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 que 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.

* Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da UFMG. Secretário municipal adjunto da prefeitura de Belo Horizonte de 1993 a 1996.
Estamos num momento particularmente sensível às velhas realidades: as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização. Nos, educadores, não poderíamos ser diferentes. Retomamos velhos dilemas tão atuais: as desiguais oportunidades socioeconômicas da infância pobre e os perenos mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar. O fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou. As motivações para tanto sensibilidade são diversas, desde o medo dos conflitos sociais, da violência dos meninos de rua, até os 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 repete por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuar fazendo as mesmas análises clínicas e individuais, como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa nossa ausência 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 dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas rotuladas fracassadas, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprova 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 desse ou daquele colegio, desse ou daquele professor, nem apenas do *sistema escolar*, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo de setecentos anos republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excluente. 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 dos 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 excluente. A escola como instituição — não como boas vontades de seus mestres — mantém a mesma ossatura rígida e excluente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassa de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é precondição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito de uma experiência sociocultural 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 contracultura 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 paleo 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 como unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola como modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Essas 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 esta: 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 sociedade? 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 centralizá-los durante décadas nas capacidades dos discentes, no preparo dos docentes, nos conteúdos transmitidos e nos métodos de transmissão. É curiosamente triste porque, em contextos em que esses componentes materiais poderiam ser menos determinantes, eles têm sido tratados com a centralidade que merecem. Reforçamos-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 70 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 1960 representou um momento político particularmente sensível às desigualdades oportunidades socioculturais da infância pobre e das minorias. Nos Estados Unidos essas preocupações produziram o famoso Informe Coleman, que surpreendeu ao constatar, em ampla pesquisa, que os recursos educacionais exerciam escassa influência sobre o rendimento se comparados com as diferenças advindas das 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 excluente da escola e de sua cultura saía inocentada. A escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia.

Entretanto, as décadas de 1970 e 1980 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 ré, culpada, responsável pelos produtos do fracasso e do 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 desses 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 estava 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 os 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 de 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. Diante da ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-sai-
da-produto, as imagens de cores socioculturais 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, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. 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, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constituídos 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 o 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 alunos, professores, técnicos e 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 frente populares no governo adaptam-se à velha cultura seletiva e antiedemocrática da escola. As taxas de reprovação e os mecanismos que a 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 de 1980 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 da 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 excluintes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa sociedade 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 excluinte.

Seria necessário pesquisar com maior atenção os componentes de nossa cultura escolar, especialmente aqueles que mais condicionam o fracasso-sucedo 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 desafiados, 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, faxineiro, vaqueiro, empregada doméstica... é mais do que suficiente — nem sequer necessário — o domínio de habilidades elementarissimas de leitura, escrita 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 diante do próprio rendimento.

Escola — Instituição excluinte

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 as 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 frequente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada.

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

Vejamos, como exemplo, como a estrutura disciplinar, em que se recorta o direito de todos cidadãos 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 excluinte.

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 são conjuntos 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 havê-la 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 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 descobrir 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 de centrar-se no domínio dos conhecimentos, dos valores e da cultura, a ênfase vai sendo posta na disciplina intelectual, na ginástica da mente, na capacidade metódica, regra, 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, a 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 escolar. Os conteúdos de cada disciplina, a sequência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, têm pouca relação 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 reprová-las com base em critérios de precedência que ele mesmo define como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso-escolar.

Neste sentido, podemos afirmar que o sucesso ou o 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 deve 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 seria considerado como fracassado. Por mera coincidência, esse resto, de 40% ou mais na passagem da 1ª a 2ª série e de 80% ou mais até a 5ª série, serão filhos do povo comum. Como achar 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 mútuos não dominados, que fundamentam 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 essas disciplinas 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 no sentido de que dominem 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. Concep- tos descartáveis dos quais 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 têm 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 usados quando foram introduzidas — disciplina, ginástica mental — os filhos do povo comum são excluídos por não conseguirem superar a sequência dessa ginástica mental.

A cultura da exclusão instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa estrutura, dificilmente podemos pensar numa cultura do sucesso. A nova Lei de Diretrizes e Bases pouco avançou nessa direção. Perdemos uma oportunidade para mexer nessa estrutura. O pensamento educacional progressista tinha outras preocupações, aquelas que o empolgaram no ardor cívico do início dos anos 80: formar cidadãos conscientes e políticos. Esquecemos que 80% são expulsos dessa escola sem completar as quatro primeiras séries, por causa de sua estrutura seriada e disciplinar. A estrutura excluente ficou intacta. 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 adquirindo 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 outros termos, a superação da cultura do fracasso passa pela remonta 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 caminharam as leis de educação de outros países. Parece-nos que uma das tendências é retomar a ênfase no direito à educação básica e no 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 sistema de ensino deixam de ser uma questão semântica para ser uma questão política, expressando 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 adestadoras e seja 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 e 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 dos 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, adestadoras, rígidos e sequenciais para processos e recortes mais flexíveis, menos disciplinares, mais formativos. Amplia-se a função da velha instrução elementar, consequentemente redefinem-se os limites críticos do que seja aprovável-reprovável, do que seja fracasso-succeso no direito à educação básica universal de todo ser humano.

Essa ênfase na escola como 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 tendo por referência o direito à formação. A retomada da velha função da escola — educar — leva a que a velha função docente — ensinar —, seja avaliada como 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 conforme a idade e a vivência sociocultural.

Torna-se uma geração à outra recorrer a processos que se diferenciam conforme a 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 é 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, da gênese. Nesta concepção, o direito à educação sacrificar essa adequação entre idade de formação, conteúdos culturais e vivências por causa do domínio "adequado" de determinadas habilidades desta ou daquela disciplina resulta um contra-senso. Em outros termos, o tradicional crítério para aprovação-reprovação, avanço-retenção, que era domínio de conteúdos predefinidos por disciplina e série, perde qualquer sentido próprio e não passa de uma pedagógica maquiagem da cultura e da exclusão. O direito maior a uma vivência sociocultural adequada a cada idade-ciclo de formação se impõe como critério mais justo, igualitário.

Permite-nos trazer à consideração a reforma do sistema educativo espanhol. Merecem atenção a ênfase dada à qualidade da educação e o destaque dado à remoção de obstáculos ligados a 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..." (Reforma educativa, p. 97). Os níveis de educação infantil, primária e 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 (idem, p. 112). Esta 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” (idem, 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 obtém os resultados satisfatórios ao final do ciclo poderá discutir-se a conveniência de sua permanência no mesmo ciclo por mais um ano. Esta permanência, no 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. (Ibid., 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.