" é novo, não ultrapassa este século. Ele aparece num momento em que se dá uma mudança bastante radical na educação básica e na natureza da formação: o momento da crise dos estudos clássicos e da pedagogia clássica. Em vez da ênfase no domínio dos conhecimentos, dos valores e da cultura, a ênfase vai sendo posta na disciplina intelectual, na ginástica da mente, na capacidade metódica, regrada de raciocinar e de formar as mentes pelo e para o exercício intelectual.

A proposta de educação básica ou de formação de todas as capacidades do ser humano, cognitiva, volitiva, artística, tecnológica, presente nos Ilustrados e no Classicismo pedagógico, vai ficando distante. As disciplinas escolares, que passam a ser a espinha dorsal da educação escolar, vão sendo reduzidas a uma simples rubrica para classificar materiais de ensino, à margem de qualquer referência à formação total, nem sequer à formação intelectual. Inclusive, sem referência ao saber socialmente produzido e acumulado, a ser socializado a todo cidadão.

Com o termo disciplina escolar, os conteúdos do ensino são concebidos como entidades *sui generis*. Entidades escolares independentes, até certo ponto, de qualquer realidade sociocultural estranha à escola. Os conteúdos obedecem a uma organização e a uma economia própria, a uma lógica e a exigências que se justificam por si mesmas, pela lógica da história de cada disciplina. Os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina.

O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso-escolar.

Neste sentido, podemos afirmar que o sucesso ou fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino. Além de uma provocação, é uma hipótese séria a ser testada. A Psicopedagogia nos diz que qualquer mente normal seria capaz de apreender tudo que se ensina na escola básica. Mas também é verdade que na hora de definir uma norma de progressão em cada disciplina e série, a escola teve de apelar para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, das culturas, e definir níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais apenas uma percentagem de alunos terminava se adaptando. O resto será considerado como fracassado. Por mera coincidência, esse resto, de 40% ou mais na passagem da 1ª. à 2ª. série e de 80% ou mais até a 5ª. série, serão filhos do povo comum. Como duvidar que a história do fracasso escolar guarda estreita relação com a história do sistema seriado e disciplinar? Como achar forte a afirmação de que o fracasso escolar vem sendo produzido deliberadamente pelo sistema de ensino?

Se tivéssemos a paciência de levantar as respostas erradas pelas quais os alunos são reprovados e excluídos do direito à educação básica, seria difícil estabelecer uma conexão mais séria entre esses domínios e o saber socialmente produzido a ser socializado aos filhos do povo. Esses saberes miúdos não dominados, e que justificam a exclusão-reprovação, não passam de uma criação histórica da própria escola, pela e para a escola, por e para cada recorte disciplinar.

Os especialistas em matemática, ciências naturais e sociais, ou em linguagem estão comprovando em suas pesquisas o abismo que existe entre o saber socialmente produzido e o saber ensinado. É sobre o domínio deste que os alunos são julgados, reprovados e excluídos do saber social. O pressuposto de que a escola é um agente de transmissão dos conhecimentos elaborados fora dela, não está sendo comprovado por pesquisas mais exigentes.

Conhecemos um pouco sobre a história das idéias pedagógicas, sobre a história das políticas públicas de educação. Conhecemos muito pouco sobre a história das instituições escolares e menos, ainda, sobre a história das disciplinas escolares, sem a qual a história do ensino é incompreensível, uma vez que elas se constituíram no último século, no esqueleto, na grade, no tecido da experiência escolar.

Como exemplo, lembremos que a gramática escolar, a matemática escolar, a física escolar... não fazem parte - à exceção de alguns conceitos mais globais - da cultura do homem culto moderno. Nós não dominamos, não precisamos dominar uma grande percentagem de "saberes" sobre os quais nossos filhos são avaliados, e até são reprovados, nas cinco "disciplinas" que têm de suportar cada dia, por 200 dias anuais, por oito anos de suposta educação básica. As crianças de 9 a 15 anos são cobradas do domínio de conceitos que foram criados pela e para a escola: verbos transitivos e intransitivos, atributos simples e complexos; proposições incidentais, explicativas ou determinativas; objeto direto ou indireto; palavras oxítonas ou proparoxítonas, etc, etc. Conceitos descartáveis que nós, cidadãos adultos, não precisamos para o exercício de nossa cidadania, mas que continuam servindo para disciplinar as mentes e para excluir 80% dos cidadãos comuns do direito a uma experiência educativa e cultural rica, para a qual tem apenas o escasso tempo de formação que a sociedade lhes permite.

Os conteúdos exigidos para não perder o direito ao saber social não obedecem a qualquer lógica sociocultural, mas unicamente à lógica de cada disciplina; e como estas não perderam o sentido do termo usado quando foram introduzidas, - "disciplina, ginástica, mental", - os filhos do povo comum são excluídos por não conseguirem superar a seqüência dessa ginástica mental.

A cultura da excludência se instalou na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso. A nova Lei de Diretrizes e Bases pouco avançou nesta direção. Perdemos uma oportunidade para mexer nessa ossatura. O pensamento educacional progressista tinha outras preocupações, aquelas que o empolgaram no ardor cívico do início dos anos oitenta: formar cidadãos conscientes e politécnicos. Esquecemos

que 80% são expulsos dessa escola sem completar as quatro primeiras séries, por causa de sua estrutura seriada e disciplinar. A ossatura excludente ficou intocada. Até reforçada com o alargamento da pirâmide disciplinar e seriada da Educação Básica, que incluirá o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Note-se que não se manteve o termo educação fundamental e média e sim ensino. O direito à educação básica continua entendido como ensino com todas as conotações disciplinares seriadas, escalonadas, avaliativas e seletivas que esse conceito foi adquirido ao longo deste século. O termo educação foi mantido apenas para Educação Infantil e Educação Superior.

Novo Ordenamento para a Educação Básica

Chegamos a uma terceira hipótese presente na nossa análise: o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem.

Em outro termos, a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação. Seria necessário pesquisar por onde caminham as Leis de Educação de outros países. Parece-nos que uma das tendências é retomar a ênfase no direito à educação básica e do direito a não sacrificá-la a ritmos diferenciados de avanço no processo de ensino-aprendizagem. Esta linha redefine as ênfases na avaliação-reprovação-repetência e avança além da velha cultura da exclusão.

Os termos sistema de educação ou de ensino deixam de ser uma questão semântica para ser uma questão política, que expressam os conflitos em torno do conteúdo dado ao direito à educação básica.

Os movimentos sociais com sua ênfase nos direitos humanos, direito à cultura, à dignidade e à formação como valores em si, vêm pressionando para que o tempo de escola perca as conotações excessivamente adestradoras e sejam um tempo mais humano de formação mais pluridimensional e de vivências mais plenas. A velha escola primária do aprendizado de habilidades elementares de leitura, escrita, cálculo foi se

aproximando da educação média que tinha na formação humanista e cultural de uma minoria seu objetivo. Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços destacam cada vez mais a formação e a vivência sociocultural. Os ciclos de formação da infância e da adolescência caminharam de processos e recortes disciplinares, adestradores, rígidos e seqüenciados para processos e recortes mais flexíveis, menos disciplinares, mais formativos. Amplia-se a função da velha instrução elementar; conseqüentemente redefinem-se os velhos critérios do que seja aprovável-reprovável, do que seja fracasso-sucesso no direito à educação básica universal de todo ser humano.

Essa ênfase na escola enquanto experiência sociocultural, formadora, recoloca como central a relação entre a formação e as disciplinas e os tradicionais processos de avaliação. Como conseguem essas disciplinas e esses processos materializar a formação que se busca? Que eficácia e que limites impõem a um projeto de formação básica? Enfatizada a função formadora da escola ou o direito à educação básica, as próprias disciplinas, sua gênese e função passam a ser avaliadas, aprovadas ou reprovadas em função do direito à formação. A retomada da velha função da escola - educar - leva a que a velha função docente - ensinar -, seja avaliada enquanto um dos componentes dessa função educativa mais ampla. Fora desta ou contra esta, a função docente perde seu sentido. Os conteúdos disciplinares, os domínios requeridos, a aprovação-reprovação só adquirem sentido enquanto materializam um percurso formador diferenciado em função da idade e da vivência sociocultural.

Toda transmissão cultural de uma geração a outra recorre a processos que se diferenciam em função da idade daqueles que são educados. A formação das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos sempre foi considerada como ciclos diferentes. Entre um ciclo e outro há peculiaridades que definem conteúdos, processos, experiências e vivências culturais. Cada ciclo seria adequado a cada idade de formação na medida em que seja uma combinação íntima de conteúdos culturais e de vivências de formação intelectual, volitiva, artística, física, politécnica. Nesta concepção do direito à educação sacrificar essa adequação entre idade de formação, conteúdos culturais e vivências por causa do não domínio "adequado" de determinadas habilidades desta ou daquela disciplina resulta um contra-senso. Em outros termos, o tradicional critério para aprovação-

reprovação, avanço-retenção que era o domínio de conteúdos predefinidos por disciplina e série, perde qualquer sentido próprio e não passa de uma pedagógica maquiagem da cultura da exclusão. O direito maior a uma vivência sociocultural adequada a cada idade-ciclo de formação se impõe como critério mais justo igualitário.

Permito-me trazer à consideração a recente Reforma do Sistema Educativo Espanhol. Merecem atenção a ênfase dada à qualidade da educação básica e o destaque dado à remoção de obstáculos ligados à própria ordenação do sistema educativo... "A modificação estrutural se converte em um dos fins da reforma educativa e em condição essencial para a melhoria dos níveis de qualidade da instituição escolar..." (Libro Blanco para la Reforma Educativa, p. 97).

Os clássicos níveis de educação infantil, primária, secundária, foram estruturados em ciclos definidos por identidades de idade de formação, conhecimentos, experiências, valores, significados culturais, intercomunicação e integração. Critérios que facilitam uma experiência formadora, social e cultural dos educandos concebidos como sujeitos ativos (id. p. 112). Essa experiência formadora será buscada na concepção global do processo educativo em cada ciclo e não poderá ser negada ou discriminada "por razões de sexo, raça, capacidade ou origem social" (id. p. 95). É importante notar o destaque à discriminação por razões de capacidade.

Nesta perspectiva, a Reforma do Sistema prevê que: "o aluno continuará em seu próprio grupo de um ano a outro, dentro do mesmo ciclo. Quando um aluno não obtenha os resultados satisfatórios ao final do ciclo, poderá discutir-se a conveniência de sua permanência no mesmo ciclo por mais um ano. Esta permanência, ao termo de um ciclo, deverá ser considerada excepcional e de modo algum uma prática escolar habitual. Será aplicado o princípio de que nenhum aluno deve repetir mais de duas vezes ao longo de toda a educação obrigatória, primária e secundária. Estes mesmos critérios deverão inspirar a passagem dos alunos da Educação Primária à Secundária.

A decisão acerca da permanência no mesmo ciclo durante um ano adicional será adotada mediante um procedimento participativo e justificado, com

intervenção das diversas pessoas implicadas na educação do aluno e com garantias para este e para sua família. Será necessário, portanto, ter em conta a opinião do professorado, tutores e inspetores, e contar com o assessoramento da equipe psicopedagógica do setor. Esta decisão, ainda, deverá ir acompanhada de medidas propriamente pedagógicas, individualizadas: apoio geral, reforço em certas áreas, adaptações curriculares. Em todo caso, é aconselhável que os critérios gerais para decidir sobre a permanência de alunos por um ano adicional em um ciclo sejam debatidos e aprovados no colegiado" (idem, p. 114).

Parece-me que é por aí que as reformas mais recentes de vários países tentam retomar a centralidade da formação e da experiência cultural,

adequada a cada ciclo de idade. Uma concepção bem mais rica e democrática do direito de todo cidadão à educação básica. Direito que não pode ser impedido de seguir seu percurso normal. A reprovação e a repetência a que são condenadas nossas crianças, sem o menor escrúpulo, passam a ser tratadas com seriedade, como um caso excepcional julgado coletivamente e nunca deixado à mercê do elitismo e da rigidez de cada escola, cada especialista ou cada mestre.

Sem dúvida, reformas nessa direção vão além da nossa nova LDB, refletem e materializam uma nova cultura do direito à educação. A cultura democrática conquistada lentamente pela diversidade dos movimentos sociais.