

Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos

Miguel G. Arroyo

Doutor em Educação pela School of Education, Stanford University, USA; professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais; coordenador do Programa Escola Plural da rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG.

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar.

Como estamos em um tempo de sonhos pedagógicos renovados, não poderíamos esquecer que o pesadelo/fracasso poderá perturbá-los. E lá está ele de volta. O interessante é constatar que em cada momento social ele é reposto com novas conotações. Cada tempo social, cultural e pedagógico traz novas perspectivas no olhar da escola e novas sensibilidades. Onde estariam as novidades no olhar, equacionar e encarar esse pesadelo?

Quero contribuir trazendo como referências as propostas político-pedagógicas que acompanho em escolas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. Escola Plural, em Belo Horizonte; Escola sem Fronteiras, em Blumenau; Escola Cidadã, em Porto Alegre; Escola Desafio, em Ipatinga; Escola Candanga, em Brasília, e outras tantas que, em sua diversidade, apontam perspectivas comuns. Todas tentam encarar o fracasso/sucesso escolar num olhar global da construção histórica de nosso sistema de educação básica. Tentam superar sua naturalização, não vê-lo como uma praga a combater em bom combate. Não fazem dele o problema.

Este pode ser um ponto inicial a destacar nessas propostas. Tentam afastar o pesadelo, o fantasma, o medo do fracasso/ sucesso. Há questões mais de raiz, mais radicais a pensar e equacionar. Pretendem pensar e construir uma outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano de nossa infância, adolescência e juven-

tude. Outra concepção e prática que inspire novas lógicas de sucesso - fracasso e qualidade. Confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano. Garantimos, inclusive, aos aprovados e bem-sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Em outros termos, preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso. É um mau início. Esse erro, esse pesadelo, tem nos impedido de entender que a concepção e prática de escolarização, de ensino, não tem acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, à formação humana de nossa infância e juventude. Este deveria ser nosso pesadelo maior.

O segundo ponto que inspira as propostas que acompanho é retomar um olhar mais global, logo extra-escolar do sucesso/fracasso, um olhar que foi tão fecundo em décadas recentes, o que estamos esquecendo. O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocular a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. Os tão repetidos termos correção do fluxo, eliminação da distância idade/

série, aceleração da aprendizagem, combate ao fracasso escolar são inapropriados, porque naturalizam problemas que são estruturais, encobrem realidades de outra natureza que ciências como a Política, a História, a Sociologia trataram sempre como exclusão, seletividade, marginalização, negação de direitos. Realidades não situadas no campo de bem-querer, das campanhas, dos combates, mas na dura realidade estruturante, de longa duração: as lógicas, os imaginários e as estruturas sociais, entre elas as escolas.

A escola, o sistema escolar, se situa nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais. A exclusão social, a seletividade que elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de progressão e aceleração, em câmaras (classes) especiais. Soluções pontuais para problemas estruturais. Este é um dos eixos das propostas que acompanho.

Reeducar esses olhares é uma tarefa constante nos debates com os professores e as famílias, na procura de intervenções mais radicais, até na revisão de velhos conceitos e discursos. O processo mais eficaz para reeducar nossos olhares é situar o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira. Este é um dos eixos centrais das propostas político-pedagógicas: ter como propósito uma mudança radical das estruturas de nosso sistema escolar. Uma intervenção sempre adiada. É mais fácil redefinir conteúdos, métodos, requalificar professores(as). Não caímos nessa velha ilusão e pretendemos enfrentar a seletividade inerente à lógica estruturante dos currículos, das séries, das grades, da organização do trabalho, dos tempos e espaços. Pretendemos chegar à matriz do fracasso/sucesso. A matriz escolar: não inocentamos a escola, sua cultura e sua estrutura, apelando e esperando uma revolução na sociedade. Pretendemos intervir no sistema escolar crentes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos. Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma for-

ma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo.

Nessa procura coletiva e lenta de redefinição dos focos da intervenção, nós profissionais redefinimos nossas concepções de fracasso/sucesso sem necessidade de fazer deles o problema nem a solução, sem programar cursos de treinamento. Redescobrimos a força histórica do instituído e o caráter instituído e instituinte da estrutura escolar. Escola é mais do que escola. É mais do que os profissionais que nela trabalham e sonham. É mais do que nossos pesadelos.

A medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção. No sistema como um todo, na sua lógica seletiva e peneiradora. Nessa cultura social da exclusão radica a força de sua persistência, desafiando inclusive o pensamento progressista e democrático tão dominante no ideário pedagógico.

Essa ênfase em colocar como foco de nossa intervenção o repensar da cultura da seletividade tão incrustada em nossa cultura social e política e, também, em nossa cultura escolar e profissional, e a ênfase em mexer nas estruturas que a materializam e perpetuam representam, no meu entender, um avanço significativo na formulação de políticas, não apenas voltadas para a persistente preocupação com o fracasso, mas voltadas para o

reordenamento de nosso sistema escolar como um todo. Intervenções ousadas na superação da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e de trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e progressão, vêm sendo familiares a muitas propostas inovadoras. Foram assumidas com bastante radicalidade por várias administrações. Novas formas de organização dos tempos, dos espaços, do trabalho escolar vêm sendo ensaiadas com seriedade e profissionalismo, buscando, enfim, quebrar a matriz da concepção e prática de escolarização, de sucesso/fracasso.

A organização por ciclos de formação, por temporalidades de desenvolvimento humano passou a orientar inúmeras propostas inovadoras. Nesse quadro mais global de procura de uma nova lógica estruturante dos processos escolares de educação, formação e desenvolvimento humano, dos ciclos da infância, da adolescência e da juventude, foi sendo possível equacionar de maneira mais global a preocupação com a progressão de estudos, a aceleração, a defasagem, enfim, o respeito às temporalidades no desenvolvimento humano dos educandos. A nova LDB legitimou e deu alento a essas propostas, uma vez que enfatiza que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos (Arts. 2º e 22) e propõe a organização do trabalho educativo por ciclos (Art. 23). A compreensão de ciclos afirmada neste artigo, no meu entender, refere-se a ciclos de desenvolvimento humano em consonância com o Art. 22 que enfatiza, com o Art. 2º, que a finalidade da educação é o desenvolvimento pleno dos educandos. Reduzir os ciclos à progressão continuada, a ritmos e tempos de aprendizagem é reducionismo. A retomada de uma concepção mais humanista de educação básica orientada para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades aponta horizontes promissores para o equacionamento radical do fracasso escolar, para a superação da cultura da exclusão e da lógica e estrutura seletiva de nosso sistema escolar. Estamos em um novo tempo. Um tempo que coincide com uma realidade social chocante: o crescimento da exclusão e

marginalização social, inclusive da infância e da adolescência. Os tempos de exclusão estariam reeducando nossa cultura pedagógica para enfrentar de vez a cultura da seletividade de nossa escola?

Nesse quadro de preocupações pedagógicas e de chocante realidade social, propostas como a Escola Plural em Belo Horizonte e tantas outras vêm tentando reeducar nossa cultura escolar e profissional e, sobretudo, superar o sistema seriado e reordenar os processos escolares na lógica do direito à cultura, ao desenvolvimento humano, na lógica do respeito às temporalidades e ciclos do desenvolvimento dos educandos. A prática convence-me de que essas experiências inovadoras que pretendem enfrentar com radicalidade a cultura da exclusão e as estruturas seletivas de nosso tradicional sistema seriado se tornam alternativas a uma intervenção radical no persistente fracasso escolar.

Pretendo destacar apenas mais um aspecto: essas propostas inovadoras nos levam a perceber a vinculação estreita entre fracasso escolar e a concepção e prática de educação básica que tem orientado por décadas nosso sistema escolar. Sugerira, nas considerações anteriores, que, para as propostas político-pedagógicas que acompanho, o fracasso é produto da cultura da exclusão e da estrutura seletiva de nosso sistema seriado; à medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de escolarização básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção, mais humanista e totalizante, de educação básica. Essa passagem é lenta, porém fundamental para equacionar o fracasso/sucesso escolar com novos referenciais. Estamos aprendendo que somente equacionamos devidamente o fracasso, a defasagem idade/série, os estudos acelerados, à medida que avançamos, relacionando essa realidade à concepção de educação básica que inspirou por décadas nosso sistema escolar. A manutenção dessa concepção explicaria a persistência de uma cultura e uma estrutura seletivas e excludentes e da concepção e prática de fracasso/sucesso que até hoje nos persegue.

Estou sugerindo que as tentativas de superar a seriação e de reorganizar a ação pedagógica tendo as temporalidades do desenvolvimento humano como referencial nos remetem a questões mais fundo e somos levados a repensar as concepções de educação básica que inspiram uma organização ou outra da prática escolar. Mudar a seriação por ciclos de formação, corrigir fluxos, acelerar os desacelerados e defasados só tem sentido pedagógico se ocorrer a superação da velha concepção de escolarização que inspira o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares. As experiências inovadoras ou conseguem dar esse salto de concepção pedagógica ou ficam na superfície, nas aparências, em formalismos inconseqüentes, em superações aparentes dos problemas.

Os tristes horizontes da escolarização

A medida que refletimos coletivamente sobre nosso sistema escolar pretendendo reformá-lo, percebemos que duas idéias-força têm prevalecido ao longo deste século como horizontes de nossa expansão da escolarização básica. De um lado, a idéia de instrumentalizar a infância e a juventude para a inserção no mercado de trabalho por meio do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização social e produtiva. O ensino primário, de 1º grau ou fundamental afirmam-se e expandem-se ao longo deste século quase que exclusivamente pautados pelas demandas de habilidades primárias de leitura, escrita, contas e as noções elementares de ciências, consideradas como indispensáveis para a inserção eficaz nos processos produtivos.

Nas décadas mais recentes, a estratificação e divisão social do trabalho, os mecanismos competitivos e seletivos de ascensão/exclusão social fizeram dos níveis de escolarização um dos principais critérios de seleção e credenciamento; conseqüentemente, os conteúdos programáticos foram sofisticados e os critérios de excelência foram refinados. Ainda que a natureza do trabalho não exija os sofisticados conhecimentos curriculares da escolarização fundamental ou média, esses níveis serão condição para concursos, para exclusão de determinados empregos e até do emprego.

Esses vínculos *tão* caudatários entre escolarização básica e mercado, seletividade, credencialismo, impossibilitaram ao longo deste século a construção de nosso sistema escolar pautado pela concepção de educação básica gestada desde os primórdios da modernidade, na Renascença, consolidada na Ilustração, e até no ideário liberal e, sobretudo, impossibilitavam a incorporação da concepção de educação gestada no pensamento progressista e democrático e nos movimentos e lutas pelos direitos sociais e políticos. Em outros países, onde não por acaso os conteúdos são menos exigentes e a reprovação, retenção, defasagem idade/série quase inexistentes, essa concepção de educação básica afirmou-se com maior ênfase do que no nosso.

A medida que o coletivo de professores empenhados em propostas inovadoras avança, vamos compreendendo como nosso sistema seriado é possivelmente dos mais caudatários da concepção utilitarista e credencialista de ensino elementar. Conseqüentemente, vamos reconhecendo que nossa cultura escolar é, ainda hoje, uma das mais seletivas e excludentes. Avançando nessa compreensão, entendemos as raízes e a terra de que se alimenta o teimoso fracasso escolar. Ele é incompreensível sem referi-lo a essa concepção de ensino elementar que lamentavelmente nos inspira até hoje. Sabemos como as reformas da década de 70 elevaram essa concepção credencialista e utilitarista ao *status* de educação de qualidade. A imagem-modelo das escolas privadas reforça essa triste tradição. Os males que essa imagem-modelo de qualidade deixou no imaginário social e pedagógico deveriam ser pesquisados com cuidado e denunciados. Ainda muitos(as) professores(as) da escola pública têm a escola privada como referencial de qualidade. Tendo essa qualidade credencialista e utilitarista como protótipo de boa escolarização básica, sofisticamos conteúdos e exigimos saberes e competências para o sucesso escolar que não encontramos nos currículos dos países europeus nem dos Estados Unidos. Como conseqüência, refinamos tanto a seletividade do sistema escolar que os índices de fracasso e defasagem foram mantidos e até aumentados, estando entre os mais altos do mundo. Obrigamos milhares de cri-

anças, adolescentes e jovens a repetir, a se distanciar de seus pares de convívio por falta de uns pontinhos em uma única disciplina, sobretudo naquelas que mais assumiram o papel credencialista. Um caos. Os repetentes e defasados são o produto dessa concepção de escolarização. Reeducação a sensibilidade educativa das famílias, das comunidades e dos(as) professores(as) é um dos processos centrais das propostas que acompanhamos. Reeducação para ver o evidente, o que a cultura da reprovação e exclusão nos tem impedido de ver por décadas.

Não podemos deixar de reconhecer e dar o devido destaque a outra idéia-força, outro horizonte que tem inspirado a defesa da expansão da escolarização básica: formar cidadãos, socializar o conhecimento socialmente construído. Nossa defesa da escola para todos insere-se nesse horizonte progressista, democrático; os movimentos sociais demandam da escola essa função. A seletividade vista nesse horizonte democrático e igualitário não tem sentido, mas tem convivido com nossos sonhos democratizantes. A volta da centralidade dada ao fracasso e à defasagem tem muito a ver com esse ideal democrático que nos inspira, de igualdade e democratização da educação básica, que orienta inúmeras experiências inovadoras isoladas e coletivas. As propostas político-pedagógicas se enraízam aí, partem dessa positividade que há nas escolas. Muitas propostas de reorganização curricular, de renovação didática inspiram-se nesses horizontes: socializar para todos os saberes, competências que foram privilégio de poucos.

É importante perguntar-nos como esse horizonte democrático tem convivido com o horizonte utilitarista e credencialista. De um lado, tem havido uma postura crítica tensa entre ambos. As análises críticas dominaram a década de 80 nas pesquisas e nos cursos de formação, na graduação e pos-graduação, nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), nos Congressos Nacionais de Educação (Coneds), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As políticas curriculares, as propostas de reforma têm assumido o horizonte democrático, enquanto o cotidiano escolar, a organização curricular,

as disciplinas, os sistemas de avaliação, retenção, promoção, as culturas escolares e profissionais resistiram norteados pelo horizonte utilitarista e credencialista. A lógica que rege e estrutura o sistema escolar tem resistido a esse horizonte democrático e igualitário. Como entender esse desencontro entre mais de duas décadas de avanço do pensamento democrático e igualitário na sociedade, nas lutas dos professores, nos movimentos sociais e na teoria pedagógica, com uma estrutura curricular e uma prática escolar tão seletivas e excludentes?

Equacionar bem essa questão é central para intervir devidamente no fracasso escolar, na defasagem idade/série, na correção de fluxo, na aceleração de aprendizagens. Atrevo-me a levantar uma hipótese.

O horizonte democrático tem sido assumido facilmente como discurso nas políticas públicas, no ideário pedagógico como um todo; entretanto, não foi assumido com a mesma facilidade nem com a radicalidade que trazia nos embates pela inclusão social, pela igualdade, pela afirmação de direitos sociais e políticos. Neste final dos anos 90, o horizonte democrático foi desradicalizado, articulando-se com demasiada facilidade ao ideal credencialista.

Democratizar a escola elementar passou a ser ampliar para os setores populares o domínio de habilidades de leitura, escrita, contas, das competências primárias que os tornem mais iguais, porque mais competitivos no mercado de emprego, nos concursos, nos diversos e sutis mecanismos de seleção, até no vestibular. O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado. Atrevemo-nos a dizer, não sem risco, que muitas políticas públicas, na área de currículos, de avaliação, de correção de fluxo e aceleração de estudos são inspirados nessa complexa mistura de de-mocracia-credencialismo. Ai radicam seus limites.

No dia-a-dia da construção e implementação das propostas que acompanhamos, surgem os mesmos impasses. A tendência é escorregar nessa confusa mistura: que todos dominem as competências e habilidades, os conhecimentos, as ciências e as técnicas para concorrer em igualdade de condições no mercado cada vez mais exigente (digamos, mais seletivo e excludente). Já que a posse de titulação, de credenciais, passou a ser exigida por esse mercado seletivo (o que não quer dizer necessária para o trabalho e a cidadania), façamos com que todos se titulem, aceleremos o fluxo. A maioria dos programas continuam assumindo como função social primordial da escola titular ou credenciar, visto que cada vez mais a titulação é um dos critérios de seleção da força de trabalho, de *status* social, de empregos diferentemente remunerados, de empregabilidade.

O crescente desemprego, a crescente marginalização, inclusive da infância e da adolescência, a falta de horizontes para a juventude, enfim, a crescente exclusão e seletividade da economia globalizada levam-nos a abandonar os horizontes democráticos que nos inspiravam em décadas recentes e desabamos facilmente para o democratismo credencialista em solidariedade aos excluídos. Podemos levantar a hipótese de que é nesse quadro de exclusão crescente e de reafirmação dos credencialismos que freqüentemente são retomadas medidas fáceis contra a retenção, defasagem, fracasso. Reafirmamos o credencialismo do sistema escolar e da sociedade. A concepção moderna de educação básica, gestada na moderna construção do pensamento democrático, na luta pelos direitos do ser humano que apareceu nos horizontes da década de 80 encontra dificuldades de se afirmar e radicalizar sob o manto perigoso da democracia credencialista.

Qualquer educador e administrador de políticas educativas que tenha um mínimo de sensibilidade democrática percebe que o atrelamento dos currículos, por exemplo, ou da avaliação, da aceleração, a esse credencialismo e à seletividade do mercado, cria impasses na seleção de conhecimentos, por mais que afirmemos o direito de todos ao saber socialmente acumulado. O

valor dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados, sua função no desenvolvimento humano dos educandos, fica à margem e ao critério de seleção ditado pelo peso que o mercado dá a determinados saberes e competências. A democracia do mercado é limitada e limitadora. Empobrece qualquer horizonte democrático e igualitário.

As questões que os(as) professores(as) nos colocam são muito expressivas desses impasses entre o horizonte democrático e o mercado seletivo. O que ensinar, avaliar, o que exigir dos defasados, incorporá-los de novo às séries ou não, estarão capacitados ou não para acompanhar os programas regulares, iremos reprová-los de novo, uma vez reincorporados? As respostas a essas questões do dia-a-dia debatem-se com as boas intenções democráticas e o fantasma do mercado, de sua exigente seletividade. A resistência a redefinir o sistema seriado, os currículos gradeados, a dar centralidade à cultura, à ética, à estética, ao corpo, à socialização, bem como a resistência a repensar a cultura de reprovação, encontram uma justificativa democrática e igualitária. Para muitos(as) professores(as) das escolas e da academia, essas medidas inovadoras são vistas com medo e até são redefinidas em sua radicalidade, sob o pretexto de que negariam aos setores populares o domínio de competências necessárias para enfrentar, em igualdade de condições, a seletividade e competitividade da sociedade e do mercado. Muitas críticas à organização por ciclos de formação apelam a esse democratismo credencialista e apelam para a manutenção do sistema seriado ainda que seletivo, apenas propondo pequenos arranjos na regulação do fluxo escolar. Por quê? Manter um sistema escolar rígido, conteudista, exigente, duro, seletivo, seria um bem para os setores populares. Somente assim, repetindo e multirrepetindo, os acelerados, se necessário, sairão credenciados em igualdade de condições para enfrentar a seletividade da sociedade real em que terão de sobreviver. O resto seria utopia, logo será preferível inventar medidas menos radicais.

O que pretendo destacar é que o que está em jogo neste momento no campo educativo é, de um lado, a cultura da seleção, reprovação, retenção cada dia mais insegura de encontrar ar-

gumentos na lógica dos conteúdos, nas exigências de cada área do conhecimento. Essa cultura seletiva busca legitimar-se no discurso democrático e igualitário que, sem dúvida, se legitimou entre nós. O que pode estar acontecendo é que a cultura da seletividade e exclusão saia reforçada, à medida que pretensamente se apóia em razões democratizantes e igualitaristas. Os mais ferrenhos defensores da reprovação tornaram-se defensores do direito de todos, até dos excluídos, às competências e credenciais escolares, como meio de torná-los competentes e competitivos no mercado. Seriam excluídos, porque não dominam as competências escolares.

Em realidade, o que vai se explicitando é que resiste a ser superada a concepção utilitarista, credencialista de ensino elementar e médio, concepção tão pesada e fechada a toda inovação democrática. A experiência de construção de propostas político-pedagógicas mais radicais sugere que, à medida que avançamos, chegamos à concepção de escolarização e percebemos como estamos tão distantes e fechados às novas concepções de educação básica que vêm se configurando com o movimento democrático. Ao longo do século XX, a concepção de educação básica tem mudado muito. A consciência social tem-se ampliado, a consciência do direito tem trazido dimensões novas ao desenvolvimento humano, impensadas na concepção utilitarista e credencialista que continua dominante entre nós. Conotações novas impensadas quando se consolidou nosso incipiente sistema de instrução pública, inclusive impensadas pelos pioneiros da educação nas décadas de 20 e 30, que tanto enriqueceram nosso sistema escolar. Atrevo-me a dizer, impensados pelo pensamento progressista de décadas recentes, demasiado atrelado, ainda, a um modelo de pessoa culta e letrada, herdada de séculos passados e que contempla em parte, mas não dá conta da concepção mais plural de direito à educação, à formação, ao desenvolvimento humano, à socialização, à construção de identidades e diversidades. Somos obrigados a pensar na educação para todos garantindo a amplitude que a consciência social vem acumulando. Exige-se mais do que uma cidadania letrada e instrumentalizada. O democratismo credencialista, infelizmente,

está sendo um empecilho para incorporar os avanços havidos na concepção democrática de educação Básica universal.

A medida que muitas propostas político-pedagógicas pretendem se abrir a esses embates e incorporar as novas dimensões do direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano, à vivência dos tempos da infância, adolescência e juventude, vão se abrindo novos horizontes, redefinem-se culturas seletivas e credencialistas, e vai sendo incorporada em nosso sistema escolar outra concepção de educação básica, mais totalizante, mais humana. Nesse quadro, o pesadelo do fracasso/sucesso escolar e as medidas para enfrentá-lo adquirem novas dimensões, sem medo de perderem a centralidade devida que tiveram e ainda têm. Poderão deixar de ser um pesadelo para nos dar o direito de educadores a sonhar e intervir no social. Superar esse pesadelo, não deixar que ele perturbe nossos sonhos de ir mais fundo no equacionamento dos problemas de nossa educação básica, que não perturbe nossos sonhos de sermos mais radicais, de irmos às raízes mais determinantes na garantia do direito à cultura, ao conhecimento, ao desenvolvimento humano. O direito a uma nova concepção e prática de educação básica universal e democrática, não-credencialista nem seletiva.