

Encontros e desencontros da educação escolar:
implicações para a democratização do ensino
*Meetings and failure in meetings of school education:
implications for the democratization of teaching*

Marcia Cristina Argenti PEREZ¹

RESUMO: O artigo destaca discussões acerca de alguns encontros e desencontros da democratização da educação escolar, que instituiu princípios de igualdade com o acesso à escolarização, mas legitimou procedimentos de segregação social, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Debruçamo-nos sobre a discussão do incentivo à educação escolar para avanços econômicos e as conseqüências da massificação do ensino que consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: educação; democratização; desigualdades.

A educação escolar constitui-se um desafio para a sociedade, já que sua organização e funcionamento nunca garantiram igualdade de condições e oportunidades para toda a população. A instituição escolar, estruturada racionalmente pelo modelo de sistema de ensino e administrada pelo Estado, é uma organização que se estrutura a partir do século XVIII, de forma concomitante com a expansão do capitalismo e com o advento da conquista dos direitos para o exercício da cidadania.

Perez (2000) ressalta a idéia de que a escola deve ser compreendida à luz de sua evolução histórica, à luz do contexto do qual emergiu como instituição destinada a instruir os educandos da classe privilegiada sendo, portanto, por um longo período, restrita a poucos. É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral. No entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, permaneceu diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola foi idealizada como um meio de formação intelectual e acadêmica; já para as camadas populares, ela era vista como um meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

Refletir sobre alguns encontros e desencontros da educação escolar envolve um exercício de compreensão da dinâmica de

¹ Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru – São Paulo – Brasil.

movimentos educacionais, historicamente legitimados, como é o caso do processo de democratização do ensino escolar, efetivado ao longo do século XX, segundo interesses políticos e econômicos, na forma de acesso das massas populares *aos bancos escolares*, sem garantias de qualidade no acesso aos *saberes escolares*. Conforme a análise de Petitat (1994, p. 198), “a escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais do que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta invenção”.

A instituição escolar mostra-se como instrumento de educação diferenciado das formas básicas existentes, como a família e a comunidade, que se configuram pela fragmentação e sistematização de suas práticas. Ao contrário, a cultura propagada pela instituição escolar apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade social, sendo parcialmente determinada por conflitos e por relações de dominação. Os grupos dominantes desempenham uma forte influência nas orientações das instituições escolares, no que se refere à seleção dos conteúdos, à constituição dos currículos e às práticas educativas. Conforme Moreira (1996, p.38), “o que é considerado válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situados, que nem sempre favorecem a totalidade da população”.

Ao refletirmos sobre as contradições da história da educação escolar, observamos que ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com o acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Devemos ressaltar que o incentivo à democratização do ensino a serviço do desenvolvimento econômico fez com que a educação escolar fosse responsabilizada pelo desenvolvimento econômico e pela amenização das desigualdades sociais. Todavia, essa lógica foi fortemente abalada com a massificação do ensino, já que esta consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares.

Essa constatação é incorporada a partir da década de 1960 ao consenso acadêmico de países europeus, da América do Norte e posteriormente no Brasil. Em face disso, são as teorias da reprodução que se impõem amplamente para analisar de maneira teórica e empírica os mecanismos e os fatores pelos quais a escola interfere na desigualdade e na exclusão social.

Os argumentos das teorias da reprodução social salientam que as escolas exercem uma ação importante na reprodução das formações sociais necessárias para a manutenção das relações capitalistas de produção. Segundo Althusser (1989), as escolas historicamente legitimaram-se como espaços da sociedade que integram as tarefas e as

habilidades divididas pelas relações de trabalho, produzindo princípios que direcionam e harmonizam as relações sociais no trabalho e na sociedade. Sendo assim, a escola contribui para a construção da subjetividade, visto que recebe educandos de diferentes classes sociais que absorvem habilidades necessárias para, posteriormente, ocuparem posições específicas de classe na divisão ocupacional do trabalho.

Bowles e Gintis (1976) enfatizam que a escola contribui para a reprodução social da força de trabalho por meio dos rituais que estabelece em suas práticas educativas, tais como os horários, a grade curricular, as avaliações, as diferenciações de atividades por classe e gênero de alunos; esses rituais buscam desenvolver habilidades técnicas e cognitivas importantes para um bom desempenho na divisão social hierárquica do trabalho.

As teorias da reprodução social exploradas por Althusser, Bowles e Gintis limitam-se a relacionar a escolarização com a reprodução social do universo da divisão do trabalho. Já as implicações das teorias da reprodução cultural são mais abrangentes, pois buscam uma análise que relaciona cultura, divisão de classes, relações de dominação, currículo escolar e práticas de ensino.

Bourdieu e Passeron (1982) superam em suas considerações a relação da escola como um instrumento de reprodução da sociedade, uma vez que acreditam que as práticas escolares são relativamente autônomas e que as influências sociais, políticas e econômicas são indiretas. Desse modo, ao contrário das relações de dominação e controle social estarem diretamente interferindo na estruturação e funcionamento das escolas, os autores denunciam uma influência ainda mais perversa, que se constitui no universo simbólico da dominação.

Nas práticas escolares, ao invés de se impor disciplina, opressão e controle das reproduções das relações de poder, sutilmente busca-se unificar em todo o processo de escolarização princípios e valores de uma classe dominante, que direciona os interesses de poder e diferenciação, legitimados pelos ensinamentos valorizados e instituídos no currículo escolar.

Desta forma o capital cultural que as escolas tomam como um dado age como um filtro altamente eficaz nos processos reprodutivos de uma sociedade hierárquica. O rendimento deficiente de grupos diferentes do dominante numa sociedade, portanto, não é algo inerente à diferença cultural per se, mas é, exatamente na mesma medida que o êxito para os grupos dominantes, um artifício da forma pela qual as escolas operam. (HARKER, 1990, p.80).

Bourdieu (1994) enfatiza que a sociedade de classes se mantém por uma “violência simbólica” que vai além das exclusões produzidas pelo poder econômico, pois o poder das representações simbólicas torna-se um elo mediador entre os interesses da classe dominante e a efetivação da manipulação na vida cotidiana. Sendo assim, no universo escolar, os interesses das classes dominantes não são impostos de forma arbitrária e sim embutidos no currículo escolar e nas práticas de ensino como necessários e naturais para a ordem e desenvolvimento da sociedade.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 87):

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola.

As teorias da reprodução cultural abrem caminho para uma compreensão mais profunda do currículo e das práticas de ensino, uma vez que se acredita que a cultura escolar é a cultura dominante camuflada; a grade curricular, os conteúdos, as avaliações seriam escolhidos em razão de conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes.

A estrutura hierárquica do sistema de ensino promove a prática de diferenciação de cada aluno “de acordo com a ‘altura’ até a qual ascendeu na pirâmide do sistema escolar e segundo o itinerário pelo qual chegou lá” (SACRISTÁN, 2002, p.47). A escola, ao estabelecer seu currículo e suas práticas de ensino, pode legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, convertendo-as em diferenças na aprendizagem, relacionadas aos méritos e dons individuais dos educandos.

A instituição escolar assume atribuições específicas de todo um contexto histórico-social que lhe impõe finalidades e exigências, além de determinar a condução da transmissão de conhecimentos relevantes. Contudo, de acordo com as considerações de Petitat (1994), a escola colabora não só para reproduzir aspectos de desigualdades e diferenças entre os indivíduos, seja pela classe social, raça, situação econômica, cultural, política ou religiosa, mas também, ao estabelecer suas finalidades, pode promover inovações para a sociedade.

Patto (1990) apresenta uma profunda revisão dos estudos especializados, denunciando que a questão do fracasso escolar na escola pública brasileira não é um fenômeno contemporâneo, pois, desde os anos de 1930 até 1990, os elevados índices de fracasso escolar,

decorrentes da incidência de evasão e reprovação escolar nos primeiros anos de escolarização, são acompanhados pelo discurso de políticas educacionais que defendiam a melhoria das condições educacionais, em sua maioria não efetivadas na prática.

Estudos pedagógicos (CARDOSO, 1949; PATTO, 1990; SWARTZ, 1997) descrevem as causas do fracasso escolar no cenário educacional brasileiro. Na virada para o século XX, surgem explicações de cunho médico e com fundamentos racistas. A partir de 1930 até meados dos anos 1970, a teoria da carência ou deficiência cultural tece argumentos que atribuem as causas dos problemas educacionais à criança, entendendo-a como portadora de atraso no desenvolvimento psicomotor, na percepção, cognição, afetividade próprios das crianças das camadas populares. Nos primeiros anos da década de 1970 até recentemente, predominam afirmações relacionadas à teoria da diferença cultural, localizando as origens do fracasso escolar na dificuldade da criança e de seu grupo familiar. No final da década de 1980 e nos primeiros anos de 1990, o enfoque é modificado e defende-se que as condições do sistema escolar têm contribuído para a produção do fracasso escolar.

Pesquisas de Patto (1990), Lahire (1996, 1997), Aquino (1997), Stehr (2000), Perez (2004) denunciam o fracasso escolar e apontam que são principalmente as crianças das camadas populares as que fracassam na escola e acabam interrompendo os estudos. Desse modo, além do fracasso da criança, existe o fracasso da família que, na maioria das vezes, fez vários sacrifícios para contribuir com a escolaridade dos filhos.

Quanto aos casos de fracasso escolar, Lahire (1997, p.19) afirma:

[...] são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar, as formas escolares de relações sociais. [...] Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

Diversos estudos (CECCON, FERRARO, 1999; OLIVEIRA ; OLIVEIRA, 1997; PATTO, 1990; KALOUSTIAN, 1998) apontam que as crianças das camadas populares e das camadas médias ingressam na escola apresentando um acervo cultural divergente e com expectativas diferenciadas quanto à escolarização. Além disso, trazem para a esfera escolar suas representações do mundo, frutos do contexto social e das experiências já vivenciadas. Por sua vez, as pesquisas denunciam que é comum os educadores transferirem, em suas práticas pedagógicas, uma

visão idealizada segundo os padrões das camadas sociais privilegiadas do que seja o aluno, sua família e o processo de aprendizagem. Os professores acabam utilizando padrões idealizados não compatíveis com a realidade pessoal e cultural da maioria de seus educandos.

Gomes (1993, p.90) afirma que “a criança é tratada como se ‘nascesse na Escola’. Não há, de fato, estabelecimento de relações entre a sua aprendizagem anterior e a atual, na Escola; aliás, nem mesmo com as atuais aprendizagens em seu ambiente doméstico”.

O resultado dessa inadequação reflete-se nos altos índices de fracasso escolar logo no início do processo de escolarização. Essa questão traduz o despreparo de muitos professores ao enfrentarem a diversidade sociocultural de seus alunos, transferindo, como um mecanismo de defesa, as justificativas das dificuldades escolares tanto para a criança quanto para seu grupo familiar (PEREZ, 2004, 2007).

Uma forte tendência, difundida nas práticas educacionais, é a de buscar fundamentos teóricos para fortalecer e oferecer explicações e representações preconceituosas e equivocadas para o desempenho insatisfatório dos alunos, como no caso de problemas educacionais eminentemente de origem escolar serem avaliados com argumentos da área médica, gerando interpretações que refletem uma patologização da educação, em que se estabelece, por exemplo, uma íntima relação entre a desnutrição e o fracasso escolar. Esse argumento é refutado pela própria área médica: a influência da desnutrição interfere no desenvolvimento cognitivo quando é grave, pode ser classificada como de terceiro grau e acomete a criança por um longo período do início da vida, quando o sistema nervoso ainda está se constituindo. (COLLARES, 1992). Segundo Collares e Moysés (1994, p. 27), “as crianças matriculadas na rede pública de ensino são portadoras de desnutrição leve, de primeiro grau, portanto sem alterações no cérebro”.

Collares (1992) denuncia que a tendência à patologização e psicologização converte problemas de ensino em problemas de aprendizagem. A difusão dessa tendência incentiva a veiculação de argumentos preconceituosos, principalmente em relação à criança das camadas populares, visto que a escola muitas vezes justifica a exclusão de crianças por problemas psicológicos e médicos, abonando os casos de rendimento escolar insatisfatório.

Inúmeras pesquisas (GOMES, 1993; LAHIRE, 1997; PATTO, 1990; PEREZ, 2004 2007) ressaltam que a escola acaba culpabilizando o próprio aluno e seu grupo familiar pelos resultados escolares negativos. É necessário, portanto, não reduzirmos nossas reflexões com base em argumentos deterministas que atribuem o fracasso escolar apenas aos alunos provenientes de famílias das classes populares. Evidentemente,

nessas classes, as dificuldades são mais expressivas, no entanto a escolarização das crianças dos meios populares não pode ser compreendida como algo inatingível.

Ao enfocarmos a instituição escolar, precisamos não esquecer que ela é parte da sociedade em que vivemos, na qual ocorrem transformações permeadas por crises econômicas e políticas, pela intensificação das desigualdades sociais, pela existência de programas sociais marcados por um forte assistencialismo. Nesse plano, dificilmente a instituição escolar consegue se organizar no sentido de promover uma atualização e adequação do seu ensino às necessidades de seus educandos. Tanto o sucesso, quanto o fracasso escolar dependem de vários fatores relacionados ao próprio educando, a seu meio familiar e ao sistema escolar.

Estudos sobre sucesso/fracasso escolar (DUBET, 2003; LAHIRE, 1996, 1997; SILVA, 1999) mostram que, em camadas privilegiadas econômica e socialmente, existem casos de fracasso escolar, apesar de todo o investimento financeiro nos estudos das crianças. Por outro lado, alguns estudos descrevem várias histórias de crianças provenientes de camadas populares que vivem uma situação de sucesso escolar, apesar de todas as carências de seu meio familiar.

Transmitido de forma adequada e plena aos educandos do grupo; isso comprova a tese de que as dificuldades escolares não se constituem como característica presente apenas nas trajetórias das crianças das camadas populares.

Até meados da década de 1990, o fracasso escolar é relacionado ao universo assustador de repetência e de evasão nas séries iniciais de escolarização. Atualmente, com mudanças curriculares e estruturais na instituição escolar, as estatísticas apontam que, nos últimos anos, houve uma violenta queda nos índices de retenção e de exclusão escolar. Aos menos avisados, essas idéias podem sugerir a conquista da tão sonhada democratização do ensino e a garantia de sua qualidade. Todavia, infelizmente, não é esse o retrato do ensino brasileiro em cada sala de aula.

Recorrendo a Bourdieu (2001, p. 221), podemos interpretar essa situação a partir do conceito de “exclusão branda”: o sistema escolar dissimula a exclusão social já presente fora da escola, passando a legitimar no interior da escola a responsabilidade dos alunos pelos seus fracassos. Nas palavras do autor:

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

Atualmente, os problemas da educação escolar brasileira não são a reprovação ou a evasão dos alunos. Em relação à reprovação, a mudança do sistema de seriação por ciclos, afinou a retenção apenas no fim dos ciclos estabelecidos para a Educação Básica, ou pela falta de frequência escolar dos alunos em qualquer série. Desse modo, há um mascaramento das reais condições do ensino, pois o Regime de Progressão Continuada, apoiado em princípios de adequação do ensino às necessidades do aluno, oferece a possibilidade de os professores acompanharem a progressão das aprendizagens dos alunos em ciclos, estabelecendo objetivos educacionais a longo prazo.

Alguns estudos (FRANCO, 2000; PARO 2001; PEREZ; BORGHI, 2007) já denunciam que a escola, ao invés de promover a progressão da aprendizagem, está permitindo a promoção automática dos escolares que finalizam o primeiro ciclo na escola paulista (1ª a 4ª série), sem dominar princípios básicos do conteúdo previsto para o período.

A organização por ciclos desvela a dificuldade da escola e das práticas pedagógicas, anteriormente mascaradas pela reprovação, pela qual o aluno era culpabilizado por não ter atendido aos objetivos previstos. Já no sistema de ciclos, a marca do fracasso é da escola, do trabalho docente que tem que refletir, questionar, avaliar, planejar iniciativas para a superação dos problemas de aprendizagem. Assim, o aluno aprende a cada ano uma gama de conhecimentos com continuidade ou progride nas séries escolares, levando uma acentuada defasagem de conteúdos que o impedem de usufruir do ensino da série que está cursando, já que sua história de escolarização é permeada por lacunas em diversos conteúdos.

No contexto atual, atribui-se à escola a finalidade de preparar a criança para a complexa vida moderna, por meio da transmissão de conhecimentos acumulados, promovendo estimulações ao desenvolvimento infantil por meio do ensino, do estabelecimento de regras, da integração do sujeito em grupos sociais diversificados. Ou seja, a escola é entendida como a promotora da educação mais sistematizada, apresentando finalidades próprias para o desenvolvimento do ser humano e para a constituição de sua personalidade (SACRISTÁN, 2002).

A instituição escolar é um meio fundamental para a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social do educando, tanto no que diz respeito aos objetivos explícitos que estão expressos no currículo escolar, quanto em relação a outros, não planejados, mas vivenciados nas experiências e nas relações escolares, o que se costuma denominar de currículo oculto (SACRISTÁN, 2002).

Acreditamos que, apesar das inovações das atuais medidas, elas não vêm acompanhadas de melhorias nas condições do trabalho docente e do ensino no ambiente escolar, visto que eliminam a reprovação, mas não modificam o ambiente de aprendizagem na sala de aula, na qual o professor continua sobrecarregado com responsabilidades e número excessivo de alunos para cumprir a proposta de acompanhamento da progressão da aprendizagem de cada um.

Os ciclos de aprendizagem são, muitas vezes, vistos como responsáveis pelos problemas de qualidade do ensino atual. Estudos como o de Paro (2001) denunciam que essa medida ressaltou ainda mais a fragilidade da instituição escolar na promoção da aprendizagem dos seus educandos.

A justificativa para a mudança na organização escolar é pautada pelo argumento de que a seriação com repetência ao final do ano letivo direciona o trabalho docente para a atuação em classes homogêneas, visto que, se o aluno repete, o professor desconsidera o que este aprendeu e parte do princípio que, na série freqüentada, todos os alunos são iguais e por isso o conteúdo também passa a ser padronizado. Para o professor, essa divisão dos conteúdos nas séries escolares facilita seu trabalho de planejar e organizar materiais para suas aulas.

Na concepção de ciclos, logo no início do ano o professor precisa adaptar o ensino às necessidades e aos ritmos de sua nova sala, precisando levar em conta o que todos já aprenderam, e examinar as avaliações que recebeu sobre essa turma, refletindo sobre as adequações necessárias. Essa concepção exige não só do professor, mas de toda a equipe escolar, um esforço de pensarem juntos uma proposta pedagógica que respeite as particularidades, a fim de que a aprendizagem possa ser adquirida por todos e ter continuidade ao longo de todo o ciclo, o que acaba projetando objetivos a longo prazo, porém que precisam ser acompanhados ao longo do processo.

A democratização do acesso à freqüência escolar e aos saberes, a interação entre escola e comunidade, o diálogo entre professores e alunos, a revisão de métodos e recursos pedagógicos e a adoção de uma nova mentalidade da educação para a formação dos educandos são condições indispensáveis para a superação dos graves problemas da educação brasileira.

Converter as desigualdades sociais de acesso à escolarização depende da instauração de valores sociais coletivos acerca da valorização e necessidade da cultura escolar para a formação e desenvolvimento dos educandos. Para isso, é necessário resgatar conhecimentos históricos para a compreensão e fortalecimento de

sentimentos coletivos de *alta deseabilidade* sobre a compreensão dos processos de legitimação e exclusão social produzidos e reproduzidos nas relações sociais e, principalmente, nas escolares (LAHIRE, 2003).

Ao longo dos anos, a questão do fracasso escolar já foi atribuída à criança, à família, à escola, ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, encontrar os determinantes do insucesso escolar, direcionando a culpa para algum dos agentes envolvidos no processo educativo é uma posição ingênua e limitada, já que se deixa de analisar cada contexto de uma maneira mais crítica e abrangente, desconsiderando-se principalmente os fatores políticos e filosóficos que constituem a educação em um dado momento social e cultural de uma sociedade.

É do conhecimento da população em geral, e não apenas dos professores, a insuficiência de verbas direcionadas à educação, as precárias condições estruturais (espaço físico, materiais pedagógicos, inovações tecnológicas), administrativas (profissionais preparados para planejar e conduzir uma proposta pedagógica de acordo com as necessidades dos educandos) e pedagógicas (professores competentes que mobilizem habilidades para realizar e propor um ensino planejado, diversificado, pautado no respeito ao ritmo dos alunos e na constante avaliação e reflexão do processo educativo), assim como a desvalorização do professor e as limitações da formação e atuação docente, além de muitos outros problemas existentes no atual sistema de ensino público. Desse modo, é incontestável a necessidade de a educação brasileira avaliar a implantação das políticas educacionais e os alcances de reformas que possibilitem reais melhorias no ensino escolar.

É importante, ainda, considerarmos que a escola não é responsável pela supressão das desigualdades, que muitas vezes ela tende a reforçar. No entanto, a educação escolar problematizadora pode contribuir para o questionamento da desigualdade social e da exclusão escolar. Nesse caso, a desigualdade está associada ao distanciamento na relação família-escola, às representações e às classificações construídas na própria escola sobre o desempenho e o futuro escolar dos alunos, à ausência de estratégias adequadas de acompanhamento do desempenho, à falta de consideração das questões da diversidade socioeconômica e cultural dos educandos e de seus familiares e à falta de reflexão sobre a prática pedagógica. Nas palavras de Dubet (2003, p.56),

[...] a exclusão escolar é o resultado 'normal' da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

A educação exige do cidadão uma dimensão de comportamento em que educador e educando aprendam e ensinem em conjunto. Seguindo essa linha, podemos pensar na importância de mudanças na relação professor-aluno, professor-família, aluno-escola; e que os educadores, professores e responsáveis na família, passem a ser educadores problematizadores, desafiando os educandos (aluno-filho) para uma formação crítica, por meio de aprendizagens significativas, permeadas por constantes diálogos, já que a educação como prática de libertação deve negar o conceito de isolamento, exclusão e desigualdade do ser humano. Assim, se a educação tem a ver com a capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia, a escola e a família devem respeitar a singularidade individual e fomentá-la.

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de revisão dos paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir além das notas e menções, para constituir-se como processo de transmissão crítica de conhecimentos significativos para a formação e desenvolvimento global do educando. Pensamos que mais do que denunciar algumas fragilidades do sistema educacional, devemos ampliar o conceito de educação escolar, não relacionando-a apenas à aprendizagem, e sim à luta pela tomada de consciência contra as desigualdades sociais e educativas.

Em suma, revigora-se a esperança de superação dos encontros e desencontros da educação em relação a algumas dicotomias, tais como democratização/segregação, acesso/exclusão, formação/alienação, cidadania/desigualdade. Face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve-se também considerar a pluralidade cultural dos educandos e as especificidades da história e dinâmica de cada unidade escolar.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Meetings and failure in meetings of school education: implications for the democratization of teaching. *Educação em Revista*, Marília, v. 8, n. 1, p. 61-74, 2007.

ABSTRACT: meetings and failure in meetings of school education: implications for the democratization of teaching. The article detaches discussions about some encounters and disagreements of the democratization of school education, that lays down a principle of equality' with access to school and, legitimated proceedings of social segregation, offering a quality of teaching unequal for the different social pursuing. Bending ourselves

PEREZ, M. C. A.

in the discussion of incentive to school education for economic advances, and the consequences of teaching butchery that consolidated and reproduced social inequalities, beyond to produce school inequalities.

KEYWORDS: education; democratization; inequalities

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes. São Paulo, 1989.

AQUINO, J.G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. *Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1994.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOWLES, B.; GINTIS, A. *Schooling in capitalist America*. New York.: Basic Books, 1976.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.74-88, out., 1949.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *A Vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes, 1997.

COLLARES, C.A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Idéias*, São Paulo, v.2, n. 6, p.35-43, maio, 1992.

COLLARES, C.A. L.; MOYSÉS, M.A. A. A Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. *Séries Idéias*, São Paulo, v. 10, n.23, p. 25-31, 1994.

DUBET, F. Schools and exclusion. *Éducation et Sociétés*, Paris, n.5, p. 43-57, 2003.

FERRARO, A.R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.12, p. 22-47, 1999.

FRANCO, C. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, J.V. Relações família e escola: Continuidade e descontinuidade no processo educativo. *Série Idéias*, São Paulo, n. 16, p. 84-90, 1993.

HARKER, R. H. Reprodução, habitus e educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.1, p. 79-92, 1990.

KALOUSTIAN, S.M. *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1998.

LAHIRE, B. *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Galimard; Le Seuil, 1996.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, v.24, n. 84, p. 983-995, 2003.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 37-52.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, p. 56-78, 2002.

PARO, V.H. *Reprovação escola: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.Q. Queiroz, 1990.

PEREZ, M.C.A. *Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. 2000, Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2000.

PEREZ, M.C.A. Práticas educativas na família e na escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. 2004. Tese (Doutorado em Ciências/Psicologia) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2004.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREZ, M.C.A. *Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M.C.A.; BORGHI, R. (Org.). *Educação: políticas e práticas*. São Carlos: Suprema, 2007.

SACRISTÁN, J.G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, J. de S. Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

STEHR, N. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.11, n.24, p. 101-112, 2000.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, M.H.S.(Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Queiroz, 1997, p.34-46.

PÉREZ, M. C. A.