

## A CELEBRAÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR

Gina Glaydes Guimarães de Faria  
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás  
[guima.fa@uol.com.br](mailto:guima.fa@uol.com.br)

O fracasso escolar tem sido um dos temas mais recorrentes no âmbito da pesquisa em educação no Brasil. Em estudo realizado, de onde este artigo origina-se, constatou-se uma circularidade em suas explicações, expressa nas relações entre sucesso/fracasso escolar, cultura escolar e cultura do aluno. Objetiva-se, neste artigo, desenvolver esta discussão, considerando especialmente a ênfase à diferença, fortemente presente no chamado ciclo da diversidade cultural. Chama-se a atenção para a centralidade da relação entre educação escolar, desenvolvimento econômico e o sucesso/fracasso escolar do indivíduo no âmbito das teses da diversidade cultural em que o reconhecimento da *diferença* na escola tende a ser concebido como a solução para os graves problemas da educação pública no Brasil, particularmente nos anos iniciais de escolarização.

Para tanto, organiza-se este artigo em três momentos inter-relacionados: no primeiro momento apresentam-se, sucintamente, os achados da pesquisa que embasam a discussão aqui proposta, já divulgados em trabalho anterior; no segundo, indicam-se como os argumentos presentes nos documentos elaborados por Organismos Internacionais e nos artigos em que seus autores posicionam-se favoravelmente aos princípios expostos nos referidos documentos sobre a defesa do reconhecimento da diferença na escola pode implicar novas modalidades de produção do fracasso escolar e, no terceiro momento, indicam-se as relações entre educação escolar e as novas exigências produtivas o que poderia contribuir para a afirmação da retórica da diferença como alternativa à superação do fracasso escolar.

Propõe-se indicar as tensões e oposições presentes nos estudos e pesquisas acerca do sucesso/fracasso escolar considerando como ponto de partida a pesquisa que dá origem a este artigo, uma pesquisa bibliográfica em que se adotou como campo de investigação o periódico *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, desde o primeiro número, publicado em 1971, até o ano de 2006. Adotando o referencial marxiano, considerou-se o pressuposto de que o fracasso escolar é uma produção social inerente à sociedade de classes antagônicas (PATTO, 1993) em que os processos de inclusão/exclusão são continuamente repostos no âmbito das desigualdades sociais, intrínsecas a esta particularidade histórica.

### Os ciclos do fracasso escolar: breves considerações

Para a realização da pesquisa de onde este artigo origina-se foram selecionados 196 artigos que tratam direta ou indiretamente de questões relacionadas ao fracasso escolar, analisados por meio de uma planilha de análise e documentação em que foram identificados, dentre outros, a concepção de fracasso escolar, os referenciais teóricos e as formas de compreensão da relação entre indivíduo, escola e sociedade. À luz da pesquisa realizada evidenciou-se uma forte tendência, 65,30% dos artigos selecionados, a vincular o fracasso escolar a questões referentes à cultura.

Tal vinculação foi designada sob duas modalidades ou enfoques culturais, consubstanciando os dois ciclos do fracasso escolar: o primeiro ciclo, cujos artigos foram agrupados sob o enfoque da marginalidade cultural e o segundo ciclo, sob o enfoque da diversidade cultural. O primeiro ciclo do fracasso escolar compreende os estudos propositivos e os estudos críticos, veiculados nos anos de 1970 e 1980 e o ciclo da diversidade cultural, que passa a predominar nas páginas do periódico a partir dos anos de 1990.

Os enfoques identificados expressam as formas de a escola lidar com a denominada cultura do aluno, tanto no sentido de o professor conhecer essa cultura para superar práticas preconceituosas e discriminatórias, como também no sentido de incorporá-la aos currículos e às práticas escolares. No primeiro caso, trata-se de afirmar que a ignorância ou a distância entre as culturas da escola e do aluno seriam responsáveis pelo fracasso escolar; no segundo caso, trata-se de garantir que a diferença cultural seja reconhecida na escola, seja em termos étnicos, raciais, de gênero, dentre outras particularidades culturais, visando fortalecer a identidade do aluno.

Para os objetivos deste artigo importa destacar que no âmbito do enfoque da marginalidade cultural já se expressa a preocupação de seus propositores com a superação das explicações psicologizantes para o fracasso das então chamadas classes sociais desfavorecidas. Sob a coordenação de Ana Maria Poppovic, as pesquisas então realizadas buscam, por exemplo, as referências da antropologia e do conceito de marginalidade cultural para opor-se às teses da privação ou da carência cultural então predominantes nos Estados Unidos, no âmbito das reformas sociais impulsionadas pelo movimento dos Direitos Civis, particularmente nos anos de 1960 (CONNEL, 1995).

Por meio de pesquisa experimental e estudos de correlação, a equipe de pesquisadores realizam estudos detalhados acerca dos chamados fatores que levariam ao fracasso escolar das crianças marginalizadas, propondo o Índice de Marginalização que indicaria a criança em risco de fracasso na escola e as alternativas para seu atendimento. Afirmando a cultura da classe média como padrão de normalidade, propõem, no início dos anos de 1980, dentre outros, o “Programa Alfa” para a alfabetização dos marginalizados culturais. Proclamando a inexistência de “uma teoria de aprendizagem totalmente aceitável”, Poppovic (1982) elabora princípios teóricos que “fossem coerentes entre si” e que mais se conciliassem “com o enfoque [que tinha] do homem e da vida”.

Nas psicologias de Piaget, Ausubel e Bruner referencia o primeiro princípio: a ênfase à aprendizagem em detrimento do conteúdo; da psicologia de Vygotsky e de Luria, constrói o segundo princípio: sua concepção de linguagem que se constrói na interação social; o terceiro princípio reporta-se a Maslow e a Ausubel e suas abordagens sobre motivação para a aprendizagem e auto-conceito, e o quarto, a Pedro Demo e à concepção de política social como expressão de respeito à cultura da comunidade, propondo o currículo que fosse “adaptável” ao ambiente, mas que o transcendesse.

No conjunto dos “estudos críticos” da marginalidade cultural expressam-se as críticas contundentes às explicações para o fracasso escolar propostas por Poppovic e colaboradoras, à pré-escola compensatória então considerada a panacéia para a solução dos problemas presentes no momento da alfabetização. Destaca-se que mesmo os pesquisadores que, nos anos de 1970, propuseram as ações referidas à marginalidade cultural, foram distanciando-se das teses compensatórias. Está em causa nesse momento a forte presença na pesquisa educacional do trabalho de Georges Snyders, “Escola, classe e luta de classes” em que o autor, opondo-se às teses reprodutivistas, compreende a escola como espaço de

disputa hegemônica. No campo da educação passa-se a enfatizar as brechas por onde seria possível atender aos interesses das crianças e dos jovens da classe trabalhadora.

Neste conjunto de artigos constata-se a presença do referencial marxista sem, no entanto, referências ao próprio Marx e em corolário à contradição capital-trabalho o que torna possível afirmar que na maioria dos artigos tal referencial é externo ao objeto estudado. Tal afirmativa corrobora o argumento de Saviani (2007) quanto às “pedagogias de esquerda” no Brasil nos anos de 1980 que teriam forte expressão no chamado “marxismo de visão liberal” que “mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade” (SAVIANI, 2007, p.413).

Não se pode esquecer de mencionar que no marco dos estudos críticos da marginalidade cultural, as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem consolidam-se como a referência psicológica predominante para a educação, particularmente a partir de Piaget e Vygotsky. As teses construtivistas, sócio-construtivistas, sócio-interacionistas, dentre outras, propõem a superação do fracasso escolar por meio das práticas pedagógicas democráticas, de uma nova configuração da escola em que a criança passa a ser o centro da aprendizagem. Em suas diversas faces e filiações teóricas, o construtivismo passa a embasar as reformas educacionais em curso no Brasil e em diversos países do mundo sob as promessas do aprender a aprender, tão caras às novas exigências do mundo trabalho (MIRANDA, 1997, 2000).

Em suas aproximações e distanciamentos, tensões e oposições aqui apenas esboçadas, evidenciam-se nos estudos agrupados sob o enfoque da marginalidade cultural a centralidade do aluno e de sua cultura para a superação do fracasso escolar. Ainda nos anos de 1980, Arroyo (1988), por exemplo, já preconizava a necessidade da escola plural para a garantia do sucesso escolar. Este princípio de democratização da escola pública e de formação para a cidadania é que se consolida no momento da redemocratização social e em seus desdobramentos lógicos e históricos ecoa na ênfase à diferença como forma de se garantir, por exemplo, a sociedade democrática e a chamada governabilidade. É o que se pretende discutir a seguir no âmbito dos estudos da diversidade cultural.

#### **A ênfase à diferença no marco da diversidade cultural: o sucesso escolar em questão**

Ao indicar que as teses da diversidade cultural contribuem para a manutenção da educação escolar vinculada aos interesses do capital, não se pretende desconsiderar a necessidade da escola efetivamente reconhecer a pluralidade cultural em suas diversas expressões. Afinal, somos intrinsecamente diferentes e esta condição diz de nossa humanidade. Ocorre que no conjunto de artigos analisados sob tal enfoque constatou-se a forte presença das teses da diversidade cultural em documentos oficiais elaborados por organismos internacionais que orientam a educação escolar em países periféricos, particularmente da América Latina e em diversos autores mais próximos às prescrições das referidas agências, vinculando-as às exigências produtivas e à acumulação capitalista.

Propõe-se refletir sobre a predominância dos princípios de uma educação plural no marco das diretrizes oficiais objetivando indicar que pode estar em curso novas modalidades de produção do fracasso escolar, sob a retórica do reconhecimento da diferença, da tolerância e da educação para a paz. A partir dos anos de 1990, ocorre uma mudança significativa em relação à discussão do fracasso escolar veiculada por *Cadernos*

*de Pesquisa*, referida à emergência dos chamados novos paradigmas educacionais, engendrados no contexto dos processos de globalização e reestruturação no âmbito das forças produtivas.

Esses processos, embasados em investimentos públicos e privados, fundados na equidade social e na realização pessoal dos indivíduos, impõem novas exigências educacionais, enfatizando o conhecimento, nas relações entre educação e desenvolvimento econômico, como a nova fonte de riqueza das nações. Em âmbito oficial, como expresso, por exemplo, no Informe Orealc/Unesco (1993) e no Informe OEI (1997), a educação é concebida em termos de investimentos em capital humano.

Garretón (1997) apresenta sua crítica ao que ele considera uma visão ideológica de educação, que identifica, por exemplo, nas expressões “desenvolvimento com crescimento econômico, formação com aquisição de conhecimentos, equidade com igualdade socioeconômica e pluralismo sociocultural” (GARRETÓN, 1997, p.129). Tal visão reporta à suposição de que haveria um círculo virtuoso entre educação e formação para o trabalho, em que se substituem as “regularidades históricas por um discurso normativo que omite as tensões e, às vezes as contradições [...] ou que freqüentemente as supera por meio de uma enumeração inorgânica de condições e boas intenções” (op.cit., p.130).

Está em questão nesse momento o avanço de um novo consenso educacional, cujos marcos de referência são os seguintes documentos: o da *Conferência sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; *La educación encierra un tesoro*, da Unesco”, divulgado em 1996: “*Prioridades y Estrategias para la Educación: examen del Banco Mundial*”, também divulgado em 1996; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, da Cepal, publicado em 1992.

Interessa destacar aqui as alternativas sugeridas pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI, 1997) para a obtenção da qualidade dos sistemas públicos de ensino que, no marco dos novos consensos educacionais, expressa-se, especialmente, na superação da exclusão escolar. O documento da OEI, embora menos divulgado e conhecido, explicita claramente as alternativas para se superar a exclusão escolar afirmando os nexos entre educação e formação para o mundo do trabalho numa perspectiva mais *culturalista e humanista*, sem desconsiderar sua dimensão *economicista*. Chama a atenção para que as diretrizes para uma escola inclusiva embasem-se, sobretudo, na preocupação com a inculcação de valores referentes aos cidadãos no marco da socialização política, compreendida como “processo pelo qual as pessoas contribuem para criar e tornar própria uma cultura cívica” (OEI, 1997, p.131).

Os conteúdos relacionados à cultura cívica a ser inculcada na escola dizem respeito aos valores universais, que seriam adequados à história e à cultura de cada nação. Mais uma vez repõem-se tais valores, definidos em três eixos: os valores pertinentes à tolerância, à autonomia e aos direitos humanos; os valores relativos ao exercício da deliberação conjunta para a solução dos conflitos e a atribuição das responsabilidades na tomada das decisões e o eixo relativo à solidariedade. Destaca-se aqui a necessidade de

(...) levar em conta a presença do multiculturalismo no interior das sociedades nacionais e da região em seu conjunto, dando lugar e reconhecimento a culturas silenciadas ou ausentes do sistema educacional, mas colocando ao mesmo tempo como limite o pluralismo e o respeito a valores específicos e irrenunciáveis em uma sociedade democrática (OEI, 1997, p.132).

As recomendações quanto à inculcação da cultura cívica expressam-se no plano pedagógico em que são indicados os instrumentos que deveriam ser utilizados para a

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

A dimensão economicista da educação presente no documento, intrinsecamente vinculada à dimensão culturalista e humanista, evidencia-se nas questões pertinentes à eficiência, como a gestão de recursos financeiros em termos de custo e benefício, a formação e aperfeiçoamento de professores, os cuidados para se evitar as disfunções orgânicas, como a superposição de competências e o excesso de órgãos estatais, além de incentivar a participação social como a gestão participativa da família, a descentralização curricular, de forma a garantir a autonomia da escola. Constata-se a centralidade das questões culturais no âmbito das recomendações acima expostas, que podem ser expressas nos desafios relacionados à combinação cultural apropriada às exigências do âmbito tecno-econômico, o que implica, segundo artigo de Casassus (1993), publicado anos antes, organizar os sistemas educacionais com os sistemas de produção. Nesse sentido, o autor sintetiza o até aqui exposto:

[...] por isso, tomando o critério fundamentado na fragmentação das culturas e dos significados, parece que se requer uma tríplice articulação: por um lado, identificar um conjunto de valores que possam permanecer por longo prazo e que, ao mesmo tempo, tenham a flexibilidade de se adaptar às contínuas mudanças do seu entorno; por outro, identificar os conceitos mais significativos nas culturas dos atores principais interessados na educação; finalmente, identificar a cultura - enquanto representações significativas dos atores envolvidos diretamente no processo educacional - e apoiar-se nela (1993, p.11).

Seguindo esses passos, obter-se-iam os consensos, os conflitos seriam apaziguados e a educação, nesse sentido, contribuiria para o desenvolvimento. Martins e Franco (1997), referenciando-se especialmente nos trabalhos de Hobsbawm, analisam o documento da OEI, evidenciando suas concordâncias e discordâncias ao preconizado pela referida organização: concordam quanto à necessidade de se fortalecer a democracia nos países ibero-americanos, quanto à importância dos embates culturais no mundo atual, que põem em risco a governabilidade democrática e quanto à visão geral sobre a pobreza na América Latina onde parecem surgir “novos pobres”, a “feminização” da pobreza bem como o aumento e a segregação da pobreza urbana. Nesse processo, o mercado de trabalho, a partir dos anos de 1980 tem-se mantido regressivo. Nesse contexto, as autoras corroboram o posicionamento da OEI quanto à necessidade das políticas compensatórias na educação.

No mais, Martins e Franco (1997) evidenciam a retórica do documento em relação à concepção de educação embasada nas teses do consenso, apesar das referências ao conflito como forma de legitimar a participação democrática. Indicam em que medida o proclamado exercício da cidadania apresenta-se como reducionismo ao acesso mínimo de condições de

vida e à concepção de cidadão como mero sujeito de direitos e deveres, “mas não como sujeito criador de direitos”. Para elas, o documento acaba responsabilizando o indivíduo por possíveis fracassos, pois reproduz uma lógica individualista, ao propor, por exemplo, o apoio à livre iniciativa e a premiação por competência. Apesar das críticas ao proposto pela OEI, as autoras afirmam que tais organismos seriam indispensáveis, particularmente em relação às políticas educacionais e compensatórias que têm garantido a governabilidade em alguns países da América Latina, o que permitiria, num movimento tenso e contraditório, a ampliação das conquistas democráticas.

Num contexto de significativas mudanças econômicas, seria necessário perguntar “cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa” (TEDESCO, 2004, p.564). Tal equidade, de acordo com o autor, expressar-se-ia em políticas que enfrentassem as desigualdades em termos de recursos culturais que seriam disponibilizados às famílias, o que acaba repondo as questões já enfrentadas e criticadas no marco do enfoque da marginalidade cultural. A cultura aparece balizando as possibilidades do sucesso escolar, mas de acordo com o autor deveria ser situada no marco das chamadas políticas de subjetividade, pois elas superariam os determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem, na medida em que seriam destinadas a atender os sofrimentos psíquicos advindos da responsabilização pessoal das desigualdades sociais (TEDESCO, 2004, p.566-7).

Tedesco (2004) indica que seria de fundamental importância considerar a dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico num contexto de produção das novas desigualdades. A implementação das políticas de subjetividade romperia com as políticas massivas, isto é, que destinam o mesmo para todos expressando uma forte contribuição para a gestão educacional, na medida em que possibilitariam reconhecer as trajetórias individuais de sucesso escolar em que os sujeitos superariam os determinismos sociais e culturais adversos.

A discussão acerca do que seria uma escola justa na perspectiva da equidade é também abordada por Dubet (2004, p.544) que, tratando da escola francesa, indica a necessidade de se formularem políticas que permitam construir “desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que outras desigualdades, principalmente as de nascimentos, seriam inaceitáveis”. Para tanto, propõe aperfeiçoar o modelo meritocrático, reconhecendo que nenhuma escola pode, por si mesma, criar uma sociedade mais igualitária. Mas se não se podem superar as desigualdades sociais, trata-se, ao menos, de minimizá-las e, nesse sentido, afirma que a escola leve “em conta as desigualdades reais e procure, em certa medida, compensá-las” (DUBET, 2004, p.545).

Para Dubet, a discriminação positiva deveria restringir-se ao aluno e ao seu trabalho, auxiliando o professor a tornar seu próprio trabalho mais eficaz. Está em causa o processo de justiça distributiva, garantindo um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos, especialmente aqueles sob riscos da exclusão total. Para o autor a escola produziria uma desigualdade que seria fonte de outras desigualdades sociais, definindo as trajetórias dos indivíduos. Se a escola meritocrática de massas produz alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos, por outro lado o sucesso para todos é um **slogan** vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Ao se perguntar como tratar os alunos mais fracos, a escola justa promoveria ações concretas para atender o aluno em suas necessidades de aprendizagem, envidando todos os esforços para que seus alunos não se identifiquem com seu fracasso.

Na maioria dos artigos, as referências à gestão escolar e à atuação do diretor aparecem mais enfatizadas que a própria atuação do professor em sala de aula. À medida que a escola tende a ser concebida como unidade empresarial, o diretor assume a função de gerir o sucesso da instituição, buscando atender às demandas de seu cliente. O termo “clientela escolar” parece muito adequado quando usado nesse contexto. Para conquistar seus clientes, o diretor necessita cuidar da imagem da escola, de seus projetos, de seus parceiros e, sobretudo, persuadir e mobilizar. Explica-se, assim, pelo menos em parte, a centralidade da gestão para a superação do fracasso escolar ou, como mais enfatizado, para a garantia do sucesso escolar.

### **A ênfase à *diferença* e sua funcionalidade ao capital**

No debate educacional atual, pelo menos no âmbito do conjunto de artigos aqui expostos, constata-se a ênfase à diferença como pressuposto para ações destinadas ao sucesso escolar, expressas numa concepção de educação escolar que atenda aos interesses do capital. Trata-se do retorno às teses do capital humano e da propalada sociedade do conhecimento num momento em que afirma-se o fim da sociedade de classes, o fim da história. De acordo com Frigotto (1995) as teses do capital humano recrudescem nos anos de 1990 quando as ações neoliberais preconizam a minimização do Estado, configura-se a nova organização na divisão internacional do trabalho e a forte concentração de capital e do conhecimento técnico-científico.

Ainda de acordo com o autor, a implosão dos Estados-nações evidenciam o protagonismo das organizações transnacionais e intergovernamentais, capitaneadas pelos organismos internacionais. Tais organismos propõem-se a substituir o conceito de capital humano por outros como qualidade total, flexibilidade e integração enfatizando-se a necessidade de se valorizar o trabalhador.

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria *vulnerabilidade* que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta (FRIGOTTO, 1995, p.99, grifos no original).

Considerando-se os novos processos produtivos, caberia à escola formar o novo trabalhador sob o chamado novo paradigma do conhecimento. Segundo Miranda (1997) tal paradigma, conforme proposto no documento elaborado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), *Transformación productiva com equidad*, propõe que os conhecimentos devem ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar), traduzindo-se no “aprender a aprender”.

Atuando ativamente na construção de sua aprendizagem, este indivíduo forma-se segundo o perfil do trabalhador exigido contemporaneamente que precisa aprender continuamente segundo a flexibilidade das novas máquinas e das novas formas de gestão e organização produtiva. Não por acaso o relatório da Unesco publicado no Brasil sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, evidencia que no século XXI os pilares educacionais sustentam-se no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Afirma-se a necessidade do aprender a aprender ao longo de toda a vida enfatizando a cooperação do trabalhador em quaisquer circunstâncias, sua capacidade de lidar de forma eficaz nas situações adversas, de superar preconceitos por meio da descoberta do outro.

Até que ponto tal *descoberta* implica homogeneização e silenciamento? Se por um lado é necessário propor ações destinadas ao sucesso escolar e, de fato, o reconhecimento da diferença em suas diversas expressões é condição para tal, não se pode desconsiderar, por outro lado, que o fracasso escolar se reproduz em sua feição sutil (FREITAS, 2002) na dialética inclusão/exclusão, inerente à sociedade do capital.

Da marginalidade para a diversidade cultural; do fracasso para o sucesso escolar; da integração para a inclusão escolar; da igualdade para a equidade (MIRANDA, RESENDE, 2009). Apesar destas metamorfoses acerca das explicações para o fracasso escolar, não se constata rupturas. Ainda afirmam-se as teses da marginalidade cultural; é possível identificar a responsabilização do indivíduo em seu sucesso/fracasso escolar; permanecem as relações de externalidade entre indivíduo, escola e sociedade; as teses liberais ainda são justificadas sob a égide da ciência, ainda com forte presença da psicologia, apesar das críticas já realizadas ao psicologismo na educação. Celebrar a diferença, nesse sentido, é celebrar a exclusão.

“Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Ela se tranforma em capital apenas em condições determinadas”. Aprender os nexos constitutivos que engendram o sucesso/fracasso escolar implica apreender os processos históricos que produzem as desigualdades sociais e não propriamente as diferenças culturais, étnicas, dentre outras. Não se trata de negar as diferenças mas de situá-las nos processos contraditórios de objetivação e de subjetivação, no marco da história, no centro das relações entre capital e trabalho.

## Referências

- CASASSUS, Juan. Modernidade educativa e modernização educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 5-12, nov., 1993.
- CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez., 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. Campinas, *Educação e Sociedade*, v. 23, nº 80, p. 301-327, set. 2002.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MARTINS, Angela Maria; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Do contexto ao texto: questões para a discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 149-165, mar., 1997.
- MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. In: *Textos*. Ed. Sociais, s/d.
- MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.37-48, mar. 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.



- MIRANDA, Marília Gouvea, RESENDE, Anita C. Azevedo. Equidade educativa e desigualdades sociais: retórica e exclusão. In: *Educación y universidad en la complejidad globalizada*. México, p.201-224, 2009.
- OEI/1997. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 121-148, mar., 1997.
- OREALC/UNESCO. Informe. América Latina: nova etapa do desenvolvimento educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 82-87, nov., 1993.
- PATTO, M. h. de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A . Queiroz, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.
- TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.