

**FACULDADE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU GESTÃO EDUCACIONAL**

HELOANA LIMA DE MORAIS BAIA

**FATORES INTERNOS DO FRACASSO ESCOLAR: CULTURA E IDEOLOGIA
DOS CONTEUDOS COM BASE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

CACHOEIRA – BA

2010

HELOANA LIMA DE MORAIS BAIA

**FATORES INTERNOS DO FRACASSO ESCOLAR: CULTURA E IDEOLOGIA
DOS CONTEUDOS COM BASE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Adventista de Educação do Nordeste, como requisito parcial obrigatório para obtenção de grau Pós Graduação Latu Senso em Gestão Educacional.

Orientadora Específica: Prof^a Cristiane Santana.

CACHOEIRA – BA

2010

HELOANA LIMA DE MORAIS BAIA

**FATORES INTERNOS DO FRACASSO ESCOLAR: CULTURA E IDEOLOGIA DOS
CONTEUDOS COM BASE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade Adventista de
Educação do Nordeste, como requisito
parcial obrigatório para obtenção de grau
Pós graduação Latus Senso em Gestão
Educativa

Orientadora especialista: Prof^a Cristiane
Santana.

Aprovada em ___/___/___

Prof^a Cristiane Santana - Orientadora
Faculdade Adventista de Educação do Nordeste

Prof. Coordenador da Pós graduação
Faculdade Adventista de Educação do Nordeste

Dedico em primeiro lugar este meu trabalho a vocês meus pais, que são os responsáveis pelas oportunidades que tenho na vida; de estudar e de crescer como pessoa. Em segundo lugar dedico às crianças marginalizadas, que sofrem preconceito cultural. Mas a motivação desse trabalho.

Agradeço...

A Deus,

pela direção durante essa longa caminhada; por dotar-me de sabedoria, sustentar-me com seu amor infinito e carinho e por ser o meu melhor amigo.

À minha família

Ao meu pai, pelo cuidado e amizade, pelo sustento e segurança que tem demonstrado em todas as ocasiões.

À minha mãe, pelo seu amor e por ter sido a minha fiel conselheira para a vida.

Aos meus irmãos pelo apoio e pelas orações que proporcionaram esta realização.

Amo muito vocês e obrigada por terem acreditado na realização deste sonho.

A professorara orientadora

Meus sinceros agradecimentos por fazeres parte desta tão importante jornada da minha vida. Suas orientações foram fundamentais para realização desse trabalho.

Aos meus amigos e professores

Que foram fundamentais no meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas amigas Bárbara e Raquel, que de forma muito especial nos momentos difíceis esteve ao meu lado.

RESUMO

Este estudo tem como temática os fatores internos do fracasso escolar: cultura e ideologia dos conteúdos, com a intenção de compreender o alto índice de alunos fracassados na escola. Quando estudamos sobre o assunto, verificamos que o fracasso escolar está concentrado na camada baixa da população. Isso se dá pela desigualdade social que presenciamos em nossa sociedade. Portanto, o estudo deste tema aponta para o educador, que está envolvido nesse processo do fracasso escolar, como se ele fosse à peça fundamental nesse contexto, a figura chave. No entanto, ele precisa se aprimorar e refletir a sua prática, conhecendo a cultura e ideologias dos conteúdos que refletem as políticas elitistas de nossa sociedade e, conseqüentemente, tornando sua prática mais significativa para seu aluno que está marginalizado pela cultura a que pertence. Este estudo teve por objetivo principal pesquisar como os fatores - cultura e a ideologia dos conteúdos - podem interferir no fracasso escolar. Portanto a motivação foi decorrente das pesquisas feitas, que levaram acreditar que esses fatores podem ser determinantes no fracasso escolar das crianças marginalizadas, tendo como problema: em que medida a cultura e a ideologia conteúdos constitui-se como um dos fatores do fracasso escolar? Portanto, para elaborar o marco teórico desta investigação, este estudo buscou apresentar a questão do fracasso escolar e os seus fatores; analisar a cultura e a ideologia dos conteúdos enquanto fatores internos do fracasso escolar; e identificar possíveis formas de enfrentamento à questão do fracasso escolar, sendo esses objetivos específicos fundamentais para responder ao problema, resultando num trabalho rico e reflexivo. No entanto, para responder aos questionamentos sobre essa pesquisa, foram analisados os estudos de: Arroyo (1992), Dordié, (1996), Perrenoud (2000,), Glória (2002,) Collares (1992), Aquino,(1997), Mello (1983), Collares (1994), Patto (1997), Lopes, Oliveira (2005), Nidelcoff, (1994),Freire, (1970),Gómez, (2001) Laraira (2006) Severino (1994), Piletti (1997), Pedra (1993), Aranha (1996), Gregnon (1995), Moita (2001), Gadotti (1992), Nosella,(1981), Moreira (2001), Basei (2007). Apesar de ser um assunto complexo, ele está apresentado nesse trabalho de forma simples e reflexiva. A leitura desse trabalho não só possibilitará ao leitor uma reflexão crítica e profunda no âmbito educacional, como também, permitirá a ele, crescimento como pessoa.

Palavras-chave: fracasso escolar, cultura, ideologia, Educação Intercultural.

ABSTRACT

This study has as theme the internal factors of school failure: culture and ideology of contents, with the intention of understanding the high rate of students failing in school. When we study the subject, we find that school failure is concentrated in the lower layer of the population. This happens because of social inequality that we witness in our society. Therefore, the study of this issue points out to the educator, that is involved in this process of school failure, as if he were the fundamental key in this context, the key figure. However, he needs to reflect and improve his/her practice, knowing the culture and ideologies of the contents that reflect the elitist political of our society, and therefore making his/her practice more meaningful for his/her students who are marginalized by the culture they belong. This study aimed to find as the main factors - culture and ideology of contents – how they can interfere with school failure, so the motivation was a result of the researches performed, which led to believe that these factors may be decisive in the failure of school and of the marginalized children, having as the problem: what is the extent to which culture and ideology of the contents constitute as one of the factors of school failure? Therefore, to establish the theoretical framework of this research, this study, tried to present the issue of school failure and their factors; to analyze the culture and ideology of the contents as internal factors to the school failure; and to identify possible ways to confront the issue of school failure, as these specific objectives answer the fundamental problem, resulting in a rich and reflexive work. Thus, to respond the questions about this research, the studies were analyzed the studies of : Arroyo (1992), Dordié, (1996), Perrenoud (2000,) , Glory (2002) Collares (1992), Aquino, (1997), Mello (1983), Coll (1994), Patto (1997), Lopes, Oliveira (2005), Nidelcoff, (1994), Freire (1970), Gómez, (2001) Lara (2006) Severino (1994), Piletti (1997), Stone (1993), Spider (1996), Gregnon (1995), Moita (2001), Gadotti (1992), Nosella, (1981) , Moreira (2001), Base (2007). Despite being a complex issue, this work is presented in a simple and reflexive. A reading of that work not only allows the reader a deep and critical reflection within education, but also allows him/her, growing as a person.

Keywords: school failure, culture, ideology, Intercultural Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FRACASSO ESCOLAR E SEUS FATORES	13
2.1	FATORES INTERNOS E EXTERNOS DO FRACASSO ESCOLAR	13
2.2	PEQUENO HISTÓRICO DO FRACASSO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL	16
2.3	CONCEITO DE CULTURA	19
2.4	CONCEITO DE IDEOLOGIA	21
3	CULTURA E IDEOLOGIA DOS CONTEÚDOS	24
3.1	IDEOLOGIA ÀS QUAIS OS CONTEUDOS RESPONDEM	24
3.2	CARACTERÍSTICA E EXEMPLOS DA CULTURA BURGUESA E POPULAR	26
3.3	CULTURA OFICIAL DA ESCOLA	37
4	POSSÍVEIS FORMAS DE ENFRENTAMENTO À QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR	39
4.1	EXEMPLO E ANÁLISE DA IDEOLOGIA DOS CONTEÚDOS	39
4.2	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	44
4.3	CONCIENTIZAÇÃO E POSTURA DO PROFESSOR	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo “fatores internos do fracasso escolar: cultura e ideologia dos conteúdos com base na educação intercultural” partiu das vivências do estágio em docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, com a intenção de compreender o alto índice de alunos fracassados na escola. O fracasso escolar é sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Portanto, o que torna esse tema atual e interessante é a forma que está sendo apresentado nessa pesquisa, que vai além do aluno e das metodologias apreendidas em sala de aula, será apresentado num âmbito político e social.

Quando estudamos sobre o assunto, verificamos que alto índice do fracasso escolar está concentrado na camada baixa da população. Isso se dá pela desigualdade social que presenciamos em nossa sociedade. É triste declarar, que a maior instituição que exclui é a escola. Pois ela tem produzido alunos submissos, que não entendem o que se fala em sala de aula, mais também, não procuram saber, pois, não foram ensinados a pensar.

Pelo fato de estar-se vivendo numa era de globalização, informação, e, sobretudo de contemporaneidade educacional, há uma maior necessidade de professores altamente competentes e detentores de saberes de naturezas variadas, portanto o estudo deste tema aponta para o educador, que estar envolvido nesse processo do fracasso escolar, como se ele fosse à peça fundamental nesse contexto, a figura chave. No entanto, ele precisa se aprimorar e refletir a sua prática, conhecendo a cultura e ideologias dos conteúdos, que refletem as políticas elitistas de nossa sociedade, e conseqüentemente tornando sua prática mais significativa para seu aluno que está marginalizado pela cultura que pertence.

Este estudo teve por objetivo principal pesquisar como os fatores - cultura e a ideologia dos conteúdos - podem interferir no fracasso escolar, portanto a motivação foi decorrente das pesquisas feitas, que levaram acreditar que esses fatores podem ser determinantes no fracasso escolar das crianças marginalizadas. Tendo como problema; em que medida a cultura e a ideologia conteúdos constitui-se como um dos fatores do fracasso escolar? Portanto, para elaborar o marco teórico desta investigação, este estudo buscou apresentar a questão do fracasso escolar e os seus fatores, analisar a cultura e a ideologia dos conteúdos enquanto fatores internos do fracasso escolar e identificar possíveis formas de enfrentamento à questão do fracasso escolar. Sendo esses objetivos específicos fundamentais para responder ao problema, resultando num trabalho rico e reflexivo.

Essa monografia está estruturada em três seções: a primeira seção, fracasso escolar e seus fatores, permitiram uma visão geral dos fatores que desencadeiam o fracasso escolar, vale salientar que eles estão classificados como, fatores externos e fatores internos. Logo em seguida, apresenta um pequeno histórico do fracasso escolar no processo educacional, que tem como finalidade poder esclarecer o contexto histórico que apontaram, por muito tempo, o aluno e a família como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Será apresentado também nessa seção o conceito de cultura, baseado em diversos autores, repassando, assim, a amplitude que do termo “cultura”. E, finalmente, apresenta o conceito de ideologia e ao mesmo tempo, abordaremos sua relação direta com a cultura. Vale ressaltar que o conjunto dessa primeira seção serve de base para as seguintes.

A segunda seção, a cultura e a ideologia dos conteúdos, têm o objetivo de apresentar para o leitor a cultura e a ideologia que os conteúdos respondem, sendo que a primeira subseção tem como finalidade apresentar a ideologia dos conteúdos, portanto, é considerada uma das subseções mais importante dessa monografia. A segunda subseção traz as características da cultura popular e burguesa e o choque dessas culturas no âmbito escolar. Na terceira subseção traz cultura oficial da escola, que começa falando da tradição da escola em um currículo monocultural e avança em direção de que hoje estamos em um processo de reorientação da monocultura para o movimento multicultural.

A terceira seção, possíveis formas de enfrentamento do fracasso escolar, essa seção tem como objetivo apresentar algumas possíveis soluções para o fracasso escolar, em especial, os referentes aos fatores internos. Portanto, a primeira subseção começa apresentando exemplos e análises de conteúdos que confirmam a presença da ideologia como um instrumento alienador da realidade, e por fim, conclui com a lei nº 11.465/08, que tem o objetivo de valorizar a nossa cultura e tentar acabar com o preconceito cultural, que ainda é bastante presente em nossa sociedade. A segunda subseção traz uma visão geral da perspectiva intercultural e ressalta, também, a formação de professores para uma educação intercultural, que não deixa de ser complexa em sua base, todavia, busca incentivar o leitor a conhecer essa prática, que tem como um dos seus princípios, a valorização da diversidade cultural no âmbito escolar.

Para responder aos questionamentos sobre pesquisa, foram analisados os estudos de: Arroyo (1992), Dordié, (1996), Perrenoud (2000,), Glória (2002,) Collares (1992), Aquino,(1997), Mello (1983), Collares (1994), Patto (1997), Lopes, Oliveira (2005), Nidelcoff, (1994),Freire, (1970),Gómez, (2001) Laraira (2006) Severino (1994), Piletti (1997), Pedra (1993), Aranha (1996), Gregnon (1995), Moita (2001), Gadotti (1992), Nosella,(1981), Moreira (2001), Basei (2007).

Serão apresentadas a seguir as contribuições desses autores para construção dessa pesquisa. Na primeira seção, fracasso escolar e seus fatores, Arroyo (1992) contribuiu com os fatores internos e externos do fracasso escolar, Dordié, (1996), Perrenoud (2000,) e Glória (2002,) foram utilizadas as suas idéias para responder o que realmente constitui fracasso escolar?. No entanto Patto (1997), Collares (1992), Aquino, (1997), Mello (1983), Collares (1994), esses autores, sendo que alguns deles são psicólogos, estudaram fracasso numa perspectiva política e social, buscando apresenta que o fracasso independe do aluno, não estar somente nele o problema, o problema pode está no quê? E como? Os conteúdos estão sendo passados em sala de aula, que tem excluído os alunos, afetando principalmente suas emoções, sua forma de pensar, e até mesmo, formando sua personalidade. Patto (2000), Lopes, Oliveira (2005), suas contribuições foram em apresentar um histórico do fracasso escolar nos processos educacionais. Nidelcoff,(1994), Freire, (1970), Gomez, (2001) Laraira (2006) Severino (1994), foram tomadas suas idéias por eles desenvolvidos, quanto ao conceito de cultura. E por fim, Piletti (1997), conclui com o conceito de ideologia fundamentado em Beto (1988) K. Marx.

Na segunda seção, cultura e ideologia dos conteúdos, foram utilizados alguns autores como: Nidelcoff (1994), Severino (1994), Pedra (1993). Estes autores contribuíram para compreensão da ideologia que os conteúdos respondem, defendendo que não existe neutralidade nos conteúdos. Foi utilizada a idéia de Aranha (1996), Gregnon (1995), Nidelcoff (1994) para conceituar cultura popular e burguesa e apresentar suas características, e se essas culturas tem sido ou não apresentados na escola. E por fim, foram tomadas as idéias de Moita (2001) e Gadotti (1992) e Gregnon (1995), em que consiste, a escola sempre priorizou um currículo monocultural, e que hoje está buscando um currículo multicultural.

Na terceira seção, as possíveis soluções para fracasso escolar, foram utilizadas alguns autores como: Nidelcoff (1994) das suas contribuições na primeira subseção, consiste em apresentar os exemplos e análises dos conteúdos, que podemos presenciar fortemente a ideologia sendo usada como instrumento alienador da realidade. Nosella, (1981), fundamentada em Piaget, contribuiu para mostrar como essas ideologias acontecem na mente e contribui para a formação da personalidade da criança. O noticiário-Opinião e Notícia - (2008), contribuiu informando sobre lei nº 11.465/08, que acaba de ser sancionada no governo Lula. A lei consiste: todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem, a partir de agora, abordar a contribuição dos negros e dos indígenas para a formação da cultura brasileira. Na segunda subseção as contribuições de Moreira (2001) e Basei (2007) Leite (2003) Monteiro (2008) Lopes (2008) defendem que a educação deve pautar-se por uma perspectiva intercultural. Que acontece através do diálogo, permitindo uma interação entre as culturas, com o propósito de proporcionar para o aluno competências sociais, que se referi às condições necessárias para o sujeito agir no seu mundo de forma autônoma, critica e efetiva, buscando a superação do dado e das estruturas conservadoras que o mantém num estado passivo de contemplador das

situações desiguais da vida. Na terceira subseção, Nidelcoff (2004) contribui para apresentar o professor como uma figura importante na solução do problema da cultura e ideologia dos conteúdos. Sinka, (2003) contribui na reflexão do professor diante desse campo ideológico, colocando que o professor não é um mero transmissor de conhecimento e que a mudança tem que começar na mente do educador.

Este estudo limitou-se à revisão bibliográfica que permitiu o contato com os teóricos que já abordaram sobre a temática, tendo por referencial, literaturas atuais, revistas, artigos científicos e também disponibilizado por meio eletrônico. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 73) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”.

A busca de conteúdos relevantes á pesquisa deve ser incessante, até encontrar os conteúdos a serem pesquisados que a depender do tema proposto pode se tornar uma tarefa árdua e cansativa, portanto, foi algo presenciado nesse trabalho. É por meio das leituras feitas que se pode fundamentar cientificamente o tema a ser estudado. Segundo Marcone e Lakato (2001), a pesquisa bibliográfica é dividida em oito etapas diferentes que correspondem: a escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise, interpretação e redação. Durante o processo da construção desse trabalho, cada uma dessas etapas foi fielmente respeitada, por serem fundamentais para a realização de um estudo bibliográfico. É preciso que elas sejam devidamente concretizadas a fim de se obter um estudo relevante e significativo dentro do assunto escolhido pelo pesquisador.

Um dos propósitos desse estudo é proporcionar maior conhecimento acerca do tema, visando à promoção de uma reflexão por parte dos leitores e no que se refere às práticas efetuadas na sala de aula, que muitas vezes tem excluído o aluno do mundo e da realidade que vive. Apesar de ser um assunto complexo, mas estar apresentado nesse trabalho de forma simples e reflexiva. A leitura desse trabalho não só possibilitará ao leitor uma reflexão crítica e profunda no âmbito educacional, como também, permitirá a ele, crescimento como pessoa.

As pessoas tem o direito a ser iguais sempre que a diferença as tornem inferiores; contudo,tem também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco sua identidades.(SANTOS apud MOREIRA, 2001.p, 67).

2 A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR E OS SEUS FATORES.

O objetivo em apresentar fracasso escolar e seus fatores nessa seção é para permitir uma visão geral dos fatores que desencadeiam o fracasso escolar, vale salientar que eles estão classificados como, fatores externos e fatores internos. A explanação dessa classificação está posta abaixo. Logo em seguida, apresentaremos um pequeno histórico do fracasso escolar no processo educacional, que tem como finalidade poder esclarecer o contexto histórico que apontaram, por muito tempo, o aluno e a família como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. A seguir, apresentaremos o conceito de cultura, baseado em diversos autores, tais como: Nidelcoff, (1994), Freire (1970), Gómez (2001), Candau (2006), Laraira (2006) Severino (1994); repassando, assim, a amplitude que do termo “cultura”. E, finalmente, veremos o conceito de ideologia e ao mesmo tempo, abordaremos sua relação direta com a cultura. Vale ressaltar que o conjunto dessa seção servirá de base para compreensão das seções seguintes.

2.1 FATORES EXTERNOS E INTERNOS DO FRACASSO ESCOLAR

Apresentar os fatores do fracasso escolar permite uma visão geral de uma situação muito indigesta e possibilita uma reflexão crítica que favorece a tomada de decisões na busca de solução essa situação. Esta subseção terá a seguinte seqüência: o que entendemos por fracasso escolar; quais são os fatores internos e externos do fracasso escolar; quem são os que mais fracassam na escola.

Os fatores do fracasso escolar abrangem várias problemáticas com um grau de complexidade muito grande, que se dá pela amplitude que os fatores do fracasso escolar apresentam. Para Arroyo (1992, p.46) “Falar em fracasso escolar não é atraente para os educadores. É como rever um velho seriado”. Mas temos que reconhecer que esse tema tem sido retomado pelos profissionais da educação. O que resulta pouco atraente não é o tema, que continua desafiante, mas a forma de encará-lo, ou seja, sempre o fracasso escolar, foi encarado como algo externo ao processo de ensino e á sua organização, sempre a mesma história, que os

problemas estão com os fatores sócio-econômico-cultural do aluno e da família. Portanto, o tema se torna interessante quando abordado como um problema político e social. Como afirma Arroyo (1992, p.46) “Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalho com preconceito de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.” Portanto, existe dentro da perspectiva desse autor, uma abordagem que torna o tema interessante, a saber: cultura e ideologia dos conteúdos que tem sido o foco da discussão desse trabalho

Na atualidade, pode-se dizer que o “fracasso escolar se tornou sinônimo do fracasso de vida” (DORDIÉ, 1996, p.20). O fracasso escolar, não consiste simplesmente fracassar em uma matéria, vai, além disso, pois determina todo o futuro daquele que fracassa. O aluno depende do conhecimento científico e sistematizado da escola, para garantir o seu acesso a uma profissão digna na sociedade, portanto, esse conhecimento também possibilitará o seu acesso a novas experiências e realizações pessoais... Mas tem sido privilégios de poucos.

Antes de serem apresentados os fatores do fracasso escolar, precisamos entender o que é denominado fracasso escolar. De acordo com Perrenoud (2000, p.18) “normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta “objetiva” de conhecimentos e competências”. Assim, essa colocação, reporta ao aluno a responsabilidade pelo fracasso sofrido na escola, por ele não possuir os conhecimentos e competências necessárias, enquanto sabemos que esse conhecimento e competência e construído pelas oportunidades e vivências que o aluno teve, não está relacionado simplesmente ou somente pela capacidade cognitiva e por questões genéticas da criança. Por outro lado Glória (2002, p.41) afirma dizendo que “o aluno que fracassa na escola é aquele que não consegue atender as expectativas da escola e cumprir com as exigências escolares, aprender o que ela por extensão, a sociedade, valoriza como saberes fundamentais e legítimos”, essa autora traz uma concepção mais aberta que possibilita o questionamento do que está sendo passado na escola, já que o fracasso do aluno na concepção dela é aquele que não consegue atender as expectativas da escola, que consiste em aprender o que a sociedade valoriza como saberes fundamentais e legítimos.

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os fatores extra-escolares e como os intra-escolares. “Os Fatores extra-escolares, dizem respeito às

más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição”. (COLLARES, 1992, p.1), portanto os fatores externos são considerados também os responsáveis pelo fracasso escolar, mas não é pobreza em si que impossibilita as crianças aprenderem. Collares (1992) apresentou um estudo que foi feito com crianças desnutridas no Brasil. Teve como resultado, que a maioria dessas crianças que fracassam, afirma o autor, possui uma desnutrição leve e essa desnutrição não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central da criança, no entanto, não torna a criança deficiente mental, incapaz de aprender o que a escola tem a lhe ensinar, mas o fato de não aprenderem pode está relacionado com o conhecimento que é transmitido na escola, e como estão sendo passados esses conteúdos. Portanto, já sabemos que os conteúdos estão desvinculação da realidade do aluno, em detrimento de uma cultura dominante. Portanto pode ser esse a causa determinante do fracasso escolar das crianças marginalizadas.

As crianças brasileiras, segundo Deccache são inteligentes:

Acho que o aluno brasileiro é até bastante inteligente. Aprende sozinho, como outro qualquer. E a escola não toma proveito disto. São cobradas dele coisas idiotas. O livro é idiota. O que se pede dele no quadro negro é idiota. A idiotização da prática escolar faz com que o aluno não reconheça nenhum sentido no que é pedido a ele em sala de aula. A criança brasileira é muito esperta. Ela lida com uma diversidade cultural incrível no Brasil. Ela é tão inteligente quanto outras no planeta. Não entendo porque ela não aprende na escola, a não ser por causa do processo de idiotização pelo qual tem de passar todos os dias, em que aprende coisas nas quais não tem o menor interesse (2008, p. 2).

Como podemos observar até hoje, “a criança tem sido categorizada como culpada pelo seu fracasso escolar perante a crença de que o indivíduo mal sucedido é devido a questões unicamente individuais, problemática esta colocada pelas escolas como sendo um problema único dos alunos e de seus familiares” (COLLARES,2004, apud, OLIVEIRA, 2007, p.1). No entanto, as dificuldades apresentadas pelos alunos não se referem, apenas a sua situação individual e familiar, mas abrangem também, todo o contexto acadêmico, considerando a rede de relações (família, escola, amigos) em que o aluno está inserido (AQUINO, 1997). Conclui-se, que não é só as condições econômica, cognitiva do aluno e nem só as questões familiares que são os culpados pelo fracasso escolar, mas envolve um complexo maior, que são os fatores internos que serão apresentados a seguir.

Dentre os fatores intra-escolares do fracasso escolar para Collares (1992) estão salientados os conteúdos e as metodologias empreendidas do currículo, dos programas, do trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e das avaliações do desempenho dos alunos que são hoje, segundo Guiomar de Mello (1983) [...] mecanismo de seletividade poderoso.... Portanto esse trabalho estará tendo como foco central os fatores internos do fracasso escolar cultura e ideologia dos conteúdos. Sempre os fatores-externos são ressaltados como os responsáveis pelo fracasso escolar. Segundo Collares (1992, p.27), “pensando que colocar as causas desse mau rendimento nas crianças, individualmente, é uma forma de, até inconsciente, se tentar minimizar ou mesmo ocultar a falha da escola, em particular e de todo sistema educacional em geral” Porém, por saber que os alunos que fracassam na escola são os provenientes da camada pobre da população, ou seja, os alunos de origem socioeconômica menos privilegiada, essas considerações ganham corpo nas seções seguintes.

O objetivo ao apresentar os fatores do fracasso escolar foi permitir uma visão geral destes e possibilitar uma reflexão crítica no que diz respeito aos fatores interno, já que durante toda processo histórico sempre os fatores externos foram os responsáveis pelo fracasso escolar, no entanto, entendo que a escola, o currículo, os professores tem sua parcela de culpa. A escola como sistema tem feito algumas investidas no sentido de diagnosticar melhor, as causas do fracasso escolar e buscando melhorias para essa situação, no entanto, dada a complexidade do tema e do contexto essas medidas são inócuas à situação, ou, ao contrário, se detecta que em alguns lugares o agravamento da questão.

2.2 PEQUENO HISTÓRICO DO FRACASSO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCACIONAL

Será apresentado um pequeno histórico do fracasso escolar no processo educacional, portanto essa seção tem a finalidade esclarecer o contexto histórico que indicou por muito tempo o aluno e a família como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar.

Não foi possível trazer um histórico completo às questões vinculadas aos problemas educacionais. Mas com base em Patto (2000) buscamos fazer um recorte no tempo, de forma a não considerar toda a história da humanidade em que esteve presente o ato de ensinar, nem ainda

toda a história a partir da instauração das instituições de ensino, serão feitas apenas pontuações mais recentes e significativas sobre as considerações do fracasso no processo educacional.

Durante as décadas de 60 e 70, do século passado, foi dada forte ênfase a algumas ideologias explicativas para os problemas educacionais. Entre várias outras ideologias podemos citar: a ideologia do dom; a escola oferece igualdade e oportunidade a todos, e que o sucesso depende dos talentos e capacidade do aluno, ou seja, alguns são mais dotados que outros; a ideologia da deficiência cultural, consiste que, as crianças pobres fracassam por não possuírem capacidades afetiva, cognitiva e lingüística, portanto, são os verdadeiros responsáveis pela sua incapacidade de aprender e pelo seu fracasso escolar; e, a ideologia das diferenças culturais, a criança fracassa por que ela possui um padrão cultural inferior em relação à cultura dominante¹. Conforme se encontra desdobrado aqui abaixo:

A ideologia do dom argumenta que a escola oferece igualdade de oportunidades para todos, mas que o sucesso e o fracasso correm por conta dos talentos de cada aluno. Esta ideologia se oculta sob um discurso que se pretende científico, pelo fato de ser legitimado pela psicologia: as diferenças individuais são naturais, por isto, a escola não pode ser responsabilizada pelo fracasso do aluno que não apresenta condições básicas para a aprendizagem. Nesta perspectiva, a função da escola passa a ser a de adaptar, ajudar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. (AQUINO; RODRIGUES, 2008, p. 26)

Percebe-se que a ideologia do dom ainda está até hoje muito presente na educação, onde aluno é o único culpado pelo seu fracasso, por depender do seu talento o seu sucesso, por outro lado à escola fica isenta, porque oferece igualdade e oportunidade para todos. No entanto, a cientificidade dos pressupostos dessa teoria foi abalada pelas pesquisas que revelaram que as consideradas “diferenças naturais” não ocorriam somente entre indivíduos, mas também entre grupos sociais. Mais especificamente entre os grupos socioeconomicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos.

A ideologia da deficiência cultural, por sua vez, sustenta que as desigualdades sociais seriam as principais responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Assim, as condições de vida da criança e suas formas de socialização favorecem, ou não, o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características, hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses que lhes possibilitariam, ou não, o sucesso escolar. . (AQUINO; RODRIGUES. 2008 p.26)

¹ PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

A explicação proposta para o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares é a de que o meio em que eles vivem é pobre, não só do ponto de vista econômico, mas notadamente do ponto de vista cultural. Esta “pobreza” que os leva a apresentar deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, verdadeiras responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Já a ideologia das diferenças culturais considera os padrões culturais das camadas populares como uma sub-cultura, portanto, inferior em comparação com a cultura dominante. Nessa situação, considera-se “natural” que os alunos provenientes dessas camadas tenham maior probabilidade de fracassar no processo educativo.

Em suma, como podemos compreender até a década de 70, o sistema educacional atribuía a não aprendizagem unicamente ao aluno. Somente ele era o responsável pelo seu fracasso. Não eram considerados fatores relevantes no processo ensino-aprendizagem como os conteúdos, a metodologia, a prática pedagógica, enfim a escola e o próprio sistema educacional.

Segundo Oliveira e Lopes (2007) os estudos sociológicos, do final dos anos 60 no século XX, demonstraram que o fracasso escolar incide mais nas camadas de baixa renda. Com isso, a explicação para o fracasso passa a ser social, sendo assim o problema não está no aluno, mas no meio em que vive, colocando-se em questão, também a família.

Com as discussões geradas a partir dos estudos sociológicos surge no cenário nacional um novo enfoque para se entender o fracasso escolar: a responsabilidade deixa de ser somente do aluno e da família, passando a ser dividida com todo o sistema educacional. “A questão do fracasso escolar passou a ser vista sob a ótica do reprodutivismo: destacava-se o fato de que a escola brasileira não dava a devida atenção às diferenças individuais e sócio-culturais, o que acabava por contribuir para a reprodução das desigualdades sociais já existentes.” (OLIVEIRA, 2003, apud, OLIVEIRA, LOPES, 2007, p.2).

Portanto, como foi apresentada acima, a escola só passou a ser questionada como a responsável pelo fracasso escolar com o surgimento da teoria crítico-reprodutivista, que critica a escola por está a serviço do poder “a escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o status quo e, por isso, é uma instituição altamente discriminatória e repressiva.” (ARANHA, 1996, p.188). Essa teoria crítica-reprodutivista está baseada em Baudieu e Pesson, sociólogos franceses que foram influenciados pelo estruturalismo francês.

De todo modo, perante as idéias reprodutivistas, abateu-se sobre o meio educacional um sentimento de impotência e a crença na incapacidade da escola de cumprir o seu papel.

Somente por volta dos anos 80 se estrutura a crítica à idéia da escola como mera reprodutora de uma estrutura social e de uma ideologia, instaurando-se a perspectiva da escola como um espaço sócio-cultural capaz de contribuir tanto para a manutenção como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. De fato, a escola não é apenas conservadora *ou* transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação *e* da transformação da estrutura social. (GLÓRIA, 2002, p.40).

A partir dos anos 80, houve um processo de democratização da escola, hoje, podemos dizer que 97% das crianças estão no ensino fundamental. Mas, não houve garantia da qualidade do ensino. O aluno entra na escola e leva de seis a sete anos para sair dela. Existe aí um processo de exclusão do conhecimento. A partir deste ponto, começaram a ser criadas avaliações como Saeb, Pisa, para comprovar a falta de conhecimentos em Português, Matemática e Ciências que nossos alunos têm. Os resultados são sempre muito ruins e é aí que está o problema da exclusão. Estamos incluídos na escola, mas excluídos do conhecimento do mundo. E esta exclusão é muito maior entre aqueles que estão na periferia social, ou seja, os negros, pobres, homossexuais, mulheres, negras e pobres, os que estão nos presídios. (DECCACHE, 2008).

Nessa subseção pudemos esclarecer melhor que a visão do aluno e a família como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar é uma questão histórica, e exatamente por serem questões históricas, até hoje se perpetua essa concepção, portanto levará tempo para que se entenda que os fatores internos, também contribuem para o fracasso escolar dos alunos.

2.3. CONCEITO DE CULTURA

Essa subseção tem objetivo apresentar o conceito de cultura, baseado em diversos autores, para que se entenda a amplitude do termo cultura, que estar presente nos conteúdos escolares, portanto, considerado como um fator interno do fracasso escolar. Portanto servirá de base, já que o termo cultura aparecerá repetitivamente nas seções seguintes.

O termo cultura abrange uma amplitude de significado, por tanto convém começar recordando o conceito de cultura, tal como utiliza os sociólogos e antropólogos; “Em sua acepção sociológica, cultura abarca a totalidade daquilo que os indivíduos aprendem, enquanto membros de uma sociedade; é um modo de vida, de pensamento, de ação e de sentimento.” (NIDELCOFF, 1994, p.33). Baseado na concepção acima, onde cultura é um conjunto de aprendizagem

adquirida pelo homem, enquanto membro de uma sociedade, sendo esse conjunto: o modo de viver, pensamento, ação e de sentimento que o homem adquire pela convivência com outras pessoas. Diante disso, a cultura não se limita somente à arte, nem só a ciência - como se costuma entender graças ao uso correntes desse termo – antes, a cultura adquirida pelo homem: sua linguagem, seus valores, seus costumes, os alimentos que prepara e a maneira de viver e de ver a vida. (NIDELCOFF, 1994).

Cultura é à parte do ambiente criada pelo homem, como diz Paulo Freire, “é tudo o que o homem cria e recria”, (FREIRE, 1970.p.28). Piletti reforça que criar e recriar cultura são próprios do homem, distinguindo-o dos outros animais. Assim fazem parte dos instrumentos de trabalho, as roupas, as casas, as plantações. Mas a cultura não se limita aos elementos. Também os costumes, a religião, a arte, as festas, os sistemas filosóficos, os conhecimentos técnicos e científicos são elemento da cultura.

Cultura como o conjunto de significado, expectativas e comportamento compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco especial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. (GÓMEZ, 2001, p.17)

Cultura não é algo que se aprende por acaso, é um padrão de significado construído e transmitido historicamente, apresentado em símbolos. O “conceito de cultura, portanto, denota de padrão de significados transmitidos historicamente, incorporando em símbolos. Grande desafio sobre a questão cultural é lidar com diferença, com o grande número de tendências em relação à questão da cultura.” (CANDAU 2006, apud, BASEI, 2007 p.1). Portanto, procura-se entender, como a escola sendo um espaço sociocultural tem se posicionado quanto à diversidade cultural dos seus alunos, já que o grande desafio sobre a questão cultural é lidar com as diferenças.

É o meio pelo qual o homem se adapta às condições de existência transformando a realidade, é o conjunto de produtos, de representações simbólicas e de artifício apresentados pelos homens que não são decorrentes da ação direta das forças mecânicas da natureza constitui o que se chama de cultura. (SEVERINO, 1994, p.81).

Cultura para Laraira (2006) é um modo de agir, costumes, instruções de um povo, já para Severino (1994) é o resultado, ou seja, o produto, representações simbólicas e de artifício apresentado pelos homens. A experiência subjetiva que foi internalizada e apresentada à sociedade em símbolos.

A experiência subjetiva dos homens se dá num amplo espectro de sensibilidade. Esta é intelectual, racional, mas também valorativa, fazendo com que os homens vivenciem valores éticos, estéticos, culturais, etc. Como produtos simbólicos, que dão expressão concreta a essa vivência, os homens vão constituindo a cultura, resultado dessa produção simbólica: a linguagem, a arte, a religião, as ciências, a filosofia, o direito, as formas de comunicação, etc. (SEVERINO, 1994, p.82).

O conceito de cultura se torna restrito, devido às informações superficiais que adquirimos no dia a dia, portanto quando analisamos essas concepções, reconhecemos a importância, complexidade e a riqueza que esses conceitos trazem sobre cultura. Conclui-se afirmando que a cultura se constrói na subjetividade do homem com sua experiência histórica de vida e depois é apresentada à sociedade em símbolos.

3.4 CONCEITO DE IDEOLOGIA

Essa subseção tem o objetivo apresentar o conceito de ideologia, que é simples, porém muito profundo e denso. Ao mesmo tempo apresentar sua relação direta com a cultura, servindo de base para as seções seguintes.

Ideologia é um sistema mais ou menos coerente de idéias para, a partir dela, interpretar e criticar a realidade. A ideologia é um conjunto de idéias que se construíram em contato com a sociedade, dependendo da relação que foi construída essas idéias, conseguimos ou não interpretar e criticar a realidade, portanto nem sempre as idéias que possuímos refletem o sentido real das coisas, pois somos bombardeados pelas idéias dominantes do mundo, através dos meios de comunicação, etc, Portanto essas idéias dominantes têm causado alienação, submissão e modificação no comportamento humano, impossibilitando-nos de pensar real, crítico e novo (original). “Todos nos temos a nossa ideologia, mas de maneira geral não temos consciência disso. Julgamos que as nossas idéias refletem sempre a realidade. Não damos conta que essas idéias foram colocadas em nossa cabeça pela educação familiar, pela escola, televisão, jornais, moda, cinema, etc.” (PILETTI, 1997, p.25).

Para Piletti (1997) o uso da idéia pode ser tão benéfico para as relações travadas na sociedade como, também, pode ser tão manipulador nesse mesmo corpo social, sendo capaz de manter a ordem social a partir da intenção que se deseja. “numa sociedade desigual, [...]

acreditando que sempre haverá ricos e pobres” (BETTO, 1988 apud, PILETTI, 1997). O interessante do pensamento desse autor é a crítica que ele traz em sua fala, que não deixa de ser verdade a sua afirmação, que trata sobre poder manipulador das idéias, que é capaz de manter a ordem social como está. Porém, como será discutida mais adiante, a cultura oficial da escola foi formada pela ideologia da classe dominante, que tem mantido e reproduzido uma escola desigual.

Os pobres fracassam, pois o que é passado na escola é estranho para eles, no entanto para pessoas de classe média os conteúdos tratados na escola soam muito familiares. Portanto, se não houver mudança nessa situação, como já afirmou Beto (1988), será difícil uma mudança ou transformação social que envolva um complexo maior, mas acreditamos que a mudança tem que começar na nossa mente. Temos que nos libertar das idéias manipuladoras, e a nossa mente da intenção de deixar as coisas como estão. Contudo, para isso aconteça, a escola, junto com outros agentes educativos, não pode estar a serviço do poder autoritário e verticalizador, no entanto ela, junto com outros agentes educativos, tem produzido alunos submissos que não buscam melhoria de vida, pois acham que estão determinados a permanecer na situação que se encontram; de comodismo e pobreza. Fica então explícito um questionamento: onde está a escola comprometida como a educação democrática e libertadora?

Quanto ao conceito de cultura, que sustenta a concepção de ciência das idéias, que orientam as ações de um grupo. Portanto podemos constatar que ela é utilizada por um grupo para sua manutenção nos esquemas de dominação.

A luta é tão grande pelo poder entre os grupos diversos da sociedade, que o grupo dominante usa da força ideológica, de manipulação para se conservar no poder. Portanto, a cultura escolar tem sido um instrumento poderoso para a luta de grupos dominantes, seja na sociedade civil ou política, e, por isso hoje se instaura as lutas por medidas inclusivas na sociedade, fala-se tanto de inclusão social, mas esquece que a escola quando não valoriza as diferenças culturais dos seus alunos está excluindo. Por isso que a tendência atual é incluir através da compreensão do que vem a ser o multiculturalismo, e assim, valorizar as diferenças culturais que permeia âmbito escolar. No entanto, houve grandes mudanças durante todo o processo histórico na educação. Mas quando olhamos para dentro da escola - inclusive a prática em sala de aula - percebemos claramente a predominância da ideologia e cultura dominante, que de maneira subjetiva tem formado a mente dos alunos, levando a acreditar que o seu fracasso é

unicamente devido a sua incapacidade de aprender. Esse aluno sai da escola achando-se o fracassado, vai viver em situação indigna, sem oportunidades ou expectativas de mudança.

A escola, que deveria ser um lugar de mudança e oportunidades, tem confirmado o fracasso escolar dos seus alunos, que consiste num fracasso pra vida. No entanto, a escola para os pais dessas crianças, provenientes da camada pobre da população, é a única esperança de melhoria de vida para sua família e para a geração vindoura. Porém, é triste declarar, mais a instituição que mais exclui é escola. Portanto, continuamos tendo uma escola para os ricos e os pobres continuam sem escola. No entanto, seria muito bom que a escola valorizasse as diferenças culturais de seus alunos, mas, para isso ela precisa ter transparência na sua prática e conteúdos transmitidos em sala de aula.

Esta seção, fracasso escolar e seus fatores, que deve como objetivo maior servir de base para as outras seções seguintes trouxe também, um enriquecimento em termo de conhecimento, já que falar em fracasso escolar se constitui num tema complexo em compreender e não muito atraente. Porém, entendo que ao lê esse capítulo será possível ter uma visão clara dos fatores do fracasso escolar, e também uma noção no que consiste o conceito de cultura e ideologia.

3 A CULTURA E A IDEOLOGIA DOS CONTEÚDOS

O objetivo dessa seção é apresentar para o leitor a cultura e a ideologia que os conteúdos respondem, sendo que a primeira subseção tem como finalidade apresentar a ideologia dos conteúdos, portanto, é uma das subseções mais importante dessa monografia. A segunda subseção traz as características da cultura popular e burguesa e o choque dessas culturas no âmbito escolar. Na terceira subseção traz cultura oficial da escola, que começa falando da tradição da escola em um currículo monocultural e avança em direção de que hoje estamos em um processo de reorientação da monocultura para o movimento multicultural.

3.1 IDEOLOGIA ÀS QUAIS OS CONTEÚDOS RESPONDEM.

Essa subseção tem como finalidade apresentar a ideologia que os conteúdos respondem, portanto é uma das seções mais importantes, por ser o ponto central dessa pesquisa, sendo também a responsável pela discussão que permeia todo esse trabalho.

Muitos educadores vivem na ilusão da neutralidade dos conteúdos, e muitas vezes, no entanto, já tem levantado, afirmando que tal neutralidade não existe. No entanto, ainda muitos conteúdos - conceitual e valorativo - são apresentados como resultantes de uma “elaboração teórica da atividade intelectual da consciência”², como se fossem neutros e utilitários, verdade exatas e inalteráveis. Na verdade, tais conceituações e valorações referem-se a interesses de grupos particulares que existem no interior da sociedade, geralmente grupos dominantes, detentores do poder interessado em manter as coisas como estão, conservando, pois, as vantagens que tal situação lhe traz. Nidelcoff (1994) salienta que

Quando esses conteúdos vão se espalhando na sociedade e alcançando todos os membros, constituindo a visão de mundo de grupo social, forma-se o que vem chamando de cosmovisão daquele grupo. Tal cosmovisão é a ideologia do grupo e aí podemos o aos estudos observar, então, graças aos estudos antropológicos, que tal cosmovisão ideológica, apesar de ser eventualmente falsa e falseadora da realidade, acaba tendo um

² SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FDT, 1994.

papel positivo importante ao sustentar a coesão e a unidade daquele grupo. (SEVERINO, 1994.p.118).

Com relação a essa coesão podemos dizer que ela envolve todo o grupo ao mesmo tempo em que ela é individual. Severino (1994) argumenta que, com efeito, a unidade de um grupo social, para ser consistente e permanente, necessita que ao menos a maioria dos integrantes do grupo una-se em torno de um conjunto de conceitos e valores, aceitos por eles como verdadeiros e válidos.

Vemos que a ideologia pode ser considerada tanto de um ângulo puramente pessoal, o modo pelo qual a subjetividade individual vivencia esses conteúdos, como de ângulo coletivo, quando esses conteúdos formam um conjunto mais ou menos cultural e assumido pelo grupo social como um todo.

A educação, enquanto prática que lida com instrumentos simbólicos, também atua nas dimensões individuais e coletivas, correndo um duplo risco de se envolver nesse processo idealizador, com efeito, é pela educação, mesmo quando informal que o indivíduo se apropria dos conteúdos culturais de seu grupo. Ela desenvolve seu trabalho utilizando basicamente esses conceitos e valores presentes na cultura em que se processa, por outro lado, a educação pode também servir para conservar uma determinada ideologia, sendo considerada como uma das mais adequadas mediações para assegurar diferentes intentos, partir dos valores e conceitos que ela abraça.

O currículo escolar, tanto como os demais aspectos da vida social, está impregnado e modelado por ideologias. Nada há de estranho, assim, em considerar que as ideologias dominantes nos conteúdos curriculares reflitam as formas ideológicas dominantes na cultura de uma sociedade. No entanto, o fato de ser dominante indica que existem outras ideologias com as quais deve concorrer para manter-se enquanto tal. Tal concorrência dá-se, não de uma vez por todas e em um tempo e lugar específicos, mas cotidianamente, no interior das relações sociais. (PEDRA, 1993, p.33).

Essa seção só confirma a ideologia como uma arma poderosa de manipulação, já que a ideologia é um conjunto de idéias; e a idéia como afirmou Beto (1988) e tão manipulador que é capaz de manter a ordem social como está, portanto a classe dominante usa a sua ideologia que constitui a sua visão de grupo para manter-se no poder. Quando os conteúdos vão sendo espalhados na sociedade e alcançando todos os membros, constituindo a visão de mundo de grupo social, forma-se o que vem chamando de cosmovisão daquele grupo, assim acontece no âmbito escolar, portanto não existe neutralidade nos conteúdos escolares, eles estão permeados pela ideologia do grupo dominante.

3.2.CARACTERÍSTICA E EXEMPLO DA CULTURA BURGUESA E POPULAR

Essa subseção começa falando da definição da cultura burguesa e popular e no que elas se distinguem, logo a seguir vem trazendo as características da cultura popular e burguesa, finalizando com apresentação do choque dessas culturas no âmbito escolar.

A cultura burguesa conhecida também como cultura erudita, “é umas produções elaboradas, acadêmicas, centrada no sistema educacional, sobretudo na universidade, também conhecida como cultura de elite, por ser produzida por uma minoria de intelectuais das mais diversas especialidades (escritores, artistas em gerais, cientistas e tecnólogos).” (ARANHA, 1996, p.40). Para esse autor, poucos têm acesso a essa produção cultural, quando na verdade a possibilidade de escolha deveria está garantida a qualquer um independente de suas posses. Sendo essa considerada cultura dominante, por pertencer ao grupo da elite.

O conceito de cultura popular é complexo segundo alguns autores, de maneira geral consiste na cultura anônima, produzida pelo homem do campo, das cidades do interior ou pela população suburbana das grandes cidades. Portanto, a cultura popular sofre críticas e preconceito quanto a sua existência, “alguns a ignoram ou desprezam como vulgar, não original, monótona, repetitiva, - inferior, em relação á cultura de elite, e outros podem apreciá-las com manifestação do pitoresco e do exótico, o que resulta na sua apropriação para os espetáculos.” (ARANHA, 1996, p.40). Existem contradições quanto a esses conceitos de cultura, sendo que a cultura burguesa pertence a uma minoria, enquanto a cultura popular pertence à grande parte da população, mas não é valorizada. No entanto a cultura popular tem sua riqueza própria, porém muito diferente em relação à cultura burguesa.

O Filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) também reconhecia que a classe trabalhadora, da maneira como é obrigada a viver, não tem condições de elaborar sua própria visão de mundo, contraposta á ideologia dominante. Isso não significa que o homem comum não tenha um sistema de opiniões, mas ao contrario, as pessoas ocupadas com as atividades do cotidiano possuem forma de pensar e agir que se manifestam de maneira fragmentada, confusa e, às vezes, até contraditória. A esse estágio do saber chamamos de senso comum. Cabe ao intelectual organizar esse saber, conferindo-lhe rigor lógico. A originalidade do pensamento de Gramsci está em reconhecer a necessidade que tem o povo formar seus próprios intelectuais, a fim de elaborar a consciência de classe .Para o filosofo italiano, a classe trabalhadora necessita de intelectuais orgânicos, ou seja, aqueles que, oriundos do próprio povo, sejam capazes de elaborar de forma erudita o saber difuso do homem comum. (ARANHA, 1996, p.41).

De acordo com a citação acima Gramsci propõe uma tarefa difícil, por reconhecer que essa cultura é oprimida na sua representação, ignorada pela sociedade capitalista que valoriza a posse e não o indivíduo. Entendo que a escola pode ser um suporte de força em ajudar a elaborar de forma erudita o saber difuso do homem comum.

Como toda cultura dinâmica a cultura popular e burguesa não são diferentes, vivem em constante transformação. Porém cada uma apresenta características próprias, que serão apresentados a seguir em um quadro sinóptico, portanto são os elementos considerados para Grignon (1995) os mais relevantes:

QUADRO 1: ELEMENTOS DA CULTURA BURGUESA E POPULAR

CULTURAS POPULARES	CULTURAS DOMINANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Autarquia e isolamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Suprematismo, expansionismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Autoprodução 	<ul style="list-style-type: none"> • Moeda
<ul style="list-style-type: none"> • Economia na base doméstica familiar, local, à margem do mercado, troca, ajuda mútua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado cada vez mais amplo. Economia-mundo
<ul style="list-style-type: none"> • Dependência em relação às imposições do meio físico 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização das ciências, das técnicas aperfeiçoada das máquinas
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura técnica prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura técnica teórica
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação e capacidade de adaptação do meio local às imposições 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalismo da solução técnicas
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo medido em função da duração das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas medidas em função do tempo padrão do relógio
<ul style="list-style-type: none"> • Predominância do oral (tradição não-fixa, Memória curta e incerta, costume, usos línguas vernáculas, grande capacidade de interpretação e improvisação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância do escrito (Línguas nacionais e internacionais escritas, literaturas, leis, regulamentos. Acumulação e concentração de saberes (cultura culta, igreja, escola)).

Fonte: GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Em relação ao quadro sinóptico acima, fica clara a diferença dessas culturas. Analisando esse quadro, constatamos que existe uma ligação direta da cultura burguesa com a cultura que a escola difunde. Como afirma Nidelcoff (1994) as características que a escola difunde é da cultura burguesa que são:

1. A supervalorização do livro
2. Promoção do individual e, portanto, aceitação da competência inevitável.

3. Menosprezo pelo trabalho manual produtivo
4. Supervalorização do verbalismo
5. Valorização do saber pelo saber em si

Será agora, detalhado cada item das características da cultura burguesa que a escola difunde, proporcionando uma compreensão clara do assunto.

Quanto ao primeiro item, à supervalorização do livro enfatiza que o livro é o “melhor amigo”, nele se encontra o que precisamos saber, portanto as coisas que estão nos livros são as verdadeiras e, é nos livros que devemos aprender as coisas. (Nidelcoff, 1994). Entendo que todo conteúdo possui uma ideologia, por tanto quando se prega que o livro é o melhor amigo, é nele que devemos aprender as coisas, acaba que de forma bem passiva, induzindo ao leitor acreditar fielmente nos conteúdos transmitidos do livro, e no contexto escolar não deixa de transmitir uma ideologia dominante. Portanto, aprendemos mais com as experiências da vida, do que com teorias contidas em livros, além de estar privando o aluno em construir um conhecimento novo.

Quanto ao segundo item, a promoção do individual e, portanto, aceitação da competência inevitável, esse atributo reforça que a sociedade valoriza especialmente o triunfador; conseqüentemente, a escola vai incentivando essa formação de pequenos triunfadores e competidores. Sem levar em conta os próprios estabelecimentos, que já dão prêmios e publicam quadro de honra.

Os pais e professores valorizam de diversas maneiras as notas boas, acima de outros valores que a criança passa a ter. Dai o trabalho de equipes não passa, em muitíssimos casos, de um rotulo que encobre o trabalho paralelo de várias crianças, sem verdadeira integração nem diálogo. Quando não acontece o caso de uma evidente competição dentro da equipe, os alunos de melhores notas às vezes se queixam da presença de uma criança de baixo rendimento, dentro do seu grupo. Para eles, importa mais “manter a nota” do que responsabilizar-se por ajudar a um companheiro em dificuldades. E somos nos mesmos quem incentivamos essa atitude competitiva na medida em que valorizamos a obra produzida pela equipe, sem levar em conta o processo através do qual a equipe a elaborou. (NIDELCOFF, 1994, p.36).

A sociedade valoriza especialmente o triunfador, o que alcança o êxito, o destaque, ou seja, o melhor. Conseqüentemente essa concepção se reflete na escola, incentivando a formação de pequenos competidores, portanto, na descrição acima é bem claro, que a nota vale mais que qualquer outro valor ou atitude apresentada pela criança. Ser bondoso, companheiro, ajudar o

colega é coisa de perdedor, o que importa é manter a nota, o mérito, dessa forma a escola vai formando competidores, e determinando o fracasso e o sucesso desses alunos.

Quanto ao terceiro item, o menosprezo pelo trabalho manual produtivo ressalta que na nossa sociedade valoriza o trabalho intelectual-que os setores privilegiados reservam para si - e menospreza o trabalho manual, para qual são relegados os estratos “inferiores”. Contudo valorizam-se as profissões e ocupações característica das camadas médias, por sobre o trabalho manual. (NIDELCOFF, 1994).

Essa característica da cultura burguesa de valorizar o trabalho intelectual, estar incutido e sendo transmitido na escola. No entanto, hoje presenciamos na sociedade em geral o menosprezo pelo trabalho manual. Entendemos que isso se dá porque o trabalho da cultura burguesa tem uma relação direta com o sistema capitalista, riquezas e acúmulos de bens, portanto fica claro o desprezo pelo trabalho manual quando entendemos que as profissões da camada média são a que possuem o maior capital. Portanto a escola e os professores confirmam o menosprezo quando valorizam somente profissões que pertence à classe média. Por exemplo:

- Nas ilustrações dos livros de leitura, os pais frequentemente carregam pastas tipo executivo; raramente apresentam a vida e as modalidades de um pai operário;”
 - “A supervalorização dos heróis e das ações individuais, como crucial na história, ignorando todo o esforço das massas trabalhadoras que cavaram a terra, abriram canais, levantaram templos, teceram, navegaram, etc. No entanto, a história que geralmente ensinamos supõe que a fabulosa transformação da terra operada pelos homens através dos séculos teria sido fruto de reis e generais vitoriosos.”
- Pergunta de uma aluna a uma professora: professora, a gente não estuda a história dos escravos? Em diálogo com as crianças, sobre o que vão ser quando saírem da escola, muitos docente expressam-direta ou diretamente a valorização das profissões numa maneira típica da classe média á qual pertencem. No máximo, as ocupações manuais são tipicamente defendidas com a típica expressão:
- “Ah, operários também fazem falta[...] Mas fica claro: Se podem ser outra coisa então seja; porque é melhor. (NIDELCOFF, 1994, p.37).

Esse exemplo só confirma que os livros apresentam características da cultura burguesa, conseqüentemente a criança da camada popular se sente inferior, pois não é ressaltada na escola a importância da profissão que pertence a sua cultura, que não deixa de ser menos importante que a profissão de um médico ou de um advogado. No entanto, o professor é o primeiro a confirmar e apresentar desprezo pelo trabalho manual, sendo que o seu papel não é esse, mas sim de levar o aluno a entender as circunstâncias que o colocou em tal situação, mais para isso, o aluno precisa conhecer e refletir a sua realidade de forma crítica.

Quanto ao quarto item, Nidecoff (1994) argumenta que a supervalorização do verbalismo tem servido de discriminação social dentro da escola. Isso acontece quando se observa os alunos que tem a “Palavra fácil” e que falam bem são que têm maiores possibilidades de êxito. Como a linguagem é parte de uma sub-cultura de classe, os alunos geralmente provenientes de lares onde se fala de maneira parecida com a linguagem da escola serão mais capazes de desenvolverem-se melhor já que falam melhor. Por exemplo:

Na aula de ciências sociais, as crianças estudam uma lição sobre a “fraternidade” comentam-na e nada mais. Não há uma preocupação em tirar conclusões a partir de suas próprias observações e experiências sobre o que é uma verdadeira relação fraternal. Assim um aluno poderá tirar a nota máxima sobre fraternidade e ser um individualista de primeira categoria. Um outro aluno pode tirar nota baixa por não saber a lição, ainda que seu comportamento com os companheiros seja fraternal. Em suma, encontramos no reino da hipocrisia. (NIDELCOFF, 1994.38).

O que está sendo passado na escola, não tem preocupação alguma com a formação de valores. Valores como fraternidade, respeito à ética, que deveriam estar fundamentando os conteúdos e prática em sala de aula. Portanto, tudo está voltado para a formação de pessoas com mentes forjadas pela cultura e ideologia da classe dominante.

Quanto ao quinto item, a valorização do saber pelo saber em si declara que, “a valorização da “cultura geral” entendida como coisas que se devem saber para ser “uma pessoa culta”, para poder tomar idéias em conversas, para ter certo brilho”. “Isso vai unindo como devoção tudo o que é europeu o eterno modelo”. (NIDELCOFF, 1994.p.39).

O contexto sócio cultural que os livros trazem, diz muito a respeito a uma determinada cultura que não é a do aluno marginalizado. Portanto, fico na indagação da importância desses conteúdos para a vida dessas crianças. Sendo que a cultura e ideologia dominante sempre tiveram, consciente e inconscientemente presentes na escola, por isso, são elas as responsáveis pela formação e construção de mentes que saem da escola, que hoje representadas por uma sociedade; egoísta, competitiva e insensível às necessidades do outro.

A seguir vou falar da cultura popular e logo abaixo serão apresentadas de maneira sintética as suas características. No que diz respeito à cultura popular a adversidade é uma das riquezas, ela desperta interesse tanto para o sociólogo quanto para o historiador. Nidelcoff (1994) questiona se realmente existe uma cultura popular. Uma pergunta importante, no entanto, terá suas considerações no decorrer dessas descrições

Pode-se dizer que a diversidade das culturas populares constitui sua riqueza. Apesar de ser interpretada como empobrecimento cultural. Esta diversidade que chama a atenção dos antropólogos e sociólogos é o que permite dizer com maior precisão a perceber que as culturas populares não são apenas culturas dominadas, mas que possuem autonomia simbólica, isto é, capacidade para produzir seus próprios sistemas de significações. (GREGNON, 1995, p.182).

Uma cultura se constitui de um conjunto de significado, com representações simbólicas. Para Gregnon (1995) a cultura popular possui sua própria riqueza, não são apenas culturas dominadas, possui autonomia simbólica, isto é, a capacidade para produzir seus próprios sistemas de significados, em suma possui cultura própria. É claro que a mentalidade, costumes valores, cultura das classes populares está permanentemente bombardeada pela cultura burguesa, através dos meios de comunicação em massa: televisão, as revistas, as rádios; e através da escola.

A cultura burguesa se superpõe e se impõe á cultura popular de diversas maneiras. Determinando os modelos corretos que se devem imitar. Através de tendência das classes inferiores em imitar estilos de vida e modas das classes superiores. A televisão tem sido o veículo que age permanentemente em propor modelo. No mesmo, sentido, influem revista que nada tem a ver com mulher operária ou com a dona de casa de casa dos bairros, criando assim necessidades e aspirações estranhas. (NIDELCOFF, 1994, 39).

A cultura burguesa determina e impõe sua maneira de pensar e de ser sobre a cultura popular. Os veículos mais utilizados são os meios de comunicação, fazendo com que a cultura popular perca a sua originalidade e passe a ser forjada pela ideologia dominante, que é representada pela cultura burguesa, portanto ela tem oprimido a cultura popular, causando alienação e a mantendo alienada, sem permitir o pensar real e natural. A cultura popular tem se comportado de maneira mecânica.

São lançados no comércio produtos culturais de um nível de qualidade deploráveis, e destinado ás classes populares: fotonovelas, discos, certos cantores e programa de televisão. Ainda que massivamente consumidos pela classe popular, tais produtos não são criações do povo e sim dos setores dominantes – aumentado assim à alienação do povo, é, portanto preocupante essa situação, pois são vítimas de uma violência mental. Nidelcoff (1994) aponta que:

As classes populares só criarão uma autêntica cultura que se expresse quando se libertarem do jugo em que vivem atualmente, e no próprio processo de liberação, já que uma classe não pode expressar-se maneira criativa dentro de uma situação de opressão.. Uma pessoa começa ser verdadeiramente criativa quando é capaz de ver com lucidez suas circunstâncias, e começa a trilhar o caminho que a levará á liberação das forças que lhe oprimem.Ai,passa a iniciar a produção de uma cultura autêntica e rica.Se não será capaz

apenas de imitar condutas ou de adotar, numa resposta alienada, os comportamentos induzidos pelas condições de vida aos quais é submetida pelas classes dominantes. (NIDELCOFF, 1994, p.40)

A autora fala da liberdade da opressão, criar uma autêntica cultura, mas o que chama mais atenção nessa citação é a palavra “alienação” que não deixa de estar relacionado com liberdade da opressão e do criar uma autêntica cultura. Portanto, chama atenção pela preocupação com indivíduo alienado, que nesse contexto é sujeito da cultura marginalizada e aluno em uma escola, pois não compreende a própria realidade e tem deixado de viver dignamente por não compreender o sentido real das coisas. O professor poderá estar auxiliando a criança a ver com lucidez suas circunstâncias e permitir uma mudança de comportamento e do pensar e conseqüentemente de vida.

A cultura popular possui característica própria, que a escola sendo um espaço sociocultural pode estar utilizando. “Podem se apontar alguns valores e comportamento que caracterizam o que hoje constitui um germen de cultura popular”. (NIDELCOFF, 1994, p.40). Segue abaixo as características da cultura popular, que um professor consciente deve incentivar, na medida em que as detecte:

1. Valorização da experiência
2. Simplicidade e autenticidade na expressão dos seus sentimentos ou ideais
3. Valorização do coletivo, do solidário, entre os vizinhos e companheiros.
4. Valorização das pessoas
5. Linguagem direta

Para uma reflexão, a seguir vai ser desdobrada cada uma das características da cultura popular. Quanto ao primeiro item, a valorização da experiência menciona que o trabalho manual “é, essencialmente, o homem que seu trabalho fala do que experimentou e praticou. O seu saber resulta de sua ação. Interessa-lhe aprender aquilo que serve para alguma coisa. Não aprender por aprender em si, mais para atuar”. (NIDELCOFF, 1994, p.41).

A valorização pela experiência tem seu valor na escola, quando traz a valorização do aprender pela prática. O conhecimento adquirido pela experiência tem mais significado, não é uma aprendizagem vazia, mas para um determinado fim.

Quanto ao segundo item simplicidade e autenticidade na expressão dos seus sentimentos ou ideais. Não existe uma preocupação com a moda, ou com a forma de se aparecer de determinada maneira. Nem linguagem e nem condutas diferente dentro de casa ou fora.

A questão da simplicidade e autenticidade, quanto à expressão de sentimento e idéia, é importante, pois vivemos numa sociedade que tenta camuflar o que pensa e o que sente, no entanto podemos observar nessa característica da cultura popular, que eles se apresentam como são e não importa o lugar. Portanto a sociedade precisa de pessoas mais autenticas, porém simples no seu jeito de ser, sem estar se preocupando com que os outros falam, quanto a sua forma de agir e de pensar.

Quanto ao terceiro item. Valorização do coletivo, do solidário, entre os vizinhos e companheiros. Existem muitos exemplos quanto a isso. Por exemplo, até o linguajar reflete no fundo o interesse pelo o outro. Quando reflito nessa característica, leva a pensar numa questão espiritual, onde Cristo falou: “que é mais fácil passar um camelo pelo fundo de uma agulha do que entrar um rico no reino de Deus.” Mt 19:24 . É até contraditório está falando do rico nesse contexto, porém não presenciamos com freqüência essas características como solidariedade e coletividade na cultura burguesa e quando se encontra é simplesmente por interesse próprio. São características que demonstram interesse e preocupação pelo o outro, é algo profundo, pois tratam de valores, e às vezes inerentes ao ser humano, pois aparentam ter suas origens em algo superior, porém dada como uma forma de sobrevivência diante da realidade que essa classe enfrenta; de sofrimento, discriminação, injustiça...

Não tem algo melhor do que viver numa relação de amor com os vizinhos e companheiros. Portanto, se escola utilizasse essas características, ela estaria contribuindo para formação de outro ser, um individuo mais humano.

Quanto ao quarto item. Valorização das pessoas e não dos intelectos. São suas vivencias importantes. E reage ante aos fatos e não partindo de discussões teóricas. A coisa mais difícil nessa sociedade capitalista é valorizar as pessoas pelo que elas são e não pelo que têm, não só no sentido do dinheiro, mas pela posição social que a pessoa possui. A escola prega a inclusão, no entanto exclui, valorizando somente o intelecto, conteúdo teórico, deixando de lado a experiência do aluno, como se ele fosse formado apenas de cérebro, que não tem coração e nem sentimento a serem expressos. Não sou contra a teoria intelectual, até concordo que essas crianças tenham

acesso a esse conteúdo sistematizado, mas não como forma de imposição ou exclusão, mas para construção de um novo conhecimento em detrimento do conhecimento já possuído por ela.

Quanto ao quinto item. Linguagem direta, essa linguagem se limita ao essencial, entendendo que à pessoa se expressa de forma direta à situação que deseja transmitir, não está preocupada com a maneira de falar, o importante é ser compreendida na sua fala.

Hoje os movimentos sociais estão promovendo uma tomada de consciência a respeito da marginalização da cultura popular, e propondo meios de inclusão da diferenças. Uma forma de escola incluir a classe marginalizada é valorizando sua cultura, permitindo no seu espaço a troca de experiências entre os alunos das diversas culturas.

Será agora apresentado o confronto que há entre as culturas no âmbito da escola e as conseqüências para cultura dominada.

No processo de imposição da cultura burguesa sobre a popular são apontadas conseqüências desse processo. Tais conseqüências podem ser assim sintetizadas: as crianças ou adolescentes provenientes de lares de classe popular geralmente vivem numa permanente situação de inferioridade em relação aos seus companheiros provenientes dos setores mais privilegiados.

As crianças provenientes de camadas médias e altas se comportam com toda a comodidade na escola, já que esta é continuidade do seu lar. Fala-se do seu jeito os valores e hábitos são os mesmos de sua casa, é o professor é alguém do seu meio. Uma criança de uma classe popular, que vive numa situação de marginalidade. A escola e uma casa alheia que exige outro comportamento, outra linguagem. (NIDECOFF, 1994)

Existe desvinculação entre o que escreve e se diz na escola, e que vive em casa e no bairro. A criança descreve, por exemplo, uma casa que não existe, por influencia do que é posto no quadro, portanto seria mais significativo se escrevesse de fato o que tem na sua casa na vida real. Sem falar da linguagem escrita desvinculada da expressão pessoal.

Verifica-se muito em cadernos, lendo redações, que não dizem nada porque existe nada relacionado com as verdadeiras inquietações o autor, a redação torna-se alienante. Muitos professores deveriam, além disso, rever o processo através do quais as crianças aprendem a ler e escrever. Se nesse processo a criança não começa a perceber e a viver a escrita como um instrumento para expressar-se a si mesmo, então as coisas já começaram mal. (NIDECOFF, 1994, p.45).

A produção de texto na escola tem servido como instrumento de manipulação e exclusão, o professor não está preocupado com a expressão do autor, mas sim com a estrutura da escrita, o aluno já escreve com a intenção de não errar, pois ao contrário será ridicularizado por seu erro, isso deve bloquear a forma de expressão do aluno, seria mais fácil se a criança pudessem se expressar livremente sem medo de errar ou de ser ela mesma.

Se for mais bem cuidada a construção do conhecimento dos alunos marginalizados, com certeza a escola estará descobrindo novos escritores, pois essas crianças têm capacidade de pensar e produzir algo importante e de muito significado para a sociedade. Pode a princípio não ter importância para quem lê, mas para o construtor é o começo de uma caminhada brilhante, pois descobri em si o potencial que tem, de pensar, construir e fazer acontecer, capacidade dada ao homem por Deus.

A criança marginalizada não precisa assimilar a cultura dominante para ser reconhecida ou valorizada na sociedade, se for assim ela passará por um processo de despersonalização, deixará de ser ela. Porém sei que é uma luta muito grande em mudar a forma de pensar dessa criança, como afirma Nidelcoff (1994). “Alguém que se vê rejeitado em sua linguagem, em seus costumes, sente-se a si mesmo rejeitado, diminuído, como inferior-visto que a imagem que os outros têm da gente é fundamental na formação da imagem que tem da gente mesmo.” Essas crianças já trazem uma carga negativa muito grande de si mesmas, pois foram e são oprimidas pela sua forma de ser e de pensar. Penso que a mudança tem que começar na postura do professor em aceitar as diferenças dos alunos, e a escola deve abrir espaço para que isso aconteça.

A cultura culta poderia possivelmente, então serem apropriadas pelas crianças procedente das classes dominadas sem que essa apropriação as exigisse ou implicasse delas, automaticamente, uma ruptura com sua cultura de origem e uma conservação á cultura dominante, porém não precisaria uma preocupação quanto a isso, se a escola cumprisse seu papel como instituição sócio-cultural e passasse a ser um lugar de respeito às diferenças culturais.

A escola “meritocrática - legitimista” se mostra ao mesmo tempo exigente e injusta para com as crianças procedentes de classes populares; desclassifica-as. Ao conferir valor algum á sua cultura de origem. Além disso, ao fazê-lo, se fecha a caminho para “compreender” as crianças das classes populares. Esta incompreensão, cuja raiz encontra no etnocentrismo da instituição de sua cultura, exerce um papel determinante nos mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças procedentes das classes dominadas. (GREGNON, 1995, p.186.).

Por mais que hoje haja uma luta pela inclusão social, percebo que as coisas não mudaram muito da situação descrita acima, até mesmo à taxa de repetência só cresce. Gregnon só confirma a escola sendo injusta com as crianças procedentes da classe popular, até concordo com ele quando fala que a escola exerce um papel determinante nos mecanismos que ocasionam fracasso escolar das crianças procedentes da classe dominadas. Os símbolos, os códigos apresentados e exigidos não são de compreensão dessas crianças, elas dispõem concretamente desses códigos elaborados de difíceis entendimentos para elas.

“Mas escola legitimista comete, por sua parte, um erro simétrico de deciframento, já que ignora os códigos em função dos quais essas crianças agem e expressam, e interpreta suas realizações em funções exclusivamente de seus próprios códigos”. (...) Esta escola não conhece o livro de outras regras culturais não sabe lê-lo, na realidade ignora até sua própria existência. E assim como os alunos procedentes das classes populares não compreendem as questões que lhe são colocadas, o professor, instruído na pedagogia e na perspectiva legitimista, não compreendem tão pouco suas respostas. Este preconceito desfavorável de que são vítimas as crianças originárias das classes dos grupos dominantes. Em tais condições não é surpreendente que o fracasso constitua para elas regra. Como é bem sabido, a escola meritocrática-legitimista é legitimista na prática e meritocrática no ideal: não consegue salvar mas que uma elite muito restrita de “alunos milagres”, cujo êxito justifica, ao final das contas, a rejeição e eliminação da maioria. (GREGON, 1995, p.187).

Entendo que a preocupação de Gregnon (1995) está em repassar a cultura culta para crianças procedentes da cultura popular, ao contrário, ela continuará sendo marginalizada. Mas a grande questão hoje, não é essa, mais sim de incluir; onde a escola é apresentada como um espaço sócio-cultural que aceita valoriza as diferenças culturais dos seus alunos.

Nessa subseção, pôde-se perceber pelas características, que a cultura burguesa sempre esteve presente na escola, por outro lado, a cultura popular sempre foi esquecida, mas refletindo nas características da cultura popular é possível perceber a riqueza que se constitui essa cultura. Entendo que se a escola estivesse realmente comprometida em formar pessoas mais humanas, com certeza ia buscar na cultura popular o exemplo, pois presenciamos nessa cultura pessoas mais autênticas e solidárias. Portanto que para incluir as classes dominadas, é preciso que aconteça a valorização da cultura popular no espaço escolar.

3.3. CULTURA OFICIAL DA ESCOLA

Essa subseção começa falando da tradição da escola em um currículo monocultural e avança em direção de que hoje estamos em um processo de reorientação da monocultura para o movimento multicultural, portanto há muitas iniciativas hoje sobre essa retomada.

Há um tempo a escola se baseava em uma cultura fortemente dominante e essa característica expressava uma visão de mundo, um projeto social, marcados por conteúdos reveladores das manifestações dos dominantes, e entende-se por estes os grupos hegemônicos político, econômico e culturalmente. Moita (2001) relata que os estudos, contudo revelam que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, se expressa na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural da dominação. Esse trabalho funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar e com a condição dominada.

Não por coincidência, o currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram às lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (MOITA, 2001.p.2).

Durante muito tempo, a escola apresentou, em sua base interna, uma tendência ao monoculturalismo “Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referencia, em cultura padrão” (GRIGNON, 1995, p.182). Isso só confirma a escola como uma instituição historicamente excludente, onde sempre foram valorizados os que têm condição intelectual, prestígio, poder, e os que não têm esses tributos são, portanto, marginalizados e excluídos da sociedade. Cada vez mais a escola vai modificando sua cultura oficial.

A tendência atual é a inclusão através da prática do multiculturalismo, para Gadotti (1992) a educação multicultural se apresenta como possibilidade de compreender esse fenômeno

para uma convivência democrática e harmoniosa. Ela se faz necessária não só em regiões onde ocorrem grandes massas de imigrantes. Ela se constitui num elemento fundamental da educação integral de hoje. Por isso ela não pretende ser outra educação, paralela à educação atual, mas uma concepção de educação onde as "minorias" étnicas (entendidas qualitativamente como "não-dominantes") têm a possibilidade de preservar traços característicos de sua cultura, sem negar a necessidade de domínio dos instrumentos necessários que possibilitem o acesso à cultura dominante. A educação multicultural pode ser enfocada hoje de duas maneiras segundo Gadotti (1992):

1. Como movimento em favor de igualdade de oportunidades educacionais e de equidade (justiça) e contra toda sorte de discriminação e preconceito.
2. Como uma abordagem curricular.

O multiculturalismo, não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno.

A educação multicultural é uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. É uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração da diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Sua filosofia baseia-se no pluralismo. (GADOTTI, 1992, p.02).

Com base nessa seção a escola tem atuado de forma a atender a uma ideologia de reprodução da exclusão, que se consolidou na história fruto da opção de se trabalhar os conteúdos de forma linear e monocultural. Portanto uma proposta para se tentar solucionar o problema da exclusão, seria incluir através da prática Multicultural, que tem como sua base a valorização das vivências e experiências dos alunos no contexto cultural, e que esse não é nem melhor nem pior que os outros, apenas diferente. Essa tendência atual é relevante para solução do problema da exclusão social, que é o grande problema que a escola enfrenta até hoje.

4 POSSÍVEIS FORMAS DE ENFRENTAMENTO À QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR.

Essa seção tem como objetivo apresentar algumas possíveis soluções para o fracasso escolar, em especial, os referentes aos fatores internos. Portanto, a primeira subseção começa apresentando exemplos e análises de conteúdos que confirmam a presença da ideologia como um instrumento alienador da realidade, e por fim, conclui com a lei nº 11.465/08, que tem o objetivo de valorizar a nossa cultura e tentar acabar com o preconceito cultural, que ainda é bastante presente em nossa sociedade.

A segunda subseção traz uma visão geral da perspectiva intercultural e formação de professores para uma educação intercultural, que não deixa de ser complexa em sua base, todavia, busca incentivar o leitor a conhecer essa prática, que tem como um dos seus princípios, a valorização da diversidade cultural no âmbito escolar.

E por fim, a última subseção tem como objetivo apresentar o professor como uma figura importante na solução do problema, dos fatores internos do fracasso escolar, apesar de serem apresentadas questões bem claras e diretas sobre a sua postura diante referido problema, conseqüentemente essa subseção encerra com uma reflexão acerca do papel dos professores nesse processo.

4.1 EXEMPLOS E ANÁLISES DA IDEOLOGIA DOS CONTEÚDOS

Estamos em busca de uma solução para o problema do fracasso escola, portanto essa subseção começa apresentando exemplos e análises de conteúdos que confirmam a presença da ideologia como um instrumento alienador da realidade. O professor pode refletir sobre esses conteúdos e tomar a consciência da importância de fazer uma análise dos conteúdos antes de serem passados em sala de aula e por fim. Para iniciar essa subseção, serão apresentados a seguir exemplos e análises de alguns conteúdos de livros didáticos, que podemos presenciar fortemente a ideologia sendo usada como instrumento alienador da realidade, baseados em Nidelcoff:

Às vezes, os índios os perseguiram e o povoado não progredia. Outras vezes, eles conseguiram permanecer, mas nunca mais voltavam. “Eram realmente valentes aqueles homens!” Sabiam que estavam longe de qualquer ajuda! Que os índios os rodeavam...!E, entretanto, avançavam com suas pesadas armaduras, até que o chefe se detinha e dizia: aqui! (1994, p.47).

Nesse exemplo o sucesso da conquista é apresentado como dependendo do valor do conquistador, sem se mencionar a superioridade das armas. Existe um sentimento de simpatia canalizado para o conquistador, enquanto se apresenta o índio como um ser temível: “estavam rodeados de índios...” O índio é considerado um perigo e não uma vítima. (NIDELCOFF, 1994).

Essa visão é confirmada em parágrafo seguinte, onde encontramos expressões como: “Pensem nas enormes distâncias que separam esses povoados, em cada uma das quais havia um punhadinho de brancos, longe de toda ajuda e rodeados de índios por todos os lados. Os índios vistos como uma praga. Os conquistadores: heróis, titãs. Em suma a história é escrita em nome do branco e do conquistador”. (NIDELCOFF, 1994, p.47).

Fico imaginando uma criança lendo esse livro, que traz os índios sendo o perigo e praga, enquanto que os conquistadores eram bons e valentes, no entanto, sabemos que na história real não há essa polarização. Os índios já estavam aqui quando os colonizadores chegaram, foram eles que sofreram perseguição e que foram oprimidos em sua cultura, tiveram que aceitar a imposição de outra cultura diferente, a exemplo da língua e dos costumes. Não estou questionando a colonização em si, que não deixou de ser ruim, mas temos que reconhecer que somos frutos dessa colonização. Portanto falo sem preconceito, que tenho no sangue, a miscigenação das três raças; indígena, negra e européia e de predominância indígena.

O desprezo inconfessado, relativamente ao índio, aparece também num texto onde se defende a superioridade do gaúcho sobre o índio, que se nega como elemento de nossa tradição? “Ao falarmos de tradição falamos dos gaúchos. O índio é anterior aos gaúchos. Então por que o índio não é parte de nossa tradição? Porque para ser tradição a pessoa ter ganhado prestígios, tem que ter ganhado a admiração e o afeto; e nosso habitante primitivo não conseguiu nada disso (NEDELCOFF, 1994, p.48). A nossa origem cultural é tão desvalorizada que temos muitas vezes vergonha de falar da própria origem. O preconceito está na nossa mente, que foi criado pelas idéias de alguns dos livros e da mídia. Uma forma de melhorar essa idéia difusa é procurar saber como são e como vivem realmente esses personagens que os livros e a mídia apresentam de maneira distorcida como “criaturas tão estranhas”.

A superioridade do branco dominador aparece também nos textos sobre os escravos. Os livros trazem que a vida dos escravos eram fácil e tolerável. Somente do ponto de vista do dominador a vida dos oprimidos parecia fácil e tolerável. Outro exemplo bem claro que autora traz sobre a superioridade dos brancos “quando afirma que os índios examinavam com curiosidade os costumes dos espanhóis. Algumas tribos, como os guaicurús, não queriam aprender nada. Outros como os guaranis, foram dóceis e aprenderam muitas coisas”. (NIDELCOFF, 1994, p.49).

Menciona a autora Nidelcoff que essa explicação disfarça o verdadeiro caráter da conquista espanhola; o dominador aparece como um mestre que vinha ensinar; os dominados aparecem como bons alunos se aceitavam a dominação, como, maus quando se rebelaram, não queriam aprender a trabalhar para o branco. As histórias nos livros têm que trazer o sentido real do que aconteceu, e não idéias alienantes. O professor tem que está atento para essas questões. A mente e a personalidade da criança é formada por essas idéias contidas nos livros, como podemos confirmar na citação a seguir.

Ao transmitir conteúdos ideológicos por meios dos textos de leitura, moldar a personalidade das crianças a partir dessa determinada postura ideológica dominante. Isto é possível, porque a personalidade se desenvolve por sucessão e articulação de uma série de estruturas que se armam a partir da interação e comunicação entre o eu (conjunto de funções e potencialidades psíquicas) e o mundo (conjunto com de pessoas e objetos) que a rodeia, como afirma Piaget: “a inteligência não precipita, pois, pelo, conhecimento do eu, nem pelo das coisas como tais, mas pela da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a se mesma” A personalidade, portanto, desenvolve-se pela interação entre o eu e as coisas mediante dois procedimentos:

a) Assimilação, processo pelo de incorporação da realidade, objetiva as estruturas mentais já vigentes; em outras palavras, visa “...incorporar as coisas e as pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, assimilar o mundo exterior às estruturas já construída”

b) A acomodação, processo de modificação do comportamento provocado por novas experiências, isto é, um processo que visa “...reajustar estas últimas (as estruturas já construída) em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetivos externos. (NOSELLA, 1981, p.12).

A ideologia dominante não opera apenas como maneira de as pessoas representarem o mundo, mas constituem elementos intrínsecos às estruturas da personalidade das crianças, ao mesmo tempo em que atua como elemento estruturador dessa personalidade, pelos processos de assimilação e acomodação, ou seja, como maneira de conceber o mundo. As crianças, submetidas á maciça inculcação dessa ideologia, não irão apenas aprendê-la, mas terão toda a sua estrutura de pensamento impregnado por ela. E tudo isso se passa numa idade em que as crianças não

possuem ainda discernimento para poderem adotar, ou não, qualquer ideologia, segundo as suas opções pessoais, tendo assim seus valores, seus conceitos, e sua visão de mundo determinados totalmente pelo que domina (NOSELLA, 1981).

Em suma, para Nidecoff, (1994), nos manuais encontramos textos com um conteúdo tendencioso, optando por determinadas maneiras de ver a realidade presente e passado, opção essa que tem um evidente fundo político. Os manuais não são mestres, mas acontece que a influencia dos manuais é consideravelmente grande. Em muitos casos, não é só a criança quem lê também os folheiam e lêem as pessoas de casa. Muitos educadores trabalham diretamente com sobre os conteúdos dos manuais. Ainda quando o professor não confirme durante a aula a orientação ideológica do manual, a criança se defronta sozinha com o texto, não apenas desprevenida ante sua possível intencionalidade mais também cheia de fé na verdade do que lê porque está escrito no livro.

Na folha opinião e notícia, (2008), saiu uma reportagem recente que trata exatamente da questão dos negros e dos índios. Tem como título currículo multicultural, segue esse noticiário dizendo:

Nas escolas públicas e particulares do Brasil, estão matriculados 49,2 milhões de alunos, da educação infantil ao ensino médio. Destes, 22,2 milhões se declaram negros ou pardos, e 16,7 milhões se declaram brancos. Temos ainda 497 mil de cor amarela, e 298 mil de origem indígena. Fora os 9,4 milhões de alunos que não declararam sua cor. É com essa colorida diversidade cultural que os milhões de professores brasileiros precisam lidar todos os dias dentro das salas de aula. Uma das medidas tomadas pelo governo federal para atender melhor a essa diversidade foi a criação da lei 10.639, que determina que as escolas de ensino médio e fundamental incluam em seu conteúdo programático o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do papel do negro na formação da sociedade nacional. (OPINIÃO, NOTÍCIA, 2008, p.1).

Monteiro (2008)³ salienta que considerar e refletir sobre o processo de construção de identidade não é fácil, ao lembrarmos o discurso do colonizador sobre identidade/diferença, essa complexidade aumenta, segundo "O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistema de administração e instrução". (BHABHA, 2005, p.2):

Monteiro (2008) concorda com Canclini (2003) e compreende que, trazendo esta discussão para a realidade brasileira no caso, por exemplo, da migração nordestina para os

³ MONTEIRO, E. B. Diferença e Desigualdade nas Escolas: Uma Questão para a Educação Intercultural. [HTTP://www.webartigos.com](http://www.webartigos.com), set. 2008

grandes centros urbanos do centro-sul do país. Este forte fluxo migratório possibilitou a constituição de um grupo social que tinha em comum sua origem e uma identidade cultural própria, diferente da cultura urbana do centro-sul. E apesar da utilização desta mão de obra abundante, com baixa qualificação técnica e conseqüentemente barata, ter sido um dos motores do desenvolvimento acelerado desta região, o grupo de migrantes nordestinos foi tratado de forma desigual e preconceituosa pelas forças hegemônicas destas cidades. “Neste caso brasileiro identificamos a utilização da diferença cultural para esconder a questão de fundo que é a desigualdade social”, (MONTEIRO, 2008, p.2).

Menciona Monteiro (2008) outro exemplo ainda mais evidente é a questão da inserção dos afro-descendentes na sociedade brasileira após a abolição da escravatura. Este grupo étnico de forte identidade cultural, porém historicamente privado de cidadania e direitos humanos foi, desde sua chegada ao país, um dos maiores contribuintes ao desenvolvimento do mesmo. No entanto este mesmo grupo, exatamente por sua origem tanto histórica quanto geográfica e sua identificação étnico-cultural diversa dos grupos dominantes nacionais, continua excluído e marginalizado após mais de cem anos de abolição, com resultados sociais desastrosos como analfabetismo, desemprego e violência.

Historicamente, como se podem constatar nos exemplos analisados por Nidecolff e outros autores, os livros didáticos brasileiros traziam e trazem uma versão simplificada e até deturpada a respeito da colonização do Brasil. Os povos indígenas eram considerados preguiçosos e perigosos, os escravos africanos eram inferiores, e os brancos europeus eram a fonte de cultura, de conhecimento e de civilidade. Claro que essa visão discriminatória vem mudando há anos, mas o preconceito racial é ainda muito presente na sociedade. O episódio recente envolvendo o coordenador do curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia - um médico branco que afirmou que o resultado ruim dos alunos do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) era por conta do baixo QI dos baianos – é apenas um triste exemplo disso. O preconceito desse médico para com os baianos é muito claro e a sua fala é ignorante e arrogante. Segundo o noticiário Opinião e notícia (2008)

Para a professora-doutora Petronilha Beatriz Gonçalves, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (SP) e ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação, a sociedade ainda está acostumada a ter uma visão de raça superior de origem européia: E esse é o maior desafio: mudar o pensamento de

professores, gestores e governos. A educação é a saída para combater o preconceito não só das crianças, mas, principalmente, dos adultos. (OPINÃO, NOTÍCIA, 2008, p.1

Por isso, a Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves, vê com bons olhos a nova lei nº 11.465/08 - que acaba de ser sancionada pelo presidente Lula e substitui a Lei nº 10.639/03 - que dá o mesmo destaque ao ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Todas as disciplinas, especialmente História, Geografia e Literatura, devem, a partir de agora, abordar a contribuição dos negros e dos indígenas para a formação da cultura brasileira.

Essa subseção trouxe exemplos de conteúdos analisados por Nidecoff e uma reflexão da diferença e desigualdade social da nossa sociedade, que reflete no nosso espaço escolar, e pode constatar que a nossa cultura de origem foi e ainda é desvalorizada e apresentada pelos livros e pela sociedade de forma negativa e distorcida da realidade, no entanto deveríamos nos orgulhar da mistura que somos de negros, índios e europeus; apesar de que a predominância da cultura européia é mais forte, sobre a cultura indígena e negra, ela é tão forte, que está presente nos livros escolares, que foi um dos focos desse capítulo, no entanto sabemos que não existe superioridade cultural, mais sim diversidade cultural, e sabemos também que isso é uma questão histórica é difícil de mudar, pois está enraizado nas mentes dos brasileiros. A lei nº 11.465/08, é uma tentativa de o governo resgatar os valores culturais de nossa nação, que é desvalorizada pelos próprios brasileiros que não conhece nem as suas raízes de forma real; acabar com o preconceito que ainda é muito forte no Brasil, vai também está possibilitando a inclusão da cultura marginalizada no currículo, e se realmente isso acontecer, teremos uma nova mentalidade saindo da escola, isso significa progresso na educação.

4.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PRINCÍPIOS E EIXO NORTEADORES PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Nessa subseção teremos uma visão geral da perspectiva intercultural e da formação de professores para uma educação intercultural, que tem como objetivo incentivar o leitor a conhecer essa prática, que tem com um dos seus princípios valorizar a diversidade cultural no âmbito escolar. Partindo da compreensão e discussão desse trabalho, entendo que a educação escolar, ao contrário do que observamos atualmente, não pode se limitar a transmitir os

conhecimentos disponíveis em um dado momento e o pior, visando justificar a ideologia dominante em detrimento as classes populares e grupos culturalmente marginalizados. Por isso, defendo que a educação deve pautar-se por uma perspectiva intercultural. É importante salientar que existem outros termos usados para se definir tal perspectiva, tais como multiculturalismo, multiculturalismo crítico e o próprio interculturalismo, que já foi apresentado na seção anterior.

Pra alguns autores não se trata simplesmente de multiculturalismo, mas de uma perspectiva intercultural que surge em contraposição a visão essencialista e reducionista proposta pelo monoculturalismo e multiculturalismo. Segundo Forquim (1997) enquanto o multiculturalismo se satisfaz com uma composição cultural mosaica, o interculturalismo define a diferença como uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido. “O prefixo inter expressa o sentido de interação troca, reciprocidade e solidariedade entre culturas. Permite também considerar que, ao interagir com outras culturas, uma dada cultura pode se desestabilizar, ser relativizada ou contestada em seus princípios básicos, expondo-se a crítica, o que favorece a eliminação dos seus elementos negativos.” (MOREIRA 2001, p.74). No entanto multiculturalismo ele é estático, não se subordina a modificar ou fragmentar algumas culturas preexistentes, já na visão do interculturalismo, existe uma interação entre as culturas, através do diálogo, portanto a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas e culturalmente muito diversificadas.

Numa visão profunda sobre a educação intercultural segundo Visualising Europe Fornecido por Joomla (2010), consiste no desenvolvimento de uma compreensão e valorização dos outros ao mesmo tempo em que se compreende e valoriza o eu. Possibilita uma melhor compreensão do conhecimento, dos limites, das dúvidas e das atitudes de cada um pelo seu confronto, interação e negociação com outras culturas. Requer, por conseguinte, a compreensão do porque é que vemos o mundo do modo que o fazemos e não de outro.

A educação intercultural não é uma disciplina de estudo ou um projeto, devendo fazer parte transversal do currículo e consistir num modo de pensar e de agir. O seu objetivo é envolver os jovens ativamente no processo de construção de sentido do mundo que os rodeia. É importante que eles sejam capazes de pautar as suas práticas sem estereótipos, sem recorrer a oposições binárias fáceis ou simplificações ou sucumbir à regularidade do que é expectável e que sejam capazes de observar pormenores, fazer interpretações críticas, envolver-se pessoal e criticamente e desenvolver sensibilidade para as muitas representações que o mundo oferece. Pela exploração de outras identidades culturais há oportunidades que surgem para reconhecer pontos de contacto e de diferença entre culturas que nem sempre são evidentes ou que se encontram dissimulados. O enfoque de análise deve incidir sobre o lugar onde as culturas se encontram e sobre o

desenvolvimento do conhecimento, competências, atitudes e valores que permitem a interação e a negociação entre culturas. O processo de chegar à compreensão dos outros requer auto-reflexão e confronto com, ou desconstrução de pontos de vista que por vezes se encontram profundamente enraizados. (VISUALING EUROPE, FORN. POR JOOMLA. 2010 p.1).

A educação intercultural constitui um desafio lançado aos alunos e aos professores para compreenderem como se constroem pontos de vista e para tomarem consciência de que os pontos de vista que temos sobre nós próprios são construídos em relação aos modos como vemos os outros.

Para Freire (1996) através desse contato dialógico, é possível a construção de cidadãos emancipados e de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária em sua diversidade. Portanto a relevância do problema não está no emprego do prefixo inter/multiculturalismo, mas sim em tentar apresentar através dessa prática intercultural como uma solução para os problemas internos do fracasso escolar na perspectiva da cultura e ideologia dos conteúdos.

Sob esta perspectiva intercultural, acreditamos que o objetivo da escola, está relacionado com as idéias apresentadas na visão Gramsciana, onde é necessário que nela,

[...] seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI apud BARBOSA, 2001, p. 23).

Uma das condições fundamentais para práticas educativas interculturais e para a promoção da emancipação humana é a necessidade de uma reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo, e, portanto, a educação. No entanto, essa reestruturação, de nada servirá se não implementarmos mudanças em aspectos culturais enraizados em nossas escolas. Uma unidade dialética deverá ser à base das estruturas de pensamento para as ações que se desenvolvem no âmbito escolar, relacionando teoria e prática, objetividade e subjetividade, o local e o global. (BASEI, 2007)⁴.

⁴ BASEI, A. P. Escola e cultura(s): repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. **Revista Digital Buenos Aires**, a. 12, n. 111, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.buscatextual.cnpq.br>>. Acesso em: 05 abr.

Consideramos as idéias pedagógicas de Freire (1983) e sua visão de liberdade. Para ele, a liberdade é a matriz que dá sentido à prática educativa, que só pode ser efetiva e eficaz à medida que haja a participação livre e crítica dos educandos. Educar significa, ser uma crítica à opressão real, na qual os homens vivem, e, ao mesmo tempo, uma expressão de luta por sua libertação. O aprendizado aqui é visto como um modo de tomar consciência do real e só pode acontecer dentro dessa tomada de consciência. Dessa forma, a prática educativa é uma prática social porque é uma atividade humana distinta do comportamento espontâneo, e a teoria pedagógica compreende que, a educação, inserida num projeto histórico-social da emancipação humana, tem por tarefa desenvolver competências para o agir (conhecimentos, habilidades, estruturas de pensamento e condições de lidar com afetividade, capacidades de fazer), de forma a propiciar aos indivíduos recursos para participarem da vida social. (FREIRE,1983,apud,BASEI, 2007, p.2).

Segundo LEITE (2003)⁵ as escolas são as responsáveis por construir e desenvolver as suas reformas e as suas mudanças. Essa competência das escolas e dos professores é, evidentemente, ainda mais indiscutível e mais pertinente quando pensamos na característica multicultural das sociedades e quando desejamos promover uma educação intercultural. Mas pensar a formação de professores para uma educação intercultural necessita, forçosamente, de ter como premissa o desenvolvimento de competências que permitam aos professores configurar e desenvolver projetos que compatibilizem o discurso oficial às especificidades locais e ao mundo em que vivemos, ou, dito de outro modo, que tornem significativos para quem aprende os conhecimentos selecionados pela escola e os processos dessa aprendizagem e que criem condições para o exercício ativo da cidadania.

Ainda segundo LEITE (2003) é preciso que a formação de professores permita a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens; a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sociais e econômicas têm no desempenho e no sucesso escolar; e o desenvolvimento de capacidades de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, ou seja, é preciso que os professores desenvolvam a capacidade de se questionarem e de aprenderem a aprender.

Numa concepção escolar tradicional, orientada mais para a instrução do que para a educação — isto é, uma educação orientada mais para a aquisição de um saber confinado a informações relativas aos conteúdos das disciplinas clássicas que compõem os planos de estudo do que para o desenvolvimento de competências de compreensão das sociedades e do mundo e de vivência em sociedades —, espera-se que os professores tenham bons conhecimentos desses conteúdos e que dominem as técnicas de transmiti-los. Numa concepção de escola que assume como seu mandato não apenas instruir, mas

⁵ LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

também criar condições para que ocorra formação e educação, é preciso que os professores não sejam meros transmissores, porém que sejam, principalmente, educadores. (LEITE, 2003, p.1)⁶.

Dito em outras palavras, não basta que os professores dominem conhecimentos da disciplina ou das disciplinas a que se encontram ligados; é preciso que eles próprios, professores, tenham consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo e que sejam militantes empenhados na compreensão dessas situações e na criação de um mundo mais justo e plural.

Na escola de hoje, não pode ser ignorada e não pode deixar de estar presente a dimensão social do ato educativo, e se, com a educação, pretendemos caminhar para o desenvolvimento da justiça social, é preciso reconhecer a idéia da neutralidade do saber e do ato de ensinar para recusá-la. Há a necessidade de estar atento às situações do cotidiano, da vida e do mundo para que elas sejam meios de construção da igualdade, e isso passa, forçosamente, por ensinar e aprender em condições do exercício da cidadania, vivendo processos de análise crítica e de participação. Nesse sentido, o saber é importante, mas não apenas para ser acumulado, à laia daquilo a que (FREIRE, apud LEITE, 2003, p.2) designava “educação bancária”, e sim porque o saber permite uma maior consciência e compreensão das situações.

Por outro lado, é preciso que os professores, quando olharem os alunos de uma escola ou de uma mesma turma, não os vejam como um grupo homogêneo que pode ser ensinado e formado recorrendo-se às mesmas estratégias e lançando mão dos mesmos recursos e das mesmas experiências. É preciso que os professores reconheçam as especificações desses alunos, lhes dêem voz e, delas, partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma formação pessoal e social.

Leite (2003) pensa que, se conseguirmos desenvolver práticas orientadas por esses princípios, contribuiremos para que a escola não seja apenas um lugar de contato das culturas, mas, também, um lugar privilegiado de aprendizagem de uma comunicação intercultural. E, na continuação da sua argumentação, afirma que os professores, para implementarem, nas suas aulas, o princípio da inclusão, terão de possuir conhecimentos socioculturais sobre os seus alunos, mas “deverão ser capazes, também, de utilizar estes conhecimentos na organização

⁶ LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

curricular e no ensino, para estimularem a aprendizagem dos alunos” (Stoer,1994, apud Leite, 2003, p.2).

Uma formação de professores capazes de promover uma educação intercultural está, portanto, associada à idéia de professor investigador e de professor elemento ativo na configuração do currículo, à idéia de autonomia das escolas e da existência de um projeto curricular que compatibilize o currículo nacional às situações reais

Não podemos esquecer o que nos dizia Freire (Apud LEITE, 2003, p, 44) e que se traduz nesta frase que continua atual: “Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho; a educação é um ato pessoal no qual cada um (e cada uma) de nós se educa a si próprio (a) numa situação de relação com os outros”. Ou seja, é necessário, para uma formação desse nível, em primeiro lugar, querer.

Só modelos de formação desse tipo, que tornam os professores agentes de inovação e de mediação cultural, geram a “descolonização dos saberes” e permitem quer a inclusão do “olhar dos dominados” (Wallerstein, 1996), quer a passagem da tolerância cultural para a sua aceitação total. Sonia Nieto (1994:63) diz que, quando se fala de educação para o multiculturalismo ou do que os professores desejam com esse tipo de educação, conclui-se que ela está, muitas vezes, apenas associada (e confinada) a concepções de tolerância. E, nesse sentido, argumenta que “A tolerância é atualmente um baixo nível de suporte multicultural, refletindo [...] uma aceitação do status quo, mas com acomodações para a diferença”. (LEITE, 2003, p.44-45)

Para Leite (2003) o tipo de educação que está defendendo no artigo formação de professores para uma educação intercultural, é a construção de uma alternativa à mera atitude de aceitação e tolerância ao que é diferente; pretende uma educação que se guie pelos direitos humanos, na formação de cidadãos conscientes, críticos e interventivos num mundo onde todos sejam diferentes e assumam essas diferenças, vivendo-as em processos de educação pela paz e fazendo delas um fator de desenvolvimento global orientado por uma comunicação intercultural.

Acreditamos na necessidade de desenvolvermos nos educandos as competências sociais necessárias para emancipar o sujeito, levando em conta a diversidade na qual estão inseridos. Para isso, serão apresentados a seguir alguns princípios e eixos norteadores para as praticas educativas, não como um modelo a ser seguido, nem uma receita pronta que prega perspectiva

didática, mas como uma proposta para o desenvolvimento das competências sociais. Esses princípios e comentários estão baseados em Basei (2007)⁷:

1-Sujeito como o eixo principal - tudo gira em torno dos sujeitos, sejam eles professores, alunos ou pessoas da comunidade externa, todos são considerados sujeitos históricos, culturais e sociais que convivem em um determinado contexto e possuem as representações simbólicas deste meio que criaram, do qual usufruem e modificam suas ações, modelando sua identidade.

2- Cada sujeito deve ter o direito de expressar-se e expressar os conteúdos próprios de cultura - este é um ponto interessante, haja vista que o fato de uma proposta intercultural não se trata, conforme nos afirma Jordan (1996 apud CANDAU, 1998, p. 56-57), simplesmente de trazer determinadas atividades, eventualmente para dentro da escola, mas sim, de deixar que essas atividades apareçam durante a aula, e os "donos" da idéia possam se expressar livremente.

3- A estrutura curricular, a divisão dos conteúdos deve ser considerada em sua totalidade, entendida como um todo organizado de modo a distribuir os conteúdos buscando integrar os aspectos sócio-culturais às expectativas dos alunos - sendo assim, os conteúdos trabalhados deve atender as necessidades dos alunos, de modo a não se tornarem abstratos, pois mesmo buscando uma educação intercultural, estes conteúdos devem estar relacionados com as vivências e conhecimentos que os alunos têm destes e da realidade que observam fora do ambiente escolar.

4- Não existe superioridade cultural, mas sim, diversidade cultural - através do reconhecimento dessa diversidade que forma um todo organizado, será possível a compreensão das diferenças dentro da aula, como por exemplo, o entendimento dos motivos que unem esses sujeitos, essas culturas, em torno dos esportes normatizados e faz deles esse grande espetáculo no mundo todo.

5- Todas as culturas possuem sua escala de valores - o que pode ser extremamente significativo para alguns, para outros não tem sentido, como no caso da dança, por exemplo, a qual está perdendo cada vez mais seu espaço em nossa região, já em outros lugares, é considerado um espetáculo comparado ao futebol. Partindo desse entendimento vamos ao encontro de outra questão importante, ou seja, respeitar e conhecer os valores de outras culturas não implica necessariamente em adotá-los, e aí esta a função da escola de transmissão cultural,

⁷ BASEI, A. P. Escola e cultura(s): repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. **Revista Digital Buenos Aires**, a. 12, n. 111, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.buscatextual.cnpq.br>>. Acesso em: 05 abr.

pois ela deve, ao invés de priorizar determinadas manifestações, tratar da maior diversidade possível, possibilitar uma gama muito variada de experiências.

6- Uma educação intercultural - a diversidade cultural que enriquece os indivíduos possibilita que os sujeitos construam suas ações e transformam-se de acordo com as experiências dos outros sujeitos, já que, como considera Geertz (1989), somos seres inacabados, que nos completamos através da cultura em constante transformação.

A organização deste modelo intercultural nos remete para uma questão central: trata-se de modificar a cultura escolar para que se propicie a igualdade de oportunidades de todos os grupos nela representados e o respeito à pluralidade, no interior de um marco democrático de decisões e de espaços de diálogo e comunicação entre os diversos coletivos sociais. Isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais. As culturas destes grupos têm sido sistematicamente excluídas ou banalizadas, descontextualizadas e estereotipadas, mantendo a visão da cultura dominante. (LOPES, 2006, p.1)

A reconstrução do conhecimento por parte do docente e dos alunos organiza-se a partir das «atividades», que são as que colocam de forma relacional o aluno, o professor e o conhecimento do currículo e estruturam dinamicamente a vida na aula. A partir de um enfoque intercultural, o professor se coloca no terreno dos conteúdos escolares que incluirão os processos e de interação em sala de aula, gerando atividades que:

Baseado em LOPES (2008)⁸:

- 1- Propiciem a participação ativa e a tomada de decisões dos alunos,
- 2- Potenciem o enriquecimento intercultural,
- 3- Se ajustem a distintas capacidades e interesses,
- 4- Se possam aplicar a outros contextos,
- 5- Permitam alcançar o êxito ou o fracasso,
- 6-Favoreçam a crítica e aperfeiçoamento progressivo,
- 7- Potenciem a planificação e o desenvolvimento em cooperação,
- 8- Comprometam pessoalmente os alunos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas.

⁸ LOPES, J. C. M. Aula intercultural: Que modelo educacional para uma formação de professores?. [HTTP://aulaintercultural.org](http://aulaintercultural.org), ago. 2008.

A estrutura e desenvolvimento de uma proposta com base na interculturalidade é complexa e exige uma boa base, ou seja, conhecimento dos professores atuantes, para que estes possam realizar seu trabalho e alcançar seus objetivos num processo onde os alunos envolvidos compreendam o que e porque estão agindo de uma forma e não de outra. E este, é um processo a longo prazo que exige interesse, dedicação e planejamento. BASEI (2007).

Concluo essa seção segundo Basei (2007), através dessa perspectiva, a qual está embasada nos princípios e eixos norteadores apresentados, acreditamos na possibilidade de contribuir na formação dos alunos e suas possibilidades de agir no mundo como sujeitos emancipados, que deve ser incorporado desde a formação de professores como já vimos, pois não se trata de incluir mais uma disciplina no currículo, ou organizar programas eventuais dentro do espaço escolar. E isso, exige conhecimento, interesse, dedicação e planejamento por parte dos professores, saindo da limitação das práticas tradicionais, descontextualizadas, sem sentido e significado para uma formação autônoma, crítica e criativa, uma efetiva formação cidadã.

4.3. CONSCIENTIZAÇÃO E POSTURA DO PROFESSOR

Poderia encerrar essa seção com a educação intercultural, por ser mais abrangente, mas preferi encerrar falando para e do professor, pois é onde eu me encontro, como futura educadora. No entanto essa subseção tem como objetivo apresentar o professor como uma figura importante na solução do problema, apesar de serem apresentadas questões bem clara, direta e sucinta de sua postura do problema, da mesma maneira encerra com uma reflexão para o professor e para quem deseja que a educação se torne um meio de inserção moral, intelectual e social. O professor consciente precisa, segundo Nidecoff (2004)⁹.

1. Valorizar a cultura popular.
2. Revisa os conteúdos ideológicos dos manuais e textos.
3. Preocupa-se pela funcionalidade dos conteúdos

⁹ NIDELCOFF, M, T. **Uma escola para o povo**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Cada item acima tem pontos importantes, no entanto, serão apresentados a seguir. Entendo que será de fácil compreensão, já que a cultura popular e burguesa foi claramente apresentada na seção anterior.

1-Valorizar a cultura popular;

- Está atento para captar as manifestações da cultura popular e incentivar aquelas que sejam mais ricas e libertadoras
- Ajuda a desenvolver a expressão das crianças de classes populares, na perspectiva de sua própria cultura e não na perspectiva de impor a cultura dos grupos dominantes.
- Valoriza-lhes sua linguagem própria, suas atitudes, suas expressões e seus gestos, enquanto distintos daqueles aos quais o professor está acostumado-mas igualmente válidos.
- Está atento para captar e aprender com elas sua problemática e forma como expressam.
- Ajuda-as a perceber a existências de distintas sub-culturas e seu significado – o que equivale a desenvolver nelas as consciências de classe.
- Ajuda-as a desmistificar a cultura burguesa, para romper com o sentimento de inferioridade e dependência nelas desenvolvido com o passar do tempo.

2- Um professor consciente revisa os conteúdos ideológicos dos manuais e textos;

- Dá-lhes um novo enfoque, buscando a verdade de maneira honesta. Quando os manuais são claramente tendenciosos, ajuda as crianças a analisarem-nos.
- Ajuda as crianças a confrontarem os textos que refletem a cultura burguesa com outra visão popular e libertadora.
- Não colocar os conteúdos como resposta dogmática, mas sempre como forma problematizadora.

3- Preocupa-se pela funcionalidade dos conteúdos;

Busca aquilo que é útil para a vida e deixa de lado o que é inútil, ainda que seja tradicional estudá-lo. Os conteúdos não podem está desvinculados do presente e da realidade em que se vive. O Professor ele tem que ser a figura importante nesse processo da solução fracasso

escolar, não querendo radicalizar, mas muitas coisas dependem dele nesse contexto. Entendo que o professor tem que ser um eterno pesquisador, não pode se limitar a um conhecimento superficial, e nem pode fugir das problemáticas da educação, como a do fracasso escolar, ele tem um papel a cumprir nesse processo, mais para isso, ele precisa primeiro compreender porque o seu aluno está fracassando em sala de aula, para depois tentar ajudar a solucionar o problema. Portanto, isso exige dele comprometido com a educação.

Quando falamos de interculturalidade, lembramos que precisamos de professores competentes no conhecimento, quando falamos de análises dos conteúdos, vem à mente a figura do professor. Ele sempre estará presente, pois é ele o mediador do conhecimento trabalhado em sala de aula. “Portanto, para se empreender um projeto contra – ideológico se faz necessário que o educador não se transforme ou continue num mero transmissor de conhecimentos, mas se transforme num agente de mudança social; que o educador deixe de ser um agente reproduzidor da ideologia da classe dominante, e se torne precursor de uma contra-ideologia.” (SINKA, 2003, p.7). A responsabilidade do professor vai além do simples repassar conteúdos, ele está formado para que precisem ser bem formados, pois serão o reflexo dele e o futuro da sociedade, no entanto, se cada um for ensinado a melhorar como pessoa, e, conseqüentemente, teremos uma sociedade melhor. “O Professor não pode esconder de um estudante qual é a sua identidade política (...). O Professor que se nega no plano ideológico e político, ele se nega também como educador. Por isso é imperativo: não há mudança na Educação se não houver mudança na mentalidade do Educador”. (SINKA, 2003, p.7). Como afirma Sinka, a mudança tem que começar na mente do educador, ele deve ser o primeiro a se libertar das ideologias dominante.

O professor tem que possibilitar para o aluno, autonomia no pensar, e por seu intermédio o aluno encontrará formas para crescer e resolver seus problemas. Buscando assim, sempre elevar o sujeito e não levá-lo ao fracasso escolar, que se constitui um fracasso de vida. Da mesma maneira, o professor precisa refletir quanto a sua prática, e sempre pensar em mudança, crescimento e transformação. No campo espiritual, Deus é o responsável pela transformação do homem, mas na educação tem que começar pelo educador, apesar da desesperança ele não pode desistir de lutar, por mais que o chame de louco, mas, ele precisa entender que ao fazer a diferença em uma vida, estará ajudando a melhorar a vida de uma geração.

Essa seção foi importante para esse trabalho, já que buscou as possíveis soluções para os fatores internos do fracasso escolar, que não deixou de ser a grande problemática em questão.

Portanto requereu muita pesquisa e análise. Em suma, entendo que as três subseções - análise dos conteúdos, educação intercultural e conscientização do professor - estão interligadas, por serem apresentadas nessa seção dentro de um só objetivo, de buscar a solução para o fracasso escolar, ao mesmo tempo diferente na suas abordagens, porém relevantes para a solução do problema, que não deixa de exigir muito dos envolvidos nessa história; professores, instituições e governo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses momentos vão ser destinados para minha reflexão e apresentação sintética do conhecimento interiorizado como resultado dessa pesquisa. Para construção desse trabalho, precisou de dedicação, esforço, pesquisa, leitura e muita reflexão, portanto teve como resultado a construção de um novo conhecimento.

Tudo começou no estágio supervisionado II, quando presenciei crianças repetindo quatro anos a 1º série, e o mais impressionante dessa história, é o fato que elas encaram os problemas de vida de forma bem simples, pois não aparentam ter dificuldades com a aprendizagem, mas não passavam de ano. Diante desse contexto, comecei a pesquisar sobre as causas do fracasso escolar, uma das primeiras descobertas foram os fatores internos e externos do fracasso escolar. Portanto muitos estudos foram feitos em relação aos fatores externos, que dizem respeito às más condições de vida, pobreza, desnutrição, mas o que mais chamou a minha atenção foram os fatores internos, que dizem respeito aos conteúdos e metodologia do currículo, do professor. Diante das leituras e reflexões, pensei sobre a cultura e ideologia dos conteúdos, que poderiam ser relevantes no ocasionamento do fracasso escolar, portanto, eu já compreendia que as crianças que fracassavam na escola, pertenciam à classe marginalizada.

Essa pesquisa foi motivada, pela preocupação com as crianças que tive contato no estágio, apesar das condições de vida que elas se encontravam, ainda assim, aparentavam serem felizes! Mas na profundidade dos seus olhares, transmitiam sofrimento, porém, não deixavam de ter esperança em algo melhor. Diante dessas análises decidi falar dos fatores interno do fracasso escolar: cultura e ideologia dos conteúdos, um tema complexo, porém inspirador e questionador. Esse estudo teve como objetivo geral, pesquisar como os fatores – cultura e ideologia dos conteúdos - podem interferir no fracasso escolar com base na prática intercultural, chegando à conclusão que a cultura e a ideologia dos conteúdos na escola falam bastante da classe dominante, as idéias, os símbolos de alguns livros, falam, refletem e confirmam essa cultura.

Todos nós temos uma ideologia, que se formou na relação com a família, escola, televisão. A grande questão dessa pesquisa foi buscar saber, até a onde essa cultura e ideologia dominante dos conteúdos implicam no fracasso escolar dos alunos. Pensando bem as crianças que fracassam pertence à cultura popular, ou seja, tem a sua forma de pensar, viver, compreender o

mundo, de maneira bem diferente da cultura burguesa, ocasionando assim, dentro do âmbito escolar, o choque dessas culturas, levando ao fracasso de alguns.

Os conteúdos passados em sala são bastante alienantes e estão desvinculados da realidade do aluno. As crianças marginalizadas podem ser consideradas os alienígenas em sala de aula, não compreendem o que está sendo passado na escola, portanto, tudo que é passado não tem nada haver com a sua vida, sem falar das idéias manipuladoras e distorcidas que alguns livros trazem que são incutidas na mente das crianças, que ainda não possuem maturidade para fazer uma análise crítica do que lê, no entanto, essas idéias vão formando sua personalidade e uma das características forte da personalidade dos que fracassam, é o sentimento de inferioridade e incapacidade, por não conseguirem aprender o conhecimento transmitido em sala de aula.

A idéia, que a educação é para todos, nunca foi verdade, e não sei quando passará a ser, pois ideologia que domina o mundo, capitalismo, é muito forte. Uma educação igual para todos, é a pura idealização, pois, a escola é feita para os ricos, que tem o acesso ao conhecimento superior. Enquanto que os pobres ficam alienados no seu mundo do sofrimento e miséria, sem oportunidades na vida, de crescer como pessoas. São essas as contrariedades da vida, diante disso, eu não posso ficar de braços cruzados, vendo o meu próximo mendigarem o pão e sem fazer nada. Porém, também sei que não posso mudar esse complexo que envolve as desigualdades sociais, mais poderei fazer a diferença na vida dos meus futuros alunos, mas para isso eu preciso me aprimorar, pois não poderei ficar confirmando ideologias dominantes, manipuladoras e alienantes na escola. Como futura educadora, preciso ensinar os meus alunos, a pensarem por se só, descobrir novos conhecimentos.

Em suma, o cenário que contemplamos nessa pesquisa, abriu o leque para uma visão crítica das questões ideológica dos conteúdos no espaço escolar, mais acima de tudo buscou a solução para uma escola pautada em uma filosofia educacional bonita, mas na prática não passa de uma mera transmissora de conhecimento vazio, que atende apenas um grupo pequeno de elite, e assim, excluindo os demais. Precisamos de uma escola para o povo, não no sentido real do termo, mais uma escola que seja um lugar de troca de experiência, onde todos são valorizados nas suas diferenças e que o conhecimento dominante é transmitido, não como uma forma de imposição ou de manipulação, mais sim para permitir o acesso das crianças com o mundo, já que estamos vivendo numa sociedade que valoriza as competências intelectuais.

A revolução começa por mim e conseqüentemente refletirá na vida de outros. Palavras não dizem nada, mas atitudes, não só dizem como transformam. Esse trabalho querido leitor vai levá-lo a um conhecimento amplo do assunto, com certeza vai refletir positivamente na sua forma de pensar.

Concluo essa reflexão dizendo; que a tomada de consciência tem que partir do educador, ele é a mola mãe, que estará na sala de aula influenciando pessoas. Porém a única preocupação vigente é o aluno, ele é alvo do sucesso, e dele esperamos liberdade, no pensar, no agir e no criar. Desfrutando de futuro digno e real.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. A. Sucesso e fracasso escolar: determinismo ou escolha?. **Revista eletrônica : trabalho e educação em perspectiva** n.º. 2. 2009. Disponível <<http://www.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

AQUINO, M. G.; RODRIGUES, K. L. A escola como espaço do vivido e não o espaço de falta. **Revista Akropolis Umuarama**, v. 16, n. 1, p. 25-29, jan./mar., 2008. Disponível em: <<http://www.unipar.br>>. Acesso em: 08 dez. 2008.

AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Revista Em Aberto**, a. 11, n. 53, jan./mar., 1992. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 dez. 2008.

BASEI, A. P. Escola e cultura(s): repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. **Revista Digital Buenos Aires**, a. 12, n. 111, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.buscatexual.cnpq.br>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CALDAS, R. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicol, teor, prat**, v. 7, n. 1. São Paulo jun. 2005. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

CANDAU, V. M. (Org). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: USP, 2003

COLLARES, A.L., Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> acesso em: 30mar.2009.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L cotidiano escolar patologizado. Campinas; Universidade de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de Livre Docência), 1994. Disponível em: <<http://www.unimep.br>>. Acesso em: 30mar.2009.

DADOTTI, M. Notas sobre a educação multicultural. 1992. <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 16mai. 2009.

DECCACHE, R. O lado perverso do fracasso escolar. 2008. Disponível em: <<http://www.sinepesc.org.br>>. Acesso em: 05abr.2009.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitário, 1937.

GIL. Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 8, p. 178-190.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLÓRIA, D, M, A, **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. 234f . Tese de Mestrado – Universidade católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

JOOMLA, **Definição de educação intercultural, Visualising Europe**, Traduzido em 19 august, 2010, 15:15. /<http://ve.e.se.ipcb.pt>.

LARA, T. A. **A escola que não tive... o professor que não fui...** . São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LOPES, J. C. M. Aula intercultural: Que modelo educacional para uma formação de professores?. **HTTP://aulaintercultural.org**, ago. 2008.

MACEDO, L. de. Desafios nas relações entre inteligência e currículo. **Pátio: Revista Pedagógica**, a. 12, n. 45, fev./ abr., 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br>>. Acesso em: 26jan.2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisas bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, G. N. **Magistério de Primeiro**: grau da competência técnica ao compromisso político. 3. ed. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1983.

MARQUES, A. F. A. educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em : 08dez.2008.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 16mai.2009.

MOITA, F. Currículo, conhecimento, cultura. Editora UNESP, 1999. <<http://www.scribd.com>>. Acesso 19jan.2009.

MONTEIRO, E. B. Diferença e Desigualdade nas Escolas: Uma Questão para a Educação Intercultural. **HTTP://www.webartigos.com**, set. 2008.

NIDELCOFF, M, T. **Uma escola para o povo**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, M. K. de. Sobre as diferenças individuais e culturais: o lugar da abordagem histórica-cultural. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, C. I.; LOPES, C. K. O fracasso escolar na ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 2007. Disponível em: <<http://www.correio.fdvmg.edu.br>> Acesso em: 10dez.2008.

OLIVEIRA, M.F.T. Fracasso escolar: realidade e perspectivas, 2007. Disponível em: <<http://www.unimep.br>>. Acesso em: 08dez.2009.

OPINIÃO e notícia. 2008. Disponível em: <http://www.opinioenoticia.com.br>. Acesso. 16mai.2009.

PAIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papius, 1994.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Revista Em Aberto**, a. 12, n. 58, abr./ jun. 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso. 08dez.2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação, da excelência à realidade**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, C. **Filosofia da educação**. 8. ed. São Paulo: Ártica, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, C. L. **Problematizando o óbvio**: trabalhar a partir da realidade do aluno. 1998. 188 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 7, p.159-177.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, jan./ fev./ mar./ abr., 1997. <<http://www.anped.org.br>>. Acesso. 16mai.2009.

SANTOS, I. E. dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

SANTOS, F. M. A. transferência e o fracasso escolar. An. 5. LEPSI IP/ FE-USP June. 2006. <<http://www.proceedings.scielo.br>> Acesso. 30mar.2009

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**. São Paulo: FTD, 1994.

SIMKA, S. **Ensino de língua portuguesa e dominação**: por que não se aprende Português? São Paulo: Musa, 2001. <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br>>. Acesso em. 26jan.2008.

SIMKA, S. O paradigma ideológico de não saber português. **Revista Domínio de Linguagem III**, 2003. Disponível <www.dominiosdelinguagem.org.br> Acesso em: 29maio.2009

SOUSA, J. M. um currículo ao serviço do poder? 2004. Disponível em: <[http:// www.uma.pt](http://www.uma.pt) . Acesso. 08dez.2008.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.