UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Progressão Continuada rompeu com mecanismos de exclusão?

Autor: Rosana Prado Biani
Orientadora: Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosana Prado Biani e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/12/2007

Assinatura: _____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

2007

© by Rosana Prado Biani, 2007.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

B47p

Biani, Rosana Prado.
A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão? . -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Maria Márcia Sigrist Malavasi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Progressão continuada. 2. Avaliação. 3. Exclusão. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-572/BFE

Título em inglês: The continued progression stoped with the exclusion's mechanisms?
Keywords: Continued progression ; Evaluation ; Exclusion
Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de professores
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profª. Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi (Orientadora)
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas
Profª. Drª. Mara Regina Lemes de Sordi.
Profª. Drª. Elisandra Girardelli Godoi
Profª. Drª. Regiane Helena Bertagna
Data da defesa: 12/12/2007
Programa de pós-graduação : Educação
e-mail : rosanabiani@ig.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PROGRESSÃO CONTINUADA ROMPEU COM MECANISMOS DE EXCLUSÃO?

Autora: Rosana Prado Biani

Orientadora
Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi

Campinas
2007

A todas as crianças do mundo que se encontram em situação de exploração, de abandono e de sofrimento.

À Rafaela, minha neta amada, que, com dois anos, ainda não me pode ler, mas alimenta em mim a esperança na possibilidade de um mundo onde haja menos desigualdades, exclusões e misérias.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma longa caminhada da qual muitas pessoas, direta ou indiretamente e de diferentes maneiras, contribuíram para que eu atingisse mais esta etapa. Sem o risco de esquecer de nenhuma, dirijo a todas minha sincera gratidão, e, em especial:

Ã Profª Drª Maria Marcia Sigrist Malavasi, pela orientação segura, dada não só com eficiência, mas com firmeza, atenção, dedicação e, acima de tudo, ética e respeito.

Aos professores das disciplinas cursadas no Mestrado: Profª Drª Ana Maria Fonseca de Almeida, Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho e Profª Drª Mara Regina Lemes de Sordi e Prof. Dr. José Luis Sanfelice, pela contribuição teórica.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, pelo respeito e confiança depositados em meu trabalho e pela oportunidade de continuar a minha formação acadêmica.

A todos os professores aos quais me reportei e que me foram solícitos nas contribuições para com o trabalho que ora finalizo.

Aos funcionários da Coordenação de Pós-Graduação, Biblioteca, Informática e Multimeios, enfim, a todos os funcionários que sempre me atenderam com solicitude, gentileza e profissionalismo.

Aos colegas do grupo LOED pelas contribuições e partilha de saberes, mas também de alegrias, ansiedades, descobertas e pelo companheirismo.

Aos meus pais, meu marido e filhos, parentes e amigos pessoais que souberam compreender minhas escolhas e minhas ausências, me apoiando e torcendo pelo meu sucesso.

Aos sujeitos da minha pesquisa pela disponibilidade e contribuição sem a qual não seria possível a concretização do meu projeto de pesquisa.

Aos colegas da escola onde leciono por colaborarem com os meus ajustes de horários para poder atender aos compromissos do trabalho e do curso de pós graduação.

Aos meus alunos e alunas do Ensino Fundamental que, ano a ano, fortalecem minha opção pela educação e mantém-me motivada pela luta para a construção de uma escola comprometida com a emancipação humana.

"A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico, me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar".

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho analisa a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão após a implantação da Progressão Continuada na rede escolar pública estadual de São Paulo. Situa-se na perspectiva do materialismo histórico dialético, sua abordagem é qualitativa e sua metodologia é o estudo de caso. Além do levantamento bibliográfico e do estudo dos documentos oficiais sobre a Progressão Continuada a fim de caracterizá-la enquanto proposta do governo estadual foi feito o acompanhamento, por um ano letivo, em escola da rede estadual de Campinas, em duas classes de 4ª série com o objetivo de observar como se concretizou a proposta na prática escolar cotidiana. Os dados foram obtidos por meio dos documentos escolares dos alunos-sujeitos da pesquisa – fichas de matrícula, listas "piloto" (com nomes dos alunos, classes às quais pertenciam, listas das classes de recuperação paralela e de férias), espelhos de classe (com notas bimestrais em cada disciplina), das observações do cotidiano escolar – aulas, reuniões de pais, recreios, reforço, sala das professoras e das entrevistas gravadas com os alunos e as professoras. A análise dos dados permite afirmar que: 1) da forma como se concretizou, a Progressão Continuada não rompeu com mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão levando a escola a manter o seu caráter seletivo e excludente; 2) a exclusão, antes exterior à escola – pelo não ingresso, repetência e evasão – acontece, agora, com a criança na escola – pela pouca qualidade da aprendizagem; 3) os mecanismos de exclusão estão intimamente ligados aos processos avaliativos e intensificaram, dentro da escola, a produção das desigualdades o que, numa análise, contribui com a manutenção das desigualdades sociais. No entanto, pode-se afirmar que a implementação da proposta criou condições objetivas para que as discussões sobre as finalidades da educação, a função social da escola, a organização e a cultura escolar, as práticas pedagógicas e a qualidade na educação ganhassem novas dimensões de análise o que poderá contribuir historicamente para a superação da escola seletiva e a construção da escola para todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Progressão Continuada; Avaliação; Exclusão.

ABSTRACT

This project analyses the selectivity, the school failure and the exclusion after the implementation of the continued progression in public schools in the state of São Paulo. To be situated on the perspective of historical dialectical materialism, his approach is qualitative and his methodology is the case study. Beyond the bibliographical research and of the analyses of official document about the continued progression in order the label it as a state government proposal, made the follow up for one school year, of two school groups of fourth grades in a public school in the city of Campinas intending to observe how that proposal has been stabilished in the every day school practices. The data was obtained through school documents of the students-subject of this research – such documents were enrollment forms, "pilot" lists (list containing the names of the students, classes they belong to, reinforcement parallel classes and of vacation), class reports (lists containing students grades on each of subject each bimester), observation of differents moments of the school routine – classes, parent meetings, break, reinforcement, teacher's room and finally interviews recorded with students and teachers. The data analyses permit to assert that: 1) the way the Continued Progression proposal was stabilished it didn't stop with the mechanisms and process of selection, failure and exclusion in a way that the school kept their selective and excludent character; 2) the exclusion, which in the past was happening outside the school – for the no access, repetition and desertion – now happens with the child in the school – for the little quality of the apprenticeship; 3) the exclusion mechanisms are deeply connected to the evaluation process and intensified, in the school, the production of inequalyties situations which, in analyses, contributes to keeping the social differences and inequalyties. So, we can affirm that the implementation of proposal has criated objectives conditions for wich the discussions about the purpose of education, the social role of the school, the school organization and culture, the pedagogical practices and the quality in education received new dimensions of analyse which may contribute historical for superation of the selective school and the construction of the school for all childrens.

KEY-WORDS: Continued Progression. Evaluation. Exclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)

APM – Associação de Pais e Mestres

APEOESP – Associação do Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

AQT – Administração pela Qualidade Total

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CB – Ciclo Básico

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEESP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CES – Câmara de Educação Superior

CLN – Comissão de Legislação e Normas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPL – Comissão de Planejamento

CPP – Centro do Professorado Paulista

CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas de São Paulo

CICLO I – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental

CICLO II – 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CONED – Congresso Nacional de Educação

DCO – Diário de Campo de Observação

DE – Diário de Entrevistas

DOE – Diário Oficial do Estado

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária

HTPC – Horário Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PDS – Partido Democrático Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEC – Programa de Educação Continuada

PFL – Partido da Frente Liberal

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (Antigo MDB)

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

QI – Quociente de Inteligência

SAEB – Sistema de Avaliação do Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID – United States Aid International Development

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

TABELA 1 - Documentos pesquisados.....274
TABELA 2 – Total de visitas/horas de observação em sala de aula.....275
TABELA 3 – Total de horas de observações.....275
TABELA 4 – Demonstrativo das entrevistas..... 275
TABELA 5 – Quadro geral dos dados coletados – ano de 2003..... 275
TABELA 6 – Demonstrativo do ingresso dos alunos na escola.....149
TABELA 7 – Movimentação dos alunos entre as turmas X e Y em 2003.....151
GRÁFICO 1 – Circuito Qualidade↔Avaliação.....87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO GERAL 1

1.1 Considerações sobre a origem do problema 1

1.2 Primeiras aproximações com a problemática em questão 2

1.3 Nossa hipótese e as questões que orientam a pesquisa 18

1.4 Objetivos e justificativas 19

1.5 Procedimentos metodológicos 22

1.5.1 O levantamento bibliográfico 24

1.5.2 A escola pesquisada e os dados coletados 25

2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES POSSÍVEIS 37

2.1 Crise e educação 37

2.2 Educação e desigualdade social 46

2.3 A lógica capitalista e a educação 51

2.3.1 O capitalismo: um processo histórico não natural. 51

2.3.2 As relações sociais de trabalho na lógica capitalista 54

2.3.3 Da gerência primitiva à gerência científica 62

2.3.4 A lógica capitalista chega à escola 68

2.3.5 Escola: função social, avaliação e qualidade na educação 76

3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 95

3.1 A história da educação no contexto da história do Brasil 96

3.2 A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 116

3.2.1 O contexto em que nasceu 116

3.2.2 Os caminhos que percorreu 118

3.2.3 O Plano Nacional de Educação 121

3.2.4 A Educação Básica pós LDB 123

3.2.5 Da elite, pela elite e para a elite: o Brasil muda para permanecer igual 124

3.2.6 Algumas considerações 127

4 PROGRESSÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS 129

5 O COTIDIANO ESCOLAR E A PROGRESSÃO CONTINUADA 145

5.1 A escola e os sujeitos da pesquisa 145

5.2 Os projetos desenvolvidos na escola em 2003 151

5.3 A realidade observada 154

5.3.1 Primeiras aproximações 154

5.3.2 As práticas observadas 157

5.3.2.1 A 4ª série X 168

5.3.2.2 A 4ª série Y 173

5.3.3 Algumas Considerações 184

5.4 Relações, sentidos e significados: com a palavra os alunos 192

5.4.1 Algumas considerações 223

6 PROGRESSÃO CONTINUADA E EXCLUSÃO 235

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 259

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 273

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 289

ANEXOS 293

ANEXO 1 294

ANEXO 2 296

ANEXO 3 297

ANEXO 4 299

1 INTRODUÇÃO GERAL

1.1 Considerações sobre a origem do problema

O problema investigado neste estudo teve sua origem na vivência como aluna do curso de magistério realizado entre os anos de 1996 e 1999 e, depois, durante o curso de Pedagogia realizado entre os anos de 2000 e 2004. Faz-se, aqui, um breve histórico da trajetória prática e teórica percorrida nestes períodos durante os quais surgiram os questionamentos que se tornaram o problema de pesquisa e resultaram no trabalho que ora se concretiza.

O 1º ano, em 1996, foi um misto de novidades, aprendizagens, readaptações pessoais, expectativas e ansiedades em relação à uma escola que parecia tão diferente...

O ano letivo de 1997 começou com grande "turbulência". No retorno às aulas, em fevereiro, ficamos sabendo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (mas... nova? Nem sabíamos que havia uma "velha"). A escola estava em "ebulição". Nossos professores descontentes com a nova Lei. Mas não houve estudos ou reflexões sobre ela. Aliás, ela nem nos foi apresentada. Só ficamos sabendo o que os professores comentaram. E os comentários foram tão negativos que um número significativo de alunas desistiu do magistério. A revolta dos professores residia no fato de que, para eles: "Tudo fora imposto pelo governo sem a sua participação"; "Tudo foi feito na surdina, durante as férias, para que não houvesse resistências".

Apesar desses fatos e de todo o clima de desânimo que se instalou em relação à profissão de professor, não houve intenção de desistir. Assim é que, durante o curso, na realização dos estágios em escolas estaduais, uma temática começou a despertar um interesse especial: a progressão continuada. O confronto entre algumas discussões que fazíamos nas aulas de Didática sobre a proposta de progressão continuada e as práticas observadas em sala de aula durante os estágios, em classes de 1ª a 4ª série, provocavam alguns questionamentos e inquietações. O interesse aumentou quando, em 1999, ao realizar estágio em uma classe de 4ª série de uma escola localizada no centro da cidade de Campinas, ficou patente haver ali várias crianças que não sabiam ler e escrever satisfatoriamente para a série em que se encontravam e, também, ao participar, juntamente com mais cinco estagiárias, do projeto *Alfabetização de crianças de 3ª série,* desenvolvido

pela professora da disciplina Estágio Supervisionado a pedido de uma professora de uma classe de 3ª série da escola.

O projeto tinha por objetivo atender um grupo significativo de crianças (eram 12 as crianças que deveriam ser atendidas) as quais, apesar de estarem na 3ª série, apresentavam grande defasagem de aprendizagem, algumas não sabendo escrever o próprio nome, porém todas devendo ser promovidas, pois já havia sido implantada a Progressão Continuada nas escolas estaduais de todo o Estado de São Paulo.

Apesar de o projeto ter durado pouco tempo, a experiência do envolvimento com aquelas crianças levou-nos a buscar compreender melhor a proposta de Progressão Continuada nas escolas, pois parecia haver um distanciamento entre a sua implantação e a implementação. Além disto, interessava saber a opinião dos alunos sobre ela, pois estava evidente que eles, apesar de serem os mais diretamente atingidos pela proposta, eram também os menos autorizados a falar, ou melhor, eram os que menos sabiam sobre ela. Mas certamente teriam algo a informar e, para tanto, precisariam ser ouvidos.

Em 2000, o ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – possibilitou que, logo no primeiro semestre, como trabalho para a disciplina Pesquisa Pedagógica I, pensássemos no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Foi, então, o início de uma pesquisa bibliográfica, buscando saber o que já havia sido produzido sobre a progressão continuada.

Em 2004, ao concluir o curso de Pedagogia, o Trabalho de Conclusão de Curso – *"Progressão Continuada: a construção de novas formas de exclusão"* – expressou alguns resultados das vivências, das leituras e da pesquisa sobre o tema há tanto tempo escolhido.

Em 2005 a aprovação para o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, nível mestrado, e a participação no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED – permitiu-nos manter a mesma problemática da qual buscamos fazer uma análise mais profunda trazendo novas dimensões do fenômeno para o debate.

1.2 Primeiras aproximações com a problemática em questão

Nosso objeto de estudo é a Progressão Continuada, iniciativa implantada na rede pública de ensino estadual do Estado de São Paulo, em 1998. O debate atual em torno da

Progressão Continuada é conseqüência mais direta da aprovação, pelo Congresso Nacional, no ano de 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (ou simplesmente LDB). Pela nova Lei, promulgada pelo, então, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20/12/1996 sob o nº 9.394/96, as escolas poderiam adotar o regime de ciclos e de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

A Seção III *Do Ensino Fundamental*, Artigo 32, inciso IV, parágrafos 1º e 2º da LDB, estabelece:

> §1º - É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
> §2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (VALENTE, 1997: 30).

Em 30/07/1997, o Conselho Estadual da Educação – CEE – por meio da Deliberação nº 9, instituiu no Sistema Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Junto à deliberação estava a Indicação nº 8 do CEE, de 30/07/1997 sobre o Regime de Progressão Continuada.[1].

A Deliberação, com base no artigo 32 da LDB, e na Indicação nº 8/97, determina:

> Artigo 1º - fica instituído no sistema de ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.
> § 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.
> § 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para o outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.
> § 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada ano letivo.
> [...]

[1] Sobre a diferença entre Parecer, Indicação e Deliberação, a Deliberação do CEE nº 8/97 estabelece:
Artigo 8º - Nos termos da legislação vigente, as manifestações do Conselho Estadual de Educação têm a forma de Pareceres, Indicações e Deliberações aprovados pelo Conselho Pleno.
§ 1º - Parecer é o voto do Relator sobre a matéria de competência de uma Câmara ou Comissão, devidamente aprovado nessa instância.
§ 2º - Indicação é um documento produzido por um Conselheiro, por uma Câmara ou Comissão, que deverá refletir uma posição doutrinária sobre assunto relevante de competência do Colegiado.
§ 3º - Deliberação é um documento que fixa normas para organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino (SÃO PAULO (Estado), 1997: 813).

> Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:
> I – avaliação institucional interna e externa.
> II – avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo.
> III – atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível.
> IV – meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos.
> V – indicadores de desempenho.
> VI – controle de freqüência dos alunos.
> VII – contínua melhoria do ensino.
> VIII – forma de implantação, implementação e avaliação do projeto.
> IX – dispositivos regimentais adequados.
> X – articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre a freqüência e aproveitamento escolar (SÃO PAULO (Estado), 1997b: 1).

Também em 1997, foram lançados pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC – os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – que, em seu volume de Introdução, afirma ser adotada

> a estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem (BRASIL, 1997: 59).

Além disto, afirma que "[...] a adoção dos ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças[...]" (BRASIL, 1997: 61). Segundo o relatório do Conselho Pleno[2]:

[22] O Conselho Pleno pode ser nacional e estadual. O Conselho Nacional de Educação – CNE – foi criado pela Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, sendo composto por duas câmaras autônomas, a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica. O Conselho Nacional de Educação reúne-se como Conselho Pleno, ordinariamente, a cada dois meses e suas Câmaras reúnem-se mensalmente. (www.mec.gov.br). O Conselho Estadual de Educação – CEE do estado de São Paulo "foi criado pela Lei Estadual nº 7.940/63, em conformidade com o previsto na Lei Federal 4.024/61. Sua atual estrutura e atribuições estão estabelecidas na Lei Estadual nº 10.403/71. Conta com 24 conselheiros, com mandato de 3 anos cada um, renovando-se anualmente, no mês de agosto, em 1/3 de seus membros e, ainda, 5 suplentes com mandato de 2 anos cada um. Compõem-se de duas Câmaras e duas Comissões permanentes: Câmara de Educação Superior (CES) e Câmara de Educação Básica (CEB), Comissão de Legislação e Normas (CLN) e Comissão de Planejamento (CPL). O CEESP realiza ordinariamente, às quartas-feiras, reunião de câmaras, comissões e do conselho pleno" (www.ceesp.sp.gov.br).

> É preciso varrer da nossa realidade a 'pedagogia da repetência' e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua (SÃO PAULO (Estado), 1997c: 3).

No entanto, apesar do grande debate suscitado pela LDB de 1996 e pela Deliberação nº 9/97 do CEE, a discussão em torno das questões que envolviam o fracasso escolar e a busca para solucioná-las não era nova, visto que o problema já existia no Brasil desde o início do século XX quando a universalização da educação escolar passou a ser reivindicada pelas camadas populares.

Em São Paulo (Estado, 2000) percebemos que a preocupação com a questão fez surgir, ao longo do tempo, propostas que buscavam solucionar este grave problema da educação brasileira. Neste sentido, já no início do século XX, o professor Sampaio Dória (1918) e o diretor-geral de ensino Oscar Thompson (1921) defenderam a adoção da promoção automática no ensino primário paulista visando aumentar o atendimento às novas matrículas, regularizando o fluxo de alunos, eliminando ou limitando a repetência.

Na década de 50, Almeida Júnior (1956) e Dante Moreira Leite (1959), inspirados em experiências estrangeiras – inglesa e americana – e em resultados de pesquisas educacionais brasileiras, retomaram a discussão sobre a *promoção automática*, avançando, porém, em seu significado.[3] O objetivo era eliminar a repetência, considerada como um dos mais graves problemas pedagógicos e sociais do Brasil.

No entanto, como podemos, ver ainda em São Paulo (Estado, 2000), Dante Moreira Leite e Almeida Júnior defendiam a instituição da promoção automática no ensino, não apenas para resolver estatisticamente a questão da repetência, mas por considerar ser esta uma forma de diminuir a seletividade escolar, de mudar as concepções de homogeneização das classes e da relação prêmio/castigo (aprovação/reprovação) como formas de auxiliar a aprendizagem e, assim, propiciar uma escola de qualidade para todos.

[3] Os artigos mais conhecidos em que Almeida Júnior e Dante Moreira Leite fazem esta discussão são:
ALMEIDA JÚNIOR, Conferência proferida durante o 1º Congresso Estadual de Educação, Ribeirão Preto, 1956, publicada com o título "E a escola primária?". São Paulo: CENac, 1959 e depois com o título "Repetência ou promoção automática" In *Argumento*, Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia padre Anchieta, nº 1. Jundiaí, SP: Faculdades Padre Anchieta, 1998.
LEITE, Dante Moreira. "Promoção automática e adequação ao desenvolvimento do aluno". In *Pesquisa e Planejamento, Boletim do Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo,* ano 3, v. 3, jun/1959. Republicado pela *Revista Estudos de Avaliação Educacional,* nº 10. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan-jun/1999.

Alertavam, porém, para o fato de que tudo isso implicaria em mudanças profundas na escola, havendo a necessidade de que cada uma delas se preparasse para tais mudanças. No pensar de Moreira Leite e Almeida Júnior,

> Impunha-se preparar com antecedência o "espírito" do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (BARRETTO e MITRULIS, 2002: 3).

Nota-se, portanto, que a possibilidade de uma organização de ensino não-seriado e que eliminasse a repetência já existia, enquanto proposta, anteriormente à LDB de 1996. Em termos legais, propostas de organização de ensino não-seriado e avanço se apresentaram como alternativas na LDB nº 4.024/61[4] e na LDB nº 5.692/71. O artigo 104 da LDB nº 4.024/61 estabelece:

> Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar do ensino de 1º e 2º Graus e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou estabelecimentos de ensino primário e médio sob jurisdição do governo federal (BRASIL, 1961: 19).

A LDB 5.692/71 instituiu o ensino de 1º e 2º graus e manteve, como se vê no artigo 14, parágrafo 4, uma proposta de avanços progressivos do aluno. Assim está escrito: "Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos idade e aproveitamento" (BRASIL, 1971: 3).

Após essas sucessivas experiências ou tentativas de introduzir os ciclos e a progressão continuada no ensino brasileiro, no ano de 1998, a Secretaria Estadual de Educação – SEE implantou o regime de progressão continuada em toda a rede estadual paulista, adotando a forma de ciclos, ciclos esses, já existentes antes do ano de 1998.

[4] Na luta por uma lei nacional de diretrizes e bases da educação, em 1948, foi encaminhado um anteprojeto de lei elaborado por uma comissão a qual tinha como presidente o Prof. Lourenço Filho. Seria o início de "uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois" (ROMANELLI, 1982: 171).

Em 1982, buscando evitar a repetência na 1ª série, o Governo do Estado de São Paulo implantou o ciclo básico – CB – que, no caso, uniria a 1ª e a 2ª séries do 1º grau. Em 1992, o município de São Paulo, adotou o sistema de ciclos composto por: ciclo I – 1ª à 3ª série, ciclo II – 4ª à 6ª série, ciclo III – 7ª e 8ª séries.

Em 1998, pela nova deliberação, o tempo de duração do Ensino Fundamental permaneceu o mesmo – oito anos. Foi, porém, adotado para todo o Estado de São Paulo, o sistema de dois ciclos; ciclo I – englobando as antigas 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries do 1º grau e ciclo II – englobando as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau. A proposta da organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem está ligada à proposta de progressão continuada, podendo haver repetência apenas ao final de cada ciclo, ou seja, na 4ª e 8ª séries.

As diferentes iniciativas, por ocorrerem em períodos e contextos históricos diferentes, tiveram significados também diferentes. Porém, guardadas as diferenças, os pressupostos que as justificam parecem ser os mesmos: modificar a organização escolar visando oferecer uma escola de qualidade para todas as crianças, o que incorreria, certamente, na mudança da função social da escola capitalista, historicamente seletiva e excludente, para uma escola universal, democrática e includente.

Neste sentido, a adoção dos ciclos e da progressão continuada insere-se, no momento de sua implantação, num conjunto de ações integradas que visam à universalização do ensino básico, ao acesso e permanência de todas as crianças na escola, à regularização do fluxo escolar, à melhoria da qualidade de ensino e à elevação do índice de escolarização da população. Pode-se dizer, ainda, que se insere numa luta maior pela democratização do ensino, pelo fim da cultura de repetência, seletividade e exclusão escolar e pelo fim das desigualdades sociais.

Preparando a implantação mais pontual de medidas que atendessem a esse conjunto de objetivos, já em 1995, o Governo Estadual de São Paulo promoveu o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, determinada pelo decreto nº 40.473. Os objetivos do decreto, em termos gerais, eram:

- melhoria das condições do trabalho pedagógico nas unidades escolares;

- delimitação de espaços diferentes para crianças e jovens com a reorganização das escolas em escolas que atenderiam crianças de 1ª a 4ª série (futuro ciclo I) e escolas que atenderiam crianças de 5ª a 8ª série (futuro ciclo II) e ensino médio;

- oferecimento de mais tempo para o aluno na escola com o aumento da jornada de quatro para cinco horas e, também, para o professor, com a possibilidade de os mesmos comporem sua jornada de trabalho de forma mais adequada, na mesma escola;

- aumento e melhoria dos recursos materiais e humanos para a aprendizagem com a organização de salas-ambiente, com material adequado às diferentes faixas etárias, com programas de recuperação do fluxo escolar (classes de aceleração), programas de recuperação e reforço da aprendizagem, com introdução do Professor Coordenador Pedagógico – PCP, dos programas de capacitação em serviço como o Programa de Educação Continuada – PEC e os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs.

A implantação dos ciclos de progressão continuada significaria um efetivo impacto em todo o processo educativo por não se tratar, apenas, da uma simples adoção de ciclos de progressão continuada, mas por envolver mudanças político-pedagógicas, isto é, mudanças nas próprias estruturas de relações e na estrutura da organização escolar que significaria a própria mudança da concepção de escola e, também, na forma de lidar com a aprovação/reprovação por trazer uma nova concepção de avaliação. A adoção da progressão continuada dentro de um ciclo de formação, significaria uma profunda modificação na cultura escolar.

Júlia (2001: 10) descreve a cultura escolar como:

> um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente de socialização).

Essa cultura escolar, com suas normas e práticas, envolvendo concepções de escola, educação, conhecimento, tempo, espaço, relações, avaliação, aluno, formação de professores, papel da família, entre outras, é uma cultura historicamente construída,

legitimada, sedimentada, aceita e largamente praticada pelos próprios sujeitos[5] que nela estão envolvidos, principalmente professores, alunos e suas famílias. Essa legitimação parece-nos ser uma das causas que mais dificultam alterações mais profundas. É preciso reiterar, no entanto, que da mudança de concepções, principalmente de avaliação, pode depender, mesmo, a própria viabilização desse projeto de escola democrática e includente, o que pode ser observado pelo texto da Indicação CEE Nº 08/97:

> A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização [em ciclos e progressão continuada] que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO (Estado), 1997c:1).

Segundo o Conselho Estadual de Educação – CEE "[...] é perfeitamente viável uma mudança mais profunda e radical na concepção da avaliação da aprendizagem" (SÃO PAULO (Estado), 1997c: 1).

Como já foi dito, na realidade educacional brasileira, o fracasso escolar caracterizado por reprovações e repetências sucessivas e pela evasão dos alunos, não se constituá um problema novo. Por isso, ao longo do tempo, diferentes propostas surgiram na tentativa de solucionar o grande problema do fracasso escolar.

---

[5] Durante todo o nosso trabalho optaremos pelo uso do termo *sujeitos,* pois acreditamos que ele expressa nosso pensamento e nosso tratamento em relação não só aos participantes de nossa pesquisa, mas também em relação a como vemos os seres humanos. Nossa longa citação se justifica para explicitar a diferença entre os termos *objeto, sujeito, agente* e *ator*. Sobre isso, Brito e Leonardos (2001: 23-24) esclarecem: "Na verdade, a maneira de intitular os participantes da pesquisa – objeto ou sujeito – é um indicador poderoso do estatuto que lhes é atribuído pelo pesquisador: de um lado, os que se limitam a estudá-los, objetivando-os para que correspondam ao arcabouço teórico que os despoja de sua humanidade; de outro, os que aceitam sua participação no processo de pesquisa em diversos graus. Uma visão apressada da questão pode reduzir a tensão entre pesquisador e participantes da pesquisa a duas oposições nocionais – objeto/sujeito de um lado; e de outro, agente/ator – como se essas noções se seguissem de maneira paralela e teleológica. Mas não somente o *objeto* não se confunde necessariamente com o *agente*, como não há uma identificação imediata entre *ator* e *sujeito.* [...] *ator* – aquele que age de moto próprio [...] *agente* – aquele que é determinado pelas estruturas sociais. [...] a denominação *objeto* remete à capacidade de distanciamento entre o pesquisador e o que ele estuda.[...] O termo *sujeito* [...] remete à capacidade reflexiva do ator sobre sua própria prática. [...] Se insistimos em inscrever em um dos vértices do triângulo [pesquisador, literatura científica, objeto/sujeito da pesquisa] a dualidade explícita entre *objeto* e *sujeito* da pesquisa, é que a escolha do termo de referência para qualificar quem se estuda indica já uma diferença entre as correntes quanto à posição de poder reivindicada pelo pesquisador, assim como uma postura ética e/ou ideológica".

Para o enfrentamento das questões do fracasso, repetência, evasão e exclusão escolar, as principais medidas implantadas, no final do século XX, foram a progressão continuada e o regime de ciclos, instrumentos legais de reforma da cultura escolar visando à democratização do ensino e indicadas como alternativas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 e adotadas pela rede estadual paulista em 1998.[6]

Já vimos que essa não era, propriamente, uma idéia nova na história da educação brasileira. No entanto, se ela ainda continuava sendo proposta é porque os objetivos que as experiências anteriores tentaram alcançar ainda não tinham atingidos mostrando que a situação ainda persistia, sendo necessário combater o fracasso e a exclusão escolar. O que há de diferente é que, agora, a implantação da proposta não é apenas um experimento, mas uma política pública de redes escolares sendo, portanto, muito mais abrangente em termos quantitativos e qualitativos.

Porém, passados alguns anos desde a sua implantação na rede paulista, a proposta de ciclos e progressão continuada continua sendo bastante questionada e encontra-se, ainda, entre os temas atuais, polêmicos e divergentes na área educacional, sendo alvo de muitas críticas e grandes discussões não só no campo teórico, como no cotidiano escolar, pelos profissionais da educação, passando pelas famílias dos estudantes e chegando até eles próprios, ganhando destaque, inclusive, na mídia.

A dúvida parece residir na seguinte questão: será que esta é, realmente, a melhor forma de garantir a permanência e o ensino de qualidade para todas as crianças, principalmente as das classes populares?

A crítica dos profissionais do ensino relaciona-se ao fato de que "tudo foi imposto" de forma autoritária pela Secretaria da Educação, tendo sido eles – os professores –, "os maiores interessados no assunto", ignorados no processo das decisões. No entanto, teriam a obrigação de cumprir ordens e se responsabilizar pelos resultados, embora afirmem não ter havido investimento na sua formação de professores e que as condições materiais e pedagógicas em que atuam não foram modificadas para atender à proposta.

"Muitos docentes acusam as Secretarias de Educação de imporem a "promoção automática" (o oposto da "cultura de repetência") tirando-lhes o poder de decidir os rumos

[6] A iniciativa de adoção de ciclos e de progressão continuada não ocorreu apenas na rede estadual paulista. Outras iniciativas ocorreram como, por exemplo, no estado de Minas Gerais, nos municípios de São Paulo, de Belo Horizonte e Porto Alegre.

da sala de aula" (BENCINI, 2000: 18). Esta é uma consideração bastante plausível dos professores, tendo em vista que a escola, apesar da proposta de um novo modelo de organização, operava mais com aquele tradicional que, como já dissemos, está historicamente sedimentado e legitimado e que, para o senso comum, sempre deu certo.

É preciso, porém, que se analisem mais profundamente todos os aspectos que envolvem essa consideração, visto que a escola "dava certo" para uma clientela determinada. Para os professores não há condições efetivas para as mudanças, incluindo a progressão continuada o que leva, muitas vezes, aos improvisos para fazer acontecer a lei ou, neste caso, a deliberação. Sobre isto Barretto e Sousa (2005: 671) colocam que

> Não obstante, para os professores, as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas. Essa opinião é expressa com maior ou menor freqüência, dependendo da rede escolar e do empenho da administração em oferecer tais condições, mas está presente em todos os casos. É freqüente que os professores não se reconheçam como co-participantes das propostas de ciclos, mesmo em redes que procuram efetivamente a maior participação dos educadores e um processo democrático de gestão. Os docentes também sentem que, com os ciclos, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem de todos os alunos tende a recair quase que exclusivamente sobre seus ombros. Entretanto acham que essa responsabilidade deveria ser mais amplamente assumida por todas as instâncias do sistema escolar.

Como já previam Almeida Júnior e Dante Moreira Leite, na década de 1950, ao discutir a implantação da "promoção automática", a escola precisaria se preparar e se instrumentalizar para mudanças tão radicais. Segundo professores da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP

> [...] para fazer com que a progressão continuada se traduza em medidas capazes de realmente garantir a melhoria da qualidade de ensino, e não simplesmente melhorar os índices oficiais de repetência e evasão escolar, é preciso assegurar condições de trabalho para os professores e condições de permanência e estudo para os alunos. E que haja um envolvimento de todos os profissionais da educação, alunos e pais, na discussão da reorganização do espaço e do tempo da escola. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ao não garantir essas condições, que são de sua responsabilidade, revela que seu interesse restringe-se tão somente à *promoção automática* enquanto índices quantitativos, e não à *progressão continuada*, esta sim, possibilidade de melhor qualificação dos resultados do ensino, condição essencial para uma efetiva democratização da escolaridade (FUSARI et. al., 2001: 17).

Pelas afirmações acima, parece que, em relação à Progressão Continuada no Estado de São Paulo, não foram garantidas (ou criadas) condições favoráveis à sua implementação quais sejam:

a) materiais: número de alunos por sala, espaços físicos adequados, materiais pedagógicos, recursos humanos disponíveis, entre outras;

b) pedagógicas: reorientação curricular, mudanças nas práticas avaliativas e na organização do trabalho dos professores por ciclo, e outras;

c) político-ideológicas: segundo os educadores, a proposta foi imposta, deixando-os à margem da discussão no seu processo de elaboração da mesma, relegando-os a simples cumpridores de ordens e responsáveis pelos resultados. Tal posição é extensiva a outros sujeitos do processo educativo igualmente importantes – os pais e os alunos – que também ficaram à margem de um entendimento mais profundo da proposta encarando-a como um mero *não repetir mais de ano*.

Evidenciam-se as contradições entre a implantação e a implementação da proposta, o que permite sejam colocados questionamentos sobre ambas as estratégias. De qualquer maneira,

> A ausência de condições materiais adequadas, a não organização pedagógica e institucional da escola para funcionar em ciclos e adotar a não reprovação como princípios reforçaram os condicionantes ideológicos criando uma forte resistência dos educadores paulistas à promoção continuada (JACOMINI, 2004: 12).

A organização seriada e a repetência estão, há séculos, arraigadas na cultura escolar. Desconstruir essa organização e as lógicas a ela subjacentes são um "abalar" de estruturas, de identidades, de valores, de papéis sociais de professor, alunos, famílias e escola que não se alteram simplesmente com reformas pontuais.

Além disto, tais afirmações vêm, indiretamente, reiterar a importância do trabalho coletivo escolar que envolva todos os sujeitos participantes do processo educativo como possibilidade de sucesso de uma proposta deste tipo. Acreditamos que o não-envolvimento dos professores como participantes da construção da proposta e o não-entendimento coletivo da mesma pelos sujeitos do processo educativo, poderá tê-los levado, a *priori,* a se colocarem contra ela.

Os pais afirmam que seus filhos não estão aprendendo. Diz uma mãe de aluno: "Fiquei envergonhada quando ele foi tirar a identidade e teve de botar o dedão na tinta" (TOMAZELA, 2002: A14). Este episódio se refere a um aluno que havia sido aprovado para a 5ª série. Ainda segundo a reportagem, a mãe notava que, desde a 1ª série, o menino era aprovado ou promovido, mas não aprendia. No entanto, "Os professores diziam que a lei não permitia a reprovação" (TOMAZELA, 2002: A14). O aluno repetiu a 4ª série, não conseguiu bons resultados e, assim mesmo, foi aprovado para a 5ª série. A mãe conseguiu na Justiça a reprovação do filho que deverá receber *tratamento diferenciado.* Os docentes concordam: "Há crianças chegando à quarta ou quinta série sem saber ler ou escrever. Há alunos de terceira série que não sabem nem dizer o "a-e-i-o-u'"(TOLEDO e COMODARO, 2002: C5).

Esse *tratamento diferenciado* que os alunos com *problemas de aprendizagem* têm recebido dizem respeito às classes de aceleração da aprendizagem (implantadas desde 1996 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), aos encaminhamentos aos psicólogos e às salas de educação especial, mas principalmente, às aulas de reforço e recuperação contínua dentro do ciclo de progressão continuada em horário complementar ou concomitante com o das aulas regulares. As aulas de recuperação intensiva de férias, implantadas como mais um recurso de aprendizagem, foram suprimidas, desde janeiro de 2004.

Segundo Oliveira (1999), as classes de aceleração, a recuperação em férias e a progressão continuada foram medidas que visaram a intervir na correção do fluxo escolar e resolver o problema da defasagem idade/série. Quanto às aulas de reforço e recuperação paralelas, essas deveriam acontecer ao longo do ano letivo, de tal forma que o aluno chegasse ao final do ano em condições reais de ser aprovado, por haver progredido no processo de aprendizagem.

Parece ser consenso entre teóricos, profissionais da educação e, agora, entre alunos e pais de alunos o fato de ocorrerem algumas distorções entre a proposta original (ainda que nem todos tivessem claro qual fosse ela) e a sua implementação. Os embates em torno do tema têm-se intensificado a partir do real observável, ou seja, dos resultados da aprendizagem dos alunos.

A polêmica maior reside no fato de que a proposta de progressão continuada se reverteu, em prática de promoção automática com implicações e conseqüências diversas para os principais sujeitos do cotidiano escolar, os professores e os alunos, e também para as famílias, levando todos os envolvidos – cada qual por suas razões – a se posicionarem contra a proposta, considerando que a repetência ainda é o melhor caminho para aprender mais e melhor.

Parece-nos que a progressão continuada já nasceu estigmatizada. No entanto, explica Barretto (2006: 22) que:

> A reprovação não melhora a qualidade de ensino. Se fosse pelo número de reprovados, o Brasil estaria entre os campeões da boa educação, e nós sabemos que isso não é verdade. Por trás da questão da correção do fluxo, há uma preocupação com a democratização do ensino. Quando não havia escola para todos, a repetência tirava o lugar de novos alunos. Hoje existem vagas para todo mundo, mas o atraso escolar ainda é muito grande. Nós temos mais alunos de 15 a 17 anos freqüentando o Ensino Fundamental do que o Ensino Médio, que seria o certo para essa faixa etária.

A progressão continuada objetiva a aprendizagem efetiva do aluno dentro de um ciclo de formação e aprendizagem, diferenciando-se, totalmente de promoção automática entre séries.

A *Progressão Continuada* deve ser uma forma de organização curricular que garanta a permanência dos alunos na escola, levando em consideração as diferenças e os ritmos individuais de aprendizagem de cada aluno, em que a avaliação do processo ensino-aprendizagem assume um papel fundamental, sem ser seletiva nem classificatória, acontecendo continuamente pelo acompanhamento constante do aluno que deve progredir na aquisição significativa de conhecimentos, até que atinja uma aprendizagem satisfatória, sem passar pela experiência da repetência e/ou evasão dentro do *ciclo de aprendizagem e formação.*

No entanto, tem-se questionado se é isso o que vem ocorrendo. As discussões realizadas destacam que esta política, apesar de ter acabado com a repetência escolar, não tem promovido a aprendizagem do aluno. Não se estaria se cumprindo, assim, um dos princípios fundamentais da progressão continuada que é a aprendizagem do aluno, tornando-se, então, apenas uma promoção automática.

Sobre a *promoção automática* diríamos ser uma forma de organização curricular que garante a permanência dos alunos na escola por meios burocráticos e automáticos de *"passar" o aluno para a série seguinte.* A avaliação – que se esvazia de significados – não considera o avanço do aluno na aprendizagem não havendo a preocupação com o nível de seu aprendizado. Desta forma, o aluno não passa pela experiência da repetência e/ou evasão entre séries, avançando pelo ciclo, porém, também não passa pela experiência verdadeiramente efetiva da aprendizagem. Se assim for, a progressão continuada que, na prática, não implicou mudanças significativas na aquisição de conhecimento pelos alunos, tornou-se uma promoção automática. Além disso, não se efetivaram as mudanças necessárias na concepção de avaliação que continua, então, sendo usada para verificação do rendimento escolar e classificação dos alunos, ocorrendo o deslocamento destes processos para as séries finais de cada ciclo.

Progressão continuada e promoção automática trazem, portanto, concepções bastante diferentes, estando a primeira embasada em concepções verdadeiramente inclusivas, progressistas e transformadoras da escola e a segunda, consideramos, seja mais uma reforma pontual que mantém as concepções liberais (ou neoliberais) que embasam as opções feitas historicamente em educação no Brasil, cujo caráter são de conservação da tradicional cultura escolar e social de exclusão.

Atualmente, não se pode negar que ainda persiste um quadro de insatisfação em relação ao regime de ciclos de progressão continuada. Como a adoção dos ciclos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – é uma decisão alternativa de organização escolar, os administradores das redes estaduais ou municipais podem eliminar os ciclos e a progressão continuada. Aliás, houve, sugestões por parte de algumas autoridades, de suspensão temporária da prática do regime para que ele pudesse ser avaliado.

> [...] a idéia de períodos letivos mais longos, em que o recurso da reprovação praticamente não existe, ainda causa muita resistência entre pais, professores e opinião pública. O estigma é reforçado pelo fato de várias redes públicas, estaduais ou municipais, terem recuado da adoção do sistema de ciclos. O fenômeno não é exclusivamente brasileiro. A Espanha voltou atrás, restringindo bastante os ciclos. O mesmo aconteceu com uma experiência considerada modelo – a de Genebra, na Suíça. No entanto, pedagogos e administradores públicos da educação não titubeiam ao defender a superioridade do sistema sobre a organização seriada (BARRETTO, 2006: 22).

Esse quadro de insatisfação parece-nos, tem como uma das causas principais o fato que "os ciclos não devem ser implantados como política pública que determine em massa sua adoção" (FREITAS, 2003: 70).

É preciso a adesão dos principais sujeitos – pais e professores. A não-aceitação por parte destes pode comprometer o sucesso deste projeto. Freitas, (2003: 70) sugere que: [7]

> O caminho mais frutífero será o do convencimento por indução, a partir de experiências bem-sucedidas, apoiadas pelos governos, envolvendo pais e professores no processo. Não se deve fazer experimentos com redes inteiras. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nesta decisão. O caso do Estado de São Paulo é o mais grave, já que não só se determinou a implantação da progressão continuada com risco de comprometer a idéia de ciclo[...], mas, além disso, a divisão física das escolas de 1ª a 4ª séries em um equipamento escolar e de 5ª a 8ª séries em outro impede que os tempos de formação sejam redefinidos – restando a opção por dividir estes dois conjuntos de tempo (1ª a 4ª e 5ª a 8ª) em subetapas internas de dois anos cada. Entretanto, isso não respeita as fases de desenvolvimento da criança como ocorre nas propostas de ciclos.

Convém ressaltar que, apesar do grande debate em torno dos ciclos de progressão continuada, este tipo de organização de ensino ainda é de alcance minoritário no país em termos de unidades escolares. No entanto, é significativo o número de alunos matriculados em escolas cicladas. "Em 2003, cerca de 36% dos alunos de ensino fundamental estavam matriculados em escolas unicamente com ciclos ou com mais de uma forma de organização" (BARRETTO E SOUSA, 2005: 666).

O grande descontentamento para professores, pais e os próprios alunos acontece porque muitos alunos têm sido promovidos, mas continuam sem aprender. Em relação a esse fato, um dos argumentos apresentados pelo, então, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, em entrevista à Revista Época (PEREIRA; FERREIRA e ZOLINI, 2000: 87) foi o de que um dos fatores da perda do rendimento escolar pode ter sido motivado pelo acesso de maior número de crianças pobres ao ensino público. Essa é uma consideração, no mínimo, perigosa e grosseira. Parece-nos

[7] Faz-se necessário um esclarecimento em relação à definição dos conceitos com os quais estamos trabalhando comparativamente aos de Freitas (2003). Em nosso trabalho conceituamos como progressão continuada o que Freitas conceitua como ciclos e conceituamos como promoção automática o que Freitas conceitua como progressão continuada. Sobre estas conceituações ver em Anexo 4 o quadro *Dimensões contraditórias de educação , ciclos e avaliação* no qual Freitas (2003: 73) "destaca um conjunto de dimensões que orienta nossa compreensão sobre as condições políticas em que a noção de ciclos e a da progressão continuada estão inseridas".

que ela não leva em conta que a própria ação da origem social dos alunos determina pontos de partida diferentes e poderão gerar pontos de chegada igualmente diferentes, dependendo de como for a passagem das crianças pela escola. Segundo Freitas (2005: 113),

> Uma das variáveis externas de grande significação educacional, como o nível sócio-econômico, por exemplo, (igualmente um indicador do nível de desigualdade social existente do lado de fora da escola), continua sendo um fator amplamente fora do alcance de controle para as políticas públicas e para a escola, sujeito a regras "de mercado" que ampliam cada vez mais o fosso entre classes socais.

É possível interpretar pela afirmação de Paulo Renato de Souza que, para todos, é dada igual oportunidade, mas nem todos são capazes de aproveitá-la igualmente. A nós parece que as oportunidades não são iguais e, então, o aproveitamento também não poderia sê-lo, e a incapacidade não se justifica como um dado de fato.

> Sob a afirmação de que a todos foram oferecidas iguais oportunidades, negam-se as diferenças dos alunos decorrentes das classes sociais de que provêm. [...] São, assim, excluídos os alunos de origem desfavorecida social e economicamente, pois estes é que mais se distanciam das expectativas, exigências e normas que caracterizam a dinâmica escolar. Assim desigualdades sociais se convertem em fracasso escolar, que em última instância, representa a dissimulação da seleção social (SOUZA, 1986 apud SOUZA; STEINVASCHER e ALAVARSE, 2001: 12).

O sentimento de frustração dos pais ao ver seus filhos *analfabetos* após anos de escolaridade levam-nos a julgar que a retenção seria o melhor caminho para que tivessem real oportunidade de aprender.

Os alunos, maioria numérica dentro da escola, estão no fim do *continuum* na questão de hierarquização do poder, sem deixar, no entanto, de ser sujeitos com destaque no cenário escolar. Com a implantação da proposta, por não terem real conhecimento do seu alcance, apenas *comemoraram* o fato de não mais haver repetência, porém, tornaram-se um dos "termômetros" pelo qual se tem observado os limites e as possibilidades da progressão continuada, pois um dos fatores que despertou a polêmica em torno do tema é, justamente, o que vem ocorrendo com os alunos. Eles, que são a própria razão da existência de um sistema de educação escolar – ou, pelo menos, deveriam ser – têm-se constituído, ao mesmo tempo, como vítimas, porque, ao não aprenderem, sofrerão, na escola e na vida, as

conseqüências disto, como culpados pelo seu não aprendizado, e como problemas, por apontarem para as falhas – ou por serem *as provas* das mazelas – desse mesmo sistema.

Quantas vezes ouvimos pais dizerem: "Meu filho é cabeça dura" ou alunos dizerem: "Eu não consigo aprender", "Eu não nasci para estudar", "Eu não gosto da escola" ou professores dizerem: "Esse aluno não tem jeito mesmo". Essa argumentação de senso comum acaba por reforçar a idéia liberal do esforço individual culpabilizando o aluno, e só ele, por sua incapacidade, mas também acaba reforçando a idéia de incompetência de classe o que, para nós, contribui para manter a seleção, a exclusão e a desigualdade escolar e social.

Mais uma vez, as evidências apontam ser fundamental e necessário o trabalho coletivo de gestores, professores, pais e alunos. Sem a adesão deles, dificilmente a implantação da proposta atingirá na prática, objetivos que beneficiem o aluno em sua formação.

Concordamos que, apesar de a proposta ter chegado pronta para ser implantada, sua implementação não atendia ao que estava oficialmente proposto, sendo este, então, um projeto não-acabado, mas que não se deve abandonar, sendo necessário o debate que envolva, democraticamente, os profissionais da educação, essencialmente os professores. Além deles, é fundamental também a adesão de pais e alunos, visto serem, também, sujeitos envolvidos pelos processos de reformas tanto no âmbito pedagógico quanto, e principalmente, no âmbito político, em favor de uma escola democrática de qualidade para todos.

É importante dizer que o que há em comum nas críticas é justamente a perda da qualidade da aprendizagem cuja causa estaria ligada diretamente à não seriação, não-reprovação e não-repetência. Essa causa comum denota a grande resistência diante da mudança das concepções de avaliação e, conseqüentemente, das práticas avaliativas propostas pela progressão continuada.

> Esse tem sido considerado o aspecto mais desestabilizador do trabalho escolar, exatamente porque se confronta com a pedagogia do exame, lógica norteadora das rotinas e práticas escolares, bem como das expectativas de professores, alunos e pais. No limite, os ciclos põem em questão a finalidade da avaliação, que tradicionalmente tem sido associada à seleção e classificação dos alunos, tendo por finalidade decidir sobre a sua promoção ou retenção para a série subseqüente (BARRETTO e SOUSA, 2005: 674).

Todas essas evidências alertam para o fato de que a implantação formal dos ciclos e da progressão continuada, por meio de reformas, não mudou os paradigmas nem da cultura escolar nem da cultura da avaliação, ou seja, não se alteraram as práticas classificatórias, seletivas e excludentes da escola. Quer dizer, não aconteceu uma cultura de inclusão, de fato.

Diante de tais evidências, seria plausível dizer que a proposta de progressão continuada se concretizou como prática de promoção automática, tornando-se um mecanismo atualizado de mascaramento da realidade, um mecanismo atualizado de culpabilização do aluno pelo seu fracasso em aprender, um mecanismo atualizado de seletividade e exclusão escolar, agora não visível sob a forma de repetência e evasão e, por fim, um mecanismo atualizado de produção e manutenção de desigualdades escolares e sociais, o que significa dizer, um mecanismo atualizado de manutenção da função social da escola capitalista.

1.3 Nossa hipótese e as questões que orientam a pesquisa

Pelas evidências apresentadas, nos interrogamos se é verídico que, apesar da progressão continuada, a escola ainda mantém seu caráter seletivo e excludente, ainda que sob a aparência de uma escola universal, democrática, inclusiva e igualitária.

Tendo como ponto de partida tal hipótese, esta dissertação busca, por meio da análise dos dados, responder a uma questão central: **A Progressão Continuada rompeu com mecanismos de exclusão?**

Buscando responder a esta questão central, outras emergem no sentido de orientar a investigação nesta pesquisa:

1- Uma das preocupações da progressão continuada é garantir o acesso e a permanência das crianças na escola; no entanto, a garantia de acesso e permanência poderá garantir o êxito escolar e o rompimento com mecanismos de seleção/exclusão presentes no processos pedagógicos escolares? Às crianças das classes populares, em situação de progressão continuada, estaria sendo garantida a instrumentalização necessária para o rompimento com processos mais amplos de seleção/exclusão social?

2- A nova organização escolar em ciclos e a proposta de progressão continuada poderão levar à superação do caráter elitista, seletivo e excludente da escola capitalista?

3- A progressão continuada traz uma concepção de avaliação não-classificatória e que garante a aprendizagem; no entanto, na prática, esta nova concepção de avaliação estaria sendo contemplada? Não teria esse regime se constituído um regime de aprovação automática escamoteando a falta de aprendizagem efetiva do aluno e, desta forma, servindo apenas para melhorar as estatísticas educacionais como fluxo escolar, baixa reprovação, universalização e aumento de escolaridade?

4- Os alunos – razão de existir da escola – são o "alvo" principal das novas propostas; no entanto, como tem sido estabelecido o diálogo com ele? Tem-se permitido ao aluno falar e ser ouvido a respeito do que ele tem a dizer sobre a prática escolar cotidiana, que o atinge diretamente? São os alunos autorizados a falar? Que voz é dada ao aluno?

5- O regime de repetência eliminava crianças do sistema escolar; hoje o acesso e a permanência de crianças das classes populares na escola está garantido, a presença delas na escola é um fato; este fato, por si só, poderá contribuir, de alguma maneira, para que não só ocorra a universalização, mas uma verdadeira democratização do ensino, em termos da qualidade da educação oferecida? A presença dessa clientela teria algum significado para o processo de superação dos mecanismos de seleção/exclusão escolar e social? Que significado tem o estar na escola para essas crianças?

1.4 Objetivos e justificativas

Partindo das questões expostas, para a elas retornar, tentaremos respondê-las ou, ao menos, elucidá-las por meio de uma análise crítica. Pretendemos discutir os limites e as possibilidades do atual regime de Progressão Continuada, principalmente em relação à exclusão, reunindo, analisando os documentos oficiais e a produção teórica disponível sobre o tema, para uma melhor discussão em torno da proposta, ao mesmo tempo que acompanharemos o cotidiano escolar. Isso se fará através da observação e também ouvindo os principais sujeitos constituintes desse cotidiano, em duas classes de 4ª série de uma escola da rede estadual de Campinas, analisando a implementação da proposta do regime de progressão continuada.

A análise dos dados se pautará por um objetivo geral: **elucidar como ficou a questão da seletividade, do fracasso escolar e, conseqüentemente, da exclusão após a implantação da proposta de progressão continuada.**

Deste objetivo geral desdobram-se alguns **objetivos específicos** que procurarão analisar:

1 – se e como as práticas de professores e alunos foram afetadas pela nova proposta.

2 – o que os alunos sabem sobre a proposta.

3 – o que os alunos pensam em relação à sua própria aprendizagem.

4 – como ficaram as relações pedagógicas na sala de aula.

5 – que posturas os alunos estão assumindo frente às suas experiências em relação à progressão continuada.

6 - qual significado o aluno atribui à escola e ao conhecimento nela obtido.

Consideramos importante a discussão das questões que envolvem este tema por auxiliar no entendimento dos aspectos políticos, pedagógicos, sociais e éticos, relativos ao regime de Progressão Continuada, considerando que a implantação deste modelo, numa rede de grande porte como é a rede paulista, atinge uma proporção significativa de crianças das classes populares, por isso é que falhas no modelo poderão comprometer, e muito, o futuro destas crianças e da própria sociedade.

Desde que foi implantada no Estado de São Paulo, em 1998, a progressão continuada passou a ser objeto de estudo de muitos pesquisadores. Teses e dissertações foram produzidas em diferentes universidades; artigos e livros foram publicados, eventos foram realizados, diversos segmentos da área da educação se mobilizaram para debater essa matéria: entidades de classe, acadêmicos, professores, estudantes dos cursos de pedagogia.

Ao longo desses quase dez anos, o objeto foi alvo de debates e produções sob vários aspectos: a prática da progressão continuada dentro da reorganização do ensino fundamental em ciclos, as concepções de avaliação e a progressão continuada, a progressão continuada e o trabalho dos professores, a progressão continuada e a qualidade na educação, resgates históricos sobre ciclos e progressão continuada no Brasil, estudos sobre as iniciativas de implantação dos ciclos em diferentes estados ou municípios, estudos de legislações e normas relativas aos ciclos e à progressão continuada, análise dos impactos

e/ou resultados da implantação dos ciclos e da progressão continuada na aprendizagem, são alguns deles[8].

A contribuição do grupo de pesquisadores do LOED na pesquisa deste tema, também já é bastante significativa[9]. Nossa contribuição insere-se no grupo de pesquisas que analisam o papel da progressão continuada na democratização da educação, no combate à seletividade e à exclusão escolar e na melhoria da qualidade de ensino.

Para nós, o diálogo com a produção acadêmica, já consolidada sobre os vários aspectos do tema, foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, tanto no sentido de sua produção quanto de sua contribuição com o tema, pensando, principalmente, no benefício das crianças das classes populares.

Além disto, nossa pesquisa se inclui teórica, metodológica e epistemologicamente no conjunto de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por vários pesquisadores do laboratório os quais optam pela abordagem qualitativa e pelo estudo de caso, utilizando como instrumentos de coletas de dados, as técnicas de observação, entrevistas e análise documental.

Partindo dos pressupostos e das questões apresentadas até aqui, apresentamos, na continuidade desta introdução geral, os *Procedimentos Metodológicos*.

No segundo capítulo, *Sociedade e Educação: Relações Possíveis,* buscamos, pela análise das relações sociais de produção e dos processos educativos dentro da sociedade capitalista, apresentar nossas concepções de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação, situando-as na perspectiva do materialismo histórico dialético, opção teórico-epistemológica com a qual dialogamos[10], além de buscar evidenciar que há uma inter-relação entre sociedade e escola, mais precisamente nas questões relativas à desigualdade e exclusão social.

No terceiro capítulo, *Breve Contextualização da Educação no Brasil,* fazemos a recuperação de alguns momentos e fatos da história da educação brasileira chegando à atual

---

[8] Uma pesquisa sobre as produções com este tema mais um Estado da arte pode ser vista em: SOUSA, Sandra Zákia et. al. "Ciclos e Progressão escolar: indicações bibliográficas". *Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação,* vol. 11, nº 38, jan/março 2003: 99-114.

[9] O Laboratório de Observação e Estudos Descritivos dispõe de uma sala na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas na qual estão arquivadas as produções acadêmicas do grupo, disponíveis para consultas e seu site é: www.fe.unicamp.br/loed.

[10] Consideramos importante as abordagens marxistas, também, pela implicação política que tem o fato de o marxismo considerar os seres humanos como sujeitos ativos que podem transformar realidades.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aval para as reformas que se implantaram atualmente na educação, entre elas a implantação da proposta de progressão continuada. Nossa perspectiva é a de contextualização do nosso objeto de estudo. O capítulo traz, ainda, alguns elementos sobre o Plano Nacional de Educação – PNE – e a Educação Básica.

O quarto capítulo é *Progressão Continuada*: *Dialogando com os Documentos.* Este capítulo expõe a proposta oficial do Estado para o atual regime de Progressão Continuada e dialoga com ela.

Percorrido este caminho mais teórico, é o momento de ingressar na realidade. É dessa realidade que trata o quinto capítulo, *O Cotidiano Escolar e a Progressão Continuada*, que se inicia com a descrição da escola e dos sujeitos da pesquisa, passa por uma breve descrição dos projetos desenvolvidos na escola para chegar, mais diretamente, à realidade observada no cotidiano escolar. Na tentativa de desvelar essa realidade, fazemos dela uma descrição detalhada recorrendo tanto aos dados obtidos nas observações diretas, em diferentes momentos, quanto aos dados obtidos nas entrevistas junto aos professores e junto aos alunos. O objetivo desse capítulo é caracterizar a implementação da progressão continuada a partir das experiências vividas pelos sujeitos no cotidiano escolar, verificando como a proposta oficial se concretizou na escola.

Por fim, a partir das apresentações, análises e discussões que se fizeram durante todo o transcorrer do trabalho, buscamos, no sexto capítulo, *Progressão Continuada e Exclusão,* senão responder, ao menos elucidar a questão que nos propusemos a pesquisar neste trabalho: se, na forma como se efetivou, a progressão continuada rompeu com mecanismos de seletividade e exclusão ou se, ao contrário, trouxe novas formas de exclusão para o interior da escola, tornando-se, assim, mais um mecanismo de seletividade, fracasso escolar, exclusão, de produção e de manutenção de desigualdades escolares e sociais.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, nas *Considerações Finais*, tentamos fazer a articulação entre o "dito e o feito" – numa análise mais conclusiva – discutindo os limites, mas, principalmente, as possibilidades do atual regime de progressão continuada como proposta de escola inclusiva, subsidiada pela realidade observada e pela produção teórica disponível, buscando contribuir de forma a fortalecer a luta pela construção de uma escola

democrática e de qualidade para todas as crianças, ou seja, uma escola verdadeiramente inclusiva.

1.5 Procedimentos Metodológicos

Investigar como ficou a questão da seletividade e exclusão, com a implantação do regime de Progressão Continuada nas escolas da rede estadual paulista, foi tarefa difícil, pois envolvia elementos muito polêmicos. Assim pensando, nossa pesquisa busca dialogar com as diversas concepções (de homem, de sociedade, de educação) e dimensões (pedagógica, social, política) que se fazem presentes quando do estudo e da análise do tema em questão e que extrapolam a escola e a sala de aula.

Nesse sentido, foi indispensável para o desenvolvimento e fundamentação da pesquisa o estudo de literatura que buscasse articular as relações dessas diversas concepções de homem, de sociedade e educação e das dimensões pedagógica, social, política e ética com a problemática analisada neste trabalho; o estudo da literatura necessária ao desenvolvimento teórico-metodológico-epistemológico da pesquisa e o estudo da literatura relativa ao objeto de estudo em questão, incluindo os documentos oficiais das instâncias do sistema estadual de ensino – deliberações, decretos, resoluções, indicações, pareceres, comunicados, instruções e publicações – e a LDB, de âmbito nacional.

Além da literatura, por ser nossa opção desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, igualmente indispensável seria o contato direto com a realidade analisada, a fim de descrevê-la com riqueza e fidedignidade, buscando apreender-lhe os processos e os significados, pois a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (1986:13), "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Escolhido o modelo de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Para Lüdke e André (1986:17), "O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato, [...]. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular". Segundo Goode e Hatt (1968) *apud*,

Lüdke e André (1986: 17), "o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo".

Delineadas as opções, selecionamos uma escola da rede estadual da periferia de Campinas, na qual havia o regime de progressão continuada, delimitando como sujeitos de investigação os alunos e professores de duas classes de 4ª série do Ensino Fundamental[11].

A coleta dos dados foi feita no ano letivo de 2003 e foram utilizadas como técnicas: a investigação dos documentos escolares dos alunos e do diário dos professores; observações do cotidiano escolar e entrevistas com alunos e professores.

Para o estudo dos dados, consideramos que seria adequada a análise de conteúdo, pois ela nos possibilitaria a análise da nossa problemática, tendo em vista a hipótese e os objetivos iniciais de nossa pesquisa.

> De uma maneira geral, pode-se dizer que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objetivos seguintes:
> - a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta "visão" muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável?
> - e o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 2005: 25).

Além disto, a análise de conteúdo, ainda segundo Bardin (2005), enriquece a exploração, permitindo ir além das aparências, aumentando as possibilidades de descobertas e permitindo que as hipóteses provisórias sejam verificadas.

Consideramos igualmente importante dizer que, no desenvolvimento de nossa pesquisa, procuramos não fragmentar os pólos – epistemológico, teórico e técnico, pois entendemos que a mesma seja um processo no qual todos os passos ou os pólos estejam articulados e não constituindo momentos separados. Dito isto, passamos a descrever mais detalhadamente o encaminhamento dado aos procedimentos metodológicos.

[11] A escola, a princípio, foi escolhida para a coleta de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso. Os critérios de escolha foram: o fato de ser uma escola estadual, na qual havia o regime de Progressão Continuada no I ciclo do Ensino Fundamental, o fato de a escola ficar no mesmo bairro em que morava a pesquisadora, o que facilitava o acesso, em relação à locomoção e ao tempo e pelo fato de a pesquisadora não ter tido nenhum contato anterior com a escola, nem com os estudantes e suas famílias.

1.5.1 O levantamento bibliográfico

O primeiro passo para a realização deste trabalho foi o levantamento bibliográfico que teve início logo no primeiro semestre do ano de 2000, quando do ingresso no Curso de Pedagogia. Naquele semestre, tivemos a disciplina Pesquisa Pedagógica I e uma das propostas da disciplina foi pensar um tema de interesse para o Trabalho de Conclusão de Curso e realizar um levantamento bibliográfico sobre ele. O levantamento bibliográfico inicial nos permitiu saber que, à época, a produção acadêmica consolidada sobre este tema era pouca, embora crescente. Isso despertou ainda mais o nosso interesse em realizar esta pesquisa.

Desde então, passamos a pesquisar a literatura sobre o tema, incluindo os textos oficiais, sobre o regime de Progressão Continuada, a fim de entendê-la enquanto proposta do Governo. Dos documentos oficiais selecionados, os principais ou os que ofereceram mais subsídios para as análises foram a Deliberação CEE Nº 09/97 que institui o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, a Indicação CEE Nº 08/97, que traz o relatório do Conselho Pleno sobre o regime de Progressão Continuada, a Indicação CEE Nº 22/97, que traz o relatório sobre a avaliação e progressão continuada, a Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI sobre a reorganização curricular e a progressão continuada, e A Construção da Proposta Pedagógica da Escola/SEE – planejamento 2000.[12]

Feito este levantamento bibliográfico inicial, reunidos os documentos, passamos, então, à sua leitura, buscando aprofundar o entendimento da questão para a elaboração do projeto de pesquisa e, também, para que, no momento de ir a campo, estivéssemos melhor instrumentalizados para a coleta de dados na escola. Como foi dito esse não foi um passo isolado, pois o apoio da literatura foi imprescindível durante todos os passos do trabalho.

1.5.2 A escola pesquisada e os dados coletados

Já no início do primeiro semestre de 2003, começamos a busca pela escola em poderíamos fazer o trabalho de campo. No dia 17 de abril de 2003, fomos até uma escola da

[12] Todos os documentos pesquisados e utilizados neste trabalho encontram-se relacionados na tabela 1 do Anexo 1.

rede estadual, e lá recebidos pela sua Diretora, à qual explicamos em que se resumia nosso trabalho. Saímos com a proposta de que ela falaria com sua coordenadora e esta com professoras de quarta-série na reunião daquela mesma tarde. Apesar do bom trato, ficou a sensação de que a Diretora não havia gostado muito da idéia de ter alguém fazendo pesquisa na escola, o que se confirmou quando nos sugeriu que procurássemos uma outra escola localizada num bairro vizinho, pois lá seria melhor. No entanto, não deu qualquer justificativa substancial. Falamos do nosso desejo de realizar ali mesmo o trabalho, explicando que, somente com sua recusa, procuraríamos outra escola, após o que agradecemos, combinando voltar no dia seguinte. Assim o fizemos.

No dia 18, ao procurarmos pela Coordenadora, ficou evidente que ela ainda não sabia do que se tratava, pois não tinha resposta para nós. Explicamos, então, que pretendíamos desenvolver uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema era a progressão continuada. Para isso, precisaríamos realizar a pesquisa de campo em uma escola estadual – pois é a que está inserida no contexto da progressão continuada –, preferencialmente numa 4ª série, final do primeiro ciclo. Explicamos, ainda, que faríamos observações em sala de aula e em outros momentos do cotidiano escolar das crianças, faríamos entrevistas com os alunos e, se possível, com a professora. Não houve problema.

Diferentemente da Diretora, a Coordenadora foi muito solícita e resolveu a questão naquele mesmo momento. Na escola, havia quatro classes de 4ª série, e ela conseguiu que a professora da classe que chamaremos de 4ª X, aceitasse ser sujeito do estudo. Tomando conhecimento da proposta a ser realizada, a professora concordou, prontamente, sem qualquer exigência ou objeção, e sugeriu que o trabalho se iniciasse na terça-feira, 22 de abril, na parte inicial da aula, antes do recreio, no qual ela estaria com a classe e explicou que, com as quartas séries, o estudo era feito por áreas: uma professora para Português e Ciências, uma professora para Matemática, Geografia e História, uma professora para Educação Física e uma professora para Educação Artística. Ela era professora de Matemática, Geografia e História. Explicou, também, que em um dia iniciava com a 4ª X e no outro dia com a outra classe que chamaremos de 4ª Y[13], dando-nos liberdade de escolha para dia e horário das visitas.

[13] Usaremos identificações fictícias, tentando manter o anonimato da escola, das classes e dos sujeitos da pesquisa, pois o que nos é mais importante são as análises das concepções e das práticas presentes e não o julgamento dos indivíduos.

Realmente, a professora e a Coordenadora nos deram plena autonomia para a realização do trabalho de campo. A Diretora ignorou a nossa presença. Então, ficou combinado com a Coordenadora que o projeto da pesquisa, assim que estivesse totalmente pronto, o que aconteceria apenas ao final daquele semestre, seria entregue a ela, explicando a antecipação do início da coleta de dados por considerar importante já estar em campo, inclusive, para terminar de escrever o projeto.

De fato, o projeto de pesquisa foi entregue em 04 de agosto de 2003. De imediato, ela nos pediu que o nome da escola fosse omitido no relatório final, pois se preocupava com o fato de que pudesse haver algum problema para a escola. Assim foi feito, e o relatório final entregue conforme o combinado. Iniciamos as observações na 4ª série X, como propôs a professora, mas depois percebemos que a 4ª série Y também nos interessava. Falamos com ela que, mais uma vez, não colocou empecilhos. Assim, acompanhamos as duas classes, na maior parte das vezes com a professora 1. Apesar de nosso trabalho ter privilegiado a turma da 4ª série Y, o acompanhamento das duas turmas foi necessário para compararmos os indicadores com os quais lidaríamos, principalmente em relação às práticas que podem levar a situações de exclusão.

A coleta de dados aconteceu durante todo o ano letivo de 2003[14], em uma escola da rede estadual de Ensino Fundamental de Campinas, que atende ao Ciclo I. Todos os dados foram sempre relativos a duas turmas: 4ª série X e 4ª série Y, e para cujo levantamento usamos as seguintes fontes de informações:

- exame de documentos dos alunos: listas piloto[15], fichas de matrículas, espelhos de classe[16].

- observações diretas em sala de aula;

- observações diretas em atividades de reforço escolar;

- observações diretas em reuniões de pais;

- observações diretas nos recreios dos alunos;

[14] Isso se deu pelo fato de que, por fortes razões pessoais, precisamos desistir da disciplina TCC-II, no segundo semestre de 2003, o que permitiu que permanecêssemos em campo durante o ano todo, fato, aliás, que trouxe muitos ganhos para a pesquisa. Consideramos que, apesar de os dados terem sido coletados no ano de 2003, estão refletindo um fenômeno que não ainda desapareceu, sendo, portanto, consistentes para a análise atual.

[15] Listagens com os nomes dos alunos e as classes a que pertenciam no ano de 2003 e pertenceram desde o ingresso na escola, listagens das classes de recuperação paralela e de férias.

[16] Listagens com as todas as notas bimestrais dos alunos em cada disciplina desde o seu ingresso na escola.

- entrevistas com os alunos;
- entrevista com as duas professoras;
- conversas informais com alunos, funcionários e com as professoras.

Não foi feita entrevista formal gravada com a Coordenadora, que passou informações em várias conversas que tivemos, nas várias vezes em que fomos à escola. Em relação à Direção, realmente, não houve contato. No decorrer da pesquisa, houve mudança na Direção e a nova Diretora não se opôs nem fez perguntas. Com os outros profissionais da escola – secretária, inspetora, servente – também não houve entrevista formal, gravada, mas elas estavam informadas do porquê da pesquisa e também contribuíram com informações.

O exame dos documentos foi feito na secretaria da escola, após a Coordenadora haver autorizado a secretária a nos entregar o material para o trabalho. Assim, foram examinadas 34 fichas de matrículas pertencentes aos sujeitos da pesquisa e todos os espelhos de classe, desde o ano de 2000, quando o aluno ingressou na escola, na 1ª série. As listas-piloto – listagem com a série, o nome e o número do aluno em cada ano – facilitaram o trabalho de localização de cada aluno nos espelhos de classe, visto que nestes não há nomes, mas números. Além disso, na mesma pasta das listas-piloto, constavam as listagens das classes de reforço paralelo e recuperação de férias, desde o ano de 2000, o que permitiu saber quais alunos da 4ª série X e Y fizeram parte daquelas modalidades de apoio escolar para aprendizagem. Foram, ao todo, três visitas à secretaria num total de 13 horas de trabalho.

O exame das fichas de matrícula permitiu conhecer dados mais pessoais do aluno como o seu nome completo, data de seu nascimento ou idade, seu endereço, ano no qual veio para a escola, se veio de outra escola qual foi ela e quando foi transferido, nomes dos pais ou seus responsáveis. Ao mesmo tempo, o exame nos espelhos de classe mostrou-se necessário, pois, como explicou a secretária, o histórico escolar só era feito ao final da 4ª série, quando o aluno vai para outra escola. Apesar de ter sido um trabalho mais demorado, verificar os espelhos permitiu um quadro mais detalhado da vida escolar *oficial* do aluno, pois, no histórico escolar, constaria apenas o 5º conceito que, na escola em questão, é Satisfatório – S – para notas acima de 5,0 e Insatisfatório – I – para notas abaixo de 5,0,m. Nos espelhos, entretanto, constavam todas as notas de todas as disciplinas obtidas pelo

aluno, em cada bimestre, em todos os anos. Tudo foi anotado, conferido e sistematizado em fichas, que denominamos de Prontuário[17].

A observação direta em sala de aula aconteceu durante todo o ano letivo de 2003 e as visitas eram feitas em dias aleatórios, sem que avisássemos a professora. Às vezes, aconteceram uma vez por semana. Outras, duas. Alternávamos, também, a classe visitada: algumas vezes ficávamos com a 4ª série X outra com a 4ª série Y. Porém, a maior parte das observações foram, mesmo, na 4ª série Y. Também os momentos de observação variavam quanto ao horário, podiam ser antes do recreio ou após ele, permanecendo, em todas as visitas, com a professora e com os alunos. O objetivo desses procedimentos era o de observar o cotidiano escolar acontecendo da maneira a mais natural ou espontânea possível, na tentativa de apreender os contextos das ações dos sujeitos e das relações – pedagógicas e humanas – sem que eles tivessem sido programados para os olhos de um observador externo.

De início, sentávamos ao fundo da sala, numa carteira de aluno. Depois, à medida que as crianças foram se habituando à nossa presença, passamos a nos sentar cada dia em um ponto diferente, junto de grupos de alunos diferentes, para acompanhar mais de perto seus trabalhos e conversas, para melhor sentir o cotidiano daquelas crianças. Durante as observações diretas, muitas vezes, enquanto os alunos faziam suas tarefas, as professoras conversavam conosco, comentando sobre as dificuldades das crianças, com outras crianças e com suas famílias e, também, alguma coisa sobre suas histórias de vida. [18]

A observação direta em sala de aula é, a nosso ver, um momento bastante rico, porém não deixa de ser muito delicado. Estar ali observando e anotando, gera um certo constrangimento para quem anota, e curiosidade para os que estão sendo observados. Em momento algum fomos questionados pela professora sobre o que estávamos anotando. Apenas, no início, algumas crianças quiseram saber o que escrevíamos. Explicamos e, aos poucos, a curiosidade, foi diminuindo, pois já sabiam o que anotávamos e o porquê daquelas notações. Mas, de qualquer maneira, tomávamos o cuidado de ser discretos o bastante nas anotações, durante as observações e de, no mesmo dia, passar todo esse material no caderno de campo. Nossa preocupação era a de não parecer que estávamos ali

[17] Ver em Anexo 2 o modelo do Prontuário criado pela autora deste trabalho.
[18] Ver em Anexo 1, tabela 2, o total de visitas e horas de observação em sala de aula com cada turma.

fiscalizando ou nos colocando em posição de julgadores do trabalho de alunos e, principalmente, das professoras em sala de aula.

Outra atividade observada foi o reforço paralelo da aprendizagem que acontecia no período contrário ao de aula do aluno. Eram 3 horas de aula de reforço, divididas para duas turmas [19].

O reforço acontecia duas vezes por semana, sempre às terças e quintas-feiras. Cada turma era composta por 15 alunos e a professora que ministrava as aulas de reforço era a mesma da sala de aula – a professora 1. As disciplinas eram Português e Matemática, mas, observando o diário de classe do reforço, notamos que o conteúdo, igual para as duas turmas, priorizava atividades de Português. O reforço aconteceu durante todo o ano letivo, sendo que as turmas foram se modificando de acordo com as necessidades dos alunos: uns saíam e outros entravam. O total de visitas nas aulas de reforço resumiu-se a apenas uma e o número de horas de observação foi 1 hora e 30 minutos.

Também observamos reuniões de Pais e Mestres, que aconteciam para as duas quartas séries juntas. Nas observações, seguimos o mesmo procedimento: anotamos as informações no caderno de campo e, mesmo com a solicitação da professora, não fizemos nenhum tipo de intervenção ou comentário, nem emitimos qualquer opinião nem para as professoras nem para os pais, nem para os alunos. Estivemos presentes em duas reuniões, nos finais de cada semestre, num total de 4 horas.

Com a intenção de ter uma visão mais objetiva da interação entre os alunos, num momento que não fosse o de sala de aula, observamos também os recreios, anotando em caderno de campo os aspectos que se destacaram naqueles momentos. Ao todo, foram 5 recreios, num total de 3 horas de observação.[20]

[19] A observação direta no reforço só foi possível uma vez. Isso aconteceu devido ao horário do reforço ser incompatível com os nossos horários de trabalho. O mesmo ocorreu com as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Elas aconteciam sempre após o horário das aulas e não podíamos participar pelo mesmo motivo. E em relação à recuperação de férias, esta deixou de existir. Por tais razões, procuramos enriquecer nossos dados sobre o reforço obtendo informações junto à professora e junto às crianças, olhando o diário e os cadernos dos alunos e fazendo perguntas. Sobre os HTPCs também procuramos obter mais dados em conversas com as professoras.

[20] Foram quatro recreios normais, de 30 minutos cada um e mais um recreio especial, com uma hora de duração, para as duas quartas séries juntas.

O tempo de observação durante o ano letivo contabilizou um total de 72 horas e 30 minutos distribuídas em diferentes momentos do cotidiano escolar[21]. Todas as informações coletadas por meio das observações foram relatadas em Diário de Campo de Observações – DCO.

Além das observações, outra fonte de coleta de dados foi a das entrevistas gravadas[22], com o objetivo de caracterizar, por meio das falas dos entrevistados, as diversas dimensões que envolvem a prática da progressão continuada na escola. Coletar dados por meio de entrevistas permite uma aproximação mais direta com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986: 33)

> [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Gravar as entrevistas permitiu não só recolher as informações explícitas, mas também perceber indícios, nas falas, nas posturas e nas expressões dos entrevistados, as quais enriqueceram as análises, pois "a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 37).

As entrevistas com os alunos foram realizadas nos meses de junho, julho, agosto, setembro e, em dezembro, entrevistamos as professoras. As entrevistas com os alunos se iniciaram cerca de três meses após o início das observações. Isso permitiu que tivéssemos tempo para nos ambientar, para observar aspectos da realidade da sala de aula e permitiu, também, o estabelecimento da confiança mútua, tão importante para o bom desenvolvimento desse trabalho. Deixamos para o final do ano letivo a fala com as professoras, por uma questão de tempo e pelo fato de se poder analisar melhor a prática de um ano já concluído.

[21] Uma visão geral do total de horas de observação e de atividades de coleta de dados na escola pode ser encontrada na tabela 3, do Anexo 1.

[22] No início, houve algum receio por parte da Coordenadora em permitir que gravássemos as entrevistas. Mas diante de nossa garantia de que as crianças não seriam identificadas, que os dados não seriam manuseados por outras pessoas e da necessidade de "guardarmos" esses dados para futura análise, ela concordou.

Na verdade, essa aproximação havia sido planejada apenas com os alunos. Mas com o desenvolvimento da pesquisa, consideramos interessante entrevistar, também, as professoras. Assim, perguntamos a duas delas se concordariam com nosso trabalho, uma vez que essa prática não constava do projeto de inicial apresentado a elas no início do ano. Uma concordou, mas pediu que a entrevista acontecesse apenas ao final do período letivo, na última semana de aulas, quando haveria maior disponibilidade de tempo. A outra, a princípio, não se mostrou disposta a participar, concordando depois, o que permitiu que entrevistasse as duas em conjunto. Todas as entrevistas foram feitas na escola[23] e totalizaram 21 horas de perguntas e respostas. As informações coletadas foram gravadas e transcritas em Diário de Entrevistas – DE.

Ao final do ano de 2003, havíamos conseguido satisfatoriamente todos os dados, tanto por meio das observações quanto pelas entrevistas[24], as quais se orientaram por um roteiro inicial[25]. No entanto, com os alunos, esse roteiro sofreu modificações após as primeiras entrevistas, e outras adaptações foram sendo feitas, de acordo com o grupo participante. Dessa forma, o roteiro balizou as entrevistas, sem, no entanto, torná-las estáticas ou presas a ele.

Quando demos início ao nosso trabalho com os alunos, não havia um local prévio para as entrevistas e, embora autorizados, ficamos um tanto constrangidos de solicitar um local para fazê-las. Assim é que, na primeira entrevista, ficamos, eu e o aluno[26], sentados em uma mureta no corredor externo das salas de aula. Um tempo depois, a Coordenadora nos viu ali e, então, disse que poderíamos fazer uso da sala 3, que não estava sendo utilizada. Aceitamos prontamente. Isso foi muito bom, pois, por várias vezes, o horário das entrevistas coincidia com o horário do recreio das crianças de 1ª série e o barulho era, realmente, grande. Assim, a sala 3 foi o espaço no qual aconteceram todas as entrevistas subseqüentes com os alunos e, para as professoras, usaríamos a Sala dos Professores.

Antes de trazer os alunos para a sala, preparávamos o local, colocando as cadeiras em círculo, para que ficássemos bem próximos. No início das entrevistas com os alunos, antes de iniciar as gravações, explicávamos ao grupo qual era o nosso objetivo, deixando

[23] O demonstrativo das entrevistas pode ser visto na tabela 4 do Anexo 1.
[24] O demonstrativo do total geral dos dados coletados pode ser visto na tabela 5 do Anexo 1.
[25] Ver em Anexo 3 os roteiros de entrevistas com os alunos e com as professoras.
[26] As duas primeiras entrevistas foram individuais, em caráter de teste.

claro que nada do que eles falassem seria ouvido por outra pessoa além de nós mesmos. Explicava que, quando fôssemos usar em nosso trabalho o que eles estavam dizendo, suas falas não seriam identificadas. Isso os tranqüilizou e os deixou à vontade para falarem livremente, sem medo de represálias por parte de quem quer que fosse. Foi uma colocação necessária, pois percebemos, logo nas primeiras entrevistas, que essa era uma preocupação das crianças. Esclarecido este ponto, elas "soltaram" a voz.

Notamos que, apesar de nossa presença na escola não ter sido tão longa, as crianças criaram um laço de confiança conosco, além de estabelecer um vínculo afetivo, principalmente aquelas da 4ª série Y, fazendo com que as entrevistas fluíssem agradavelmente. Notamos que muitas delas tinham um desejo enorme de falar, falar, falar... e de ser ouvidas. Ocorreu que alguns alunos aproveitaram aquele momento para falar, inclusive, de problemas pessoais, vivenciados dentro da própria escola ou no ambiente familiar.

A presença do gravador foi um fato novo para as crianças, deixando-as muito empolgadas, durante a entrevista. Ficaram curiosas para ouvir as próprias vozes; assim, sempre ao final de cada entrevista, colocávamos um trecho da fita para que pudessem ouvir e se identificar. Foram momentos muito divertidos para elas. Na classe da 4ª série Y, nenhuma das crianças se recusou a ser entrevistada; pelo contrário, todas queriam ser a primeira a falar. Então lhes garantimos que todas elas teriam a sua vez. Quanto à 4ª série X, apenas 5 alunos matriculados desde o início do ano, foram entrevistados, em caráter de amostragem. O grupo entrevistado foi o que teve disponibilidade para sair da sala no dia da entrevista. Todos os alunos, tanto os da 4ª série X quanto os da 4ª série Y, foram muito solícitos em responder às perguntas.

Como já foi dito, as entrevistas com os alunos se realizaram durante o período de aulas, com autorização da professora para que pudessem deixar a sala. As duas primeiras entrevistas foram individuais. Seis foram em duplas. Três outras foram em trios e outras três em quarteto. Os critérios para formar o grupo entrevistado foram a afinidade entre eles e a disponibilidade para saírem da sala no mesmo momento.

Quanto às professoras, de início, não ficaram tão à vontade com o gravador. A professora 2 perguntou se seria mesmo necessário gravar a entrevista. Argumentamos que não teríamos como anotar tudo o que elas iriam dizer, pois isso levaria muito tempo e que,

sem gravar, seria impossível resgatar fielmente o que diriam. Diante da argumentação e, com o apoio da professora 1, ela acabou aquiescendo.

No total foram entrevistados 2 professoras e 35 alunos das duas turmas observadas. Destes, 5 alunos estavam matriculados naquela escola, desde o início do ano, na 4ª série X; 7 eram alunos matriculados na 4ª série X e remanejados, durante o ano, para a 4ª série Y; 9 eram matriculados na 4ª série Y e remanejados, durante o ano, para a 4ª série X e, finalmente, 14 deles eram os alunos que iniciaram e terminaram o ano na 4ª série Y.

Todas as entrevistas foram integralmente transcritas e, depois, lidas para que, analisando-se o conteúdo, fossem identificados os dados obtidos no sentido de agrupá-los por tema. Assim, na entrevista com os alunos, os dados foram categorizados da seguinte maneira:

- referentes aos sentidos ou significados que o aluno atribui à escola e ao conhecimento: perguntamos se gostavam da escola; por que gostavam ou não dela; se consideravam a escola importante e por que, e se aprender era importante .

- referentes à imagem e auto-imagem do aluno e da classe à qual pertence: perguntamos sobre o que é ser bom ou mau aluno e o que pensavam em relação a si próprios; sobre o porquê de estarem na 4ª X ou 4ª Y, emitindo opiniões em relação às duas classes e sobre as mudanças de classes; sobre as razões dessas mudanças, sobre o desejo de estarem em uma ou em outra classe, e se consideravam ser diferente aprender em uma ou em outra classe.

- referentes à avaliação: perguntamos sobre como se sabe se os alunos estão aprendendo; o que é prova e avaliação e por que e para que servem as provas e as notas; como eram feitas as provas, como era o dia da prova e como se sentiam na hora da prova.

- referentes às modalidades de apoio: perguntamos sobre o que pensavam do reforço, quem participava dele e por que o fazia, e sobre os resultados da *passagem* pelo reforço ou pela recuperação de férias e classe de aceleração.

- referentes à família: perguntamos sobre a participação da família em sua vida escolar, sobre se e como eram ajudados nos estudos pela família e sobre a importância que a família dava para a escola.

- referentes à progressão continuada: perguntamos se sabiam o que era progressão continuada e promoção automática e, diante do desconhecimento de praticamente todos os alunos, passamos, então, a perguntar o que pensavam do fato de todos os alunos passarem de ano; sobre a questão das faltas, sobre como explicariam o fato de existirem crianças na 4ª série sem terem aprendido, se isso poderia prejudicá-las e como.

- referentes à exclusão: a partir das perguntas e das observações, serão discutidas as formas implícitas ou explícitas de exclusão e auto-exclusão passíveis de serem apreendidas nas práticas e nas interações do cotidiano escolar.

Na entrevista com as professoras, os dados foram categorizados da seguinte maneira:

- referentes ao perfil das duas turmas: solicitamos que descrevessem as turmas com as quais trabalhavam e o trabalho com cada uma delas.

- referentes à avaliação: perguntamos como faziam a avaliação com cada turma e quais as dificuldades e as estratégias para avaliá-las.

- referentes às modalidades de apoio: perguntamos sobre os prós e os contras das classes de aceleração, de reforço paralelo e recuperação de férias.

- referentes à progressão continuada: perguntamos sobre como a escola se organizara para a implantação dos ciclos e da progressão continuada e como foram as mudanças; que impacto causaram no trabalho pedagógico, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, à relação professor-aluno, à avaliação; enfim, o que havia mudado na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, comparando o antes e o depois da progressão continuada; sobre como entendiam a progressão continuada e como pais e alunos entenderam a proposta; se pensavam ter a progressão continuada se tornado promoção automática, se tinha havido mudança no rendimento escolar dos alunos, e como havia ficado a questão da evasão, da seleção e da exclusão.

Realizadas todas essas etapas, passamos à análise dos dados. Reiteramos que a análise dos dados, assim como todas as etapas da pesquisa, não aconteceu de forma compartimentada e perpassou todos os momentos da pesquisa, até a elaboração do relatório final. Os pólos da pesquisa não se constituíram de forma linear nem fragmentada. Durante o seu desenvolvimento todas as etapas estiveram como que amalgamadas e em diálogo constante, apesar de trazerem, cada qual, seu aspecto particular.

O tratamento dos dados pretendeu apreender significações sobre os diversos aspectos da progressão continuada, buscando analisar esse fenômeno dentro de uma visão de conjunto, levando em conta a historicidade, a totalidade e as contradições que o envolviam. Segundo Konder (1981), a visão de conjunto permite entender que vários aspectos da realidade se entrelaçam, são interdependentes e, por isso, não podem ser compreendidos separadamente, devendo-se levar em conta os contextos e os processos nos quais estão inseridos.

Além disso, compreendemos que um fato deva ser analisado, considerando-se que os sujeitos envolvidos não são apenas produtos de uma estrutura, mas igualmente produtores, reprodutores ou transformadores dela. Assim, existe todo um movimento de mediação, de contradição, de conservação ou de superação na tessitura das ações e das relações que esses sujeitos estabelecem entre si e com o fenômeno estudado. Tudo isso acontecendo na escola que, como afirma Snyders (1977), é um local de luta de classes, de confronto entre forças contraditórias, palco de reprodução, domesticação ou possibilidade de emancipação.

O encaminhamento de nossas análises tem a pretensão de articular a realidade escolar captada em seu contexto cotidiano aos seus aportes teóricos e às categorias de análise com o objetivo, não apenas de descrever a realidade e confirmá-la ou contestá-la por esta ou aquela teoria, mas, acima de tudo, para que o movimento entre teoria e realidade possa dar sustentabilidade à própria análise e às conclusões que apresentarmos.

Além disto, nosso desejo é o de que possamos, por pouco que seja, contribuir não só com o debate teórico corrente sobre o tema, mas, principalmente, contribuir com o debate mais amplo sobre os fins da educação, com a construção de uma nova cultura escolar de formação do aluno, e com a luta maior por um projeto histórico de emancipação humana, sempre pensando nas crianças todas, mas, principalmente, naquelas das classes populares.

Sabemos que um projeto desse porte é longo, trabalhoso, conflituoso, contraditório, e nem sempre vitorioso, mas que não pode ser abandonado por aqueles que, como nós, desejam superar o *status quo* de um projeto histórico hegemônico e predatório de exclusão social da grande maioria de nossas crianças. Reafirmamos que, por mínima que seja, pretendemos dar nossa contribuição em favor delas.

2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

2.1 Crise e educação

Apple (1989) afirma que estamos em crise. Uma crise não somente econômica, mas política, cultural, social e ideológica que, de alguma forma, afeta o cotidiano da vida de todos e expõe a inoperância do Estado, em sua face pública, frente à situação, colocando em questão a legitimidade das instituições sociais entre elas a escola.

Frigotto (2003:15) sustenta que "o capitalismo deste final de século enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie".

As reflexões teóricas sobre a crise propostas por Frigotto, segundo Gentili (2003: 11) sugerem

> Primeiramente, a necessidade de pensar as condições históricas que dão origem à profunda crise que atravessa hoje o *capitalismo real,* ultrapassando as visões apologéticas e apocalípticas. Em segundo lugar, a opção por realizar esta tarefa partindo de uma reflexão rigorosamente crítica desde a perspectiva do materialismo histórico; um materialismo histórico renovado e capaz de reformular-se ele próprio à luz do colapso do socialismo soviético e da queda dos regimes comunistas da Europa Oriental. Por último, embora certamente não menos importante, o livro de Frigotto propõe um enorme desafio ético: pensar e compreender a crise do capitalismo desde um renovado enfoque socialista como forma de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e radicalmente igualitária, fundamentada nos direitos e que respeite as diferenças, a diversidade, uma sociedade – segundo Hobsbawn – de pessoas comuns, das maiorias, justamente aquelas condenadas pelo mercado à mais absoluta miséria.

Em Althusser (1989), vemos que a concepção materialista histórica dialética, com a qual dialogamos, concebe a estrutura da sociedade capitalista constituindo-se pela infra-estrutura e pela superestrutura. A infra-estrutura é a base econômica que une as forças produtivas (os meios de produção e a força de trabalho) e as relações de produção e a superestrutura compreende um nível jurídico-político (o direito e o Estado) e um nível ideológico (ideologias religiosa, moral, política, jurídica, e outras) existindo entre elas uma ação recíproca, dialética.

Para esta concepção, as relações de produção

> constituem a base econômica da sociedade sobre a qual se ergue uma superestrutura de idéias sociais, instituições políticas, e outras, determinadas por essa base. Estes níveis da realidade, porém, não estabelecem entre si relações mecânicas de dependência: as idéias sociais, filosóficas e outras, possuem uma relativa independência em relação à base econômica, principalmente devido a exercerem influência umas sobre as outras. A sociedade se constitui num todo complexo de relações que estão constantemente em movimento dialético (ANDERY, 1994: 291).

O materialismo histórico que argumenta estar a produção das idéias, das representações e da consciência pelos homens diretamente ligada à sua produção material, opõe-se à filosofia idealista alemã hegeliana[27] segundo a qual: "[...] as idéias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais" (MARX E ENGELS 1982: 19).

Hegel propõe um projeto de *pensar a vida* – o modo de colocar o ser e o pensamento, opondo-os num primeiro momento e depois superando essa oposição para chegar à verdade (tese x antítese = síntese) na medida em que o mundo, o conhecimento do mundo e o discurso pelo qual esse conhecimento se exprime são concebidos como o desenvolvimento do conceito, da consciência. Assim, no sistema hegeliano, "o mundo real é um produto do mundo ideal" (MARX E ENGELS, 1982: 18). A história é fruto da evolução da consciência, do conflito do próprio espírito e, portanto, a consciência determina a vida.

Marx e Engels invertem esta concepção, afirmando o contrário: é a vida que determina a consciência e é a partir da atividade material humana que ela se desenvolve.

> Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência como unicamente sua consciência (MARX e ENGELS, 1982: 37).

[27] Relativo a Hegel, filósofo alemão (1770-1831). A filosofia idealista hegeliana (que se encontrafundamentada em *Fenomenologia do Espírito,* 1807) defende a tese segundo a qual "o objeto do conhecimento não é real e sim ideal, ou seja, ela estabelece o domínio da idéia e do espírito no processo do conhecimento" (LUCKESI e PASSOS, 1995:57).

Para sustentar essa concepção filosófica, estabelecem paralelos entre as relações da divisão do trabalho com as formas de propriedades e o intercâmbio dos indivíduos entre si, analisando essas relações em tipos de sociedades diferentes.

No modo de produção[28] primitivo das sociedades tribais, os meios de produção e os frutos do trabalho eram propriedade coletiva, ou seja, não existia a propriedade privada, nem o indivíduo. Nas sociedades primitivas, não havia o Estado. A família era a base da estrutura social e a unidade de produção: todos trabalham para o sustento da família sendo, portanto, pouco desenvolvida a divisão do trabalho. Com o passar do tempo, ainda na Antiguidade, o aumento da população com a reunião de muitas tribos fez surgir as cidades (ou comunas), por contrato ou por conquista e por intenções de auxílio mútuo. Com elas, aparece uma segunda forma de propriedade: a comunal ou estatal – propriedade privada coletiva, móvel e, mais tarde, imóvel – onde subsiste a escravidão.

Com o surgimento das comunas, observa o processo de transformação das sociedades tribais em sociedades escravistas, nas quais já existe a divisão de classes entre cidadãos e escravos (proprietários e não-proprietários), a oposição entre cidade e campo, a oposição entre comércio e indústria e a divisão de trabalho já mais desenvolvida. A base da produção é a escravidão e o trabalho manual se tornou um desprestígio para o homem livre, sendo considerado trabalho de escravo. Desenvolve-se a propriedade privada e os pequenos camponeses, plebeus, que ocupavam uma posição intermediária entre livres e escravos, transformam-se em proletariado. No modo de produção escravista, as relações são de domínio dos senhores e completa subordinação dos escravos. Aqui já surge o Estado, enquanto instrumento de poder e dominação de uns sobre os outros.

Na Idade Média, na Europa Ocidental, surgiu um novo tipo de propriedade: a feudal ou estamental, em que a propriedade era privada e a base da produção não era mais a escravidão, mas a servidão. As relações eram de vassalagem e extremamente hierarquizadas do rei até os servos. Os servos eram camponeses e artesãos que, para conseguir sobreviver, viviam nas terras cedidas pelos senhores, os quais podiam ser nobres ou clérigos. Por seu uso, os servos pagavam altas taxas. Podemos afirmar que "[...] o

[28] Modo de produção: "Na concepção marxista, é a maneira pela qual a sociedade organiza a produção ou produz seus bens e serviços, como o utiliza e como os distribui. O elemento fundamental para a definição de um modo de produção são as relações sociais de produção que ligam o produtor ao explorador" (CARMO, 1992: 83).

mundo feudal repousava, no fim das contas, sobre os ombros dos *servos,* da mesma forma que o mundo antigo era sustentado pelos escravos" (PONCE, 1985: 85).

A estrutura social feudal estabelecia-se, no campo, pelos senhores feudais que detinham todo o poder econômico e político e pelos servos, trabalhadores dos feudos. Nas cidades, com o surgimento das corporações, a estrutura social das relações de produção compunha-se dos mestres artesãos, oficiais e aprendizes.

O modo de produção feudal daria lugar ao sistema de produção capitalista, no qual as relações de produção se baseavam na propriedade privada dos meios de produção pela burguesia e no trabalho assalariado. No capitalismo, a sociedade divide-se, basicamente, em duas classes sociais[29]: a burguesia[30] e o trabalhador assalariado, ou proletário.[31]

Marx e Engels dizem que o primeiro ato histórico do homem foi o de produzir meios materiais para a sua sobrevivência, sem o que não lhe seria possível *fazer história.* Destacam quatro aspectos das relações histórico-sociais do homem: a produção de sua própria vida material, a produção de novas necessidades, a procriação (família) e as relações de cooperação. Para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, o homem estabelece um modo determinado de produção que supõe algum tipo determinado de relação de cooperação que se torna uma *força produtiva.* "A soma das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social [...]" (MARX E ENGELS, 1982: 42). Dessas relações, que surgem das necessidades e do modo de produção material, surge também, no homem, a consciência social. Essa consciência se aperfeiçoa a partir das relações de produção, mais especificamente da divisão do trabalho, quando se dá a distribuição desigual do trabalho e de seus produtos, além das contradições entre os interesses particulares e coletivos, culminando com o surgimento das classes sociais e das

[29] Classe social: "Conceito de vital importância na teoria marxista. Foram as lutas de classes, decorrentes da oposição de interesses econômicos tais como burguesia *versus* proletariado, que constituíram a força motriz das transformações sociais. As classes sociais são a expressão do modo de produzir da sociedade. Dessa forma, a História universal é resultado da história da luta de classes."(CARMO, 1992: 82)

[30] Burguesia: "Termo originalmente aplicado aos moradores que se agrupavam em torno dos burgos (fortalezas) e viviam do comércio, do artesanato e da usura. Posteriormente, passou a designar a classe social formada por proprietários de capital que vivem dos rendimentos por ele gerado. Em oposição à burguesia temos o proletariado"(CARMO, 1992: 81).

[31] Proletariado: "Do latim *prole*, que significa "filhos". Classe de indivíduos pobres, conhecidos pela capacidade de gerar filhos. Uma característica dessa classe são os trabalhadores assalariados que, no modo de produção capitalista, dependem da venda de sua força de trabalho" (CARMO, 1992: 84).

lutas entre as diferentes classes características das sociedades capitalistas industriais. Com esses argumentos sustentam que: "Os homens desenvolvem a consciência no interior do desenvolvimento histórico real" (MARX E ENGELS, 1982: 44) e que essa história real, produzida por homens reais, também está ligada à produção material desses mesmos homens. Não são fenômenos separados, mas fenômenos coexistentes.

Além disso, as relações de produção e a divisão do trabalho fazem surgir um novo fenômeno – o da alienação[32]. Como trabalhador, o indivíduo não possui vontade própria sobre *o que* e *como* produzir. Não define seu ritmo de trabalho, seu salário, suas condições de moradia, seu tempo de lazer... Tudo isso é definido pelo mercado ao qual só importa a mercadoria. Quanto ao trabalhador assalariado, é visto como parte dos bens de produção e separado do produto do seu trabalho. Marx e Engels chamam a isso alienação.

Da alienação econômica surgem outras formas de alienação – na política, na religião, na moral, na educação... Essa alienação – possível pela separação entre o elemento consciente e o elemento puramente físico do trabalho – faz com que o homem perca a consciência crítica acerca da realidade, tornando-se alheio aos acontecimentos políticos e sociais, comprometendo a consciência social em proveito da classe que está no poder, o que contribui para a manutenção das relações de dominação impostas pelas classes dominantes que, além de deter o poder econômico e político determinam também as idéias dominantes – ideologia da classe dominante – que permeiam todas as relações sociais. Mais uma vez, tem-se a produção material determinando a produção da consciência.

Pelos paralelos estabelecidos, Marx e Engels mostram que as estruturas sociais e políticas nascem dos processos de vida de indivíduos que atuam, produzem e reproduzem de modo determinado, estabelecendo os tipos de relações entre si. "Nesta perspectiva, o homem constrói a si mesmo em intercâmbio com os demais seres humanos e cria possibilidades novas para seu devenir" (FRIGOTTO, 2003: 63).

[32] Alienação: "Genericamente a palavra é empregada no sentido de "perda da consciência crítica acerca da realidade" ou com relação ao indivíduo que está alheio ou desinteressado dos acontecimentos políticos e sociais. Especificamente, emprega-se quando o trabalho assume o caráter de algo forçado, rotineiro e o trabalhador se encontra à mercê de um patrão que se apropria do produto do seu trabalho. O trabalhador vê aquilo que produz como algo que lhe é estranho, que não se originou dele e pelo qual ele não se reconhece como responsável" (CARMO, 1992: 81).

Portanto, a tese central de Marx e Engels é que, a partir da produção econômica (material) é que o homem produz o conjunto de idéias, representações e consciência (não-material). Dito de outra forma:

> [...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, nunca, mais do que isto. Se alguém tergiversá-lo, dizendo que o fator econômico é o único determinante, converterá aquela tese em uma frase vazia, abstrata, absurda (ENGELS, 1987: 39).

As idéias político-filosóficas, radicais e polêmicas, desenvolvidas por Marx e Engels – mais tarde conhecidas por Marxismo – embasam uma concepção materialista da história, estabelecem a primazia das forças produtivas materiais, ou forças econômicas sobre a estrutura social e afirmam ser a consciência uma produção de homens concretos, a partir de necessidades concretas, que geram lutas concretas e produções concretas.

Apesar de elaboradas há mais de um século, tais idéias, em nosso entender, não perderam a relevância e a validade. Ao contrário, nós as consideramos como ponto de referência para as discussões, reflexões e análises mais profundas em busca de um entendimento maior dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, educacionais e de um desvelamento das relações que os permeiam.

Consideramos relevante essa breve discussão sobre o materialismo histórico, por acreditarmos que, se há crise, ela não aconteceu por razões *naturais,* por fatos isolados, nem independentes das ações humanas. É preciso ter claras as condições históricas que a produziram, pois

> O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade (FRIGOTTO, 2003: 17).

Portanto, discutir a crise, seja em que âmbito for, embasados no materialismo histórico, é considerar que a história não pode ser construída senão no contexto da produção material, marcado pelas contradições das relações sociais de produção e de poder, isto é, marcado pela luta de classes no interior da qual os homens fazem história ao mesmo

tempo em que *são feitos* por ela. Ou seja: "[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias" (MARX E ENGELS, 1982: 56).

Assim pensando, esse processo coloca o homem como parte criadora da natureza. Inserido numa história real que tem como ponto de partida as relações sociais de produção, o ser humano é considerado como um sujeito histórico ativo, que pode interferir na realidade. Dessa forma, a concepção materialista histórica dialética pressupõe que qualquer realidade analisada não pode ser separada do contexto real da sociedade na qual está inserida, porém que toda realidade pode ser superada pela possibilidade de intervenção nesta realidade. Entendemos, como Frigotto (2003: 15), que

> as concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas por Marx e Engels [...] continuam sendo a base que nos permite uma análise radical para desvendar a natureza e especificidade das relações capitalistas hoje, e, especificamente, da problemática do trabalho e da educação.

É com esta base teórica que pretendemos analisar a relação educação[33] e sociedade. Na concepção dialética, a educação é, ao mesmo tempo, um instrumento de reprodução e de transformação da realidade. Existe uma determinação recíproca entre sociedade e escola: a sociedade determina a escola e, ao mesmo tempo, é por esta determinada. Não existe nem autonomia (concepção liberal) e nem dependência (concepção reprodutivista) da escola em relação à sociedade. A escola não é considerada apenas como fator de equalização social nem apenas como fator de reprodução social.

Existe, na escola, uma lógica dialética de contradição, inerente às próprias relações sociais capitalistas. A crise na educação – ou em outros setores sociais – é, pois, inerente à sociedade na qual está inserida. Portanto, para entender a crise na educação é preciso considerar as raízes históricas estruturais que a sustentam, raízes que estão intimamente ligadas ao "intencional *apartheid social*" (CORTELLA, 2001: 13), implementado pelo projeto capitalista de exclusão e dominação. Dessa forma, não é possível superar a crise na educação por meio de reformas parcialistas que se dirigem apenas ao interior da escola. A escola precisa ser vista como um todo social e não apenas como um todo pedagógico.

Com estas considerações queremos mostrar que a escola é um local de embates entre forças contraditórias, pois, ao mesmo tempo, pode reproduzir as desigualdades e

[33] Durante todo esse trabalho, quando nos referirmos à educação será especificamente à educação escolar pública.

contribuir para a sua superação tendo, então, função importante no jogo dialético entre infra-estrutura e superestrutura, denotando o caráter político da educação. Por isso, pensamos que, se a educação está passando por uma crise (ou, diríamos, por mais uma crise), este momento deve ser aproveitado para que se atualize o debate em torno de suas reais finalidades.

A concepção dialética da educação sustenta que "A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar seus 'próprios coveiros'" (SNYDERS, 1977: 105). Apple (1989) verifica que as tensões e contradições podem propiciar possibilidades para ações na educação em favor de melhores condições ou de melhor qualidade. Portanto, o processo de escolarização precisa ser interpretado tanto como um sistema de reprodução quanto um sistema de contradição e de produção, sendo necessário analisar, pois, como a lógica e os modos de controle do capital entram na escola. Nesta análise, o Estado assume papel essencial enquanto mediador dos interesses do capital e do processo social mais amplo.

Para Frigotto (2003: 37), no plano econômico, herdamos uma matriz de Estado,

> [...] que tem dupla face: uma privada e a outra pública, que atua em função desta. Historicamente, tem se constituído no grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira. Os incentivos fiscais constituem-se na ampliação de subsídios do fundo público ao enriquecimento fácil e rápido de restritos grupos. Uma burguesia que sabe ser competente quando apoiada no fundo público. Nesta relação misturam-se jogo de influências, formação de quadrilhas de corrupção no âmago do aparelho do Estado, nepotismo e usura.

Sendo a escola um aparelho do Estado e, sendo o próprio Estado um local de contradições, conflitos, luta de classes e acordos, assim também o será a escola[34]. Para o Estado há a necessidade de buscar um consenso entre os interesses de grupos diferentes, buscando mesmo manter a sua própria legitimidade, o seu próprio poder de controle ideológico possibilitando que haja um espaço de ação para os diferentes grupos na defesa

[34] Segundo Althusser (1989) para a *teoria marxista do Estado*, o Estado é concebido como um A*parelho Repressivo do Estado – ARE – que* pode agir, inclusive, com uso da violência (polícia, exército, etc.) e como um A*parelho Ideológico do Estado – AIE – que* procura funcionar não pela violência, mas pela ideologia que se materializa nas instituições (escolares, religiosas, jurídicas, políticas, sindicais, familiares, midiáticas, culturais, etc) e são legitimadas pelos próprios usuários. Neste sentido, a escola é um Aparelho Ideológico do Estado.

de seus interesses. Assim, o Estado exerce um papel de regulação entre o capital e os trabalhadores ou entre a classe dominante e a classe dominada[35].

Neste sentido, podemos concordar com Carnoy e Levin (1985) *apud* Afonso (2000: 59) quando afirmam que:

> Consoante o período histórico[...] "há dentro do Estado capitalista, em geral, e da educação, em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo".

Vista por esse ângulo, podemos considerar pertinente a "hipótese de as reformas educativas serem, no que à educação diz respeito, estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a "gestão da crise" (AFONSO, 2000: 58). No entanto, parece-nos que, ao longo da história, essa regulação e gestão têm sido tendencialmente favorecedoras dos grupos dominantes, dos interesses do capital e, portanto, mantedoras do *status quo* social.

Carecemos de um Estado verdadeiramente *popular*, um Estado para o qual a igualdade não seja apenas *legal,* e as políticas sociais não sejam apenas formas compensatórias de gerenciar os conflitos entre os diferentes interesses de classes, mas formas de atacar as raízes dos problemas educativos e sociais. Assim, ainda em relação ao Estado, concordamos com Frigotto (2003: 37), quando diz que, no plano político, "[...] se alternam as estratégias da conciliação conservadora, do autoritarismo e do apelo, no plano do discurso, ao ideário liberal".

Na escola, os conflitos, contradições, as perspectivas de classe – dominante e dominada – a luta de classes e os acordos se corporificam, se conciliam em todos os elementos constitutivos da organização escolar e do trabalho pedagógico. Isso acontece na gestão, nos currículos, nos métodos, nos objetivos, na disciplina, nas interações sociais, nas relações de poder, na própria concepção da função social da escola e, supomos, mais fortemente, na avaliação, amalgamada que está em todos estes outros elementos, tendo se tornado categoria central das reformas educacionais nos últimos anos, no Brasil,

[35]O Estado, na visão marxista, tem a perspectiva de classe: um Estado burguês que garante o bem da classe dominante, ou seja, serve à classe dominante. O Estado na visão liberal é uma instituição que *pretende* garantir o bem comum, ou seja, servir a *todos igualmente.* (Filosofia da Educação II. UNICAMP. 2º semestre/2000. Notas de Aula).

engendrando novos modos de controle, sem eliminar, no entanto, possibilidades de ação política na área da educação.

Segundo Frigotto (2003: 25),

> A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Pelo exposto, pode-se perceber que supomos a escola como uma instituição social, na qual opera a mesma lógica da sociedade de classes ou da sociedade capitalista: uma lógica de desigualdades, uma lógica excludente. Nesta lógica operam, pois, processos de seleção e exclusão que contribuem com a manutenção do *status quo.*

Nesta sociedade onde "não há lugar para todos", a luta pela educação é parte de uma luta maior por transformações sociais; por isso, consideramos importante analisar as relações entre sociedade capitalista e educação, buscando apreender qual tem sido o papel social da escola na produção e reprodução das relações sociais em nossa sociedade.

2.2 Educação e desigualdade social

Vivemos em uma sociedade desigual. Sobre isso Grusky (1996: 3) afirma:

> The human condition has so far been a fundamentally unequal one; indeed *all* known societies have been characterized by inequalities of some kind, with the most privileged individuals or families enjoying a disproportionate share of the total wealth, power, or prestige [36].

Para situar o termo desigualdade, recorremos à sua definição mais simples: "differences among people in their command over social and economic resources"[37] (OSBERG, 2004: 7371).

Esses seriam os níveis mais observáveis da desigualdade nos quais outros poderiam ser inseridos como, por exemplo, desigualdade de poder, de *status* ou de

[36] Tradução livre: "A condição humana tem sido até agora uma condição fundamentalmente desigual; de fato, todas as sociedades conhecidas têm se caracterizado por desigualdades de algum tipo, com indivíduos ou famílias privilegiadas usufruindo de uma parte desproporcional do total da riqueza, do poder ou do prestígio".
[37] Tradução livre: "diferenças entre pessoas nos seus comandos sobre recursos sociais e econômicos".

prestígio, entre outros. No caso da sociedade capitalista, desde suas formas rudimentares até a sua forma contemporânea, ela tem sido profundamente marcada pelas desigualdades sociais.

Em relação ao Brasil, Henriques (2000), entre outros, afirma ser ele o campeão mundial em desigualdade. "Título vergonhoso, produto de uma herança de injustiça social que vem excluindo parte significativa da população brasileira do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania" (HENRIQUES, 2000: 1).

A desigualdade brasileira, na visão dos economistas, tem por determinante imediato não a escassez, mas, basicamente, a desigualdade na distribuição dos recursos – nos quais se pode incluir a educação – e da renda, o que gera altos índices de pobreza, entendendo pobreza pela dimensão de insuficiência de renda.

Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000: 21),

> [...] o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres. [...], os elevados níveis de pobreza que afligem a sociedade encontram sua principal determinante na estrutura de desigualdade brasileira, uma perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social.

Porém, se em todas as sociedades sempre existiu algum tipo de desigualdade, como afirma Grusky, é preciso ter claro que esse fato não se dá por razões naturais, mas representa o produto da própria construção histórica humana.

No Brasil, podemos dizer que ela é resultado de um projeto social excludente que se instalou desde a colonização e, ainda hoje, se configura como o maior problema estrutural do país. Congruente com essa posição, Alfredo Bosi em *Dialética da Colonização* (1992) mostra quão contraditórios, ou diríamos, antagônicos, foram os processos de formação da sociedade brasileira.

Segundo Bosi (1992), o encontro entre dois mundos tão diferentes colocou frente a frente culturas igualmente distintas. As respostas a esse encontro foram sendo forjadas na trama das relações que se estabeleceram, na troca de significados que se deu entre as culturas européia e indígena e, mais tarde, entre a negra e a imigrante, no embate entre o conquistador e o conquistado e que provocaram atuações, ao mesmo tempo de manutenção e de contestação da ordem. Estratégias de exploração e mecanismos de controle foram forjados pelos colonizadores para atingirem o objetivo a que se propuseram: conquistar. A

conquista foi feita, na maioria das vezes, de forma violenta – violência física e ideológica – por um povo culturalmente mais desenvolvido sobre povos menos desenvolvidos, do ponto de vista do padrão tido como superior: o padrão branco, europeu e cristão. Assim, os menos favorecidos, foram subjugados, explorados, degradados, escravizados e até mesmo mortos.

A sociedade colonial (ou a sociedade brasileira) foi profundamente marcada pela cisão e por preconceitos presentes nas relações escravistas de produção, no processo de separação cultural que acompanhou a colonização. Os cruzamentos das culturas que a colonização instaurou, provocaram processos dinâmicos, conflituosos e antagônicos de integração e de construção de identidades, a partir dessa separação cultural.

Dessa forma, o sistema e a condição colonial[38], o material e o simbólico, o mesmo e o outro, o culto e o iletrado, a cultura erudita e a cultura popular, a condição de dominante e a de dominado não podem ser vistos, apenas, como simples convívio de pontos de vistas diferentes, mas como processos dialeticamente imbricados que deixariam marcas profundas na formação da sociedade brasileira, se considerarmos uma vinculação dialética entre o presente e o passado.

Nesse sentido, no plano cultural e social, concordamos com Frigotto quando diz que:

> Herdamos, pois, uma matriz cultural bastante peculiar, onde o colonizado se identifica com o colonizador. Apagam-se as raízes ou são renegadas. Perfilamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão se dava em relação aos conquistadores e colonizadores. Hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital. Não só somos a sociedade que mais retardou a libertação dos escravos, como pertencemos àquelas que os analistas situam como de Terceiro Mundo (FRIGOTTO, 2003: 36).

Por mais que lutas e enfrentamentos tenham ocorrido, mudanças tenham sido propostas ao longo dos séculos – motivados por regimes políticos, por planos econômicos e sociais ou outros fatores – podemos, certamente, dizer que, em relação à desigualdade, o

[38] Bosi (1992: 27) diferencia e dialetiza os conceitos de sistema e condição. "Por *sistema* entendo uma totalidade articulada objetivamente. O *sistema colonial,* como realidade histórica de longa duração[...] Quanto ao termo *condição,* atinge experiências mais difusas do que as regularidades da produção e do mercado. *Condição* toca em modos ou estilos de viver e sobreviver. [...] A condição senhorial e a condição escrava supunham um desempenho de papéis no sistema produtivo [...] . *Condição* traz em si as múltiplas formas concretas da existência interpessoal e subjetiva [...]" .

Brasil "mudou para permanecer", pois a desigualdade original se mantém estável ao longo da história e o abismo entre ricos e pobres continua imenso.

Sobre a questão, o próprio Ministro da Educação, Fernando Haddad, em entrevista recente, reconheceu que os atuais problemas educacionais e sociais brasileiros têm raízes no passado histórico do país.

> Haddad atribuiu as raízes do que chamou atraso educacional do Brasil a três fatores que teriam acontecido simultaneamente no país: colonização retrógrada, escravidão longa e patrimonialismo. Afirmou que o Brasil é o Estado menos republicano da América Latina se levada em conta sua historia até os dias atuais. Para o ministro, a colonização portuguesa, a independência do país (1822) e a proclamação da República (1889) aconteceram sem rupturas que ocorreram em todo o continente americano. Ele lembrou que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão (1888). E disse que o patrimonialismo (grosso modo, quando a elite usa o Estado como um bem privado e a seu serviço individual) é uma característica contemporânea do país (ALENCAR, 2005: 1).

Tomando por base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNADs – realizada entre 1977 e 1999, Barros, Henriques e Mendonça (2000: 40), afirmam que "vivemos em uma perversa simetria social em que os 10% mais ricos se apropriam dos 50% do total de renda das famílias e, como por espelhamento, os 50% mais pobres possuem cerca de 10% da renda".

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA –, com base na PNAD de 2003, confirma o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo, sendo o segundo pior em distribuição de renda.

Recentemente o *Radar Social*[39] fez a seguinte publicação:

> O "Radar Social" não arrisca nenhuma evolução para o principal indicador de pobreza [renda]. Com base na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar), divulgada em setembro de 2003, o documento aponta a existência de 53,9 milhões de pobres no país, com renda abaixo de meio salário mínimo. Desses, 21,9 milhões seriam indigentes e viveriam em domicílios com renda por pessoa inferior a um quarto do mínimo (SALOMON, 02/06/05: A12).

[39] Publicação organizada e elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Reúne os dados mais recentes produzidos por diversas instituições governamentais sobre demografia, educação, saúde, trabalho, renda, moradia e segurança, bem como os problemas de cada um destes setores e as principais iniciativas do Executivo para solucioná-los. Segundo o presidente do Ipea, Glauco Arbix, "a publicação é um instrumento de vigilância das condições de vida da população brasileira , demandado inicialmente pelos membros da Câmara de Política Social do Governo e elaborado de modo a oferecer, a cada dois anos, um panorama dos principais problemas sociais do país" (www.ipea.gov.br).

Muitos têm sido os debates que buscam orientações e iniciativas para o combate à desigualdade em nosso país, com o objetivo de diminuir os níveis de pobreza e de construir uma sociedade menos injusta e menos excludente. Muitas têm sido, também, as pesquisas que buscam apreender quais seriam as causas ou os determinantes da desigualdade econômica no Brasil, e grande parte delas concluiu que a educação tem ocupado um lugar central na construção e na permanência de estruturas de desigualdade em nosso país.

Segundo Ferreira (2000: 140), "acumulou-se evidência da importância da distribuição da educação, e da estrutura dos seus retornos, como determinante principal da desigualdade da renda familiar *per capita* brasileira". O mesmo autor mostra que, para entender os processos de geração e reprodução de desigualdades, é preciso estar atento aos processos de formação e distribuição das oportunidades educacionais no país. Segundo ele, existe um equilíbrio político-econômico da distribuição da riqueza, cujo principal determinante é a natureza do sistema educacional, resultado de uma luta de classes no interior desse sistema. Tal equilíbrio caracteriza-se por um círculo vicioso, em que três desigualdades se reforçam mutuamente, a saber:

> [...] uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda – como se observa no Brasil. Essa desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar uma distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade de poder político reproduz a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação, e não têm interesse na qualidade, dependendo apenas de escolas particulares. Os mais pobres, por sua vez, não têm meios próprios (nem acesso a crédito) para freqüentar as boas escolas particulares, nem tampouco poder político para afetar as decisões fiscais e orçamentárias que poderiam melhorar a qualidade das escolas públicas (FERREIRA, 2000: 155).

A educação também se mostrou a principal responsável pelas desigualdades durante a década de 1990. Essa foi a conclusão a que chegaram, por meio de pesquisas empíricas, Ramos e Vieira (2000: 164)

> [...] a variável escolaridade assume um papel de destaque, sendo responsável por até 30% da desigualdade quando considerada isoladamente, e por mais de 20% em termos marginais, sendo que em ambos os casos observamos uma relativa estabilidade ao longo da década [de 90] (no sentido de que não há uma tendência de aumento ou diminuição nesses números).

Isso, apesar de, na década de 1990 terem acontecido várias reformas, de haver sido implantada a nova LDB e outras várias propostas na educação brasileira – dentre elas a progressão continuada e o sistema de avaliações, por exemplo – com o intuito de melhorar a qualidade na educação, buscando diminuir as desigualdades no Brasil.

Menezes-Filho (2001), num estudo sobre a evolução da educação no Brasil e seus impactos sobre o mercado de trabalho, também mostra a importância da educação como mecanismo gerador de desigualdade de renda no Brasil, tanto em termos individuais quanto entre grupos de indivíduos.

Parece-nos, assim, que, mesmo que a educação ou o desempenho educacional possa não ser o único determinante da desigualdade, ela tem exercido um papel fundamental na produção, manutenção e reprodução das desigualdades sociais no Brasil[40] e, neste caso, a escola não pode se omitir de sua responsabilidade na construção de uma sociedade menos injusta e menos desigual. O Banco Mundial – BM – organismo internacional que financia e assessora reformas educativas em vários países do mundo, reconhece, formalmente, que:

> A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza [...] (BM, 1995 *apud* TORRES, 1996: 131).

É interessante observar que, embora vários segmentos da sociedade – inclusive os próprios governos – concordem com o importante papel da educação na diminuição das desigualdades e no desenvolvimento do país, a educação ainda não exerça de fato este papel. Por que isso acontece? Responder esta questão é reiterar a necessidade de analisar criticamente o papel social da educação na escola capitalista.

[40] Uma série de pesquisas recentes feita pelo Brasil 3 Tempos, projeto do governo federal que visa estabelecer objetivos para o desenvolvimento a longo prazo do país, concluiu que a prioridade para o progresso do país é melhorar a qualidade de ensino no Brasil.
(http//aprendiz.uol.com.br/content.view.action?uuid=076b39680af47010040984be5a804cd)

2.3 A lógica capitalista e a educação

Em nosso pensar, provocar a reflexão que possibilite compreender as relações de poder e dominação que permeiam a sociedade, entendendo e analisando criticamente o papel social da escola inserida nesta sociedade é trazer à tona os fins da educação, é buscar caminhos de superação dessas relações, pois, "definir os fins educativos é, ao mesmo tempo, definir a sociedade, a cultura e o homem que se pretende formar" (DALAROSA, 2000: 47). Para isso, consideramos pertinente entender os processos históricos, a partir dos quais teve origem a sociedade capitalista, e como a lógica capitalista chegou à escola.

2.3.1 O capitalismo: um processo histórico não natural

Para iniciarmos esta discussão relembramos que os modos de produção não foram sempre os mesmos. Eles se transformaram, ao longo da história, até o surgimento do atual modo de produção capitalista. Essas transformações, no entanto, não ocorreram naturalmente, mas dentro de processos históricos da produção material.

Marx (1982) desvela *o segredo da acumulação primitiva* que está nas origens do capitalismo, "uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é o seu ponto de partida" (p. 828). Trata-se da chamada *acumulação primitiva*, um processo histórico não-natural que introduz um novo elemento no modo de produção: a transformação das forças produtivas que separa o trabalhador dos meios de produção. Marx explica as condições em que se deu a acumulação primitiva do capital.

O processo não é de empreendedores capitalistas. Na verdade, a história do capitalismo é a história do roubo, da expropriação, da morte, da violência, enfim, da barbárie. As massas produtoras foram afastadas de suas condições de vida e produção: das terras, no caso dos camponeses e das oficinas, no caso dos artesãos. Uma minoria tomou posse dos meios de produção, pela força. Transformou-se a propriedade feudal em propriedade privada, ainda pela força. Os camponeses foram expulsos de suas terras que passaram a ser pastagens de carneiros – fonte de matéria prima para os lanifícios que, por sua vez, cresceram cada vez mais, aniquilando com os artesãos. Conseqüência disso: camponeses e artesãos são jogados na pobreza, convertidos em vadios, vagabundos,

mercenários que vagam sem rumo pelas estradas, por vezes roubando e matando, sofrendo, no entanto, com as pesadas leis que lhes eram impostas e aplicadas. Primeiro os roubaram, expulsaram, aniquilaram para, depois, castigá-los cruelmente. Assim, sem condição de existência, as massas de antigos produtores independentes – camponeses e artesãos – então empobrecidos, sem ter como produzir, sujeitaram-se a trabalhar para terceiros. Foi deste exército de desvalidos que surgiu o assalariado *livre,* aquele que tem a vender apenas a sua força de trabalho. Tem-se, aqui, a origem do proletariado.

> As massas exploradas apenas haviam trocado de senhor. [...] Esse "trabalhador livre" surgiu na história nos fins do século XV e começos do século XVI. A ruína do mundo feudal libertava os servos, da mesma forma que a queda do mundo antigo havia emancipado os escravos. [...]. Mas *antes do século XVI*, o camponês que alugava os seus braços temporariamente era também dono de uma pequena extensão de terra, capaz de sustentá-lo em casos extremos. [...]. *Mas, a partir do século XVI já o assalariado momentâneo havia-se convertido em assalariado permanente, até a morte.* O seu único meio de subsistência era a força dos seus braços (PONCE, 1985: 134).

E como surgiu o capitalista? A grande expropriação criou imediatamente os grandes proprietários de terras. Surgiram, depois, os arrendatários que enriqueceram com a revolução agrícola do final do século XV, a mesma que empobreceu a população rural. Já no final do século XVI, havia uma classe de capitalistas arrendatários que ficaram ricos à custa da exploração do trabalho assalariado. A dissolução do sistema feudal, no campo, e das corporações, na cidade, permitiu que o capital dinheiro se transformasse em capital industrial. A massa expropriada, separada de seus meios de subsistência e trabalho, beneficiou o capitalista industrial burguês no sentido de criar mão-de-obra disponível em grande escala, além de criar um mercado interno sólido tal como exigia o modo de produção capitalista.

No entanto, apesar de deter o poder econômico – o capital dinheiro – o capitalista burguês não detinha o poder político. Buscando consegui-lo, a burguesia desempenharia um papel fundamental nos processos das revoluções que se seguiriam. Instigada pelas idéias iluministas que vinham ao encontro dos seus interesses, a burguesia cumpriria um papel revolucionário.

O pensamento no período das revoluções expressa o pensamento burguês calcado nos ideais do liberalismo, cujos princípios fundamentais são: o individualismo – cada indivíduo é diferente em suas características, em suas capacidades, interesses e aptidões e

pode se desenvolver de acordo com elas, em competição com os outros indivíduos, fazendo suas próprias escolhas o que o levará a uma determinada posição social (o individualismo pode servir para justificar as desigualdades sociais); a igualdade – não se trata da igualdade social, mas da igualdade de direitos entre os homens, igualdade perante a lei, o que não implica, portanto, colocar fim nas desigualdades sociais (as diferenças individuais justificam as desigualdades econômicas); a liberdade – que é individual, intelectual, política, religiosa, econômica, de crenças e de idéias, mas, sobretudo, para lutar pela posição social que deseja, usando de seus talentos individuais; a propriedade – dando aos indivíduos o direito de acumular, pelo trabalho e pelo talento, riquezas, propriedades e ascensão social, sendo que a propriedade privada é um direito protegido pelo Estado; a democracia – estabelecendo o direito de todos de participar do governo por meio de representantes de sua escolha.

Muito do pensamento liberal será "reinventado" pela corrente neoliberal do final do século XX. Para Draibe (1993), o neoliberalismo lançará mão das *regras práticas* do liberalismo frente ao momento da crise do capitalismo do final do século, com o objetivo de manter o sistema capitalista. Segundo Draibe (1993: 88),

> [...] as 'teorizações' que manejam os assim ditos neoliberais são geralmente emprestadas do pensamento liberal ou dos conservadores e quase que se reduzem à afirmação genérica da liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo. E, derivadamente, do Estado mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos.

Para o pensamento liberal, a educação universal, leiga, gratuita e pública deve estar a serviço do indivíduo, independentemente de sua classe social. Sua função é a de equalizar oportunidades de ascensão social, ou seja, a escola tem um papel de equalização social.

O liberalismo, um conjunto de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses, surgindo no século XVII, em oposição ao absolutismo reinante à época, fortaleceu-se no século XVIII, no contexto da luta de classes entre a burguesia e aristocracia. Portanto, a burguesia e o liberalismo, em sua gênese, desempenharam um papel revolucionário em sua época.

No desenrolar histórico, a Revolução Francesa, mas principalmente, a Revolução Industrial trariam grandes mudanças nas estruturas econômicas, sociais, políticas e

ideológicas e significariam a consolidação da burguesia, enquanto classe dominante e do proletariado, enquanto classe dominada. As mudanças significariam, principalmente, uma revolução nas relações sociais de trabalho que afirmariam uma nova forma de exploração do homem pelo homem: a forma de exploração capitalista que transformaria tudo em mercadoria[41], inclusive e, principalmente, o trabalho – única mercadoria capaz de gerar a mais-valia[42]: trabalho não-pago, fonte de lucro do capitalista.

> A exploração capitalista diferencia-se da exploração dos modos de produção precedentes por inscrever-se no próprio processo social de produção mediante a separação entre a esfera econômica e política e pela unificação da produção e apropriação da mais-valia. Funda-se, pois, uma relação social fundamental, *formalmente igualitária, mas histórica e efetivamente desigual:* relação capital/trabalho – proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e vendedores de força de trabalho (FRIGOTTO, 2003: 63, grifos nossos).

2.3.2 As relações sociais de trabalho na lógica capitalista

O capitalismo, como já foi dito, trouxe mudanças profundas nos processos produtivos, impondo o controle das relações sociais de produção e intensificando a divisão do trabalho. Recuaremos até o início do capitalismo industrial, para mostrar as condições históricas nas quais têm origem as primeiras práticas de controle e divisão do trabalho dentro do contexto do novo modo de produção capitalista.

> A produção capitalista começa, como vimos, de fato onde um mesmo capital ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista (MARX, 1983: 257).

---

[41] Mercadoria. Todo produto produzido para a troca, não consumido pelo seu produtor, mas por quem o adquire pela troca. "Só são mercadorias os produtos executados por trabalho privado separada e independentemente dos outros; só estes produtos se defrontam mutuamente na troca como mercadorias, quer dizer, um produto do trabalho *só* se torna uma mercadoria no quadro de condições sociais em que imperam a propriedade privada, a divisão do trabalho e a troca e quando estas três condições não se verificam, um produto não pode chamar-se mercadoria" (RESENDE, 1978: 18).

[42] Mais-valia. Excedente que, na produção capitalista, assume a forma de lucro. "E para o nosso capitalista trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou o seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só de valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais valia" (MARX, 1983: 155).

No entanto, apesar de empregar vários trabalhadores, as primeiras oficinas conservaram as marcas dos antigos modos de produção feudal e corporativo.

> Com respeito ao próprio modo de produção, a manufatura, por exemplo, mal se distingue, nos seus começos, da indústria artesanal das corporações a não ser pelo maior número de trabalhadores ocupados simultaneamente pelo mesmo capital. A oficina do mestre-artesão é apenas ampliada (MARX, 1983: 257).

Aparentemente, houve poucas mudanças. Porém, "Mesmo não se alterando o modo de trabalho, o emprego simultâneo de um número relativamente grande de trabalhadores efetua uma revolução nas condições objetivas do processo de trabalho" (MARX, 1983: 258).

No momento em que as unidades produtivas passaram a operar assim, surgiu o problema do controle, diante da necessidade de coordenação dos processos de produção que envolviam a ordenação das operações, a centralização do suprimento de materiais, o escalonamento das prioridades, a atribuição de funções, a manutenção dos registros de custos, folhas de pagamento, matérias-primas, produtos acabados, vendas, cadastros de créditos e os cálculos de lucros e perdas, além da necessidade de concepção e coordenação de diferentes tipos de trabalho que envolvia diferentes fábricas. Todas essas funções foram assumidas pelo capitalista que, além disso, possuía o "tempo dos trabalhadores assalariados, a matéria-prima fornecida e os produtos saídos de sua oficina" (BRAVERMAN, 1977: 62). "Assim, o período manufatureiro desenvolveu os primeiros elementos científicos e técnicos da indústria moderna" (Marx, 1982a: 430).

Marx afirma, ainda, que:

> A manufatura se constitui assim em base técnica imediata da indústria moderna. A primeira produzia a maquinaria com que a segunda eliminava o artesanato e a manufatura nos ramos de produção de que se apoderava. A produção mecanizada se erguia naturalmente sobre uma base material que lhe era inadequada. Atingindo certo estágio de desenvolvimento, tinha ela de remover essa base que encontrou pronta e aperfeiçoou em sua forma antiga, para estabelecer nova base adequada a seu modo de produção (MARX, 1982a: 435).

Essas formas rudimentares de capitalismo, ou a forma pré-capitalista de produção existiram ou resistiram por algum tempo. Porém, o capitalista iria estabelecer o seu poder sobre os modos técnicos de trabalho no contexto da produção capitalista.

Nas primeiras fases do capitalismo, o capitalista, recorreu às técnicas de subcontratação. O subcontratador, "ao mesmo tempo empregado e pequeno empregador de trabalho" (DOBB *apud* BRAVERMAN, 1977: 63) ou os agentes de comissão, contratavam os trabalhadores que realizariam o trabalho para o capitalista, em produção domiciliar ou manufaturas domésticas. O capitalista comprava o trabalho acabado sem assumir o controle direto sobre a força de trabalho ou os processos produtivos. O trabalho é, portanto, apenas mais uma mercadoria.

Nessa fase, que se configura de transição entre a antiga e a nova forma de produção, "[...] o capitalista não havia assumido a função essencial de direção no capitalismo industrial e o controle sobre o processo de trabalho: por esta razão era incompatível com o desenvolvimento geral da produção capitalista [...]" (BRAVERMAN, 1977: 64). A utilização de tais estratégias traria problemas como: "[...] irregularidade da produção, perdas de material em trânsito e desfalques, lentidão no fabrico, falta de uniformidade e rigor na qualidade do produto" (BRAVERMAN, 1977: 64), além de deixar fora do controle do capitalista

> [...] o potencial de trabalho humano que pode tornar-se disponível por horas estabelecidas, controle sistemático e reorganização do processo de trabalho. Essa função a gerência capitalista logo assumiu com uma avidez só comparável com sua primitiva timidez (BRAVERMAN, 1977: 65).

Assim é que o capitalista buscaria novas formas de controle – ou de gerência – que estivessem mais de acordo com os objetivos de acumulação do capital, e maior produção possível de mais-valia. "Essa função de dirigir, superintender e mediar torna-se função do capital, tão logo o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo[43]. Como função específica do capital, a função de dirigir assume características específicas" (MARX, 1983: 263).

A nova gerência capitalista uniu os trabalhadores sobre um único teto, impôs-lhes horas regulares de trabalho, além da imposição de formas rígidas de disciplina, controle e supervisão dos trabalhadores ou do "moderno proletariado industrial [que] foi levado ao seu papel não tanto pelo atrativo monetário, mas pela compulsão, força e o medo"

[43] "A forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente, lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos, chama-se cooperação" (MARX, 1983: 259).

(BRAVERMAN, 1977: 67). Apoiado pela lei e pela polícia, o capital dominaria o trabalho e o trabalhador em todas as esferas da vida: econômica, espiritual, moral e física. Estavam, assim, determinadas as condições para as novas relações sociais de trabalho que estruturaram o novo processo produtivo, dividido entre os que pensavam e dirigiam e os que executavam o trabalho. Nessa nova ordem, a gerência assumiu o sinônimo de controle. "E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais [...]" (BRAVERMAN, 1977: 68), mas o controle que visa, acima de tudo, à vantagem para o capital.

Além do controle, a divisão do trabalho também se tornou um princípio fundamental na indústria capitalista. Ela difere completamente da divisão social do trabalho, na terminologia de Marx. A divisão social do trabalho implica a divisão de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, além de ser "[...] aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela" (BRAVERMAN, 1977: 71). Ao contrário, a divisão capitalista do trabalho divide os processos de produção entre diferentes trabalhadores, que, dessa forma, não acompanham o processo completo de produção. Assim, "enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem" (BRAVERMAN, 1977: 72).

Braverman enfoca a divisão capitalista do trabalho, especificamente aquela que acontece dentro das empresas, aquela que parcela as ocupações e os processos industriais. A primeira forma de parcelamento se deu pela análise do processo de trabalho: as operações ou os elementos constituintes do processo são separados, mas o processo de produção é realizado por um mesmo trabalhador. Aqui se dá o parcelamento do processo de produção.

A divisão do trabalho aumenta a quantidade de trabalho realizada por um mesmo número de pessoas. Isso se deve a três circunstâncias diferentes:

> Primeira, ao aumento da destreza de cada trabalhador individualmente; segunda, à economia de tempo que em geral se perde passando de uma espécie de trabalho a outra, e, finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, e permitem que um homem faça o trabalho de muitos (SMITH *apud* BRAVERMAN, 1977: 75).

Nesse caso, o parcelamento do trabalho já sofreu transformação: não só as operações eram separadas, como também atribuídas a trabalhadores diferentes. Aqui se deu o parcelamento do trabalhador. O modo capitalista de parcelamento do processo de produção e do trabalhador traria vantagens para o capitalista, tanto em relação ao aumento da produtividade quanto em relação ao controle gerencial.

Daí ter sido a divisão do trabalho, assim como a gerência, um princípio fundamental do capitalismo e que, depois, se estenderia para todas as formas de relações sociais da sociedade capitalista.

Se antes o trabalho[44] era considerado apenas mais uma mercadoria, chegou, então, a vez de a força de trabalho[45] se converter em mercadoria, devendo ser comprada pelo capitalista pelo preço o mais barato possível. A receita para baratear essa mercadoria era "fracioná-la nos seus elementos mais simples" (BRAVERMAN, 1977: 80). Para Marx (1983: 154).

> O processo de trabalho, em seu decurso, enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, [...]. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador.

Além do trabalho e da força de trabalho, outro fator assumiria novos valores no capitalismo: o tempo.

---

[44] Trabalho: Atividade humana consciente e proposital de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades. "É fundamental que se distinga o trabalho enquanto atividade histórica de autocriação humana (sob as mais diversas técnicas), mediante a produção de bens materiais enquanto valores de uso, da forma abstrata mercadoria força de trabalho que o mesmo assume sob as relações capitalistas na produção de bens como valores de troca" (FRIGOTTO, 2003: 63).

[45] Força de trabalho: "A força de trabalho [capacidade humana de executar trabalho] dos homens não foi sempre uma mercadoria, nem em todas as épocas nem em todas as relações sociais de produção. Na produção mercantil simples todos são ainda produtores privados de mercadorias que se trocam no mercado, os quais para produzirem as coisas de que necessitam, além dos instrumentos e da matéria-prima, precisam da sua própria força de trabalho. Ora esta força de trabalho não é uma mercadoria, pois é consumida pelo próprio produtor. O possuidor apenas pode utilizar a sua força de trabalho enquanto possuía os seus próprios meios de produção. Só quando estes lhes faltam ele é obrigado a vender a sua força de trabalho enquanto mercadoria no mercado. Tem que vender a alguém que, por ser proprietário de meios de produção, possa consumir a sua força de trabalho" (RESENDE, 1978: 42).

> Ele é o mais importante de todos os bens de luxo. Estranhamente, as elites funcionais, são justamente as que menos dispõe com liberdade de seu próprio tempo de vida. Não se trata, em primeiro plano, de uma questão quantitativa, embora muitos membros dessa camada trabalhem até 80 horas por semana; antes, são as suas múltiplas dependências que os escravizam. Espera-se deles que estejam sempre à mão e de prontidão, sempre às ordens. De resto, eles estão presos a agendas que se estendem por anos, futuro adentro. Mas também, outros profissionais estão presos a regulamentos que lhes restringem a um mínimo a soberania do tempo. Os operários dependem do horário de funcionamento das máquinas; as donas-de-casa do absurdo horário de fechamento das lojas; os pais da disposição das escolas e quase todos se sujeitam ao movimento pendular dos horários de picos no trânsito. Sob tais condições, vive com luxo quem sempre tem tempo de se ocupar com o que deseja e quem pode decidir por si próprio o que fazer com o seu tempo, bem como o quanto, quando e onde fazê-lo (ENZENSBERGER, 1997: 4).

Categoria histórica e socialmente criada, o tempo pode ser vivido e medido de formas diversas por diferentes grupos sociais – de classe, de gênero, de religião, de etnia, de civilizações... Um exemplo de como o tempo pode ser vivido e medido de forma diferente daquela a que estamos acostumados, nos foi dado, recentemente, por Pierre Bourdieu ao investigar os camponeses kabilas da Argélia na África do Norte[46], onde observou o descaso pelo relógio – ou pelo tempo.

A relação dos kabilas com o tempo é assim descrita por Thompson (1998: 270)

> Uma atitude de submissão e de indiferença imperturbável em relação à passagem do tempo, que ninguém sonha em controlar, empregar ou poupar [...]. A pressa é vista como falta de compostura combinada com a ambição diabólica.[...] a noção de um compromisso com hora marcada é desconhecida: eles apenas combinam de se encontrar 'no próximo mercado'.

Uma outra notação de tempo descrita por Thompson é aquela que se dá, orientada de acordo com as tarefas a serem realizadas e não pelo tempo marcado pelo relógio. O tempo se adapta à tarefa. Em relação a esse tipo de orientação – o tempo das tarefas e não o do relógio –, Thompson (1998: 271) observa que:

[46] Sobre esta pesquisa ver: CORRÊA, Mariza. *Ensaios sobre a África do Norte*. Edição revisada e ampliada do Texto Didático nº 16, texto Didático nº 46, fevereiro de 2002. Os textos de Pierre Boudieu *Le sens de l'honneur* e *La maison ou lê monde renversé* foram originalmente publicados em *Esquisse d'une théorie de la pratique-précédé de trois études d'ethnologie Kabyle,* Libraire Droz, Genève, Paris, 1972.

> Primeiro, há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado. O camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade. Segundo, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum parece haver pouca separação entre 'o trabalho' e 'a vida'. As relações sociais e o trabalho são misturados – o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa – e não há grande senso de conflito entre o trabalho e "o passar do dia". Terceiro, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência.

No entanto, nas relações sociais do modo de produção capitalista as significações de tempo serão muito diferentes daquelas da sociedade Kabila ou das comunidades que se orientam pelas tarefas ou mesmo das sociedades pré-industriais.

> [...] nas economias pré-industriais os homens dispõem a seu critério de seu tempo de trabalho – e de seu tempo em geral – ou seja, decidem sua duração, sua intensidade, suas interrupções. Isso pode ser considerado como um aspecto a mais do controle do processo de trabalho, mas merece ser assinalado em sua especificidade. Podem prolongar sua jornada, acelerar seu ritmo ou eliminar as interrupções quando urge a consecução de um objetivo, mas também encurtar a primeira, diminuir o segundo ou aumentar as últimas quando não há urgência. Isto significa ser dono do próprio tempo, e o tempo, como assinalou Marx, é o espaço em que se desenvolve o ser humano (ENGUITA, 1989: 9).

Porém, com as novas estruturas do processo de trabalho assalariado,

> A maioria dos trabalhadores não controla hoje a duração nem a intensidade de seu trabalho. O trabalhador assalariado deve submeter-se aos ritmos impostos pela maquinaria, aos fluxos planificados de produção e às normas de rendimento estabelecidas pela direção (ENGUITA, 1989: 9).

O tempo, marcado pelo relógio, passaria a ser o disciplinador e ditador dos ritmos de vida dos homens, impondo ordem, pontualidade e regularidade não só no espaço do trabalho, mas em todos os espaços sociais, inclusive, na escola. "Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado" (THOMPSON, 1998: 293). [47]

A disciplina do tempo seria socialmente internalizada. A divisão racional do trabalho separaria a vida do trabalho assim como polarizaria aqueles cujo tempo é infinitamente valioso – os que pensam e controlam – e aqueles cujo tempo quase nada vale

[47] A *Didática Magna* (1657) de Comenius tem um capítulo que "[...] caracteriza a sua obra como um livro do seu século: *Bases Para a Rapidez do Ensino, Com Economia de Tempo e de Fadiga* [no qual] [...] proclamou a necessidade de economizar tempo no terreno educativo [...]" (PONCE, 1985: 127).

– os que executam e são controlados. Mas, ainda que em pólos diferentes, todos estariam submetidos, de alguma forma, ao controle do mesmo tempo que passaria, no capitalismo, a ter valor de moeda[48]. Era preciso produzir riquezas e, para isto, o tempo não poderia ser desperdiçado. "Na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado; é uma ofensa que a força de trabalho meramente 'passe o tempo'" (THOMPSON, 1998: 298).

O capitalismo transformou tudo em mercadoria: trabalho, força de trabalho, tempo, homem. Por isso parece-nos bastante atual a afirmação de Marx e Engels (1989: 148), ao dizer que:

> O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral.

Trata-se da supervalorização da mercadoria e do mercado e da desvalorização e do processo de coisificação do homem por meio do trabalho: aquilo que é coisa – a mercadoria – ganha vida e passa a determinar o valor do próprio trabalhador e aquilo que tem vida – o homem – vira coisa, perde a humanidade. O que o trabalhador produz tem mais importância do que ele próprio. O que importa para o capitalista não é o trabalhador, mas a mercadoria, o mercado e o lucro que, por sua vez, definem as condições de vida e de trabalho do homem.

É possível apreender todo o caráter contraditório do capitalismo que, como afirma Frigotto (2003: 64):

[48] Mais de um século depois da "economia de tempo" de Comenius, em 1748, Benjamin Flanklin, então, presidente americano diria: *Time is money.* No entanto, a idéia de que "Tempo é dinheiro", "que se atribui primeiro aos expedicionários ingleses do século XVII, na realidade nasceu muito antes, na fase mercantil da Corporações, [século XIII] mesmo se não ainda ideologicamente explicitado" (RUGIU, 1998: 52).

> Em lugar da suposta tendência ao equilíbrio e à igualdade dos agentes econômicos, trata-se de um sistema que, pela concorrência sob forças e poder desiguais, conduz à acumulação, concentração e centralização de capital. Ao capitalista interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais-valia. [...]. Mas, ao mesmo tempo em que o capital necessita que as mercadorias sejam monetarizadas, isto é, que seja realizada a mais-valia, é um sistema que tende a reproduzir como mercadoria a força de trabalho no seu processo reprodutivo global e a excluir tanto a força de trabalho excedente quanto capitalistas (in)concorrentes. O caráter contraditório (de crise portanto) do modo de produção capitalista explicita-se, historicamente e em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porém inexoravelmente, *pela sua própria virtude de potenciar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas* (grifos nossos).

O capitalismo, ao não permitir que o trabalhador decida sobre o que produz e se aproprie do fruto do seu trabalho, aliena-o, desumaniza-o, oprime-o na medida em que o obriga a ajustar-se a essa lógica e "negar-se a si mesmo" (FREIRE, 1975: 97). O capitalismo "transforma o trabalho de criador da vida humana em alienador [ou opressor] da vida do trabalhador" (FRIGOTTO, 2003: 32).

É preciso desvendar os processos contraditórios, tomar consciência da alienação e da opressão para compreender as relações de trabalho, as relações sociais e os processos de dominação que permeiam a sociedade capitalista, buscando denunciar e até superar a realidade de exploração do homem pelo homem, que tem no mercado o bem maior, em detrimento dos direitos fundamentais dos seres humanos de saúde, educação, moradia, enfim, de dignidade de vida (ou qualidade de vida). É preciso combater as relações sociais excludentes, pois,

> [...] em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas – nem qualquer outra pessoa. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns (HOBSBAWM, 1992 *apud* FRIGOTTO, 2003: 11).

2.3.3 Da gerência primitiva à gerência científica

Nos fins do século XIX e início do século XX, o mundo ocidental, já assentado no modo de produção capitalista, presenciaria o surgimento da gerência científica, fortemente impulsionada pela Revolução Industrial. Os economistas clássicos foram os primeiros a

pensar os problemas da organização do trabalho dentro das relações capitalistas de produção.

Porém, seria Frederick Winslow Taylor[49] quem daria início ao movimento da gerência científica cujo significado é: "um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão" (BRAVERMAN, 1977: 82). Taylor, após estudos minuciosos, elaborou os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre eles. Os principais princípios da gerência científica de Taylor são: 1) dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; 2) separação entre concepção e execução; 3) utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. O objetivo da gerência científica era a máxima produtividade, o máximo lucro e o mínimo custo.

Taylor defendeu a divisão do trabalho – ou a divisão de tarefas – por considerá-la um meio de tornar o trabalhador mais produtivo. Neste sentido, um dos pontos principais de seu trabalho é a separação entre a tarefa de planejar e a tarefa de executar. "A finalidade do planejamento é caracterizar qual o trabalho que deve ser feito, como deve ser feito esse trabalho, onde e por quem deverá ser executado e, finalmente, quando deverá ser feito" (TAYLOR, 1992: 18). Dessa forma, o controle total do planejamento de todo o processo de trabalho estava em poder da gerência, cujo eixo central é "o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho" (BRAVERMAN, 1977: 98). Retirou-se do trabalhador, de forma definitiva, qualquer função de concepção, de planejamento, de conhecimento do processo de trabalho.

Além da separação entre o planejar e o executar, para Taylor era fundamental que houvesse a especialização do trabalhador na função que desempenharia. Quer dizer, primeiro separou-se o trabalho intelectual do trabalho manual e, depois, se subdividiu, rigorosamente, o trabalho manual. Isso significou, também, a completa individualização do trabalho, ou seja, cada um cuidava somente daquilo que estava dentro de suas funções. A conseqüência de tudo isto foi uma organização baseada na hierarquia e na centralização do

[49] Engenheiro americano. Nasceu em 1856 e faleceu em 1915. Os engenheiros seriam os primeiros técnicos a pensarem o planejamento científico.

poder pela gerência que, no entanto, se apropriaria dos conhecimentos e da experiência dos trabalhadores para planejar todo o processo inerente à produção.

A gerência científica de Taylor consolidou-se e ele passou a ser, então, o fundador do Taylorismo – um método científico de gestão de tempos e movimentos, com o fim de racionalizar a produção, economizando tempo mediante a eliminação de gestos e atitudes improdutivas, de aperfeiçoar a divisão do trabalho, de eliminar a autonomia do trabalhador visando maior produtividade.

Para Taylor (1992: 24) "O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o *máximo de prosperidade ao patrão* e, ao mesmo tempo*, o máximo de prosperidade ao empregado*" como se fosse possível uma identidade de interesses entre o trabalho e o capital ou entre o trabalhador e o capitalista.

No início do século XX, décadas de 20 a 40, entrou em cena, também, Henry Ford.[50] Suas concepções eram semelhantes às de Taylor. Ford aprimorou o taylorismo, ao introduzir as linhas de montagem, nas quais as esteiras passaram a determinar o ritmo da produção, visando à sua intensificação, aumentando a especialização na realização das tarefas e, conseqüentemente, a interdependência entre os trabalhadores sem, no entanto, diminuir o individualismo do trabalho que se tornou ainda mais repetitivo, mecânico e alienado, apesar da aparente cooperação entre os trabalhadores na realização das tarefas [51].

> O fordismo é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. (...) o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto, supõe a subordinação do trabalhador à máquina, supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêem diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo (ENGUITA, 1989: 17).

O Fordismo viria a aperfeiçoar o Taylorismo, por cumprir uma função política de disciplinamento do trabalho não só no interior da fábrica, mas também externamente a ela,

[50] Industrial norte-americano, pioneiro da indústria automobilística norte-americana. "O *slogan* de Henry Ford – *nossos operários devem ser também nossos clientes* [...] busca viabilizar a combinação de produção em grande escala com o consumo de massa" (FRIGOTTO, 2003: 71).

[51] O filme *Classe operária vai ao paraíso* (PETRI, Itália, 1971) traz questões como: trabalho e alienação, tempo e dinheiro, luta de classes, consciência de classe, modelo taylorista/fordista de produção, consumismo.

com um projeto social de melhoria de vida do trabalhador por meio do aumento da produtividade que seria repassado para os salários, permitindo o aumento do consumo que "abriria novas frentes de acumulação para o capitalista" (HELOANI, 2000: 54). Tudo isso subsidiado pelo Estado-Previdência[52]. O modelo taylorista-fordista de regulação social seria a lógica a sustentar a acumulação capitalista até a década de 70, quando começou a entrar em crise[53]. A crise desse modelo engendraria novas formas de gestão.

Juntamente com a crise do modelo taylorista-fordista, no pós-guerra, ganhou força o neoliberalismo "reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar" (ANDERSON, 1995: 9). O ideário neoliberal defendia a tese do Estado mínimo (em sua face pública) em relação aos gastos com as políticas sociais, incluindo, é claro, a educação, gastos esses que deveriam ficar por conta dos indivíduos. Para o neoliberalismo, o mercado precisa ficar livre dos compromissos sociais assumidos pelo Estado de bem-estar, para poder crescer economicamente. Isso implica, certamente, um alto grau de descompromisso – ou desresponsabilização – do Estado com as desigualdades sociais. Com o neoliberalismo, aumentaram o desemprego e a exclusão social.

Outro fato importante é que, naquele momento, aconteceu o que se chamou de "nov*a*" *Revolução Industrial,* caracterizada pelas novas tecnologias produtivas – informática, microeletrônica, robótica, engenharia genética, novas fontes de energia, dentre outras – que causariam impacto na qualificação do *novo* trabalhador, incidindo, mais uma vez, na educação que precisará formar esse novo trabalhador ainda que seja um trabalhador para fazer parte de um *exército de reserva* (ou seria um *exército de excluídos)* que,

> [...] na moderna sociedade das mercadorias, sob a égide do capital financeiro, da tecnologia flexível, [que libera o] homem da máquina que o embrutece e, portanto, tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, da criação, do lúdico, paradoxalmente o escraviza e o subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e subemprego. A profundidade da crise consiste exatamente em que a repetição histórica, sob estas condições de avanço das forças produtivas, torna cada vez mais difícil esconder a farsa (FRIGOTTO, 2003: 118).

[52] *Welfare state* - Estado de bem-estar social ou Estado-Previdência – programas sociais que surgem associados aos problemas e possibilidades postas pela industrialização. Propõem "padrões mínimos garantidos pelo governo, de renda, nutrição, saúde, habitação e educação para todos os cidadãos, assegurados como um direito político e não como caridade" (Wilensky e Lebeaux, 1965 *apud* ARRETCHE, 1995: 6). Para Frigotto (2003), o Estado de bem-estar constitui-se num fundo público da acumulação capitalista.

[53] Sobre este assunto ver mais detalhes em: HELOANI, R. *Organização do Trabalho e Administração – uma visão multidisciplinar.* São Paulo: Cortez, 2000.

No final do século XX, surgiu, no Japão, o Toyotismo, em substituição ao modelo taylorista-fordista sem, no entanto, significar a sua extinção. Tratava-se do método japonês de gestão – ou Administração pela Qualidade Total – AQT – que alteraria as formas de organização de trabalho e os mecanismos de controle de qualidade e cujos princípios são: trabalho em grupo, criatividade, níveis hierárquicos mínimos, autogestão, administração participativa, mas, principalmente, "a regulação social baseada no conceito de flexibilidade" (MÉDICI, 1994: 277).

Esse modelo *supõe* uma forma de organização mais democrática, com maior autonomia do trabalhador. No entanto, conserva a subdivisão do trabalho, o controle da concepção dos processos de produção, mantendo, assim, uma estrutura ainda hierarquizadora que, apesar dos processos mais participativos, acirram a competitividade e as exigências de desempenho individual dos trabalhadores de todos os setores. Os processos *participativos* trazem implícitos que o trabalhador veja a empresa como sua e "abrace a sua causa", motivado intrinsecamente para isso. O trabalhador, na verdade, precisa lutar "para manter-se ou para tornar-se mercadoria" (OLIVEIRA, 1990 *apud* FRIGOTTO, 2003: 60).

O trabalhador, então, deve ser flexível, hábil, polivalente, eficiente, eficaz e competente para manter o seu emprego ou encontrar um. Se não o conseguir a culpa terá sido somente dele que não buscou melhorar a sua qualificação.

> Assim, a conjunção de processos econômicos, tecnológicos e sociais tem permitido flexibilizar o processo de trabalho [e o trabalhador] adaptando-o às exigências do mercado em cada momento, tanto no setor público, quanto no setor privado (MÉDICI, 1994: 277).

Atualmente, exige-se um trabalhador com novas qualificações. Nesse contexto, surge um novo elemento como ferramenta, ou como um bem econômico, na competição – o conhecimento e sua gestão – que inclui não só o domínio das novas tecnologias, a capacidade de resolver problemas de maneira eficaz, a obsessão pela qualidade e o "bom" uso do conhecimento na prática, como a capacidade de gerar conhecimento novo e compartilhá-lo para vencer os desafios que surgem. "O conhecimento tornou-se a principal causa e condição necessária para o domínio do homem sobre a natureza e sobre os outros homens" (BOBBIO, 1991 *apud* FRIGOTTO, 2003: 85).

Parece-nos que merece destaque, também, o fato de que esses novos modelos de gestão incitam o trabalho coletivo, até mesmo como um pressuposto de qualidade, realizando um movimento contrário ao que promoveu o taylorismo-fordismo, pois um dos seus princípios era, justamente, o trabalho individual, fragmentado em detrimento ao trabalho coletivo.

É importante dizer, ainda, que esse novo modelo de gestão, onde não há ordens, mas regras, trouxe

> [...] uma mudança no ordenamento do poder no espaço fabril – a formulação de uma gramática de dominação *a partir do inconsciente*, ou melhor, [...] a extensão dos mecanismos de poder até o inconsciente. [...] As formas de exercício do poder se sofisticam ainda mais e se voltam para obter a *aceitação* das regras ou normas das empresas. A dominação estará baseada muito mais na introjeção dessas normas do que na repressão propriamente dita. A gestão dessa dimensão psicológica de dominação caracterizará essa empresa neocapitalista (HELOANI, 2000: 93).

O método japonês de gestão introduz as *teorias da qualidade,* alinhadas com os pressupostos neoliberais de Estado mínimo. O discurso da qualidade total globalizar-se-á, rapidamente, em termos mundiais e se tornará hegemônico em praticamente todas as áreas: econômica, política, social, educacional.

A filosofia da qualidade total também visa à eliminação do desperdício, o máximo de racionalidade, de lucro e de economia de recursos financeiros, mas por meio de outras formas de gestão e de controle sem, no entanto, nos parece, alterar em nada a lógica excludente das relações sociais. Aliás, acreditamos que essas propostas são projetos de manutenção da hegemonia do capital e, portanto, surgem na defesa da conservação dessa hegemonia. Dessa forma não se pode dizer que existe, atualmente, uma *nova* ordem mundial, visto que as mudanças são conjunturais, mas não estruturais[54], pois a natureza das relações sociais capitalistas não mudou. Neste novo "ataque" do capital

[54] Mudanças estruturais são aquelas que afetariam a estrutura – ou a base – do sistema capitalista de produção e de relações sociais, ou seja, implicaria em que a nossa sociedade deixasse de ser capitalista. Mudanças conjunturais são mudanças ocasionais, provocadas por circunstâncias particulares determinadas, em determinados momentos, mas que não chegam a afetar a estrutura ou a essência da sociedade que continua, em nosso caso, a funcionar em bases capitalistas de produção (Filosofia da Educação II. Unicamp. 2º semestre/2001. Notas de Aula).

> No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da "modernidade" em defesa da escola básica de qualidade (FRIGOTTO, 2003: 55).

A qualidade e o controle da qualidade e também o trabalho coletivo serão conceitos e práticas que, apesar de nascidos no âmbito do mundo dos negócios econômicos e financeiros, se estenderão, também, a outros setores da sociedade, como a educação, até mesmo pelo fato de que educação e trabalho estão intimamente ligados em nossa sociedade.

Vale lembrar, aqui, que acreditamos ser o campo educacional um elemento fundamental de luta hegemônica. Se não o fosse, não estaria, inclusive, na preocupação central dos governos. Daí, a necessidade de o capital mantê-lo sempre sob sua subordinação.

Nas últimas décadas, a qualidade é uma preocupação que ganhou novas dimensões de análise no campo educacional sendo incluída nas agendas nacionais e internacionais. Para o Banco Mundial – BM (Fundo Monetário internacional – FMI, do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e do Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) que financia e assessora – técnica e ideologicamente – as reformas da educação nos países em desenvolvimento, a qualidade em educação é:

> [...] vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo. [Neste sentido], a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar – é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países (TORRES, 1996: 131).

Para nós, a qualidade em educação, um conceito importante em nossa pesquisa, exige, no entanto, uma análise mais profunda. É preciso analisar o que é, atualmente, a qualidade em educação.

2.3.4 A lógica capitalista chega à escola

Enguita (1989) nos mostra que sempre existiram formas para a integração dos mais jovens nas relações sociais de produção. Na Roma arcaica, a integração se dava pela aprendizagem familiar e pela participação na vida adulta de maneira geral. Para a economia camponesa auto-suficiente, os conhecimentos eram adquiridos com a própria família, no próprio local do trabalho. Na Idade Média, os filhos eram enviados para a aprendizagem junto à outra família que não a sua. Esse fato está fortemente presente nas oficinas dos artesãos: o mestre ensina o ofício ao aprendiz que servia o mestre em sua oficina e em sua casa. Em todos esses casos, a aprendizagem e a educação se davam pela socialização direta de uma geração por outra e pela participação da criança no cotidiano da vida adulta. Nesse conviver, as crianças aprendiam não só o ofício, mas também as relações sociais de produção. A escola ocupava, então, nestes contextos, um papel marginal ficando relegada a um segundo plano.

O papel da escola começaria a mudar quando da ascensão da burguesia. Ela precisava da educação do povo para garantir seu poder, mas, ao mesmo tempo, tal educação não poderia alimentar nesse mesmo povo ambições que não fossem as de "continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade" (ENGUITA, 1989: 110). O consenso das *forças bem-pensantes* foi dar educação "o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la" (ENGUITA, 1989: 112).

Diderot[55], um dos filósofos do Iluminismo, ao escrever à Imperatriz Catarina da Rússia aconselhando-a sobre o *Plano de uma Universidade* para todos, dizia:

> "É bom que todos saibam ler, escrever e contar [...] desde o Primeiro Ministro, ao mais humilde dos camponeses". E pouco mais adiante, depois de indagar por que a nobreza se havia oposto à instrução dos camponeses, respondia nestes termos: "Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto" (DIDEROT, 1909 *apud* PONCE, 1985: 133).

Para Canêdo (1994), aos olhos dos reformadores sociais e mobilizadores políticos que conseguiram implantar a escola pública no século XIX, era necessário separar as

[55] Diderot, assim como Robespierre, era um representante do *Terceiro Estado* e defendia os interesses da pequena burguesia – os artesãos e os operários – que, podemos dizer, à época, representava a "esquerda" da burguesia. No entanto, a "revolução" burguesa foi comandada pela direita da burguesia – alta burguesia e nobreza letrada – que tinha como representante, por exemplo, Voltaire que defendia a educação apenas para "a gente de peso" (PONCE, 1985).

crianças das famílias, pois "a família conservava saberes comunitários e outras tradições que contribuíam, de acordo com esses reformadores, para retardar o crescimento da comunidade política e do Estado nacional" (CANÊDO, 1994: 47).

Neste pensar, "a escola se tornou um meio de isolar as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos" (CANÊDO, 1994: 47).

Além disto, com a Revolução Industrial e a expansão do sistema fabril, um novo tipo de trabalhador era exigido. As novas relações sociais de produção e os novos processos de trabalho impunham uma nova educação, uma educação que integrasse as novas gerações na nova ordem capitalista industrial. O objetivo da educação, então, seria "[...] submeter seus impulsos naturais [os dos novos membros da sociedade], ou o que deles ficara de pé nas velhas formas de trabalho e romper suas tradições até levá-los a aceitar as novas relações de produção" (ENGUITA, 1989: 31).

A educação não poderia mais acontecer na própria família, na comunidade, nas instituições militares, na igreja e nem tampouco no próprio trabalho.

> Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUITA, 1989: 30).

"Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora" (PONCE, 1985: 135, grifos do autor). A escola assumiria, então, a função de instruir adequadamente para a mão-de-obra para a indústria. Instruir adequadamente significava socializar as novas gerações, formando hábitos e comportamentos, de acordo com a ordem, a disciplina, a submissão, a obediência, a subordinação exigida para o trabalho assalariado nas indústrias. A escola, nesse contexto, surgiu como uma instituição disciplinar que

> [...] consiste na utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão através dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma relação de docilidade e utilidade (TRAGTENBERG, 1985: 40).

Em suas origens, o objetivo da escola, no discurso, era dar instrução, mas, na prática, era "[...] domar os alunos e formar adequadamente seu comportamento" (ENGUITA, 1989: 116). Assim surgiram as relações sociais na escola num espaço e num tempo próprios que, no entanto, se igualavam à disciplina militar, religiosa ou à disciplina da indústria: pontualidade, disciplina do tempo e dos movimentos, ordem, compostura, silêncio, punição.

Quando as empresas começaram a se organizar de acordo com os princípios da gerência científica de Taylor e passaram a obter sucesso na eficiência e na eficácia[56], as escolas *importaram*[57] os princípios e normas tayloristas de organização e os adaptaram ao processo educativo, buscando a mesma eficiência.

> No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso pela eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importavam seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüências para a vida nas salas de aula (ENGUITA, 1989: 125).

A lógica capitalista ocupa todo o espaço da instituição escolar. O desenvolvimento do capitalismo foi "[...] o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola" (ENGUITA, 1989: 130). Coerente com esta nova lógica está a racionalidade científica taylorista-fordista que desenvolveu a gestão tecnocrática, a qual acirrou a hierarquização[58], a individualização, a fragmentação entre os que planejam e os que executam tarefas, o trabalho individual em detrimento do coletivo, o monopólio do conhecimento pelos que planejam para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Na sociedade hierarquizada, o poder fica nas mãos de poucos que ocupam cargos de comando, a informação e a formação nas mãos dos que decidem, ou seja, a monopolização e o exercício da dominação são baseados no saber, havendo uma cúpula que

---

[56] Eficiência – conceito ligado à idéia de economia na relação custo/benefício que envolve a produtividade. Relaciona-se à utilização dos recursos no processo de produção. Eficácia – enfatiza o alcance dos resultados, dos objetivos. Numa visão mais ampla: eficiência significa fazer certo as coisas e eficácia significa fazer certo as coisas certas (FERRAREZZI, 2006).

[57] As *importações* são feitas via políticas públicas para a educação em seus vários níveis que incorporam as lógicas capitalistas, ou as lógicas do mercado.

[58] Ou burocratização: "forma específica de administrar as atividades de forma a tornar a estrutura organizacional mais eficiente na realização das suas tarefas, ou seja, é uma forma racional de administrar, baseada no saber científico" (FREUND, 1980: 97).

comanda e uma base que executa. Toda essa racionalização técnica saiu da fábrica, chegou às escolas, se universalizou passando a regular todos os níveis de relações sociais. A sociedade capitalista pauta-se, pois, em princípios hierárquicos de comando e poder, ou de dominação e subordinação. Para ser fiel a essa lógica, "a educação pública deve ser tal que *todas as classes* [...] dela *participem,* mas *não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte"* (STOPPOLONI, 1924 *apud* PONCE, 1985: 138, grifos do autor).

O modelo de gestão taylorista-fordista é, ainda, fortemente presente nas organizações e nas instituições sociais, incluindo a escola, apesar de o toyotismo ter introduzido formas de gestão menos verticalizadas.

Por esta ótica, pensando na escola, parece-nos haver, no momento, um embate de concepções, colocando frente a frente o que *deveria* ser e o que *é* em termos de gestão. Se, por um lado, sabe-se que, *teoricamente,* a gestão democrática, participativa, coletiva, é a que *deveria* ser praticada, por outro lado, percebemos a dificuldade de fazê-la acontecer. Isso, talvez porque muitos dos valores "embutidos" no paradigma de gestão democrática entram "em choque" com valores historicamente construídos e legitimados os quais, acreditamos, levarão muito tempo, ainda, para ser transformados, por tocarem, basicamente, nas relações de poder que permeiam todas as relações sociais. Precisamos, primeiramente, colocar em prática o difícil exercício de abrir mão do poder.

Nas gestões empresariais, a qualidade da qual se fala é aquela que garante a produtividade, a rentabilidade, o máximo de benefícios, na forma de lucro, e o mínimo de custos. No campo educacional, os discursos da qualidade estão assumindo

> [...] o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o ataque feroz que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias (GENTILLI, 1997: 126).

A questão da qualidade, apesar de ter ganhado notoriedade nos últimos anos, não é nova. Ela sempre foi preocupação dos empresários. Taylor (1944 *apud* GENTILI, 1997: 129) já advertia que "[...] uma das questões centrais era que '*o esforço para aumentar a quantidade não [devia] prejudicar a qualidade'"*. Acontece que, com a crise da

acumulação no modelo taylorista-fordista, foi preciso que o capital encontrasse novas estratégias, de acordo com o novo mercado cada vez mais competitivo e diversificado. A ênfase na qualidade foi uma das estratégias adotadas. O que era a *inspeção da qualidade* em Taylor, passou a ser o *controle da qualidade,* atualmente.

O principal elemento regulador desse processo é a necessidade de assegurar mecanismos de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação, trazendo forte impacto nas práticas produtivas. Para Gentilli (1997: 123) "Este critério de adaptabilidade e ajuste ao mercado é profundamente negativo (antidemocrático e dualizante) quando se aplica ao campo das políticas públicas do setor educativo".

Importar a teoria da qualidade empresarial para o campo educacional implica pensar a educação, também, em termos da relação custo x benefício havendo, então, a necessidade intrínseca do controle da qualidade que se centra, principalmente, nos resultados ou nos produtos. A idéia é o retorno satisfatório dos "investimentos", num prazo curto e com mínimos riscos.

Na educação, o controle de qualidade passa a ser feito pelas avaliações, em vários níveis, vistas como meio para se obter melhor padrão de qualidade na educação. No discurso do Banco Mundial para a melhoria da qualidade da educação é possível perceber a importância da relação custo - benefício:

> A *relação custo-benefício* e a *taxa de retorno* constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos e a própria qualidade (TORRES, 1996: 138).

A ênfase na relação custo-benefício, presente nas reformas educacionais impostas pelo Banco Mundial à educação no Brasil, reforça a idéia de qualidade de produtos e não de processos, ou seja, centra-se no controle do custo (investimentos em livros didáticos, infra-estrutura – como as salas-ambientes, computadores, televisores e vídeos, etc.) e do benefício (anos de escolaridade, diplomação) em detrimento da qualidade da instrução e da formação oferecidas.

Nesse sentido, as avaliações serão para verificação de resultados, não levando em conta em que condições eles foram produzidos – as condições anteriores à escola, por exemplo. Enfatiza-se o aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, sendo que a

diretriz principal passa a ser o barateamento dos custos com a educação pública (do mesmo modo como uma empresa que maximiza os custos cortando gastos) que gere, no entanto, altos índices de aprovação, o que se tornou possível pelas políticas implantadas pelo Governo – principalmente os ciclos e a progressão continuada.

Essas políticas, como veremos, não alteraram as lógicas do tempo, do espaço, da avaliação, enfim, da cultura escolar, o que as levou, em nosso entender, a incidirem negativamente sobre a qualidade da aprendizagem (que deveria ser o real benefício a ser maximizado em educação).

As propostas do Banco Mundial identificam-se com as propostas neoliberais, cujas lógicas são a do mercado, da competição, da exclusão, ou, resumindo, da manutenção da ordem social. Em educação, o neoliberalismo "é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam lucro" (AFONSO, 2003: 44).

Nessa lógica, o Estado atua como avaliador dos produtos – e, conseqüentemente, das instituições educacionais que o produziram. Ambos – produtos e produtores – deverão estar de acordo com as exigências impostas pelo Banco Mundial as quais estão em consonância com os interesses do modelo de produção capitalista vigente.

> Fiel a esta lógica, o sistema ao avaliar suas escolas, o faz na perspectiva positivista da avaliação, valorizando o produto e exercendo controle de qualidade para garantir uma pseudo-homogeneização das condições de oferta do ensino. Assim, o discurso da eqüidade e a democratização do acesso à educação formal configuram-se como uma realidade. E a questão dos baixos resultados de desempenho é explicada como um problema ora ligado à falta de qualidade dos docentes ora ligado ao baixo capital cultural[59] dos estudantes (SORDI e MALAVASI, 2004: 110).

O controle de qualidade advém dos resultados obtidos por meio das avaliações ou dos sistemas de avaliações que respaldam políticas que definem esse sistema e cujos resultados, por sua vez, respaldam a distribuição dos recursos, financiamento, etc. Desta forma, na escola analisa-se o produto enquanto se esgarçam os processos de produção dos resultados.

[59] Capital cultural: conceito fundamental em nossa análise, introduzido por Pierre Bourdieu, ao qual retornaremos e nos deteremos em outro momento deste trabalho.

O entendimento da atuação do Banco Mundial é fundamental para a análise das reformas educacionais, postas em prática nos últimos anos na educação brasileira, fruto das políticas públicas na área da educação, cujas decisões se adaptam à lógica do fim das políticas de bem-estar ou aos objetivos do capital.

> A qualidade defendida pelo neoliberalismo é tecnocrática, gerencial, pragmática e se choca com uma tradição na qual a qualidade é uma concepção política, democrática e substantiva, erigida em uma história de lutas, dentro e fora do Estado, contra as desigualdades, as exclusões e as discriminações, e que procurou colocar à disposição dos jovens os recursos materiais e simbólicos dos que careceram de suas próprias vidas pelo desperdício desses mesmos recursos (NUNES, 2004 *apud* DE ROSSI, 2005: 938)

A transposição de lógicas analisada no contexto das relações sociais de produção permite compreender "[...] o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional" (GENTILI, 1997: 159) que traz como conseqüências as práticas individualistas e competitivas, apesar de muito se pregar o trabalho coletivo; a permanência da dualização entre *incluídos* e *excluídos*, ricos e pobres, do privilégio de uns em detrimento de muitos; a sobreposição de valores econômicos – eficiência, produtividade, competitividade, lucratividade – aos valores humanos – ética, cidadania, justiça, solidariedade, cooperação. Nesse contexto, a escola, em termos de gestão, se parece mais com uma organização social do que de instituição social e os professores são considerados

> [...] como técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes [...] mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objectivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professor com base nos resultados acadêmicos dos alunos (AFONSO, 2003: 45).

Porém, como nos mostra Dias Sobrinho (2003), os princípios de uma organização são diferentes dos princípios de uma instituição. Uma instituição social – como a escola – deve estar comprometida com fins coletivamente reconhecidos, buscando desenvolver os valores da sociedade, objetivando o bem comum, diferentemente de uma organização – como as empresas – que busca adaptar os meios aos fins particulares a que visa. O compromisso da organização social é com um resultado prático, não lhe interessando discussões de caráter político e ideológico, nem sobre seu papel social no interior da luta de classes o que, para uma instituição social, principalmente a escola, são discussões absolutamente necessárias.

Acreditamos que esses conceitos são incorporados diferentemente pelos sujeitos das instâncias particulares e das instâncias públicas, visto que os objetivos explícitos de cada um são diferentes. O público está ligado às exigências sociais o que não acontece com o privado. Acreditamos ainda, que a forma como se incorporam os conceitos na instância pública reflete diretamente na prática, que, em última análise, atinge os usuários. No caso da educação, os alunos e também os professores.

Parece-nos que o discurso da qualidade atualmente vigente considera, formalmente, a escola uma instituição social democrática, comprometida com as maiorias, que proporcionou a oportunidade de acesso e permanência para as crianças das classes menos favorecidas. Essa escola, no entanto, ainda está longe de ser, realmente, uma escola para todos, no sentido da qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos[60] o que, de alguma forma, refletirá em seu destino social.

Portanto, voltamos a afirmar que as estruturas sociais não se modificaram. Nossa sociedade é fortemente excludente. Por isso, concordamos com Gentili (1997: 177), quando diz que:

> Não existe "qualidade" com dualização social. Não existe "qualidade" possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: "'qualidade'" para poucos não é 'qualidade', é privilégio". Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os "excluídos" tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos.

Nossa análise nos permite dizer que, historicamente, a escola que surge nos moldes do capitalismo segue a lógica desse sistema, principalmente a lógica da dualização, aquela que garante segundo Baudelot e Establet (1975: 239) e Tragtenberg (1982: 41) "[...] una distribuición material, una repartición de indivíduos em los dos polos de la sociedad.

[60] Sobre a questão da qualidade em educação, o Relatório Mundial de Monitoramento sobre Educação para Todos, feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e lançado em Brasília em 08/11/2004 "indica que cada vez mais as crianças brasileiras entre 7 e 14 estão estudando. O problema é que as escolas freqüentadas pela maioria não oferecem ensino de qualidade e muitos abandonam as salas de aula após completar a 5ª série do ensino fundamental" (www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u16402.shtml).

[além de garantir] una función política e ideológica de inculcación de la ideologia burguesa".

A lógica capitalista seja na gênese do capitalismo, no capitalismo monopolista, no capitalismo transnacional ou, agora, no capitalismo financeiro globalizado, reduz o trabalho e a educação a fatores que devem estar subordinados às suas leis, com o objetivo de conservação das estruturas de poder, das relações de dominação e subordinação, da manutenção da ordem estabelecida pelo capital, cuja lógica é a da exploração e da exclusão. Sobre isto Frigotto (2003: 31) afirma que:

> A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *homo* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou poli-cognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* (Veblen, 1918) e os organismos que os representam.

Ao cooptar-se com a lógica do capitalismo, a escola cumpre uma função social coerente com o conjunto das relações sociais de produção da sociedade capitalista, na qual está inserida, relação esta que, em nosso pensar, promove e mantém os processos de produção de desigualdades e exclusão em detrimento dos processos de inclusão e emancipação pessoal e social. Mas como ela faz isso?

2.3.5 Escola: função social, avaliação e qualidade na educação

Para apresentar a discussão do que nos propusemos neste tópico, é preciso não "perder de vista" que os sistemas e instituições educacionais, bem como as práticas escolares foram historicamente determinadas. Nossa escola surge, legitima-se como a principal instituição de socialização e se sustenta dentro da lógica capitalista. Na lógica capitalista, cuja sociedade se estrutura na dualização das classes socais, "não há lugar para todos", ou seja, a lógica é, na verdade, excludente. Se não há lugar para todos, deverão existir processos de seleção social os quais selecionam alguns em detrimento de outros.

A escola, ao incorporar a lógica capitalista, incorpora, também, a lógica da seletividade. Na escola, em todos os seus níveis, acreditamos que os processos de seletividade têm sido realizados pelos processos de avaliação. "A escola capitalista encarna

objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções" (FREITAS, 1995: 95). Podemos inferir com Mészáros (1981) *apud* Freitas (1995: 95) que:

> a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*. Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe.

A escola, desde que surgiu, separou a vida dos processos de aprendizagem. A forma escolar da escola capitalista, como afirmam Baudelot e Establet (1975: 264) e Tragtenberg (1982: 42). "[...] descansa fundamentalmente en la separación escolar, la separación entre las prácticas escolares y el trabajo produtivo".[61] De acordo com esta afirmação está Freitas (2003: 26) ao mostrar que, ao se instituir na atual forma, a escola separou-se da vida, do trabalho e artificializou o aprender e o avaliar. Por isso,

> [...] é fundamental entendermos o processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. Foi exatamente esse afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos.

O trabalho escolar está separado da realidade exterior à escola, o que equivale dizer que é um trabalho fechado em si mesmo. Ao separar a vida da escola foi preciso que mecanismos de controle fossem criados para garantir a aprendizagem, controlar o comportamento e moldar as atitudes das crianças, de acordo com as exigências do capital ou do mercado. Esses mecanismos assentam-se nos processos de avaliação.

A avaliação é categoria que perpassa todas as outras categorias da organização do trabalho pedagógico. Os processos de avaliação estão intimamente ligados com o papel de

[61] Sobre um modelo formativo cujas prerrogativas pedagógicas foram a não separação entre formação e trabalho produtivo – aquele que aconteceu nas Corporações – ver: RUGIU, Antônio Santoni. *A nostalgia do mestre artesão.* Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

caráter elitista, seletivo e excludente da escola e da sociedade. É preciso, pois, analisar criticamente o papel que a avaliação tem exercido nas relações sociais de produção no contexto da sociedade capitalista e na escola, enquanto instituição social capitalista, onde as práticas avaliativas são fortemente desenvolvidas e legitimadas. É preciso analisar o que as práticas avaliativas "escondem".

Segundo Dias Sobrinho (2002: 17) "a avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos". De fato, constantemente, estamos avaliando a nós mesmos, aos outros, estamos fazendo escolhas – ou seleções – decidindo por isto ou por aquilo, levados por este ou aquele objetivo. A avaliação será institucionalizada com a consolidação da instituição escolar visando medir, classificar, quantificar, selecionar os indivíduos de acordo com os seus rendimentos escolares com vistas ao êxito escolar. Ela surge, portanto, com uma função, aparentemente pedagógica, mas claramente controladora, classificadora e seletiva. As classificações escolares, no entanto, serão também classificações sociais. Elas se estenderão para além da escola. Além disso, a avaliação dentro da sala de aula tem a ver com a avaliação que ocorre fora dela, isto é, pode reproduzir as desigualdades anteriormente existentes na sociedade (econômicas, culturais, sociais).

A escola, sozinha, certamente não resolverá essas desigualdades, porém poderá contribuir para que elas permaneçam como já vimos pela demonstração de Ferreira (2000), ao descrever o círculo vicioso de manutenção de desigualdades sociais. Segundo Freitas (1995: 97) e Bourdieu e Passeron (1975: 175) "[...] *se não houver resistência*, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas" e, podemos acrescentar, sociais, culturais, políticas.

No contexto atual, a escola, ao cooptar-se com os interesses do mercado e, ao alinhar-se às características de uma organização social, faz com que a avaliação que ocorre em seu interior seja ainda marcadamente de controle e regulação e em detrimento da formação e emancipação. A avaliação será, então, mais um processo de medição de resultados – competências e habilidades apresentadas, basicamente quantitativas, sobre os rendimentos de alunos e professores – que, aparentemente, deixa de fora as reflexões políticas e ideológicas, centrando-se mais nas técnicas avaliativas. Porém, ela traz em suas

práticas concepções de educação, de homem e de sociedade. É preciso ter claro tais significados da avaliação, visto que ela tem tido centralidade nas reformas educacionais, em todos os níveis.

> [...] a avaliação tem sido um poderoso instrumento, utilizado por governos de distintos quadrantes, para transformar as instituições educativas, por natureza orientadas às dimensões sociais e públicas, em organizações auto-centradas e voltadas aos interesses privados daqueles que, como clientes, teriam o direito de se beneficiar individualmente da educação e seus efeitos (DIAS SOBRINHO, 2003: 37).

Para os governos, o critério central parece ser o mesmo que para os empresários: a lógica do mercado e, portanto, a avaliação terá uma função controladora da produtividade escolar com vistas a maiores rendimentos e menores custos. A ênfase na relação custo-benefício desloca o problema da qualidade para a ótica da gestão – como numa empresa – em detrimento da formação. Nesse sentido, tem-se a avaliação como controle dos custos e dos resultados que deverão estar de acordo com o padrão de qualidade estipulado pelos avaliadores. O controle cria uma contradição com o seu oposto: a autonomia.

No contexto atual, aparentemente, as instituições – em nosso caso, a instituição escolar – têm autonomia em seus processos educativos. No entanto, essa autonomia é relativa, pois está condicionada à avaliação dos resultados que deverão estar de acordo com "[...] as normas e objetivos estipulados pelo governo e as demandas do mercado" (DIAS SOBRINHO, 2002a:179) quando, a nosso ver, deveriam estar de acordo também com objetivos mais amplos de formação e emancipação humana. O próprio pressuposto de autonomia institucional é pretexto para que ocorra o controle por meio das avaliações.

E, assim, os governos estão avaliando a educação: controlando "[...] a conformidade dos produtos em relação a um modelo ideal" (DIAS SOBRINHO, 2002a: 183). Mas qual é o modelo ideal? Para quem? Para quê? Quem determina o modelo ideal? Essas questões não podem ficar à margem do debate quando a questão é avaliação e qualidade na educação para todos.

Segundo Dias Sobrinho (2002a), o conceito de qualidade vai muito além da dimensão técnica que mede e controla resultados. A qualidade – e avaliação – desejadas têm a ver com sentidos éticos, políticos e sociais; têm a ver com valores universais como: liberdade, democracia, justiça, ética, igualdade, cooperação, entre outros; tem a ver com

interesse público, tem a ver com formação humana, tem a ver com inclusão. Por isso, o debate em torno do conceito de qualidade – que passa pelas funções sociais da escola e da avaliação – poderá ser uma possibilidade de ação que leve ao combate e à superação da atual lógica da escola. É preciso analisar, pois, o que tem sido e o que significa uma educação de qualidade.

A discussão sobre qualidade na educação brasileira passou por momentos diferentes, nos quais dimensões ou indicadores diferentes de qualidade foram contemplados. Num primeiro momento, a qualidade esteve ligada ao acesso ou à expansão das oportunidades de acesso à escola sendo caracterizado pelo aumento quantitativo da escolarização. Construíram-se mais escolas aumentando o número de vagas, proporcionando o acesso à educação de uma população que, antes, ficava fora das salas escolares.

Na década de 70, acreditava-se que o desenvolvimento e a eliminação das desigualdades sociais passavam "pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação" (SIMONSEN, 1969 *apud* FRIGOTTO, 2003: 42). Essa idéia estava ligada diretamente à *Teoria do Capital Humano,* postulada por Theodoro Schultz, nos EUA, na década de 50 e foi rapidamente absorvida no Brasil influenciando as concepções, as políticas e as práticas educativas.

> [...] a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano de mobilidade individual (FRIGOTTO, 2003: 41).

Assim, na década de 80, o problema da universalização do acesso à escola estava, em grande parte, resolvido. Lembremos, porém, que a escola de "antes" era destinada a uma determinada clientela que, podemos dizer, era uma clientela de elite. Ao democratizar o acesso, a nova clientela que ingressa na escola traz para dentro de seus muros problemas que antes eram externos a ela e com os quais não sabia lidar.

Com essa nova realidade, a questão da qualidade assumirá novos contornos. A escola não se reestruturou para as novas demandas. Conseqüência disso começou a ser a

questão da repetência, que influenciava diretamente no fluxo idade/série e na permanência com sucesso das crianças na escola.

> Assim, no final dos anos 70 e nos anos 80, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005: 6).

As taxas de repetência, no Brasil, eram muito altas, denotando a baixa qualidade da educação. Era preciso encontrar saídas para o problema. Por essa razão, a década de 90 será palco das reformas educacionais que visam à correção do fluxo no ensino fundamental por meio da implantação dos ciclos de aprendizagem, da progressão continuada, dos programas de aceleração da aprendizagem e de reforço e recuperação da aprendizagem, com o objetivo de resolver o problema da repetência. Reformas que, como já dissemos anteriormente, têm como centralidade os processos avaliativos tanto em sala de aula quanto em nível de instituições e sistemas de ensino.

A questão da repetência foi, estatisticamente, resolvida. Porém, os índices de aprovação ao final do ensino fundamental já não são mais adequados para aferir a qualidade do ensino. Nesse momento, entram em cena as avaliações em larga escala como instrumentos para medir a aprendizagem dos alunos, colocada, agora, como nova dimensão na questão da qualidade em educação.

É preciso dizer, no entanto, que, da mesma forma que a qualidade, a avaliação também passou por períodos diferentes, nos quais evoluiu conceitualmente. Consideramos interessante a apresentação de Guba & Lincoln (1989) *apud* Furtado (2001), sobre o percurso histórico dessa evolução que, em termos conceituais, nos últimos cem anos, pode ser dividida – didaticamente – em quatro gerações. A primeira caracterizada pela mensuração; a segunda pela descrição, a terceira pelo julgamento e a quarta geração pela inclusão e participação.

A primeira geração esteve ligada à *mensuração* da aprendizagem, classificando o aluno que seria aprovado ou reprovado ao final do ano. A avaliação era um procedimento eminentemente técnico de construção e utilização de instrumentos de medição da capacidade individual de cada aluno. Desta forma, a avaliação limitava-se, exclusivamente,

ao aluno. Essa concepção surge fortemente influenciada pelo gerenciamento científico no início do século XX, estendendo-se até a década de 30. Acreditamos que essa marca ainda seja bastante presente na avaliação.

A segunda geração avançou no sentido de que era necessário estender a avaliação aos programas ou à análise dos currículos, determinando os objetivos que deveriam ser alcançados pelos alunos, para se avaliar seu sucesso ou seu fracasso em relação a esses objetivos: "trata-se de identificar e descrever o processo e como a atividade atinge (ou não) seus resultados e não somente de medir resultados, como na geração anterior" (GUBA e LINCOLN, 1989 *apud* FURTADO, 2001: 4). Nesse momento de ênfase nos objetivos, descrevem-se padrões e critérios de avaliação, porém mantém-se o sentido técnico, pragmático, fortemente classificatório e supostamente neutro e objetivo da avaliação.

A terceira geração "[...] se caracterizaria pelo *julgamento* [...]. O avaliador continua a exercer a função de descrever e mensurar, agora acrescida daquela de estabelecer os méritos do programa avaliado, baseando-se em referenciais externos" (GUBA e LINCOLN, 1989 *apud* FURTADO, 2001: 4), incluindo um juízo de valor à avaliação, juntamente com um julgamento do mérito do aluno.

Bem, mas a questão é: juízo de valor de quem? Para quem? Para quê? Que sujeitos do processo educativo irão valorar? Quais valores são relevantes? Essas questões mostram as dificuldades que tais concepções, individualizantes, tinham em ouvir todas as vozes envolvidas no processo avaliativo e, principalmente, em apreender todas as relações de poder que envolvem o fenômeno avaliação. Tais concepções deram espaço, à época, à psicometria, aos testes padronizados de medições de Quociente de Inteligência – QI, sendo reforçadas pela Psicologia Diferencial.

> Essa área da Psicologia tenta explicar as diferenças de desempenho existentes entre os integrantes de um todo social em termos de diferenças individuais de personalidade, de rendimento intelectual, de habilidades perceptivo-motoras ou de acordo com diferenças grupais, culturais, étnicas, etc. (PATTO, 1990: 53).

A culpabilização pelo fracasso recaía sobre o aluno – ou sobre as famílias – e a causa era a *deficiência cultural.* A escola, nessa concepção, estava isenta de qualquer responsabilidade sobre o fracasso das crianças. Ao contrário, "a escola passava a ser vítima

do contexto e do tipo de alunos que recebia" (ARROYO, 1992: 47) e os laudos justificavam, cientificamente, a desigualdade e a exclusão.

Com a universalização da escola pública tendo atingido um alto patamar e com a *nova clientela* em suas salas, passa-se a questionar a tese da *deficiência cultural* que será substituída pelas teorias da *carência cultural.* As crianças das classes populares não são deficientes, mas são diferentes, isto é, têm uma cultura diferente da cultura escolar e a escola não estaria levando em conta estas diferenças. Era necessário, então, que a escola se adequasse à realidade daquelas crianças. Assim, a escola passa a ser a culpada pelos baixos rendimentos, tornando-se a responsável pelo fracasso ou pelo sucesso do aluno.

A avaliação não pode mais centrar-se exclusivamente na avaliação da aprendizagem individual, mas precisa contemplar essa *cultura escolar* que, como já vimos, envolve um conjunto de relações, de práticas, de lógicas, de valores que perpassam todo o processo educativo. Era preciso, pois, analisar "o processo de produção do fracasso escolar dentro da instituição-escola" (PATTO, 1990: 55).

Nesse momento, décadas de 70 e 80, a psicologização do fracasso escolar e a culpabilização do aluno pelo seu fracasso em aprender caminham lado a lado com as teorias mais críticas que denunciam a escola como produtora do fracasso para uns e do sucesso para outros. Mas, de qualquer maneira, as concepções que prevaleciam na relação aluno-escola-avaliação eram de caráter gerencial, positivista – objetivo e neutro – quantitativo, técnico, individual e somativo[62] de avaliação que, dessa forma, não considerava as questões econômicas, culturais, sociais e políticas, bem como os diferentes interesses que estavam envolvidos no processo de produção dos resultados medidos.

Assim, diante destas limitações, é que Guba & Lincoln (1989) concebem a quarta geração que tem por base uma avaliação inclusiva e participativa, de caráter formativo[63], desenvolvendo um "método voltado para a inclusão de grupos de interesse em todo o processo de avaliação e compromissado com a utilização efetiva dos resultados do processo

[62] O caráter somativo da avaliação é aquele que tem função classificatória estando baseada nos resultados em termos de aprendizagem – o que leva à promoção ou repetência do aluno ao final do ano e em termos de programas, e até cursos e instituições – deliberando sobre sua continuidade ou fechamento (isso vimos acontecer nos últimos anos com alguns cursos e faculdades que foram fechadas pelo MEC após má classificação nos Exames Nacionais de Cursos, dentre eles o Provão).

[63] O caráter formativo da avaliação é aquele que tem função de controle à medida que informa sobre os resultados, localiza os problemas com o objetivo de replanejar e superar os problemas apontados pela avaliação. Enfatiza os processos.

avaliativo" (GUBA & LINCOLN *apud* FURTADO, 2001: 10)[64]. Nessa concepção, de caráter democrático, é fundamental "a criação de espaços de negociação fecunda para a construção comum das mudanças" (GUBA & LINCOLN *apud* FURTADO, 2001: 11).

Ao encontro à concepção de Guba & Lincoln estão as concepções de Dias Sobrinho (2005), das quais compartilhamos. O autor mostra que o que está ocorrendo é o embate entre lógicas de avaliação: a lógica tecnológica ou técnico-burocrática (nas quais poderíamos localizar a primeira, a segunda e a terceira gerações de Guba & Lincoln) e a lógica democrática ou participativa (a quarta geração de Guba & Lincoln).

Segundo Dias Sobrinho, a avaliação tecnológica envolve todos aqueles fatores que já citamos anteriormente: centralidade na técnica, nos instrumentos, nos testes e nas medidas, no planejamento e no controle, na eficiência e eficácia dos resultados (*accountability)*, no quantitativo, na comparação, classificação e hierarquização, sendo, epistemologicamente, de caráter objetivista, positivista e neutro e eticamente subjetivista. Esta "avaliação objetivista e analítica, pretendendo acima de tudo ser rigorosa, limita os significados, 'enclausura' o sentido" (DIAS SOBRINHO, 2005: 24)

A lógica da avaliação participativa ou democrática inclui elementos como: emancipação, negociação de valores e sentidos, valorização dos processos, comunicação, pluralismo de vozes, princípios democráticos, utilização de instrumentos quantitativos e qualitativos. Não se trata, no entanto, de uma oposição binária entre técnica e ética, ou entre regulação e emancipação. O autor reitera que a avaliação "comporta dimensões científicas, normativas, técnicas, da mesma forma que ideológicas, filosóficas éticas e políticas" (DIAS SOBRINHO, 2005: 18).

Este breve percurso histórico que fizemos da qualidade e da avaliação nos permite dizer que, na atualidade, o elo norteador para ambas são os processos democráticos, coletivo-participativos e de negociação. Porém, ousamos dizer também, que esta concepção está longe de ser hegemônica. Infelizmente. No entanto, se considerarmos a concepção de Thomas S. Kuhn (1987) sobre *A Estrutura das Revoluções Científicas,* podemos dizer que, ao menos na academia, estamos num momento de transição nos quais paradigmas "velhos" e "novos" estão em confronto.

[64] Sobre o método da quarta geração ver: GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Fourth Generation Evaluation,* Sage Publications, Newbury Park, 1989.

O atual momento pode, então, ser considerado crucial para o estabelecimento e a continuidade do novo paradigma. Assim, a responsabilidade dos que dele compartilham é muito grande e impresinde luta em todos os espaços, inclusive a sala de aula. O debate é, pois, fundamental para fortalecer a construção da avaliação, da qualidade e, principalmente, da educação e da sociedade "de cuja invenção gostaría[mos] de participar" (FREIRE, 2001: 47).

Cabe dizer, ainda, que consideramos um grande avanço o deslocamento do olhar dos determinantes individuais, psicologizantes e supostamente neutros, das teorias da *deficiência cultural* e da *carência cultural* para os determinantes sociopolíticos da avaliação, da qualidade, enfim, da educação, pois

> Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela [a carência cultural] só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar (PATTO, 1997: 49).

Após o exposto, podemos concluir que, o que se conseguiu com as reformas dos anos 1990, foi uma melhor *produtividade* na educação, no sentido dos resultados de tempo de escolarização obrigatória, da correção do fluxo idade/série e dos níveis de aprovação sem, no entanto, apresentar melhoras na qualidade da aprendizagem das crianças das classes populares. Portanto, é preciso questionar a própria reforma visto que os privilégios e as desigualdades permanecem.

> A reforma significa reunir um conjunto de transformações sociais para reduzir privilégios e desigualdades, mas com a escola competitiva passou a significar o inverso. Reformar gera sensação de movimento, que é apresentado como sinônimo de inovação e que parece provocar por si mesmo a mudança, a melhoria da oferta educacional e acaba justificando a existência de reformadores. O próprio conceito de reforma coloca um problema semântico, pois cobre ações de ordens e orientações político-ideológicas variadas. [...] No fundo trata-se de uma concepção de inovação que é pouco custosa, rápida e requer poucos meios. Em educação sobrevive, em grande medida, uma forma de entender a mudança social não como gerada pelo processo de lutas e reivindicações históricas das organizações sindicais e sociais envolvidas, mas a que se nutre de um certo messianismo e da mentalidade burocrática tradicional (SACRISTÁN, 1996 *apud* DE ROSSI, 2005: 943).

Tais afirmações vêm ao encontro do que queremos ressaltar: houve reforma, mas não mudança. Nossa afirmação coaduna-se com a de Arroyo (1999: 156), segundo a qual:

> Tivemos e temos inúmeras reformas e políticas que quase nada inovam na lógica estruturante do nosso sistema escolar nem na concepção utilitarista e credencialista de ensino. [...]. [O que há são] retoques, mais nominais do que reais [...]. Em realidade, essas administrações estão brincando de mudanças apenas trocando os nomes.

As desigualdades não foram solucionadas visto que a permanência das crianças na escola está garantida, mas a qualidade da aprendizagem não é a mesma para todos, tanto intra quanto inter escolas[65]. Não pode haver qualidade com um princípio escolar dualizante e excludente. Não pode haver qualidade quando não são respeitados, de fato, os princípios da igualdade e da qualidade na educação como direito de todos.

Todas essas questões mostram lados negativos, mas também positivos ou expõem as contradições do sistema. A entrada de uma nova clientela trouxe novas dimensões à busca do significado de qualidade e avaliação (e também de escola, de cultura escolar, entre outras) para as agendas de discussões no campo educacional, dimensões essas que não podem desconsiderar a educação para todos como direito social e democrático.

O acesso das camadas antes excluídas da escola precisa ser visto e mantido como um direito social e, portanto, qualidade e quantidade não podem se opor, ao contrário, devem se unir em benefício da democratização do saber para todos, na democratização do sucesso de todos na escola, na democratização da qualidade para todos na educação, ou, dito de outra forma, que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão social.

Os processos de avaliação em larga escala, como assistimos atualmente: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – que, a partir de 2005, passou a ser a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB – com foco nas gestões dos sistemas educacionais, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, Exame

[65] O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – apontou que os estudantes com melhores desempenhos freqüentemente "vêm de escolas compostas pelos grupos em vantagem socioeconômica, [...] as diferenças socioeconômicas incidem na diferenciação do sistema escolar e que esta tem estreita relação com o alto ou baixo desempenho acadêmico dos estudantes. [...] Além disso, o problema da baixa qualidade de ensino na etapa obrigatória de escolarização, ao contrario do que vem sendo propagado, não atinge somente as escolas públicas. [... mesmo quando se levou em conta o desempenho dos alunos das escolas particulares], os alunos brasileiros mantiveram o pior desempenho, o que comprova que nem mesmo a escola das elites é de qualidade, comparativamente à boa escola dos outros países" (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005: 13).

Nacional do Ensino Médio – ENEM, a recente Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC – para alunos de 4ª e 8ª séries e 3ª série do ensino médio, conhecida como Prova Brasil, com foco em cada unidade escolar – são realizados com vistas ao acompanhamento e a melhoria da qualidade da escola e à formulação de políticas públicas na área da educação voltadas à qualidade e à equidade.

Parece-nos, no entanto, que tais avaliações – homogeneizantes e pontuais em níveis de sistemas, não dão conta de avaliar as realidades escolares locais e, dessa forma, não poderão estar a serviço da melhor qualidade destas escolas, mesmo porque seus resultados não são disponibilizados ao público interessado ou, se o forem, na maioria das vezes apresentam-se bastante difíceis de compreender e analisar.

A qualidade é o que de melhor a escola pode oferecer dentro da sua estrutura objetivando o aluno em sua instrução e formação humana sem que impere a lógica da desigualdade e da exclusão. Por isso, é preciso definir critérios de avaliação e de qualidade que contemplem as realidades escolares locais, no sentido de que cada escola consiga o melhor possível dentro das condições em que opera, sem que isso signifique tomar unicamente para si a responsabilidade pelas melhorias. Nenhuma das instâncias educativas podem se isentar dessa responsabilidade.

Assim sendo, cremos que deveria haver um deslocamento da avaliação da qualidade dos resultados generalizados por meio de exames pontuais para a avaliação dos processos internos de cada escola. Afinal, "os processos de avaliação não podem desgarrar-se das condições concretas em que a escola funciona" (FREITAS, 2005: 140), porém, ao mesmo tempo, os processos de avaliação institucionais também não podem desgarrar-se do sistema no qual estão inseridos.

No processo educativo, cada qual tem a sua parcela de responsabilidade e de compromisso profissional e ético com a melhoria da qualidade. Assim, sala de aula, instituição e sistema não podem ser vistos cada um em seu nível, isoladamente, mas num movimento em que um incide no outro e não de maneira linear ou simplesmente hierarquizada, mas num movimento dialético, num processo extremamente dinâmico.

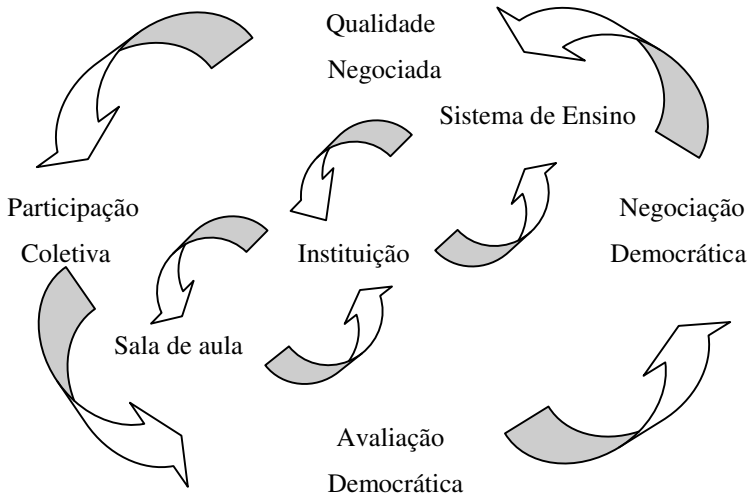

Gráfico 1 – Circuito Qualidade↔Avaliação (Fonte: a autora)

Gomes (2005) compara a estrutura de relações na educação pública às *camadas da cebola,* em que "as orientações e as normas não passam com facilidade de uma para outra camada" (GOMES, 2005: 2) diferentemente de uma empresa onde as ordens passam de escalão a escalão para que, obrigatoriamente, sejam executadas. No sistema público educacional, apesar da hierarquia dos níveis, dos cargos e das funções, os segmentos e os sujeitos dispõem de uma *relativa independência* de ação (WEICK, 1976 *apud* COSTA, 1996 *apud* GOMES, 2005). Além disto, a natureza das

> [...] relações de poder e com o público são diferenciadas nos dois modelos [privado e público] pois no setor público a relação não se esgota na hierarquia mas se estende à população atendida e a sua estrutura hierárquica está toda ela em condições de igualdade perante o estatuto [lei do serviço público] (FREITAS, 2005a: 925).

Por ser de natureza diferente, o serviço público precisa atender seus usuários – e não clientes – igualmente, pois todos têm o mesmo direito. "Em serviços públicos educacionais esta questão leva à discussão da equidade no atendimento de seus usuários [os alunos]" (FREITAS, 2005a: 26). E aqui reafirmamos que o compromisso da escola pública é com uma educação de qualidade para todos, independentemente do estrato social ao qual pertença a criança. Esse compromisso é, acima de tudo, ético e profissional, visto que o funcionalismo público dispõe de grande segurança em relação à estabilidade de seus empregos. Nesse sentido, não se faz qualidade em educação sem a adesão de todos os

segmentos, seja em termos de níveis de educação, seja em termos de sujeitos participantes do processo educativo. Adesão que tenha como norte o compromisso com o usuário, ou com as crianças, no caso da educação.

Pensamos que não poderá haver adesão sem participação coletiva efetiva, aquela na qual "os participantes se tornam solidariamente responsáveis pela melhoria" (DIAS SOBRINHO, 2005: 29) e não a pseudoparticipação coletiva, aquela que, por um lado, aparentemente ou formalmente contempla todos os interesses envolvidos no debate, aquela na qual "os indivíduos e instituições são basicamente fornecedores de informações" (DIAS SOBRINHO, 2005: 29) e, por outro lado, é um "faz-de-conta" que participa. Para que a participação traga alguma possibilidade de êxito na mudança dos processos escolares internos (escola e sala de aula) e "force" para a mudança os processos externos (sistemas) seria preciso que o trabalho coletivo e negociado começasse pelas bases atuantes que estão diretamente envolvidas com os problemas cotidianos da escola, não deixando, é claro, de criar as condições materiais para isso.

Nossas reflexões vão ao encontro às de Escolano (2005) *apud* De Rossi (2005: 945) quando afirma que:

> [...] a pressão sobre as tarefas do professor não procedem das reformas educativas em curso e de suas *implicações*. Os reformadores, em várias circunstâncias históricas, não suspeitaram das numerosas formas de resistência profissional nos seus programas de mudança. Existem relações de autonomia, interdependência e convergência entre a cultura empírica dos estudantes (guiadas pela lógica da razão prática), a cultura científica dos acadêmicos (guiada pelo *Logus* dos discursos) e a cultura política dos gestores (determinadas por estratégias burocráticas de controle social). Apenas quando *negociam com os educadores projetos inovadores é que criam convergências interculturais* (grifos nossos).

Nesse sentido, Bondioli (2004) argumenta em favor da *qualidade negociada,* apontando os indicadores de qualidade. São eles: a natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual e plural, processual e transformadora da qualidade. No entanto, em relação aos indicadores, a autora deixa claro que eles são

> [...] uma espécie de um 'ter de ser' compartilhado, que sugere e indica a todos os atores sociais envolvidos as formas do compromisso e as responsabilidades. Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar (BONDIOLI, 2004: 18).

A qualidade, em sua natureza negociável ou transacional é assim concebida:

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesses em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004: 14).

Esse conceito é fundamental, quando se quer construir a qualidade e avaliá-la dentro de um processo coletivo-participativo e não impor verticalmente um padrão de qualidade e de avaliação pré-estabelecidos por segmentos externos à instituição. Reiteramos, com isso, que mudanças não ocorrem por decretos que trazem normas ou ordens, as quais os sujeitos do processo educativo devam, simplesmente, executar. Pensamos que as mudanças desejadas e necessárias terão alguma possibilidade de êxito, se forem, de fato, construídas de modo democrático, principalmente no âmbito das instituições educacionais. Tudo isso evidencia fortemente o caráter ético-político da qualidade, da avaliação, da educação e do papel dos sujeitos sociais do processo educativo. Na instituição escolar, o instrumento que permite este espaço de construção e exercício democrático coletivo-participativo da qualidade, da avaliação e da educação é o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Um projeto pedagógico que contemple as concepções mencionadas não poderá ser apenas um instrumento burocrático desenvolvido nos perfis tradicionais de gestão escolar que seguem ainda um modelo taylorista/fordista de produção, cujas relações de poder são hierarquizadas, o trabalho pedagógico tem caráter fragmentado e individualizado, além de ser separado entre os que pensam e planejam e os que executam. Organizada assim, como linhas de montagem, a escola não abre espaços de participação coletiva, mantendo-se, ainda, como uma unidade de produção isolada da realidade na qual está inserida.

Para que esse quadro se modifique, torna-se necessária a estruturação de uma gestão escolar democrática que envolva o trabalho coletivo, com a participação de todos os sujeitos constituintes da instituição escolar, além do conhecimento global do processo educativo pelos que nele estão envolvidos. Uma escola assim organizada não compactua com o sistema vigente e contribui com a sua transformação, na medida em que se torna "uma via de produção de um espaço democrático [o que] representa não só uma mudança

no conceito de administração e gestão, mas também na sua prática social" (BARTHELSON, 1999: 36). No entanto, a própria mudança na administração e gestão implica mudança de práticas educativas e sociais.

A construção de um projeto político-pedagógico nesses moldes não é um processo simples nem tranqüilo, nem de curto de prazo, visto que ele mexe com estruturas de poder, de relações e de valores exigindo, por vezes, reformulações radicais em concepções e práticas há muito tempo presentes nas escolas e na própria sociedade capitalista e envolve sujeitos diversos e singulares em seus interesses e em suas formas de pensar, sentir e agir. Dessa forma, uma proposta de elaboração de um projeto pedagógico coletivo-participativo-emancipador não poderá pautar-se, senão pela negociação e pela vivência democrática (que, lembramos, deve ser extensiva à sala de aula) desde o início da proposta. Esse nos parece ser um caminho mais profícuo do que as práticas de implantação de reformas verticalizadas por meio de decretos externos à escola que, aparentemente, não têm alcançado sucesso, devido, principalmente, ao caráter autoritário nelas presente. Sobre essa concepção de Projeto Político Pedagógico Veiga (2003) *apud* De Rossi (2005: 946) afirma que:

> O PPP inovador pode ser tomado como ação regulatória ou técnica quando é explicitada pelo caráter regulador da ciência conservadora, pela observação descomprometida, certeza ordenada, padronização, uniformidade, controle burocrático, mudança temporária ou parcial. A inovação emancipatória é produção humana alicerçada no caráter emancipador e argumentativo, repensa a estrutura de poder, as relações sociais e seus valores. A elaboração o PPP sob a perspectiva de inovação emancipatória é um processo de vivência democrática entre os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica.

Segundo Barthelson (1999), *não* existem fórmulas para uma gestão democrática. No entanto, é possível delinear algumas diretrizes para a construção de um projeto político-pedagógico democrático. Um dos pressupostos básicos é o trabalho verdadeiramente coletivo e participativo, de maneira que todos se sintam verdadeiramente nele envolvidos, participem das elaborações, dos planejamentos, das decisões, das execuções, tendo, assim, uma visão global e menos alienante do trabalho escolar. Para tal perspectiva, são fundamentais: a interação, o diálogo estabelecido numa relação horizontal no qual todos os segmentos envolvidos tenham voz e vez, a comunicação, a cooperação e a transparência. Para viabilizar o processo, é necessária a criação *de fato* de espaços para discussão,

comunicação e participação dos vários segmentos envolvidos: direção, coordenação, professores, funcionários, alunos, pais, representantes da comunidade local.

Para tanto, as reuniões são instrumentos fundamentais. Elas são – ou deveriam ser[66] – espaços para trocar idéias e experiências, fazer sugestões, estabelecer objetivos, planejar atividades, tomar decisões e, principalmente, pensar, discutir, refletir e avaliar continuamente o trabalho com o grupo e, se necessário, reformular o projeto em andamento. Tudo isso de forma negociada e não imposta. Assim, "cada reunião realizada com os diversos grupos, dentro da escola, vai, ao longo do ano, sustentado o próprio projeto político pedagógico em seu interior" (MALAVASI, 1995: 48). Dentro desse contexto, o papel da Coordenação e da Direção são de absoluta relevância. De suas atuações e posturas pode, inclusive, depender o sucesso ou o fracasso da proposta de um projeto pedagógico democrático. Por outro lado, de igual relevância é a prática reflexiva dos profissionais envolvidos, com destaque para os professores.

Há que se ter claro, no entanto, que não é pelo fato de as escolas terem – se o conseguirem – um projeto político pedagógico construído democraticamente, que os problemas educacionais nem tampouco os sociais estarão resolvidos, visto que, para isso, são necessárias também reformas políticas e econômicas. Porém, a escola, num país como o Brasil, poderá fazer a diferença no processo de emancipação das classes populares, podendo ser o ponto de partida para a construção de uma sociedade menos excludente, por isso a necessidade de entender, resgatar, reaprender e exercitar o trabalho coletivo meio "sufocado" nos últimos anos[67]. Essa reaprendizagem, certamente, não se dará "sem dores", pois a construção de um trabalho coletivo já é, em si, um lugar de contradições, conflitos e embates. Sem esses elementos, no entanto, não se faz democracia, não se constroem sujeitos históricos ativos e cidadãos responsáveis e participativos. Por isso é preciso encontrar nos espaços de trabalho coletivo – incluindo a sala de aula – lugares nos quais se possa agir em favor da democracia, da qualidade e da avaliação desejadas, nos armando

[66] Em relação às Reuniões Pedagógicas, pensamos que este seja um espaço que também, nos parece, precisa ser construído. Temos observado, em nossa pratica professoral, que as Reuniões Pedagógicas têm se tornado esvaziadas de sentido político-pedagógico ficando reduzidas a um instrumento burocratizado no qual se transmitem avisos, se discutem alguns pontos mais práticos do cotidiano (como as festas juninas ou outras comemorações e acontecimentos). Se estes espaços de trabalho coletivo foram uma conquista é, preciso, então, fazer *bom uso* deles.

[67] Vale lembrar que isso não acontece por acaso. O individualismo faz parte da lógica neoliberal.

"técnica e politicamente para produzir uma transformação da realidade" (SORDI e MALAVASI, 2004: 108). Dessa forma,

> O tema dos PPP emancipadores (antes e depois das leis da educação dos anos 1990) permanece sendo eixo central da discussão relacionada com a concretização de uma educação de qualidade, para criação de espaços de gestão e de convivência democrática escola-comunidade (DE ROSSI, 2005: 948).

Consideramos que, na escola, seja possível e necessária a construção desse espaço de ação coletiva dos sujeitos sociais com ela envolvidos, justamente por ser um espaço onde os conflitos, as contradições, as resistências, a luta de classes na defesa de seus interesses, acreditamos, seja um caminho que possa levar a um consenso, cujo objetivo seja o bem comum das maiorias.

> A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflecte a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo (SNYDERS, 1977: 106).

Entender a escola enquanto espaço de luta é concordar ser possível a ação humana, ou a ação dos sujeitos históricos no espaço escola; é concordar que toda "ordem social não faz parte da 'natureza das coisas' e não pode ser derivada das 'leis da natureza'. A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana" (BERGER e LUCKMANN, 1985: 76); é concordar ser possível alguma forma de resistência contra a lógica que ainda impera na escola – a lógica da exclusão que mantém a lógica da exploração capitalista – ainda que essa resistência não consiga a total transformação, mas signifique negociações possíveis que permitam avanços mais de acordo com as propostas progressistas e igualitárias de educação e sociedade. É, também, concordar com possibilidades para uma avaliação não-classificatória, seletiva e excludente, mas uma avaliação que busque aquela qualidade desejada, fazendo da técnica apenas um aspecto da ética, pois "formação humana e qualidade educativa em seus sentidos fortes se encontram e

se realizam como fenômenos técnicos e, de modo inseparável, profundamente éticos. Portanto, como bens públicos e sociais" (DIAS SOBRINHO, 2002a: 187).

Reforçando nosso propósito, o que intencionamos com este capítulo, foi explicitar nossos referenciais teóricos e nossas concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação, afirmando nosso compromisso ético-político com um projeto histórico social transformador e emancipador, que inclui a educação, e não com a manutenção desta realidade de desigualdades, misérias e exclusões gritantes. Quisemos mostrar *de qual lado estamos,* pois sempre estaremos de algum lado. Ainda que muitos profissionais rejeitem uma relação com a política se dizendo neutros, ao negá-la já estão assumindo uma determinada posição política e de classe que, provavelmente, pautará sua prática.

Afirmamos, ainda, concordando com Paulo Freire (2001), *o educador da esperança,* que se o mundo que aí está é do jeito que é, foi porque homens e mulheres o fizeram deste jeito. Ele não foi dado, mas construído. Portanto, pode ser mudado, recriado, *reinventado.* O mesmo acontece com a educação. Enquanto invenção humana, *ato criador,* pode ser diferente do que foi e do que é. "A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação" (FREIRE, 2001: 12).

Para que esse processo aconteça, é preciso que cada pessoa envolvida no processo educativo, principalmente os profissionais da educação, se perceba como sujeito criador, compreenda a dimensão ético-política do trabalho pedagógico, assuma o compromisso com propostas democráticas, includentes e emancipatórias, entenda que é necessária uma responsabilidade ativa na busca por uma educação de qualidade para todos. Qualidade de fato e não apenas *para inglês ver* (atualmente para BM ver)

Lógicas efetivamente includentes, democráticas, participativas estão longe de ser uma realidade hegemônica no cenário da educação. No entanto, acreditamos que nossa ação, ainda que pequena diante da amplitude dos problemas, deva ser no sentido de realizar a utopia desse tipo de educação – e de sociedade e de homem – que acreditamos devam ser construídos.

Segundo Freire (1970) *apud* Patto (1997: 60):

> a utopia é a unidade de denúncia e anúncio. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção [..] anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o por que e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados. Esses indivíduos e grupos podem ser desde crianças repetentes, até seus professores; [...] desde grupos que se engajam em ações até instituições.

Acreditamos que transformações não ocorrerão "de cima para baixo", pois aqueles que detêm o poder dificilmente agirão "contra si próprios". No máximo farão reformas pontuais para acomodar interesses.

> Portanto, acreditar que se possa reformar [no sentido de transformar] a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: *uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária,* porque acalma ou enfraquece as inquietações e os protestos, com a ilusão de que o novo homem nascerá no dia em que o Estado autolimite os seus poderes, [...] (PONCE, 1985: 173, grifos do autor).

Sabemos dos limites, das dificuldades e dos obstáculos, mas essa utopia transformadora, nos parece, deve ser a propulsora da práxis[68] dos profissionais da educação.

[68] "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1975: 40).

3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Concordamos com Frigotto (2003: 21), quando diz que a educação

> [...] é uma prática social que se define, nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. A educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica.

Sendo assim, os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas podem ser considerados processos sociais construídos dentro de contextos econômicos, políticos, sociais e históricos mais amplos. Para entendê-los, é necessário entender também os contextos nos quais surgiram, onde se transformaram e se sustentaram, para que possamos chegar às raízes dos "dilemas" educacionais atuais.

A partir desse entendimento, os envolvidos no processo educativo escolar, poderão ter um posicionamento crítico, não ingênuo, frente às problemáticas do papel da educação e das práticas pedagógicas na educação brasileira.

Tínhamos algumas dúvidas quanto a este capítulo, no que diz respeito à necessidade de contextualização. Porém, concluímos que nenhum fenômeno deva ser analisado destituído da historicidade que carrega. Acreditamos que as raízes das desigualdades sociais e educacionais e as lutas pela democratização são históricas, frutos de ações humanas, constituídas *no* e constituintes *do* contexto da produção material dos homens. No Brasil, essas raízes históricas datam de sua colonização.

Esclarecemos, no entanto, que não temos a menor pretensão de fazer um trabalho de historiador, sendo nosso objetivo apenas possibilitar um entendimento histórico de nossa educação, no contexto da própria história do Brasil, na perspectiva do objetivo geral desta pesquisa que inclui a discussão sobre universalização e democratização, seletividade, desigualdade e exclusão na educação brasileira, no sentido de apreender os contextos históricos que marcam, dialeticamente, as relações do passado e do presente, no campo hegemônico que é a educação no Brasil.

A recuperação histórica neste trabalho tem somente a intenção de mostrar os caminhos da universalização e da democratização da educação no Brasil que, desde sua gênese, se nos apresenta como de caráter elitista, seletivo e excludente. Nossa tentativa não

é, apenas, a de denunciar essa realidade, mas, de alguma forma, interferir nela. Assim, consideramos, como Alavarse (2002: 22), que nossa "ida ao passado nutre-se de uma priorização na construção de uma escola que rompa com sua tradição seletiva" e não promova simplesmente reformas superficiais por meio de pacotes que não mudarão a realidade estrutural na qual opera a escola capitalista.

3.1 A história da educação no contexto da história do Brasil

Depois de sua posse pelos portugueses em 1500, esteve o Brasil *esquecido* por quase 50 anos até que, em 1549, chegaria aqui a primeira expedição colonizadora, trazendo o Governador-geral Tomé de Souza, com quem vieram também padres jesuítas da Companhia de Jesus.

A colonização estava ligada à expansão comercial e colonial européia, num contexto histórico-econômico de formação do capitalismo que envolve fatores econômicos, com a busca de novos mercados; políticos, para o fortalecimento do poder dos reis; culturais, para a difusão e aplicação da cultura européia e, por fim, religiosos, alargando a difusão do cristianismo. Foi dentro dos moldes do sistema capitalista mercantil de colonização européia – que difere do sistema de exploração comercial, cujo objetivo era a circulação de mercadorias nos entrepostos comerciais – que a vida da colônia se organizou econômica e socialmente. A colonização envolvia povoamento, produção e consumo de mercadorias, e a expansão mercantil seria uma das causas da formação dos estados modernos unificados e centralizados que objetivavam mobilizar recursos para que ela acontecesse e se tornasse fator de fortalecimento do poder destes estados.

O período colonial que, oficialmente, se estende de 1549 a 1822, quando da Proclamação da Independência, na realidade vai apenas até o ano de 1808, data da chegada da Família Real ao Brasil, que o tornou, em 1815, Reino Unido a Portugal e Algarves. De qualquer maneira, todo esse período terá uma base econômica agro exportadora: a agricultura tropical, principalmente a cana-de-açúcar, foi a forma encontrada pela metrópole para garantir a posse da terra frente às ameaças que se apresentavam com as disputas pela partilha das terras coloniais entre as grandes potências que almejavam a

hegemonia colonial e continental e para ajustar a colônia à economia européia em expansão.

As colônias cumpririam dessa maneira, o seu papel histórico como instrumentos da acumulação primitiva do capital, incrementando o desenvolvimento da economia mercantil e o fortalecimento e enriquecimento da metrópole e das camadas urbanas e burguesas européias responsáveis pela expansão do capitalismo em formação. As relações de trabalho na colônia seriam de servidão e semi-servidão, explorando principalmente, o trabalho escravo e usando, para a produção de bens técnicas rudimentares, tudo acontecendo de forma latifundiária e predatória.

O sistema colonial se caracterizou pela política mercantilista – ou mercantilismo – que unifica e dá poder ao Estado. O mercantilismo – um conjunto de idéias e práticas econômicas – foi um dos fatores que contribuíram para a expansão comercial e marítima. A política mercantilista se caracterizava pelo controle estatal da economia, pelo metalismo, que media a riqueza de uma nação pela quantidade de metais preciosos de seu tesouro, pela balança comercial favorável – maior volume de exportações que importações, visando à acumulação de capital, pelo protecionismo – tributação alfandegária para proteger a produção interna e, sobretudo, pelo monopólio comercial e exploração colonial. O monopólio comercial seria, até o século XVIII, o fator essencial do sistema colonial que definiu a função histórica das colônias, enquanto instrumentos de acumulação de capitais.

É no contexto de acumulação de capitais que devemos entender o sistema colonial que se iniciou, no Brasil, com a chegada de Tomé de Souza e dos jesuítas. Estes últimos vinham para catequizar e instruir os nativos, bem como a população que aqui já habitava e que era, em sua maioria, composta de degredados e aventureiros, a ralé que para cá se transferira nas décadas anteriores. Mas o objetivo principal da primeira missão jesuítica era, na verdade, o de converter os *gentios* à fé cristã. Tarefa difícil, tendo em vista que, apesar de intelectuais e preparados teoricamente, os jesuítas teriam de enfrentar uma terra para eles hostil e uma clientela muito diversa daquela a que estavam acostumados.

Assim, a primeira ação pedagógica no Brasil foi a dos jesuítas. Era o início da história da educação no Brasil, um processo sofrido que envolveu, acima de tudo, o aculturamento de todo um povo, pela força. Uma ação que objetivava criar condições para o povoamento da colônia, por meio da dominação e aculturação dos nativos pela fé,

tornando-os menos hostis com a população portuguesa. A catequese dos índios apresenta duas características: a salvacionista, propondo a sua salvação e a legalista, que a impunha como a única doutrina verdadeira a ser seguida. Os jesuítas passaram, então, a recolher os índios e a maneira mais eficiente seriam as missões em forma de aldeamento. Os índios, que até então eram livres nas florestas, passaram a formar as aldeias, vivendo em comunidade, sob a influência permanente dos jesuítas que, dessa forma, iniciaram definitivamente sua *pacificação* e sua aculturação, levando-os à fé cristã, tornando-os obedientes à Coroa e a Deus. Os índios *aceitaram* pela força e pelo medo a cultura do português.

A verdade é que, para os índios, não havia muita escolha: ou eram os colonizadores portugueses ou os jesuítas. Os colonizadores, em defesa dos interesses da Coroa em explorar as riquezas da nova terra, caçavam impiedosamente os índios, *pacificavam-nos* e os obrigavam ao trabalho servil. Assim, o colonizador, para os índios, era sinônimo de escravidão, sofrimento e medo. Viviam em luta constante: o colonizador para explorar, escravizar, conquistar a nova terra e os índios para defender sua terra, sua liberdade, sua identidade, sua vida. Nessa luta, tiveram lugar crimes, crueldades, massacres, em que o colonizador branco, mais forte por sua cultura, subjugava os índios, matando-os ou levando-os escravos. Tribos inteiras foram dizimadas dessa maneira. Por outro lado, nem cruéis, nem escravizadores (ou seria tão cruéis e tão escravizadores?) havia os missionários jesuítas que recolhiam os índios nas missões onde seriam supostamente protegidos da depredação dos colonos e livres da escravidão, mas não estavam protegidos da chacina cultural que lhes era imposta.

Cabe destacar, aqui, qual era a visão de mundo do português naquele momento histórico. A sociedade era teocêntrica. O espírito dominante era o da *Escolástica,* sistematizada por Santo Tomás de Aquino, cujos conteúdos básicos eram a doutrina católica da fé e a integridade dos costumes. Deus era o centro de tudo. Igreja e Estado eram os porta-vozes de Deus. Esse ponto é fundamental para entender o que aconteceu no Brasil. Tudo era atribuído, incontestavelmente, à vontade divina. Para os portugueses, os índios, não-cristãos, não tinham lugar no mundo, pois o único mundo visível, possível e verdadeiro era o cristão. Dessa forma, a ação dos jesuítas era legítima, pois eles estavam possibilitando

aos índios tornarem-se cristãos, ou tornarem-se *gente*, pelo batismo – maneira visível da adesão à cultura portuguesa.

Visão diferente, por exemplo, tinha o calvinismo, para o qual os índios não poderiam ser salvos, pois já eram condenados, não tinham alma, eram descendentes malditos de Caim. Apesar de os jesuítas, de alguma forma, defenderem os nativos da escravidão imposta pelo colonizador, a *catequese do aculturamento* não deixou de ser uma forma de violência que contribuiu para a extinção de muitas tribos, para a perda das riquezas culturais, restando, hoje, apenas resquícios da cultura nativa do Brasil.

A ação dos jesuítas geraria conflitos com os colonizadores europeus, favoráveis à escravização dos indígenas e do estímulo às guerras entre as tribos, pois, enquanto estas guerreavam entre si, deixavam o caminho livre para a dominação portuguesa. Os jesuítas, por sua vez, ao organizar as missões, não deixavam de explorar o trabalho indígena em proveito próprio: ainda que estes trabalhassem em *liberdade,* o produto de seu trabalho era comercializado pelos padres. Além disso, nas missões, os índios se tornavam presas fáceis para os bandeirantes que iam buscá-los para escravizá-los.

Nas missões, a vida dos nativos foi completamente mudada e racionalizada, de acordo com os conhecimentos trazidos pelos jesuítas, que introduziram a divisão racional do tempo, do espaço e do trabalho, visando tornar a vida mais ágil e produtiva. Junto com esse trabalho prático, havia o aprendizado intelectual e religioso dos indígenas e dos filhos dos colonos, com a intenção de formar sacerdotes para a catequese. Todo o aprendizado da leitura, cálculos e escrita eram a base para o entendimento das Sagradas Escrituras. No entanto, é notória a não-adequação do nativo para a vocação sacerdotal católica, restando-lhe, então, a formação para a mão-de-obra.

Com o passar do tempo, a catequese foi sendo colocada em segundo plano pelos jesuítas e as missões já não eram a principal atividade dos padres. Por volta de 1600, a população brasileira era formada por nativos, por negros (escravos), pelo povo livre (aventureiros e degredados), por poucos comerciantes ricos e por colonos portugueses proprietários (elite européia). A população crescia, as cidades também, e a necessidade ou desejo por uma instrução melhor aumentava. Os jesuítas que, até então, se ocupavam com as escolas elementares ou seminários para a formação de padres, que incluía os índios,

passaram a se voltar para os Seminários, Colégios e Liceus para leigos, mais precisamente para os filhos das famílias abastadas.

A Europa era palco, naquele momento, do Renascimento Cultural, caracterizado pelo Humanismo e Racionalismo da Reforma Protestante, movimento que dividiu a Igreja, questionou a autoridade do Papa e negou os dogmas religiosos católicos. A Contra-Reforma Católica, movimento da Igreja Católica contra o movimento reformista, reagiu, criando a Companhia de Jesus, que espalhou os *soldados de Cristo* (ou seriam colonizadores de Cristo?) pelas colônias. Enquanto isso, a Europa via-se às voltas com a constituição de um novo modo de produção – o capitalismo.

A Companhia de Jesus, a serviço da Fé e do Império, foi eleita para o monopólio do ensino na metrópole e nas colônias, visando, justamente, manter e partilhar as idéias da cultura universal, cristã, católica, européia, adequada a todos que se dedicavam ao cultivo da terra e do espírito e visavam à salvação eterna. O ensino na colônia foi montado nos moldes europeus. O Plano de Estudos dos jesuítas – *Ratio Studiorum* – regulamentação da educação jesuítica no mundo inteiro – era absoluto e o seria por séculos. O subsídio aos jesuítas vinha da Coroa e era constituído de 10% dos impostos arrecadados na colônia, imposto esse chamado de redízima.

Os colégios e os cursos eram divididos em classes inferiores e superiores. Às classes inferiores ensinava-se o *Trivium* – Retórica, Humanidades e Gramática – com duração de 5 a 6 anos. Às classes superiores ensinava-se o *Quadrivium* – Filosofia que englobava a Matemática, Moral, Física, Metafísica e Lógica, e cujo ensino era proibido na colônia. A conclusão dos estudos se daria na Europa, onde eram concedidos os diplomas e, assim, ficava claro que o acesso aos estudos era reservado aos filhos de proprietários europeus – a elite dominante.

É importante salientar a intenção pedagógica dos jesuítas, que era a de formar as elites e lideranças da colônia nos moldes do catolicismo, em defesa dos interesses da Igreja, bem como da Coroa, mantendo o *status quo* da divisão social do trabalho. O trabalho manual foi tarefa que *Deus* reservou a uma parcela da população que expiava seus pecados pelo trabalho, para conseguir o reino dos céus. Aos *outros,* a elite intelectual formada pelos filhos dos proprietários, era dada a instrução para dirigir mais *justament*e os negócios e a vida social da colônia. Porém, mesmo para a elite, o ensino não era considerado importante.

A cultura e a formação intelectual eram vistas como supérfluas e desnecessárias para os ricos proprietários e comerciantes. No entanto, era tradição entre as famílias abastadas, por orientação dos jesuítas, que um dos filhos, geralmente o mais jovem, se dedicasse ao sacerdócio, enquanto ao mais velho cabia a hereditariedade da propriedade e, se houvesse outros, que se dedicassem ao ofício intelectual. Essa era uma maneira de os jesuítas aumentarem os seus quadros sacerdotais e, conseqüentemente, manter o poder do qual dispunham.

Dessa forma, desenvolvia-se, na colônia uma cultura com base no elitismo, na dominação do povo, mas, principalmente, no autoritarismo religioso católico. Compatível com a estagnação das relações internas de produção, a cultura nativa agonizava, a cultura negra resistia e a cultura do *povo* se produzia à margem da sociedade. Impunha-se a cultura metropolitana, erudita, como dominante, enquanto se degradava a cultura popular. Parece-nos que nossa sociedade guarda marcas profundas desse modelo cultural.

Por volta do século XVIII, aconteceram fatos importantes em Portugal e no Brasil os quais dariam novos rumos à vida na colônia. Portugal, já há algum tempo, tinha agravada sua situação econômica e política, conseqüência da União Ibérica (união entre as coroas portuguesa e espanhola – 1580 a 1640) e da invasão holandesa, que colocou em risco a posse das terras brasileiras, mas, principalmente, por não ter se modernizado em seu modo de produção interna, ou seja, por não ter acompanhado o desenvolvimento do capitalismo, agora consolidado na Europa. Esses foram fatores que colocaram Portugal em situação de dependência de importação de bens da Inglaterra, grande potência mundial a despontar na Europa, e com quem Portugal mantinha tratados comerciais, os quais lhe trariam resultados catastróficos.

Na colônia, o ciclo da cana-de-açúcar entrava em decadência, dando lugar ao ciclo da mineração. O desenvolvimento dessa nova atividade econômica fez aumentar a população, levando à necessidade de desenvolver atividades complementares como criação de gado para transporte e alimentação, produção de alimentos, tecidos, ferro, e outras mais, tudo visando ao abastecimento interno. Crescia a vida nas cidades, surgia uma classe média, uma elite urbana endinheirada que mandava seus filhos para estudarem na Europa, onde entravam em contato com as idéias iluministas que traziam para o Brasil ao voltarem.

Nessa camada média encontram-se os principais contestadores da Coroa (ou da condição colonial) – mas não do sistema – como os líderes da Inconfidência Mineira, por exemplo.

Esse quadro de desenvolvimento econômico, político e social da colônia e de atraso da metrópole exigia providências. Essas *providências* foram tomadas pelo Marquês de Pombal, nomeado, em 1750, pelo rei D. José I, Secretário dos Negócios Estrangeiros, e fizeram parte da chamada Reforma Pombalina (1750-1777), cujo projeto era a reconstrução cultural e econômica de Portugal, no sentido de tentar integrá-lo nos quadros do liberalismo europeu, o que se refletiu na super-exploração da colônia. Pombal estimulou as manufaturas portuguesas, proibiu a exportação do ouro, combateu o contrabando, transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro para melhor controlar a saída do ouro e diamantes, criou inúmeros impostos complementares, instituiu a derrama (imposto cobrado pela coroa dos mineradores e dos colonos para atingir o que faltasse do quinto – 20% do ouro arrecadado) e acirrou os monopólios.

As reformas atingiram negativamente a colônia não apenas na economia, mas também em outros aspectos, incluindo a educação. A Pombal, deve-se o esfacelamento da Escolástica, em Portugal e, conseqüentemente, na colônia. Esfacelamento este que não se daria em termos de pensamento, mas de conteúdo. A intenção de fortalecer Portugal levou Pombal a expulsar os jesuítas da Companhia de Jesus, acusando-os de estarem montando um império próprio na colônia e de serem culturalmente retrógrados. Realizou-se o inventário dos bens da Companhia e o seu seqüestro pela Coroa, em Portugal e no Brasil. Retirou-se das mãos dos padres a educação escolar que passou para as mãos dos professores leigos contratados e pagos pelo Estado.

Enquanto se incrementava o ensino público português, destruía-se, no Brasil, o pouco que havia. O nível de ensino na colônia caiu assustadoramente. Os professores contratados para lecionar nas escolas régias eram desqualificados e em número insuficiente. As aulas régias eram aulas avulsas subsidiadas por um imposto colonial chamado *subsídio literário* e faziam o trabalho de suprir as disciplinas oferecidas pelos extintos colégios: preparavam as elites para os estudos na Europa. Porém, a má qualidade das aulas régias e a falta de investimento e sistematização trariam como conseqüência o aumento da alienação e da superficialidade do ensino, situação bastante conveniente para Portugal. Pombal suprimiu o já tão frágil sistema (se é que assim se o pode chamar) de educação da colônia.

Com a expulsão dos jesuítas, novas ordens religiosas conduziam a vida espiritual da metrópole e da colônia, como foi o caso da Ordem do Oratório que assumiu o controle da Universidade de Coimbra, representando a face do *iluminismo* católico-português conservador e politicamente não-perigoso, diferente do francês, por exemplo, de caráter mais crítico e libertário. O Brasil pagaria um preço alto pela modernização de Portugal.

Também nos séculos XVIII e XIX duas grandes revoluções européias – a Revolução Industrial e a Revolução Francesa – iriam mudar o panorama econômico, político e social não só da Europa, mas do mundo. Vimos que a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra, no final de século XVIII, significou a afirmação do capitalismo, enquanto modo de produção; da burguesia, enquanto classe dominante e do proletariado, enquanto classe dominada, mas significou, principalmente, uma revolução no processo de trabalho que passava a girar, agora, em torno da fábrica e não mais do artesanato ou da manufatura. Nascia o capitalismo industrial que viria a sistematizar a divisão do trabalho e substituir as ferramentas simples pela maquinaria, nova base técnica da produção capitalista que gera as condições sobre as quais o capitalismo pode se desenvolver plenamente.

Na segunda metade do século XVIII, a França passava por uma crise geral econômica, política e social. A expansão das manufaturas controladas pela burguesia fez com que essa classe fosse se tornando forte economicamente sem dispor, no entanto, de poder político. Instigada pelas idéias iluministas, a burguesia fez a revolução. As conseqüências foram a queda do absolutismo, o fortalecimento dos princípios liberais e das conquistas burguesas, criando as condições para o desenvolvimento do capitalismo.

As transformações no processo de trabalho influenciariam outras áreas de atividade como a agricultura, os transportes e as comunicações e a própria disposição espacial das indústrias e se fariam sentir em outros âmbitos, além do econômico. No campo social provocou o êxodo rural, o crescimento da vida urbana, a formação das cidades industriais, o aumento da população, o enriquecimento da burguesia industrial e o surgimento da classe operária que vivia numa situação de miséria e exploração. No campo político, houve a queda dos governos absolutistas, as propostas de regimes democráticos e, mais tarde, o surgimento dos conflitos de interesses entre a burguesia e o proletariado. “Os proletários passam a representar as forças de transformação e a burguesia as forças de conservação” (ANDERY, 1994: 261).

A Revolução Francesa de 1789 iria mudar fundamentalmente a ordem social e política vigente. A França era à época, uma monarquia absolutista e sua sociedade se dividia em estados. O primeiro e o segundo estados – Clero e Nobreza – não pagavam impostos, viviam de cargos no Estado, de rendas ou de terras. O terceiro estado – o povo, formado pelos *sans culotes,* camponeses livres e servos rurais – que, além de pagar impostos altíssimos, devia obrigações feudais ao rei, ao clero e à nobreza.

Em ambas as revoluções, a burguesia desempenhou papel fundamental e teve influência não só na política e na economia, mas também no campo das idéias. O pensamento revolucionário da época expressava o pensamento burguês calcado em ideais de liberdade, igualdade, justiça, individualismo que vinham ao encontro dos interesses burgueses, não significando, no entanto, que esses direitos se estendessem ao povo, que, mais uma vez, ficaria à margem das conquistas. "O pensamento desse período foi profundamente marcado pela ascensão econômica e política da burguesia e tendeu a refletir as idéias, interesses e necessidades dessa classe" (ANDERY, 1994: 283).

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial e do novo sistema fabril, tornava-se necessário dar instrução ao povo. Essa instrução, no entanto, era diferenciada entre os operários e visava atender aos interesses burgueses, mais especificamente no que se referia ao novo processo de produção, possibilitado pela maquinaria industrial. Esses acontecimentos, apesar de se darem na Europa, acarretariam conseqüências mundiais, atingindo, também o Brasil.

Em 1808, a França, por ordem de seu imperador, Napoleão Bonaparte, um representante da burguesia francesa, decretou o Bloqueio Continental, impedindo o comércio das nações européias continentais com a Inglaterra, bem como o recebimento de navios ingleses em seus portos, visando destruí-la economicamente. A Coroa Portuguesa, dependente dos ingleses, não encontrou outra saída senão fugir para o Brasil. Isso se deu no mesmo ano de 1808, quando para cá vieram sob a proteção da esquadra inglesa.

Após cerca de três séculos de colonização, o Brasil que a corte portuguesa encontrou era, ainda, um país onde a ocupação efetiva das terras acontecia apenas em alguns pontos, principalmente no litoral. A economia mantinha o caráter de monopólio de exploração da colônia pela metrópole e se baseava, principalmente, na agricultura e na

extração de minerais, como o ouro e os diamantes. Outras atividades menos expressivas visavam atender, apenas, às necessidades mais imediatas dos habitantes.

Nas zonas rurais, as pequenas indústrias domésticas de carpinteiros, ferreiros, fiação, tecelagem, costura têm "seu papel na vida da colônia, pois completa a autonomia dos grandes domínios rurais [...], e que representa traço tão característico e importante da vida econômica e social da colônia" (PRADO JR., 1982: 106).

Nos centros urbanos encontravam-se as corporações de ofício. Os artesãos eram auxiliados por escravos, o que refletia na não-necessidade de ensinar o ofício aos meninos e adolescentes prejudicando "a educação das novas gerações de artesãos e [conseqüentemente] o desenvolvimento das artes mecânicas" (PRADO JR, 1982: 107). As manufaturas têxteis e de ferro, dois dos setores mais importantes da colônia, de início serviam às grandes propriedades, mas sua tendência era se expandir. Na segunda metade do século XVIII, já existiam manufaturas, principalmente têxteis, autônomas e relativamente grandes. Por isso, ambas foram perseguidas pela metrópole, que temia a autonomia da colônia. As manufaturas têxteis foram extintas e as de ferro limitadas a confeccionarem instrumentos de trabalho, ferraduras e alguns gêneros de consumo. Os ourives foram expulsos da capitania de Minas Gerais, centro de exploração mineradora.

As redes de comunicação e transporte eram precárias, fragmentadas e difíceis, tanto "que imprimem às relações da colônia um ritmo lento e retardado [...]" (PRADO JR., 1982: 109). O comércio, realizado quase que exclusivamente por via marítima, era essencialmente de exportação de gêneros tropicais e metais preciosos. Paralela a essa estrutura econômica dependente, e em função dela, havia uma estrutura social, também dependente, na qual interesses contraditórios estavam em jogo. A contradição principal era entre a submissão e a emancipação da colônia em relação à metrópole.

> Neste processo de desenvolvimento do elemento novo da contradição (emancipação) devemos lembrar que este é o resultado da conjugação de interesses internos e externos à sociedade brasileira, decorrendo daí as [suas] próprias limitações (RIBEIRO, 1993: 38).

Era este o panorama geral do Brasil, quando da chegada da Família Real, fato que começaria a delinear novos rumos para a colônia. E o ponto de partida foi a abertura dos

portos e a conseqüente emancipação econômica. A partir daí, o Brasil passou a caminhar rumo à emancipação política que se daria em 7 de setembro de 1822.

Durante o período que vai de 1808 a 1822, anos da permanência da Família Real no Brasil, vários fatos mostrariam que a Independência não foi desejo e ação de um único homem, *herói da independência,* mas que ela se inseriu num contexto de interesses e transformações que estavam acontecendo em função da Revolução Industrial, da Revolução Francesa e dos ideais liberais. Além desses fatores externos, aqui na colônia, as decisões de D. João VI, principalmente as que se referem à política econômica, causavam descontentamento, contradições e conflitos entre grupos sociais de interesses diferentes, opondo brasileiros e portugueses ou colônia e metrópole.

O sistema colonial brasileiro estava em crise, mas as medidas de D. João VI ainda mantinham o monopólio e os privilégios que sustentavam o sistema. As discriminações entre portugueses e brasileiros faziam com que aumentasse, ainda mais, a tensão na colônia onde a vida piorava, visto que as indulgências, o poder e a riqueza ficavam nas mãos dos fidalgos, aristocratas rurais, burguesia comercial e Coroa, cujos objetivos de acumulação de capital, diante das dificuldades das metrópoles, levavam ao acirramento da exploração da colônia. À medida que ficava mais clara a exploração, mais se desenvolvia o desejo de emancipação em todos os segmentos da sociedade colonial brasileira.

Esse quadro de insatisfação geral possibilitou a difusão das idéias liberais, iluministas, tanto na metrópole quanto na colônia. No entanto, "O Iluminismo português [que se estendeu ao Brasil] foi o Iluminismo possível sob as condições históricas concretas do reino luso [e da colônia]" (ALVES, 1993: 90). No Brasil, a divulgação foi possível, pois, com a abertura dos portos, ocorreu a entrada de estrangeiros o que permitiu um contato maior com o que estava acontecendo na Europa. No entanto, o liberalismo brasileiro denotou uma situação particular. Aqui não havia uma burguesia forte e nem uma estrutura social e econômica como na Europa, uma vez que

> [...] a nação portuguesa [incluindo o Brasil] não experimentara a transformação de sua base material. E, sem desenvolvimento das forças produtivas, se estrangulara o próprio desenvolvimento da burguesia e de suas manifestações culturais (ALVES, 1993: 86).

As idéias liberais foram defendidas pela aristocracia rural e pela burguesia pouco expressiva, ambas interessadas em manter o sistema colonial e seus privilégios. Duas

peculiaridades do liberalismo no Brasil denotam os limites do movimento: a escravidão e a conciliação com a Igreja e a Religião, fatos que iam totalmente contra as idéias abolicionistas e anticlericais da ideologia liberal burguesa na Europa.

Aliás, um estudo da escravidão no Brasil permite concluir que a nossa história é, em grande parte, a história da escravidão, visto que ela tem uma estreita ligação com a acumulação de capital. Os negros foram trazidos da África para atender aos interesses capitalistas dos brancos quer como mão-de-obra, quer como mercadoria que dava lucros. "Eles representavam tanto capital como trabalho, e sua posse conferia *status* ao senhor" (COSTA, 1979: 353). Na sociedade colonial tradicional, hierarquizada, estável e católica, a escravidão era justificada pela idéia da inferioridade do negro e pela idéia de punição aos pecados. Essas idéias sacramentavam as desigualdades e, providencialmente, determinavam que "os senhores nasciam para ser senhores e os escravos para ser escravos" (COSTA, 1979: 355).

Por isso, quando a ideologia liberal alcançou o Novo Mundo, ela foi adaptada aos interesses dominantes da elite brasileira – grandes proprietários rurais e comerciantes – insensível aos argumentos abolicionistas dos liberais radicais.

> O liberalismo radical encontrou apoio apenas entre artesãos e lojistas – *os sans culottes* brasileiros –, provavelmente o único grupo que se opôs à escravidão no tempo da Independência. [...]. Com exceção desses radicais liberais, poucos criticaram a escravidão [...], estes indicaram o caráter corruptor da escravidão e a baixa produtividade do trabalho escravo (COSTA, 1979: 359).

Adotou-se, assim, o liberalismo conservador que mantinha o poder da elite e a escravidão que só seria extinta em 1888. "Promovida principalmente por brancos, ou negros cooptados pela elite branca, a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros à sua própria sorte" (COSTA, 1979: 364).

Foi com este espírito de *liberalismo* que começaram a surgir os movimentos revolucionários, principalmente dentro das maçonarias das quais faziam parte "elementos representativos" da sociedade colonial o que demonstra, desde o início, o caráter elitista desses movimentos que traziam no discurso a defesa dos ideais de igualdade e liberdade e na prática, mantinham a escravidão e evitavam a participação das massas populares, *a canalha*, temendo a subversão da ordem que não era, de modo algum, a intenção dos *revolucionários.* Assim, a revolução que buscava a emancipação política se apresentava

com interesses contraditórios para negros e miseráveis, para homens brancos livres e de posses, para a aristocracia rural e para brasileiros e portugueses, cujos interesses divergentes e conflitantes, impossíveis de ser conciliados, levariam à separação definitiva.

A independência se deu a 7 de setembro de 1822, com a vitória dos conservadores, representantes da "melhor sociedade" da época: fazendeiros, altos funcionários ou comerciantes respeitáveis que se constituíram numa oligarquia para a qual a propriedade, a justiça e a liberdade eram reais, não importando se para a massa popular não o fosse. Os radicais e republicanos foram presos e expulsos do país. A emancipação política do Brasil, que se tornou um império foi, na verdade, a emancipação da elite que continuou no poder.

Nessa *nova* nação, politicamente autônoma, começaram a se forjar os sistemas de educação ou, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), o Sistema Nacional de Instrução Pública. Por ocasião da primeira Constituição do Brasil de 1824, após a Independência, surgiram as primeiras discussões sobre educação. A Constituição em seu artigo 179, item XXXII determinava *instrução primária gratuita a todos os cidadãos*. Em 1827, a Lei da Instrução Pública ou Lei das Primeiras Letras fixa o currículo das escolas de primeiras letras e instituía o ensino primário para o sexo feminino (escola de meninas). "Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra morta" (SAVIANI, 1998: 5).

Em 1834, um Ato Adicional deixa a cargo das províncias o ensino primário e secundário e a cargo do governo central o ensino superior. Em 1835, fundava-se a primeira Escola Normal do Brasil. Em 1854 acontecia a reforma Couto Ferraz que definiu, principalmente, os requisitos para o exercício do magistério primário e secundário, criou a Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro, com o objetivo de fiscalizar e orientar o ensino público e particular nesses níveis, criou as Conferências Pedagógicas (a primeira aconteceu apenas em 1873) e fixou os programas para a instrução primária.

No entanto, as medidas educacionais que se tomaram, marcariam os limites da educação no Brasil por cerca de um século. De um projeto inicial de educação nacional como dever do Estado restaram, apenas, as Escolas de Primeiras Letras que deveriam ensinar a ler, escrever e contar, cujo método era o da monitoria (baseado no Método Lancaster de ensino mútuo pelo qual um professor é auxiliado por monitores) para suprir a

escassez de professores, prejudicando, ainda mais, a qualidade de ensino nessas escolas, denotando seu caráter precário. “A educação escolarizada não será vista como setor prioritário” (RIBEIRO, 1993: 46). Essa educação voltada para o povo não tinha prioridade nem valor. O ensino valorizado era o Ensino Superior que visava à formação das elites dirigentes que deveriam compor os quadros administrativos e políticos do Estado independente. Foi nessa época que teve origem um fenômeno característico na educação brasileira: o interesse na formação superior como meio de ascensão social, como meio de passar a fazer parte da elite.

Por volta de 1850, o Império se consolidou. O Brasil passou de uma sociedade exportadora rural-agrícola para uma sociedade urbano-agrícola-comercial. Houve uma reorganização, nas cidades, dos sistemas de trabalho, um aumento populacional, um desenvolvimento urbano. A monarquia continuava dominada pelos senhores da elite, pelas oligarquias, mas já existia uma camada média e uma camada trabalhadora, formando a maioria da sociedade brasileira que exigiria novas demandas em educação. Esse novo quadro econômico e político levaria a algumas realizações na área educacional, promovidas pela elite e expressas em reformas que, mais uma vez, valorizavam o ensino superior, visando à continuidade dos privilégios das elites participantes do poder.

> A escola que se volta à formação da elite, friso novamente, não é a mesma que se volta a formação do trabalhador. Os sistemas nacionais de educação não foram criados para eliminar essa divisão, mas no interior deles convivem dois ou mais tipos de escola, cada qual destinado ao atendimento de classes diferentes. A divisão entre escola pública e privada é somente uma expressão dessa diferença que, rigorosamente, nada mais faz que reproduzir a desigualdade entre classes sociais (LOMBARDI, 2006: 5).

A instrução primária continuou com aulas de ler, escrever e contar, sem importância para a monarquia, assim como as escolas normais, existentes desde a década de 1830. O ensino secundário foi relegado ao descaso pelo Governo o que propiciou o aumento de escolas secundárias particulares, tornando-o um ensino para a elite, por cerca de mais de um século, período em que

> [...] a exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola (RIBEIRO, 1993: 57).

O processo de modernização da sociedade brasileira (ainda escravocrata) e a tentativa de incentivo à industrialização foram as causas de mudanças no período de 1870 a 1894. "A organização escolar, em tal contexto, é atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas como também pela proposição e até decretação de reforma" (RIBEIRO, 1993: 62). Uma das reformas mais importantes foi a de Leôncio de Carvalho, em 1879, que traçava normas para o ensino primário e secundário do Município da Corte e despertava especial atenção para a organização do ensino superior, para o qual se estabelecia a liberdade de ensino e pesquisa que, com base no modelo universitário alemão, estava voltada à formação de uma elite intelectual de alto nível.

É importante ressaltar o significado da liberdade de ensino que trazia implícita a liberdade de crença religiosa dos alunos, a liberdade de freqüentar as aulas, a abertura e organização dos colégios onde outras tendências pedagógicas pudessem se aplicadas e o aparecimento do ensino feminino em nível secundário, em caráter particular.

Apesar de a Constituição determinar a instrução primária para todos, na realidade, no limiar da República, os negros, ainda que livres, eram recusados nas escolas e o analfabetismo no Brasil era enorme. Em 1889, apenas 12% da população em idade escolar estava matriculada nas escolas. Estes fatos denotam a indiferença com a educação popular e a preocupação com a educação das elites, fato compreensível, visto que a autonomia conseguida pela elite visava manter a ordem das coisas. Foi esse o quadro político, social, econômico e educacional que antecedeu à República.

O movimento republicano recebeu apoio do Exército (valorizado pela vitória na Guerra do Paraguai), que desejava participação maior nas decisões políticas, da Igreja, que se indispunha com as medidas do Imperador, dos intelectuais, abolicionistas, classe média urbana que também ansiava por uma maior participação na vida política – ou no poder – do país.

> As últimas duas décadas do Império são pontilhadas por "questões" – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar –, que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XIX [as camadas médias] (RIBEIRO, 1993: 65).

No entanto, a República, proclamada em 15 de novembro de 1889, representaria apenas uma "rearticulação do poder" que passava para as mãos do Exército, aliado à

oligarquia do café, não ocorrendo, portanto, mudanças econômicas nem políticas, pois estas estavam novamente determinadas para atender aos interesses da mesma classe social: a elite, agora, cafeeira. O povo, mais uma vez, ficou à margem dos benefícios tão almejados. Apesar de o movimento republicano pregar uma maior participação popular na vida político-econômico do país, isso não aconteceu. O povo continuava sendo apenas uma peça no jogo pelo poder.

Para a educação, o novo regime não trouxe grandes nem significativas mudanças, pois continuaria a atender os interesses das elites, agora, elites oligárquicas dos Estados. A Constituição da República de 1891 estipulava o ensino laico e livre em todos os graus e gratuito no primário e mantinha a divisão de competências em relação à educação, ou seja, manteve a descentralização, definida desde 1834 pela Constituição Imperial. Dessa forma, caberia aos Estados manter o ensino elementar (primário) e secundário (nos níveis profissionalizantes – magistério para moças e técnico para rapazes) e à União o ensino superior e secundário clássico ou acadêmico.

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) essa divisão perpetuaria a precariedade da escola primária em termos de qualidade e expansão, e a disparidade entre as várias regiões do país. Enquanto no Sudeste as pressões sociais e as condições materiais propiciaram favoravelmente a instrução pública, no Nordeste, onde imperava a lei dos coronéis, a instrução pública não era considerada necessária ficando, portanto, estagnada.

A Constituição manteve, ainda, a restrição ao voto do analfabeto. Como o processo político continuava um jogo de cartas marcadas, a classe dirigente não via necessidade de criar uma base popular de sustentação política e, por isso, o analfabetismo não traria maiores problemas, muito ao contrário: manter o povo ignorante e incapaz era uma boa forma de manter a ordem vigente.

A situação começaria a mudar por volta de meados da década de 1910, quando as oposições propuseram a ampliação do corpo eleitoral. Surgiu, então, o *Entusiasmo pela Educação* que "depositava na "desanalfabetização" a esperança de "redenção social" do brasileiro" (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994: 104). O analfabetismo passou a ser associado à idéia de incapacidade e a instrução transformou-se em elemento de identificação dos grupos dominantes, conferindo-lhes maior *status.* Isso viria a reforçar o

preconceito das elites em relação ao povo, perpetuando a exclusão popular em vários níveis de participação na vida do país.

De qualquer maneira, a Primeira República ou a República Velha (1889-1930) seria um período de muitas reformas na educação que estava, agora, a cargo do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Dentre elas, podemos citar a Reforma Benjamin Constant (1890-1891) que conferiu liberdade, laicidade, gratuidade para o ensino primário. Nessa época, o analfabetismo no Brasil era de 85,2%. Outra reforma seria a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa que tirava do Estado o poder de interferência no setor educacional. Ainda, em 1915, a reforma Carlos Maximiliano que reoficializou o ensino. A reforma Rocha Vaz aconteceu em 1925, quando o Brasil estava em fase de transição, de uma economia agro exportadora para uma economia urbano-industrial, fase esta que mudaria as exigências da educação popular. Decaíam os barões do café e emergiam as classes urbanas industriais.

Nesse cenário, entram em choque a elite conservadora – que queria a manutenção de seus privilégios educacionais – e os progressistas que "pregavam a modernização do sistema de ensino da elite" (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994: 117*).* No entanto, a democratização da educação com a universalização do ensino passou a ser exigida por vários setores sociais: as classes médias, os trabalhadores urbanos "que traziam expectativas otimistas quanto ao caráter equalizador da "escola única, universal e gratuita"" (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994: 117). Apenas em 1930, após a Revolução, quando Getúlio Vargas assumiu a presidência, é que foi criado o Ministério da Educação e Saúde: a educação começava a ser reconhecida como uma questão nacional. O *Entusiasmo pela Educação* (visão mais política) deu lugar ao *Otimismo Pedagógico* (visão mais pedagógica). Nessa época, os matriculados nas escolas eram 30% da população em idade escolar.

Na seqüência, foram tomadas algumas medidas relativas à educação que tiveram alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, os liberais escreveram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, dirigido ao povo e ao Governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação ainda que, em teoria, atendesse a reivindicações populares, na prática formava as novas elites – a burguesia industrial; em 1933 foi instituído o Código de Educação do Estado; em 1934, foi

promulgada a Constituição, fruto da *batalha* entre grupos de esquerda, governo, católicos e liberais, a primeira a exigir a fixação de diretrizes para a educação e a elaboração de um plano nacional de educação. Essa Constituição, no entanto, teria vida curta devido ao golpe do Estado Novo, em 1937. A nova Constituição retirou do texto que a educação era um direito de todos, desobrigando o Estado do ensino público e gratuito.

A Reforma Capanema, em 1942, seria o passo seguinte para a sistematização de um plano nacional da educação no Brasil. Pela reforma Capanema, foram criadas escolas profissionalizantes não-propedêuticas e mantidas e estruturadas escolas propedêuticas, estas destinadas à formação das *individualidades condutoras.* As não-propedêuticas prepariam o adestramento das massas conduzidas: escolas diferenciadas para classes diferenciadas.

A Constituição de 1946 estabeleceria o ensino primário obrigatório e atribuiria à União a competência de fixar uma lei de diretrizes e bases para a educação. Um Projeto de lei foi enviado ao Congresso, em 1948. Do projeto original, elaborado em 1947/1948, passando pelo substitutivo Lacerda (Carlos Lacerda) em 1958/59 até o resultado da *conciliação* entre os dois projetos, 13 anos se passariam. A Lei seria aprovada em 20 de dezembro de 1961 sob o nº 4.024/61, tornando-se a primeira LDB do país. Em 1960, o índice de analfabetismo entre os que tinham15 anos ou mais era de 39,4%.

Mesmo tardia, a Lei implementada contemplava reivindicações dos educadores e acenava para mudanças exigidas pela sociedade brasileira com relação ao sistema educacional. Porém, ainda que ela significasse um avanço, não era suficiente e muito mais precisaria ser feito pela educação no Brasil. A LDB foi, então, um ponto de partida para as reivindicações, tanto da comunidade educacional como civil, em favor da educação.

Entre 1946 e 1964 aconteceram muitos movimentos de massas populares, as idéias socialistas foram disseminadas, surgia o *intelectual engajado*, concretizava-se a *Pedagogia Libertária* – ligada ao método Paulo Freire de alfabetização de adultos – em várias experiências de educação popular. Na concepção de Freire, o homem deve ser sujeito da história e não objeto dela. A pedagogia deveria, então, conscientizar o ser humano para o seu papel de sujeito frente à realidade, engajando-o na luta política.

A Pedagogia Libertária coloca-se ao lado do *oprimido,* buscando uma educação comprometida com a sua realidade. Freire critica a *educação bancária*[69] que contribui com a manutenção do *status quo* de dominação do povo pelas elites dominantes. O fundamental aqui são os processos que levariam às rupturas com a dominação, a subordinação, a exploração e a exclusão.

A educação, nessa concepção, passa a ser vista como fator de desenvolvimento do país, mas, principalmente, como instrumento em favor da democracia e da transformação social. O método Paulo Freire tornou-se oficial em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº 53.465. No entanto, a democracia e a conscientização das imensas massas populares eram vistas pelas classes dominantes como uma ameaça ao poder. Por isso, nesse mesmo ano, em 14 de abril de 1964, logo após o Golpe Militar, o programa foi extinto, sendo Freire preso e depois exilado.

O novo regime da ditadura militar, instalado em março de 1964 estendendo-se até 1985, foi pautado pela repressão e mudaria os rumos da vida do país em todos os âmbitos, incluindo o educacional. Por conta da ditadura, programas foram encerrados, bibliotecas foram queimadas, campanhas e movimentos foram reprimidos, intelectuais foram compulsoriamente aposentados, professores, estudantes e funcionários foram expulsos das universidades, interventores foram nomeados, a educação foi submetida às agências internacionais, fortaleceu-se o grupo em defesa da hegemonia da escola particular, em detrimento do grupo defensor da escola pública, intelectuais fugiram para o exterior, escolas e universidades se submeteram ao regime sob pena de punição, atestados de ideologia passaram a ser exigidos como comprovação de não-subversividade.

Por causa da repressão, desespero e desânimo tomaram conta dos que estavam nas escolas e universidades, sendo poucos os que, diante das novas circunstâncias, procuravam manter a luta pela democratização. Foi um verdadeiro *Golpe na Educação*. Esse quadro se

[69] A educação bancária, segundo a Pedagogia Libertária, está centrada em 10 princípios; 1) o professor ensina e os alunos são ensinados; 2) o professor sabe tudo e os estudantes nada sabem; 3) o professor pensa e pensa pelos estudantes; 4) o professor fala e os estudantes escutam; 5) o professor estabelece a disciplina e os estudantes são disciplinados; 6) o professor escolhe, impõe sua opção e os estudantes se submetem; 7) o professor trabalha e os estudantes têm a ilusão de trabalhar graças a ação do professor; 8) o professor escolhe o conteúdo do programa e os estudantes se adaptam a ele; 9) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional que ele impõe à liberdade dos estudantes; 10) o professor é sujeito do processo de formação e os estudantes são objeto (FREIRE, 1975).

estenderia por todo o período da ditadura militar e deixaria de herança, após 21 anos, um sistema educacional destroçado pelas reformas e acordos feitos durante o regime militar.

O golpe de 1964 instaurava o Estado ditador que atuaria como instrumento de repressão da luta de classes, o que significou o retrocesso das poucas conquistas democráticas, um verdadeiro golpe na democracia, e que se concretizaria fortemente por ocasião do Ato Institucional nº 5 – AI-5, de 13 de dezembro de 1968, mergulhando o Brasil no mais profundo autoritarismo e o distanciaria ainda mais das promessas de democracia do governo[70].

A legislação educacional à época, foi abundante e obediente às orientações dos acordos do Ministério da Educação e Cultura – MEC com a United States Agency International Development – USAID que atingiriam todo o sistema de ensino, cujo objetivo era exercer o controle sobre a educação e adaptar o sistema de ensino à nova ordem. Entre 1964 e 1968, foram assinados 12 acordos que submeteram a educação brasileira aos interesses norte-americanos.

> Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (CUNHA e GÓES, 1996: 33).

A partir do ano de 1968, o Conselho de Segurança Nacional passaria a tomar decisões sobre qualquer política: econômica, educacional, artística, científica, sindicalista, entre outras. Portanto, todas as reformas realizadas pelo Governo Militar atenderiam aos seus interesses políticos, ideológicos e de poder, aliados (ou poderíamos dizer, subordinados) aos interesses de organismos internacionais sempre imunes às pressões dos grupos sociais que, de alguma forma, acabavam reprimidas. Nesse cenário, o descontentamento popular era grande.

Por essa época, aconteceram algumas modificações na LDB: por exemplo, as alterações em alguns capítulos como a reforma (e o desmonte) do ensino universitário, em

[70] Promessas contidas no próprio AI-5: "[...] *um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana* [...]*"* (SILVA, 1992: 298).

1968, Lei 5.540/68 e a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixaria as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, dentre outras. A reforma do ensino universitário aconteceu, dizendo-se modernizadora, mas parece-nos que as intenções ideológicas da reforma seriam para permitir um maior controle e manipulação pelo poder instaurado, não ameaçando o *status quo,* neutralizando qualquer processo de mudança de caráter ideológico por parte de professores e estudantes que viesse a ameaçar a situação vigente.

A reforma do primeiro e segundo graus nos moldes em que se operou, também veio a atender a interesses específicos como conter a demanda pelo ensino superior, levando os estudantes a *optarem* pela entrada no mercado de trabalho. A reforma priorizou a profissionalização desde o primeiro grau, aumentando, gradativamente, até o segundo grau, quando o aluno já saía com uma habilitação profissional que lhe permitia ingressar no mercado de trabalho.

Segundo Cunha e Góes (1996) a educação no Governo Militar se tornou um grande negócio. O grupo privatista no poder não precisou nem mudar a Lei para beneficiar-se dela. Bastou apenas aplicá-la, visto que a LDB, em vigor desde 1961, dava abertura para a iniciativa privada. Secretarias e conselhos foram ocupados, em sua maioria, por donos de colégios particulares que decidiam sobre as leis. Retomou-se a idéia de indústrias subsidiarem o ensino primário para os filhos de funcionários (idéia já presente na Lei Capanema), instituindo-se o salário-educação, o que propiciou a corrupção de empresas e escolas por meio de *bolsas-fantasmas* e pelas bolsas compensatórias e, ainda, pela criação de fundações educacionais. A onda de privatização do ensino submeteu o ensino público ao controle privado e excluiu grande parte da população dos bancos escolares. “Se, em 1970, havia 6,5 milhões de pessoas dessa faixa etária [de sete a 14 anos] fora da escola, em 1980, elas já eram 7,5 milhões” (CUNHA e GÓES, 1996: 57). Além dos *excluídos da escola*, aqueles que nem chegavam a ingressar nela, havia também o grave problema da evasão e repetência na 1ª série do ensino de 1º grau. A solução foi a promoção automática.

> Ao invés de enfrentá-la [...], os pedagogos da ditadura lançaram mão do expediente paternalista, antidemocrático e antipedagógico da promoção automática. Mesmo que os estudantes não tivessem aprendido coisa alguma, eram promovidos para a série seguinte. Com isso, a expansão da rede escolar, das oportunidades *físicas* de escolarização, não corresponde, na prática, a um aumento das oportunidades *pedagógicas* de escolarização (CUNHA e GOES, 1996: 57).

Os anos de chumbo da ditadura militar de *linha dura* se estenderiam até 1975, quando teve início o processo de abertura política que, mais tarde, seria um processo de redemocratização do país. Essa abertura seria, no entanto, lenta, gradual e contida, com ideais democratizantes limitados. A crise econômica pedia abertura. A sociedade civil pressionava. Em dezembro de 1978, o presidente Ernesto Geisel extinguiu o AI-5. A redemocratização começava a ser uma conquista do povo.

Em 1979, aconteceu uma onda de greves de trabalhadores por todo o país. Nesse mesmo ano, o Presidente João Batista de Oliveira Figueiredo decretou a anistia ampla, geral e irrestrita, atendendo à Campanha Nacional Pró-Anistia que mobilizou milhões de brasileiros. No caminho da redemocratização exigida pelo povo, Figueiredo decretou, também, o restabelecimento das eleições diretas para Governadores.

Em 1983, o país passou por uma profunda recessão e, nesse mesmo ano, o deputado Dante de Oliveira enviou ao Congresso uma Emenda Constitucional, pedindo o restabelecimento das eleições diretas para Presidente. Foi o início do movimento pelas Diretas-Já. A emenda não conseguiu2/3 dos votos necessários para sua aprovação, mas o PMDB – partido da oposição[71] – lançou a candidatura de Tancredo Neves a presidente e de José Sarney, como vice, que saíram vitoriosos nas eleições de 15 de janeiro de 1985. Chegavam ao fim os anos de chumbo da ditadura militar no Brasil.

Desde a promulgação da LDB 4.024/61, passando pelo Golpe Militar na educação, muito foi feito para que, em 1988, fossem incluídas na nova Constituição do Brasil leis que beneficiassem o desenvolvimento da educação. Foram anos de lutas das forças políticas que desejavam a democratização da educação. A redemocratização do país permitiu serem retomadas as antigas lutas em favor da educação para todos.

No entanto, acreditamos que, apesar de algumas batalhas vencidas em favor das classes populares, a vitória ainda esteja por vir e por isso, a luta continua. Ainda estamos escrevendo a história da educação universal, democrática e de qualidade para todas as crianças do nosso país.

---

[71] Até meados dos anos 80, eram dois os partidos políticos: o da situação: ARENA – Aliança Renovadora Nacional e da oposição: MDB – Movimento Democrático Brasileiro. Nesta década, o próprio regime militar acaba com o bipartidarismo e institui o pluripartidarismo controlado. Surgem, então, algumas das siglas que existem até hoje: PMDB, PT, PDT, PTB, PSB. A Arena muda de nome para PDS. Em 1984 nasce o PFL de uma cisão da ARENA-PDS. O PSDB, uma dissidência do PMDB, surge em 1987 (http://www.vermelho.org.br/pcdob/80anos/necessario/dan%E7adospartidos.swf).

3. 2 A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

3.2.1 O contexto em que nasceu

Pelo exposto, é possível perceber ser antiga, no Brasil, a luta pela democratização da educação, assim como é antiga nossa demanda por uma lei que estabeleça objetivamente os fins (diretrizes) que a educação nacional deve buscar atingir, e os meios (bases) de que o Estado e a sociedade devem lançar mão para a consecução daqueles fins.

Como já dissemos, muitas das lógicas da sociedade capitalista são incorporadas na educação por meio de políticas públicas que se corporificam em leis maiores e em sucessivos decretos, deliberações, resoluções, que vão sendo incorporadas às leis.

No Brasil, a lei maior da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (a última promulgada em dezembro de 1996). Ainda que concordemos que uma Lei por si só não traz transformações, concordamos, também, que ela permite serem feitas mudanças – ou reformas – as quais interferem nas práticas educativas de uma ou de outra forma.

É preciso, pois, entender o contexto maior da lei para entender como ela se corporifica em práticas na escola. Neste sentido, é importante considerar o contexto mais amplo de predomínio, particularmente na América Latina, das políticas de interesse do capital financeiro, impostas por meio de agências como Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

As políticas de interesses do capital, em conformidade com a nova ordem neoliberalista da globalização contemporânea, operam, como vimos, para reduzir e enfraquecer dramaticamente o papel do Estado Nacional enquanto provedor de serviços sociais básicos, para privatizar o patrimônio público, para *flexibilizar*, isto é, reduzir ao máximo os direitos sociais do povo duramente conquistados, para *desregulamentar*, isto é, remover todos os freios ao livre movimento do capitalismo, para favorecer o predomínio das regras do mercado – supremacia do livre mercado – em todas as esferas da vida humana, incluindo a educação e, por fim, para enfraquecer qualquer forma de resistência organizada – coletiva – por parte da sociedade.

Frigotto (2003: 81) afirma que "em relação ao Estado, a questão crucial não é se é um *Estado Máximo* ou um *Estado Mínimo*, mas qual Estado". Neste sentido, Oliveira (1988) *apud* Frigotto (2003: 81) "mostra que a perspectiva conservadora [neoliberal], na realidade, não postula reduzir o Estado em todas as suas faces, mas apenas estreitar ou eliminar a sua face pública", e foi dentro deste contexto, de hegemonia do neoliberalismo e reduzido papel do Estado público, que nasceu a nova LDB, colocando a educação brasileira em conformidade com as diretrizes das agências internacionais de financiamento que interferem na estruturação do sistema de ensino no Brasil.

Ainda que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso não admita ter implementado reformas, em sucessivas e pontuais iniciativas legislativas e administrativas, elas aconteceram. Respondiam às diretrizes impostas mais notadamente pelo Banco Mundial à educação brasileira, organismo que assumiu papel de destaque no meio educativo internacional, anteriormente ocupado pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas – UNESCO. Sua atuação não só dizia respeito ao financiamento, mas também à assistência técnica e assessoria em políticas educacionais, marcadamente nos países em desenvolvimento[72].

Parece-nos, que o texto da nova LDB, ainda uma vez, atendeu muito mais a interesses externos do que às verdadeiras necessidades da educação brasileira.

3.2.2 Os caminhos que percorreu

Uma lei aprovada não garante transformações de fato, na medida em que elas dependem de processos intrincados, envolvendo as relações e as práticas políticas e econômicas desenvolvidas pelos diferentes setores, movimentos e agentes sociais.

Segundo Saviani (2000), há que se considerar que os objetivos proclamados na letra da lei nem sempre se concretizam no plano real, podendo, muitas vezes, opor-se a eles. Além disso,

[72] Sobre esta discussão ver DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* São Paulo, Cortez, 1996.

> A aprovação pelo Congresso e a respectiva sanção presidencial da nova LDB são, indubitavelmente, um evento pelo qual os profissionais da educação, os estudantes e todos quantos se interessam pela educação em todo país muito contribuíram. Sem o seu concurso, sem as mobilizações, sem os diversos congressos, encontros, simpósios, seminários, etc. realizados pela sociedade por todo país, provavelmente não teríamos essa nova lei geral da educação. Isso não significa, no entanto, que os movimentos sociais foram vitoriosos em relação ao conteúdo da lei aprovada (VALENTE, 1997: 3).

A redemocratização do país permitiu a retomada da luta pela educação e incluída nessa luta estava a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que atendesse às necessidades do povo brasileiro, da educação brasileira; a existência de uma LDB que avançasse no sentido de nortear a construção de uma escola pública, democrática e de boa qualidade é uma reivindicação daqueles que se preocupam e lutam pela educação em nosso país.

Assim, após uma tramitação de cerca de oito anos no Congresso Nacional e muita mobilização de vários segmentos da sociedade, foi promulgada, em 20/12/1996, pelo Presidente da República, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que recebeu o número 9.394/96.

No entanto, as primeiras discussões acerca da nova LDB tiveram como ponto de partida a Carta de Goiânia, resultado do debate da IV Conferência Brasileira de Educação – CBE – realizada em 1986, e a Declaração de Brasília que, igualmente, representou a síntese dos anseios dos educadores, debatidos durante a V CBE. Os princípios gerais das proposições que pretendiam dar subsídios à Constituinte Nacional, já pensando a política educacional na nova Constituição de 1988, priorizavam a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional capaz de articular, organicamente, os diversos níveis e modalidades de ensino. A Carta de Goiânia reivindicava: "Educação escolar como direito de todos e dever do Estado, gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, e destinação dos recursos públicos exclusivamente para o ensino público" (CUNHA, 1995: 427).

Encerrada uma etapa duradoura e caracterizada por difícil negociação, a perspectiva dos educadores, contidas nos documentos acima referenciados, transformou-se num anteprojeto da LDB, defendido, junto ao legislativo, pelo movimento social designado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita, organizado pelos professores da Universidade de Brasília que contava com a participação de vários segmentos civis e da

comunidade educacional. O esboço de uma proposta de texto denominado *Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa* representava exatamente um início de conversa.

> O texto do Fórum agregou os principais pontos da Carta de Goiânia a reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e de intelectuais. Tudo somado representou a plataforma mais avançada até então formulada no país (CUNHA, 1995: 433).

Essa plataforma, no entanto, causou reações dos grupos privatistas e da própria Igreja Católica que não via com bons olhos a secularização da escola. Os embates foram travados entre os diversos grupos de interesse no desenvolvimento dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte. Foram instaladas subcomissões para a discussão dos diversos campos, dos quais nos interessa especificamente o da educação.

A Constituição Federal foi promulgada em 05/10/88. Nela a educação aparece "mencionada como um dos direitos sociais" (CUNHA, 1995: 444) determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental (art. 208). Em dezembro do mesmo ano apresentou-se na Câmara Federal o projeto de lei número 1.258-A/88 fixando as diretrizes e bases da educação nacional.

O projeto desejado e, em certo sentido, articulado pelos educadores, contudo, não se consolidou. O projeto-substitutivo Jorge Hage, de caráter social-democrata, aprovado pela Comissão de Educação em 28.06.90, posteriormente, assumiria um caráter mais conservador pelas emendas recebidas e *travaria uma luta* com o anteprojeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, em 1992 e aprovado pelo Senado. O projeto do Senado se contrapunha ao projeto da Câmara, sendo bastante divergentes em seus princípios básicos, traduzindo concepções diferentes de política educacional.

Podemos considerar uma certa falta de legitimidade da Lei aprovada pelo Senado, elaborada de forma pouco democrática, ao contrário daquela aprovada na Câmara, em 1993, fruto do debate do Fórum Nacional. Dessa forma, a LDB tornou-se um projeto bicamaral, isto é, da Câmara dos Deputados e da Câmara dos Senadores. Venceria o que primeiro fosse aprovado e graças às ingerências do poder executivo e aos interesses políticos do governo Fernando Henrique Cardoso, o texto aprovado foi o do senador Darcy

Ribeiro, texto este que "acabou por conjugar diferentes vozes com distintas potências" (CURY, 1998: 74).

Assim, aprovado e promulgado, o texto "urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão" (SAVIANI, 2000: 196), antes de traduzir as expectativas da maioria da população, refletia interesses das *vozes dominantes* da política neoliberal, além de atender a interesses do poder e controle social.

Nas palavras do, então, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, "A LDB tem que ser geral, tem que fixar apenas as diretrizes e deixar a política educacional para quem está incumbido de fazer política" (ROSSETI, 1996: 4).

Algumas características da Lei refletem esse modo de pensar a educação, bem como a concepção neoliberal nela implícita, tais como: 1) a generalidade – é uma lei substancialmente genérica, que permite a reordenação da educação *por fora da lei*, através de medidas provisórias, emendas constitucionais; 2) a opção pelo privado – a lei tende à privatização do ensino; 3) a concentração do poder decisório – pressão do Executivo para manter sob o seu controle a formulação das políticas nacionais em educação; 4) a opção por uma lei que minimaliza substantivamente o papel do Estado; 5) a flexibilidade – que descentraliza, desregulamenta, e dá autonomia às instituições e às propostas pedagógicas, porém cobra os resultados.

Diante do exposto, pode-se constatar que tanto a LDB quanto a política educacional brasileira respondem a uma orientação neoliberal e as reformas educacionais acabam por trazer mais as permanências do que as rupturas. Muda-se, mas não se transforma. Muda-se, para manter. As estruturas e as lógicas do capital permanecem, embora com "nuances" diferentes.

Para Saviani (2000: 226):

> [...] se em relação à nossa primeira LDB Álvaro Vieira Pinto pôde afirmar: "é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual", agora, diante da nova LDB nó poderíamos parafrasear essa espirituosa definição nos seguintes termos: é uma lei com a qual ou sem a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual"

No entanto, é importante que se tenha em conta que a Lei não impede o debate e o confronto entre aqueles que querem conservar e aqueles que querem transformar a educação no Brasil. Ela permite possibilidades de ação progressista.

> A realização dessa possibilidade, contudo, está na dependência da capacidade de mobilização e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso e a conclusão da educação básica [com real qualidade de ensino] (SAVIANI, 2000: 227).

Faz-se, portanto, necessário àqueles que desejam transformar, que encontrem, dentro deste contexto neoliberal, formas ativas de resistência coletiva, propondo alternativas às medidas da Lei buscando "ocupar os espaços deixados pelas lacunas ou omissões do texto da lei" (SAVIANI, 2000: 236).

3.2.3 O Plano Nacional de Educação

Aprovada a LDB, em dezembro de 1996, a União teria um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação – PNE. Esse Plano deveria ser elaborado em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, e contemplaria

> todos aqueles aspectos relativos à organização da educação nacional de modo a articular [...] o ensino em seus diversos níveis e integrar as ações do Poder Público visando conduzir à erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país (SAVIANI, 1998: 74).

O que a LDB determinou não foi cumprido. O MEC divulgou, no primeiro semestre de 1997, um documento chamado *Plano Nacional de Educação (proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)*. Nesse mesmo ano, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED – elaborou o documento, o *Parecer da ANPED sobre a Proposta Elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. Porém, o MEC, no início de dezembro de 1997, lançou novo documento sobre o Plano Nacional de Educação o qual, no entanto, não foi encaminhado ao Congresso, como o previsto pela LDB.

Uma proposta alternativa à proposta do MEC foi elaborada pela oposição no II Congresso Nacional de Educação – CONED. Desse Congresso, resultou o documento que aprovava o *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira* que, em 10 de fevereiro de 1998, foi protocolado na Câmara dos Deputados como Projeto de lei nº 4.155/98. Um dia depois, portanto, em 11 de fevereiro de 1998,

> o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que 'institui o Plano Nacional de Educação'. Iniciou sua tramitação na Câmara do Deputados como Projeto de lei nº 4.173, de 1998 Apensado ao PL nº 4.155/98 em 13 de março de 1998 (BRASIL, 2001: 7).

O projeto original, encaminhado pelo CONED, sintetizando os interesses de diferentes segmentos da sociedade civil foi *deixado de lado,* e o do MEC instituiu, no Brasil, o Plano Nacional de Educação pelo projeto de Lei 4.173/98, traçando as diretrizes e metas para "a gestão e o financiamento da educação, para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos" (BRASIL, 2001: 8).

O Plano Nacional de Educação foi aprovado em janeiro de 2001, pela Lei Federal nº 10.172. Em linhas gerais, os objetivos e as prioridades do Plano Nacional de Educação eram:

> A elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais. 1 – garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; 2 – garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; 3 – ampliação de atendimento nos demais níveis de ensino; 4 – valorização dos profissionais da educação; 5 – desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001: 7).

3.2.4 A Educação Básica Pós-LDB

Feitas essas primeiras aproximações em relação à nova LDB, são necessários alguns esclarecimentos quanto à educação básica. O Banco Mundial, em seu último

documento sobre política educacional, em 1995, chama de "educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária" (TORRES, 1996: 132). Essa agência tem estimulado os países em desenvolvimento a investirem neste nível de ensino, ou seja, o seu pacote de reformas para a educação prioriza a educação básica.

Cabe ressaltar que tais reformas educativas propostas pelo BM não atendem aos contextos de cada país; são propostas generalizantes "para o mundo em desenvolvimento", e atendem aos interesses primeiros da própria política econômica do BM para o qual

> a educação é o pilar do desenvolvimento econômico [deixando] claro o objetivo de priorizar a educação fundamental como forma de garanti-lo, considerando que os indivíduos desprovidos de educação estão impossibilitados de conseguir uma renda, de consumir mais do que produtos básicos, de produzir bens ou serviços com real valor econômico, de serem empregados num número crescente de atividades econômicas (TUPY, 1998: 95).

Pela nova LDB brasileira, a estrutura didática da educação básica compreende os níveis: educação infantil, educação fundamental e ensino médio, vinculando-se, também, a este último, a educação profissional. Vale dizer que o fato de a Lei manter o conceito abrangente *educação básica*, apesar dos muitos aspectos negativos em relação a esse nível de ensino, constitui um avanço no sentido de buscar garantir a plena escolaridade a toda a população do país.

Quanto às *Disposições Gerais* relativas à Educação Básica (Capítulo II do Título V, artigos 22 a 28 da LDB), cabe destacar o Artigo 22, o qual determina que a "educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Além disto, destaca-se também a formação geral comum, a elevação do número mínimo de dias letivos para 200 ao ano, nos níveis fundamental e médio, totalizando uma carga horária mínima de 800 horas anuais, a nova forma de reclassificação dos alunos, a organização em ciclos, a definição do calendário e os critérios de promoção. São propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – como um "constructo hipotético" (SILVA, 1998: 51) para o alcance da qualidade no ensino brasileiro tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e, para conhecer o resultado das mudanças, em nível nacional, o

Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, instituiu como meio o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

3.2.5 Da elite, pela elite e para a elite: o Brasil muda para permanecer igual

O Brasil, desde o seu descobrimento, traz a marca da dominação e da exclusão. Sua colonização se fez para atender aos interesses das elites nobres e burguesas de Portugal, com a função de gerar riquezas para essa mesma elite. A opressão, a dominação e a exclusão que marcam a história do Brasil – e a história da educação no Brasil – são os princípios implícitos nas medidas econômicas, políticas, fiscais e administrativas, impostas pelas elites, que promoveram o extermínio de milhões de índios e fizeram da escravização de seres humanos a base para seu enriquecimento e poder.

A emancipação, econômica e política não se fez de maneira diferente. Articuladas pelas elites visam atender aos interesses delas, elites, e trazer privilégios para as próprias elites. Isso não significa confirmar as falsas idéias transmitidas pela ideologia dominante de que o povo brasileiro se manteve passivo na história. Este talvez seja um mito que tem por objetivo mascarar os importantes papéis desempenhados por negros, índios e pelas classes populares da sociedade, na história brasileira, tentando inculcar a idéia de que foi ela, a elite e seus heróis quem construíram a história.

Pensamos que, ao longo da história do Brasil, as mudanças que aconteceram, apesar das lutas do povo, mantiveram as desigualdades, a dominação e a exclusão. Neste sentido, o Brasil mudou para permanecer igual em seu *status quo* de desigualdades. Desde a escravidão até o capitalismo dos dias de hoje, o que se nota é que a minoria rica, dominante econômica e politicamente não só se manteve imune às mudanças sociais, políticas e econômicas como se tornou ainda mais rica e mais poderosa.

O mesmo se dá quando a questão é a educação. O nosso sistema educacional, construído dentro de um contexto de dominação e exclusão, foi determinado, em sua gênese, pelas elites dominantes, trazendo benefícios para si mesmas, visando manter o seu domínio e o seu poder. A universalização e democratização neste contexto têm, em nosso pensar, um caráter limitado que se arrastará pelos séculos seguintes. Para De Rossi (2005: 951), "o reformismo, [...], operou entre conservadorismos e mudanças para refinar, pela via da escola, a normalização, seleção e exclusão sociais".

Romanelli (1978) *apud* De Rossi (2005: 942) afirma que:

> No Brasil os dispositivos legais criaram a seletividade, a discriminação e a rigidez com valores da velha ordem social aristocrática e oligárquica, que acabaram servindo de bússola orientadora da escolha da demanda social da educação. A escola não foi considerada como fator de mudança social e nem orientada pelas necessidades reais do desenvolvimento com revisão constante das naturais defasagens

E De Rossi (2005: 942) completa:

> A modernização dos governos militares, na tentativa de homogeneizar a heterogeneidade, separou o desenvolvimento econômico do social e manteve as propostas educacionais, que estiveram conectadas aos acordos MEC-USAID. Nos últimos cinco anos, houve um conjunto de alterações estruturais que reforçaram privilégios e desigualdades de classe. O Brasil é o segundo país latino-americano, depois da Bolívia, em analfabetismo. A Constituição de 1988 foi a mais inovadora em relação à democratização da educação, mas os debates travados no Brasil nos quinze anos que tramitou a atual LDB acabaram por ter um peso político e social maior do que o próprio conteúdo da lei.

Historicamente, a escola foi criada para servir aos grupos privilegiados na sociedade, grupos aos quais não pertencem as classes populares. Portanto, a escola nasce e se mantém, historicamente, com um caráter seletivo e excludente e, conseqüentemente, de manutenção da ordem social vigente. Pode-se dizer que, há séculos, a escola atendeu de alguma forma, nos diferentes períodos históricos, aos interesses da classe que detém o poder econômico, político, social, ideológico, ou seja, as elites dominantes. Assim, a educação torna-se um campo de luta de classes, pois suscita por parte dos trabalhadores da educação e também de seus usuários uma luta pela verdadeira democratização e qualidade do ensino oferecido que pretende forçar a transformação dos padrões da cultura escolar historicamente consolidada sob um olhar de elite: muito para poucos, o que significa dizer exclusão para muitos.

Esses padrões de produção de exclusão, que geram profunda desigualdade social e econômica, têm sido reproduzidos ao longo da história e, por isso, se fazem presentes, ainda hoje, em nossa sociedade. Ainda que alguns avanços tenham ocorrido e algumas conquistas tenham se concretizado, acreditamos que o processo é lento e ainda é preciso muito mais em termos de democratização e de qualidade de educação para todos e, principalmente, para as classes populares.

> Quando se procuram as causas dessa lentidão, é preciso não esquecer a prevalência de padrões discriminatórios, herdados da sociedade escravocrata, que sobrevivem em nossa sociedade capitalista, a despeito do surpreendente desenvolvimento de alguns setores. Mas não se pode esquecer, também, da importância que as forças sociais e políticas do privatismo adquiriram no Brasil [...] a contenção do setor educacional público tem sido condição de sucesso do setor privado (CUNHA, 1995: 473).

No entanto, se aceitamos que a história – e a história da educação – estão inter-relacionadas, que esta se constrói no contexto daquela e que ambas são produzidas na práxis de todos os humanos – sujeitos da história – em todos os tempos e lugares, concordamos ser possível intervir nesse processo, buscando formas de superação da reprodução da dominação e exclusão existentes há séculos em nosso país.

No pensar de Freire (2001: 13-14),

> A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, "castra", as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade,* em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para os projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. [...] É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo.

Freire reconhece igualmente a educação como possibilidade, afirmando que:

> Uma de nossas tarefas como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade* (FREIRE, 2001:35).

Neste sentido, acreditamos que a luta pela educação se insere numa luta social conflituosa, na qual forças contraditórias estão em embate. Daí nossa intenção em analisar a Progressão Continuada como parte de um projeto histórico de construção de uma escola universal, democrática, de qualidade para todos, colocando-a na perspectiva de uma luta política perpassada por fortes relações de poder. Desta forma, reafirma-se o papel político-ético da educação e dos educadores.

3.2.6 Algumas considerações

Ainda que breve esta incursão pela educação no Brasil nos permite observar o quanto as inúmeras reformas educacionais estiveram ligadas a interesses marcadamente políticos e econômicos. Além disto, fica evidente também que, muitas vezes, as reformas atendiam a interesses externos ao país e ao seu povo. Algumas evidências podem ser citadas como, por exemplo, o que ocorreu em 1949. A missão americana ABBINK[73], criada para melhor adaptar a economia brasileira aos interesses norte-americanos, definia que os projetos brasileiros, entre eles os educacionais, deveriam ser apreciados por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial. Outro exemplo diz respeito aos acordos MEC/USAID[74] que atingiram todos os níveis e modalidades da educação brasileira, durante a ditadura militar.

Assim, as políticas educacionais brasileiras foram, por vezes, ao longo da história, se subordinando às políticas dos organismos internacionais, não, é claro, sem a colaboração interna daqueles que também defendiam interesses, os quais, certamente, não atendiam à maioria da população.

Com a LDB atual parece não ter sido diferente. O texto aprovado atende, mais uma vez, a recomendações de agências internacionais, marcadamente do Banco Mundial, além de atender também aos interesses e expectativas dos *empresários da educação*. De um projeto original de LDB, de concepção progressista, aprova-se uma LDB de concepção marcadamente neoliberal, que minimiza o papel do Estado e valoriza os mecanismos do mercado.

Tanto a LDB 9.394/96 quanto as várias reformas educacionais – como a implantação dos ciclos e da Progressão Continuada no estado de São Paulo – surgiram num momento em que a sociedade passava por fortes alterações tecnológicas e econômicas e, por isso, exigiam uma educação que respondesse às necessidades dos novos processos de produção, às necessidades do mercado de trabalho na era da globalização.

---

[73] Assim chamada , pois o emissário da missão no Brasil era John Abbink.

[74] USAID – United States Aid International Development. NB: Sobre esta discussão ver: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, *Ajuda Externa para a Educação Brasileira – da Usaid ao Banco Mundial,* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

Concordamos com Saviani (2000), quando diz que o Brasil perdeu mais uma oportunidade de construir um sistema nacional de educação adequado à população brasileira em seu conjunto. Apesar da Lei, mais uma vez, não há a educação pública nacional, democrática e de qualidade para todas as crianças.

> Até hoje a educação básica, com garantia das condições de acesso e permanência de crianças e jovens e como direito de todos os cidadãos, permanece reprojetada por diferentes governos entoando o *slogan* da *Educação básica do futuro* (DE ROSSI, 2003: 952).

Assim pensando, este ainda é um grande desafio em termos de política educacional e sistema nacional de educação, bem como em termos de luta daqueles que se pretendam comprometidos com a educação, a justiça social, a democracia, e que trabalham para que elas aconteçam de fato e não apenas no discurso ou na *letra da lei*.

Leis, nos parece, não faltaram ao longo de todo o tempo. O que nos parece é que as leis e as reformas não levam em conta as verdadeiras reivindicações históricas das lutas em educação. Nesse sentido, as leis não trazem transformações por si só.

Viñao Frago (1998) *apud* De Rossi (2005: 944)

> explicitou que teoria, legalidade e realidade escolar nem sempre coincidem, pois se influenciam reciprocamente. A escola gera uma cultura, condicionada e condicionante da realidade social, que é mais complexa e multiforme dos que as regulações que imaginamos em linha reta.

Portanto, há espaço para a luta. Porém, essa luta em defesa da escola pública de qualidade para todos não pode prescindir da discussão de um projeto histórico de sociedade pautado em valores de justiça, de igualdade e de inclusão e das finalidades da educação. Sem isto, parece-nos que não poderá haver democracia de fato.

4 PROGRESSÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS

Nos capítulos anteriores, buscamos fazer uma discussão mais geral em torno das questões a que nos propusemos analisar. Neste capítulo, nosso objetivo é nos determos mais especificamente nos documentos que abordam a Progressão Continuada, dialogando com eles, no sentido de entendê-los enquanto proposta.

Para retomar a discussão, lembramos que a questão do fracasso escolar, em todas as suas vertentes – evasão, repetência ou não-aprendizagem – constitui um problema histórico da educação brasileira. Ao longo de décadas, diversas iniciativas foram tomadas no sentido de enfrentar esse problema escolar e social que atinge uma parcela significativa da população, principalmente a população econômica e socialmente menos favorecida.

A medida mais recente tomada com o objetivo de alterar este quadro de fracasso escolar, acabando com a exclusão e tendo como foco principal a democratização e a qualidade do ensino, foi a Progressão Continuada. Em São Paulo (Estado, 2000: 34), podemos verificar que:

> O consenso quanto à necessidade de se implantar a progressão continuada cresceu tanto nas últimas décadas que, sem oposição, ela foi inserida na LDB, de 1996. Em São Paulo, o Conselho Estadual, formulou, em 1997 uma Indicação (CEE, nº 22/97) discutindo a progressão continuada, juntamente com a questão da avaliação.

A progressão continuada, enquanto organização do ensino, foi proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – lei nº 9.394/96, promulgada em 20/12/96. Foi instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação – CEE – em 30/07/97, pela Deliberação nº 9/97 e adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEE – a partir de 1998.

Convém relembrar que o Governo do Estado de São Paulo promoveu, em 1995, toda uma reforma na rede pública paulista. O Decreto nº 40.473 reorganizou a rede física, separando os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental dos alunos do Ciclo II em escolas diferentes. Além disso, reduziu os turnos de funcionamento das escolas, passando a carga horária mínima anual para 800 horas, distribuídas por 200 dias letivos, promoveu a

adequação do espaço físico ao nível do ensino, adequou a jornada de trabalho dos professores e racionalizou investimentos (em termos da relação custo-benefício).

Pode-se dizer que a implantação da progressão continuada insere-se neste contexto de reformas educacionais, conforme se pode ver na Instrução Conjunta:

> Hoje as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. Nos últimos três anos, a Secretaria de Educação promoveu a reorganização da rede física, aumentou o número de horas para os alunos na maioria das escolas, propiciou a existência de coordenador pedagógico e de horas de trabalho pedagógico (HTPCs) em todas as unidades escolares, de modo a permitir a avaliação sistemática do desempenho dos alunos, oferecendo-lhes oportunidade de recuperação contínua e/ou paralela sempre que necessário. O momento, pois, é oportuno para a escola avançar e assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que respeitem efetivamente seus ritmos e tempos individuais (SÃO PAULO (Estado), 1998c: 1).

Porém, quanto à implantação, Bertagna (2003: 80) afirma que

> a possibilidade de uma organização diferenciada e com progressão continuada não é privilégio da nova LDB nº 9.394/96, mas esta vem clarear essa perspectiva, apontando para sua efetivação, se for de interesse do processo de aprendizagem.

Em termos legais, propostas de organização de ensino não-seriado se apresentaram como alternativas na LDB nº 4024/61, artigo 104, na Resolução SE 306/68, e na LDB 5692/71, artigo 14. Portanto, apesar do grande debate suscitado após a LDB de 1996 e a Deliberação nº 9/97 do CEE, a discussão em torno das questões que envolvem o fracasso escolar e a busca por soluções não é nova, visto que o problema já se encontrava presente no Brasil desde o início do século XX.

A preocupação com a questão fez surgir, ao longo do tempo, propostas que visavam solucionar esse grave problema da educação brasileira. Neste sentido, "na década de 50 surge a expressão 'promoção automática' como proposta para superar o que era considerado o maior problema pedagógico-social: a repetência (VALENTE E ARELARO, 2002: 18).

No entanto, já naquela época, a discussão girou em torno do fato de que "não bastava apenas eliminar a repetência, mas alertava sobre a necessidade de modificar outros

aspectos da organização escolar, como o currículo, a avaliação, a formação de valores, os materiais didáticos, etc." (VALENTE E ARELARO, 2002: 19).

Convém citar que o próprio acesso à escola era um problema a ser vencido, visto não existirem vagas para todos os que a procuravam. Para o então Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso esse é um problema do passado. Segundo disse, "Estamos com 97% das crianças na escola. A discussão sobre a educação está hoje centrada na qualidade, o que é um avanço" (SOUZA *apud* FREITAS, 2002: 303).

Ainda em busca de soluções para a repetência, a evasão, o fracasso e a exclusão escolar, em 1984, o Governo do Estado de São Paulo retomou as experiências de progressão continuada, implantando os ciclos básicos, evitando a repetência na 1ª série, que ainda era grande. Porém, as discussões e as lutas sociais em favor da educação, de um modo geral, e contra o fracasso escolar, mais especificamente, continuaram, pois ele não deixou de ser uma realidade no país.

O debate sobre a progressão continuada foi retomado em 1989, quando Paulo Freire se tornou secretário da Educação do Município de São Paulo. Em 1992, foi aprovada uma proposta de progressão continuada e ensino em ciclos para todo o Ensino Fundamental que visava ao direito de todos a uma educação de qualidade. A proposta trouxe a progressão continuada como uma política que pretendia acabar com a repetência, mas pretendia, também, enfrentar o problema da exclusão escolar, promovendo transformações no modelo de escola que tínhamos. Lembramos que, já em 1959, Dante Moreira Leite defendia

> a necessidade da escola se preparar para instituir a promoção automática. Para ele, a medida implicava numa **transformação radical da escola**: converter seus objetivos básicos de forma que professores e alunos passariam a viver em torno de outro valores e aspirações. Alertava a respeito dos prováveis problemas que essa estruturação traria, mas que só seriam conhecidos na vivência da situação (SÃO PAULO (Estado), 2000: 34).

Leite sabia que:

> De fato, a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola, em termos organizacionais e de relação com a comunidade interna e a circundante (SÃO PAULO (Estado), 2000: 35).

Finalmente, em 1997, a partir da Deliberação 9/97, o Regime de Progressão Continuada foi implantado em toda a rede estadual paulista de ensino. Associada à implantação da progressão continuada estava a implantação dos ciclos, ainda que o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – associasse a progressão continuada à progressão regular por série.

Tendo como base a Deliberação 9/97, a Resolução nº 4/98, de 17 de janeiro de 1998 que *dispõe sobre as normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar* resolvia:

> Artigo 1º - As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos:
> I – Ciclo I, correspondendo ao ensino de 1ª a 4ª séries;
> II – Ciclo II, correspondendo ao ensino de 5ª a 8ª séries (SÃO PAULO (Estado), 1998a: 1).

A Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 13 de fevereiro de 1998, ao abordar a questão da organização da jornada escolar, afirmava que:

> Adotados os ciclos e a progressão continuada como forma de romper com a cultura da fragmentação e da exclusão escolar, torna-se necessário, ainda, um novo olhar sobre a organização dos espaços e dos tempos escolares. (...) Além disso, a maneira como definimos e distribuímos as aulas e os períodos de descanso pelo tempo e espaços físicos disponíveis da jornada diária de atividades escolares conduz a formas de comportamento, a representações e ao desenvolvimento de valores e atitudes que, de modo geral, permanecem ocultos aos educadores. Ou seja, grande parte do processo de socialização dos alunos não é transparente e foge à intencionalidade do ato educativo. Na escola todos os momentos e locais oferecem oportunidade de formação. A gestão dos tempos e dos espaços escolares constitui um dos aspectos da materialidade da escola de indiscutível repercussão no processo educativo. A justificativa freqüentemente aventada e tradicionalmente aceita é a de que uma escola organizada possibilita introduzir racionalidade e melhor aproveitamento às condições de trabalho disponíveis. Contudo, é na dimensão do desenvolvimento social e cognitivo dos alunos que os cuidados com a organização dos tempos e espaços podem trazem a sua maior contribuição (SÃO PAULO (Estado), 1998c: 2).

O termo progressão continuada foi adotado, como se observa nos textos oficiais, por avançar em relação à promoção automática. Porém, pela característica comum de acabar com a repetência tem-se observado que uma proposta inicial de progressão continuada tornou-se, na prática, proposta de promoção automática, sendo que estes termos muitas vezes têm sido usados como sinônimos. Há que se esclarecer esta questão, porque é

preciso defender a progressão continuada e não a promoção automática, pois: "A expressão promoção automática, todavia, parece menos adequada do que progressão continuada, aquela se referindo principalmente à ação administrativa e esta, ao aluno e seu desenvolvimento" (SÃO PAULO (Estado), 2000: 34).

A diferenciação entre progressão continuada e promoção automática é também assim explicitada. A progressão continuada

> [...] altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem a sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos. Essa é a essência do que se entende por progressão continuada e dificilmente se pode dizer que ela contraria os propósitos da Educação. Não obstante, há professores descontentes, afirmando que à SEE interessa apenas aprovar os alunos, independentemente de sua aprendizagem, [promoção automática] fato que implica negligência com o ato educativo e, claro, desprestígio para aqueles que fazem dele ofício (SÃO PAULO (Estado), 2000: 7).

Desta forma, a progressão continuada insere-se nas políticas que

> [...] têm por objetivo enfrentar o problema da exclusão no sistema educacional por meio de mudança profunda da concepção político-pedagógica implantada e que tem como pré-requisito a garantia de mecanismos eficazes para a melhoria de qualidade de educação, propiciando uma sólida e criativa formação aos nossos estudantes (VALENTE E ARELARO, 2002: 26).

Em relação à promoção automática, Valente e Arelaro (2002) afirmam que ela está ligada a medidas que acabam com a repetência e com a exclusão escolar, mas seus objetivos são diferentes daqueles da progressão continuada. A promoção automática, em nosso pensar, se alinha com as práticas excludentes, por estar entre as políticas

> que extinguem a repetência, visando exclusivamente a melhoria dos índices estatísticos educacionais (melhoria do fluxo escolar, baixa reprovação...), a redução de gastos financeiros (menos desperdício), e o aumento da diplomação (crescimento de número de concluintes). Todos esses são fatores motivacionais para alavancar investimentos financeiros no país (VALENTE E ARELARO, 2002: 25).

Portanto, promoção não é o mesmo que progressão. E mesmo a promoção deveria significar o ingresso do aluno em uma etapa seguinte de um nível de ensino por ter sido

aprovado ou por ter obtido o aproveitamento desejado em termos de aprendizagem na etapa anterior, ou seja, a promoção não deve ser automática.

> Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se "empurrar" os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes (SÃO PAULO (Estado), 1997e: 2).

Concordamos com Valente e Arelaro (2002), quando reiteram que a implantação da progressão continuada exige mudanças político-pedagógicas profundas, envolvendo a reestruturação de toda organização escolar, no que diz respeito a questões relativas à avaliação, ao currículo, formação de professores, ao tempo e espaço escolar, à gestão escolar coletiva, à relação entre professores, alunos, escola e comunidade. Além disso, "é preciso assegurar condições de trabalho para os professores e condições de permanência e de estudo para os alunos" (FUSARI, 2001: 17).

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a progressão continuada foi adotada "com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência, progressão contínua e bem sucedida no ensino fundamental" (SÃO PAULO (Estado), 1998c: 1). No entanto, como já foi argumentado anteriormente, as condições necessárias para que a proposta se transformasse em realidade não foram garantidas. Dessa forma, o real significado dos princípios de progressão continuada, sofreu uma *distorção* em sua implementação. Assim, a proposta político-pedagógica de educação inclusiva, inserida numa luta maior pela democratização de uma educação pública que garanta ensino-aprendizado de qualidade e ofereça igualdade de condições de entrada, permanência e resultados positivos de aprendizagem para todos, transformou-se em prática de promoção automática, por meio da qual "a repetência vem sendo diminuída, por decreto, e em prejuízo da qualidade de ensino" (VALENTE E ARELARO, 2002: 16).

A promoção automática tem desqualificado a escola pública, oferecendo uma educação *pobre para o pobre*, isto é, pode haver democratização do acesso, mas não há igualdade de condições para todos, na permanência escolar e nos resultados escolares. Criou-se, portanto, um hiato entre os princípios teóricos da proposta e sua prática ou entre sua implantação e sua implementação.

A promoção automática pode ser considerada uma medida técnica para a solução do problema da repetência, da evasão e, conseqüentemente, do problema do acesso à escola. Mas e em relação à aprendizagem? Pode-se dizer que a promoção automática, além de não resolver o problema da não-aprendizagem, acaba por acentuá-lo. No contexto atual, no entanto, "a educação passou a ser considerada um investimento, talvez mesmo o maior investimento econômico, porque, no fundo, o manejo criativo do conhecimento, tornou-se o fator mais decisivo" (DEMO, 1998: 161).

Os textos oficiais defendem que:

> Se o **CONHECIMENTO É O PASSAPORTE PARA O NOVO MILÊNIO,** a **escola** continua sendo a instituição destinada pelas sociedades da maioria dos países do planeta para levar suas crianças e seus jovens ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Entre nós, como também em muitos países, tal conhecimento é trabalhado ao mesmo tempo em que são desenvolvidas outras funções educacionais, como preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho e da cultura, de forma criativa, crítica, ética e pessoalmente realizadora (SÃO PAULO (Estado), 2000: 30).

Não basta, apenas, acabar com a repetência, substituindo-a pela promoção automática se o aluno continuar sem aprender. Como reitera Demo (1998: 163): "O mercado não saberia o que fazer com um aluno que alcançou a 8ª série, mas nada aprendeu em termos de saber pensar [...]". Parece-nos que o mercado sabe, sim, o que fazer com eles. E não só o mercado, mas a sociedade em geral. O que a escola precisa, então, é garantir a aprendizagem dos alunos, o que é um dos princípios básicos da progressão continuada.

Segundo Demo (1998), a idéia de acabar com a repetência tem se bastado com o fato de empurrar o aluno para frente, com ou sem aprendizagem. Isso faria com que a escola estivesse mais comprometida com a promoção automática do que com a aprendizagem, o que permite afirmar que a escola continuaria, então, a exercer suas práticas seletivas e excludentes, agora incidindo na aprendizagem.

Para reverter esse processo, seria preciso que o compromisso da escola fosse para além da correção da defasagem idade/série por meio da promoção. Seu compromisso deveria ser, acima de tudo, com um projeto histórico transformador das estruturas produtoras e mantenedoras de exclusão. Neste sentido, tendo claro tal objetivo, o compromisso seria também com o da formação e aprendizagem efetiva de todos e de cada estudante que, se não alcançada, pode se tornar irrecuperável e ter conseqüências sérias na

vida do indivíduo e, acreditamos, na vida da sociedade. Sobre isso, concordamos com a afirmação de Almeida (2001: 43):

> Hoje, por conta da extensão do acesso à escolarização para a maioria da população, o problema central da escola passou a ser a qualidade da experiência de aprendizagem que ela proporciona.Trata-se de permitir que todos aprendam de um modo eficaz.

Pelos documentos, o compromisso com a aprendizagem efetiva do aluno foi um dos princípios que nortearam a proposta de implantação dos dois ciclos no ensino fundamental e da avaliação contínua do desempenho dos alunos, visando à melhor qualidade da educação.

Segundo o Conselho Estadual de Educação:

> É preciso erradicar de vez essa perversa distorção da educação brasileira, ou seja, é preciso substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação de progresso e desenvolvimento da aprendizagem. A experiência dos ciclos, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de São Paulo, tem demonstrado que a progressão continuada contribui para a melhoria do processo de ensino e para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem (SÃO PAULO (Estado), 1997c: 2).

Pela legislação, pode-se afirmar que uma nova concepção de avaliação está presente nas propostas oficiais de progressão continuada, como se pode ver na Indicação CEE nº 22/97:

> O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo avaliativo na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares (SÃO PAULO (Estado), 1997e: 1).

Juntamente com a nova concepção de avaliação, enfatiza-se na progressão continuada a busca da superação da seletividade escolar como consta em diversos textos oficiais, São Paulo (Estado) 1997e, 2000, entre outros. "A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade" (SÃO PAULO (Estado), 1997e: 2). Ou,

> Se conseguirmos superar a concepção tão arraigada de uma **escola básica seletiva**, que serve apenas às elites, estaremos fazendo uma ruptura histórica nesse país. Esta não é uma tarefa fácil, pois, na medida em que a escola se abriu a todos, recebendo alunos provenientes de todas as camadas sociais e culturais, tornou-se mais heterogênea do que sempre foi. [...] A permanência da escola seletiva é revelada de diferentes modos, mas de forma mais evidente através dos altos índices de repetência e evasão, incidindo principalmente sobre os alunos de aprendizagem mais lenta, de modo geral e os socialmente diferentes (SÃO PAULO (Estado), 2000: 36).

Partindo do princípio de uma escola não-seletiva, não excludente e de que toda criança é capaz de aprender, a Indicação CEE 22/97 diz que:

> O regime de progressão continuada pede avaliação continuada também do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.(...) Enfatiza a Deliberação, à exaustão, a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação (paralelas e contínuas), de meios alternativos de adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de freqüência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados (SÃO PAULO (Estado), 1997e: 1).

A Indicação CEE 08/97 especifica, ainda, a "necessidade de articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre freqüência e aproveitamento escolar" (SÃO PAULO (Estado), 1997c: 5).

Pelo que podemos ver nos textos, existe o reconhecimento, ao menos formal, por parte dos órgãos públicos responsáveis pela educação de que a escola no Brasil tem sido seletiva e excludente e de que é preciso superar esta realidade. Ainda que uma lei, por si só, sem adesão dos interessados, não possa trazer transformações, acreditamos que ela pode abrir possibilidades de ação neste sentido.

As propostas oficiais defendem a progressão continuada, enquanto uma proposta que visa repensar a escola, a cultura escolar, fortalecer o compromisso de educadores, alunos e pais com a melhoria da qualidade de ensino. Para isso, haveria que modificar a lógica excludente da escola, para levá-la a desempenhar uma função social que atendesse, instruísse e formasse *todas* as crianças, trabalhando na direção da construção de uma escola de qualidade, tornando-se verdadeiramente inclusiva.

Acreditamos que, apesar de a proposta trazer todos estes elementos de superação, a transformação esperada ainda exigirá muito trabalho, luta e persistência daqueles que,

realmente, desejam essa outra escola e acreditam na possibilidade de ela acontecer. Reafirmamos que esta deve ser a utopia dos educadores comprometidos com aqueles que mais precisam desta nova escola.

> O entendimento da progressão continuada exige repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e propõe romper resistências, mudar representações acerca da escola, reconstruir a forma tradicional da relação escola – família (SÃO PAULO (Estado), 2000: 14).

Neste contexto, as práticas pedagógicas e, principalmente, a avaliação devem ser um caminho para a não-exclusão dos alunos, deixando de ser classificatória, separando os alunos em adiantados e atrasados, capazes e incapazes, aprovados e reprovados, para estar comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo do aluno, ou seja, deve ser uma avaliação formativa e que envolva a todos: alunos, pais, professores, diretores, supervisores, coordenadores e poder público. Segundo os documentos oficiais:

> A definição da estrutura legal da avaliação formativa exige o estabelecimento de diretrizes teórico-metodológicas que permitam desafiar a prática cristalizada da avaliação classificatória, reiteradamente voltada para os limites do aluno – o que ele não sabe – para tornar-se processualmente, cada vez mais voltada para a identificação de suas possibilidades – o que ele pode aprender. Isto seria, em suma, atribuir-lhe um caráter mobilizador dos processos de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO (Estado), 1996b: 6).

Para alcançar os objetivos de superação do fracasso escolar, explícitos nas propostas, mudanças organizacionais deverão ocorrer, possibilitando uma nova estruturação da escola e uma nova proposta pedagógica que permita ao aluno superar suas dificuldades, chegando ao aprendizado efetivo.

> Consideramos que o regimento e a proposta pedagógica da escola, de natureza estrutural, devem contemplar todas as formas possíveis de garantia de sucesso aos alunos, através da aprendizagem eficiente e inibidora de retenções (SÃO PAULO (Estado), 1997c: 2).

Segundo a Indicação CEE nº 13/97,

> Pela primeira vez na história da nossa legislação de ensino, a Lei 9.394/96 utiliza a expressão "Proposta Pedagógica". Aparece no inciso I do Artigo 12:
> Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I – elaborar e executar sua proposta pedagógica"(SÃO PAULO (Estado), 1997d: 1).

Assim, a escola passa a elaborar o seu regimento escolar, sua proposta pedagógica e seu plano escolar. O regimento deve ser redigido de forma clara, observando os propósitos, as diretrizes e os princípios contidos na proposta pedagógica. A proposta pedagógica é particular de cada instituição. É ela que vai definir os objetivos, os meios, os recursos e as estratégias de forma a contemplar a sua realidade pedagógica. A proposta pedagógica é "um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional" (SÃO PAULO (Estado), 1997d: 2).

O plano escolar, por sua vez, deve contemplar, dentre outras, decisões sobre:

> [...] datas de matrícula, período para recebimento de transferências, período e detalhes dos procedimentos de classificação e reclassificação dos alunos, calendário das aulas e dos demais dias de efetivo trabalho escolar, grades ou matrizes curriculares em uso, sistema de avaliação da aprendizagem, procedimentos de recuperação, forma ou formas de organização dos cursos que serão utilizados no período de atividades docentes diversas, etc. (SÃO PAULO (Estado), 1997d: 3).

A Indicação CEE nº 09/97 traz as diretrizes para elaboração de regimento das escolas no Estado de São Paulo, constando as disposições gerais para a educação básica: duração do ensino fundamental e médio, critérios de organização escolar em séries ou ciclos, critérios para classificação e reclassificação dos alunos, criação de classes ou turmas especiais, verificação do rendimento escolar, freqüência, progressão parcial, currículos, matérias obrigatórias, regime de progressão continuada para o ensino fundamental, tópicos mínimos a constarem do regimento escolar, encaminhamento e aprovação do regimento escolar. Segundo o Conselho Estadual de Educação – CEE – , cada escola será responsável por elaborar o seu regimento. Isso se traduz em um exercício de autonomia. Em relação à autonomia escolar, a LDB 9394/96, art 15, garante que:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O Parecer CEE nº 67/98 que trata das *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais* esclarece que:

> A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade de ensino. Nesta direção, a Secretaria da Educação vem pautando suas ações pela busca de mecanismos legais e institucionais capazes de assegurar os recursos financeiros necessários para cada escola e sua capacitação para exercer uma gestão autônoma e democrática, associada ao estabelecimento dos padrões curriculares básicos e a um sistema de aperfeiçoamento dos profissionais da educação e de avaliação externa (SÃO PAULO (Estado), 1998b: 2).

É necessário ressaltar que a questão da autonomia da escola faz parte de uma política educacional coerente com os padrões de gestão do Estado. Ao Estado cabe definir normas e controlar a qualidade – via avaliação externa (como o Sistema de Avaliação do Estado do São Paulo – SARESP) e, às escolas, a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino. De qualquer maneira, os documentos apontam para uma nova forma de gestão escolar: uma gestão democrática e coletivo-participativa.

Como se pode observar, a proposta de progressão continuada pressupõe toda uma reestruturação do ensino. Neste sentido, a Indicação CEE nº 22/97 propõe algumas medidas à equipe escolar:

> a) valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, inclusive com a garantia de mecanismo de auto-avaliação; b) organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;
> c) desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas; d) modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem; e) criar ou reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidades de interações com os colegas; f) dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientação dos professores, etc.) para a recuperação paralela (SÃO PAULO (Estado), 1997: 3).

Também a Instrução Conjunta tem por objetivo dar diretrizes para nortear as "definições relativas à reorganização curricular, à progressão continuada e à organização e jornada diária de alunos e professores, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e das condições de trabalho nas escolas da rede estadual" (SÃO PAULO (Estado), 1998c: 1).

Para o Conselho Estadual de Educação - CEE:

> O que importa realmente é que a conclusão do ensino fundamental torne-se uma regra para todos os jovens aos 14 ou 15 anos de idade, o que significa concretizar a política educacional de proporcionar educação fundamental em oito anos a toda a população paulista na idade própria. Essa mesma política deve estar permanentemente articulada ao compromisso com a contínua melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO (Estado), 1997c: 3).

Uma questão que perpassa explícita ou implicitamente os documentos é aquela do fim da repetência, por meio da reorganização do tempo escolar e avaliação contínua da aprendizagem, com o objetivo de construir uma melhor qualidade de ensino.

Porém, apesar dos documentos, muitas dúvidas surgiram após a implantação da progressão continuada, por parte de professores, diretores, pais, alunos, dúvidas essas que o Conselho Estadual de Educação, pela Indicação nº 425/98, procura responder.

Por isso, em outubro de 1998, a Secretaria de Educação do Estado lançou um número especial do Jornal *Escola Agora:*

> [...] dedicado aos educadores que, desde o início de 1998, estão colocando em prática a Progressão Continuada [...] É para apoiar as equipes escolares neste processo de mudança de conceitos, atitudes e valores que vamos, agora, desfazer alguns mitos e tirar dúvidas que ainda existem sobre a progressão continuada (SÃO PAULO (Estado) 1998f: 1).

A Secretaria de Educação do Estado – SEE – esclarece dúvidas sobre os objetivos da progressão continuada em relação à aprendizagem dos alunos, em relação à avaliação, em relação à promoção dos alunos. Esclarece que a progressão continuada não é um incentivo às faltas e nem uma forma de passar mesmo sem saber a matéria. Além disso, traz de forma bem simples e fácil, as bases da progressão continuada, em relação à organização do tempo e do espaço, em relação aos ambientes de aprendizagem, ao processo avaliativo, às práticas pedagógicas e à elaboração do projeto pedagógico e do regimento escolar.

O *Escola Agora* informa como agir em relação aos alunos faltosos: "O aluno que faltar à escola é obrigado, por lei, a repor as aulas durante a semana, nos sábados e até nas férias" (SÃO PAULO (Estado), 1998f: 2). Ressalta, porém, que a recuperação de férias não é o momento de reposição de faltas, mas o de melhorar o rendimento escolar. Por fim, esclarece que, se os alunos tiverem freqüência inferior a 75% , podem repetir de ano.

Sobre os alunos faltosos, o Parecer CEE nº 425/98 estabelece que:

> [...] cabe à escola trabalhar no sentido de estabelecer um sério programa de compensação de ausências através de realização de tarefas várias, de modo a evitar a possibilidade de uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional do direito à educação fundamental. Esgotadas todas as mediadas tutelares e as de compensação de ausências concentradas ou distribuídas ao longo do ano letivo, permanece a classificação do aluno na mesma série, podenso o mesmo ser submetido a procedimento de reclassificação no início do próximo ano letivo, se a equipe escolar assim decidir (SÃO PAULO (Estado), 1998d: 5).

Em relação à classificação dos alunos, o *Escola Agora* diz que "os alunos são classificados como promovidos, retidos, evadidos ou em recuperação de férias" (SÃO PAULO (Estado), 1998f: 5). A classificação final só poderá ocorrer após a recuperação de férias. Da recuperação de férias, poderão participar os alunos de qualquer série, que tiverem freqüência mínima de 75% e desempenho insatisfatório em qualquer número de disciplinas e os alunos com menos que 75%de freqüência com desempenho insatisfatório, em até três disciplinas.

Esclarece quem será promovido. Na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ciclo I e 5ª, 6ª e 7ª série do Ciclo II, quem tiver 75% ou mais de freqüência. Os que tiverem menos de 75% de freqüência e desempenho satisfatório poderão ser promovidos antes ou depois da recuperação de férias e, por fim, na 4ª série do Ciclo I e na 8ª série do Ciclo II quem tiver desempenho satisfatório e freqüência de 75%. Caso contrário a equipe escolar é que decidirá sobre a promoção.

Quanto à promoção parcial, em termos de Ensino Fundamental, o aluno poderá ser promovido, parcialmente, na 8ª série do Ciclo II se tiver rendimento insatisfatório em até três disciplinas. O aluno será retido na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ciclo I e na 5ª, 6ª e 7ª séries do Ciclo II se tiver freqüência menor que 75% e desempenho insatisfatório e, na 4ª série do Ciclo I e 8ª série do Ciclo II, se seu rendimento for insatisfatório, mesmo que tenha 75% de

freqüência. O aluno será retido, parcialmente, na 8ª série do Ciclo II se tiver rendimento insatisfatório em mais de três disciplinas. Por fim, o aluno é considerado evadido quando tem freqüência irregular, menor que 75% e não participa das avaliações finais, sendo dispensados de cursar as disciplinas nas quais obtiveram êxito.

Como se pode observar por esse documento, a freqüência dos alunos é um ponto importante ou mesmo imprescindível para a promoção. A escola deverá, portanto, ter um controle sistemático da presença do aluno bem como de sua avaliação contínua. Será considerado com rendimento satisfatório – S o aluno apto a concluir e progredir nos estudos para uma próxima etapa, inter ou intraciclos. Será considerado com desempenho insatisfatório – I – o aluno que apresentou dificuldades de aprendizagem, apesar do reforço ou recuperação de conteúdos ou etapas ou aceleração da aprendizagem.

O importante é que todos os esforços devem ser feitos pela escola no sentido de levar o aluno a atingir o aproveitamento desejado.

> Cabe à escola favorecer a progressão bem-sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mediante novas e diversificadas oportunidades para o processo de apropriação e construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades básicas. As atividades de reforço e recuperação deverão ser planejadas, de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, ou de forma intensiva, nos recessos ou férias escolares, para os alunos que dela necessitarem, independentemente do número de componentes curriculares (SÃO PAULO (Estado), 1998c: 1).

Segundo os documentos, o processo de escolarização do aluno se inicia na 1ª série tendo por critério a idade. Os alunos matriculados a partir da 2ª série, após todos os procedimentos de avaliação da aprendizagem, serão classificados ou reclassificados de acordo com o regimento escolar.

> Com base na idade, na competência ou outro critério [...], a escola "poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País ou no Exterior, tendo como base as normas curriculares gerais". [...] à escola cabe o direito de reclassificar seus próprios alunos". A classificação [...] se realiza "em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental..." ocorrendo por a) promoção, para alunos da própria escola, com aproveitamento da série ou etapa anterior [...]; b) por transferência, para candidatos de outras escolas; c) mediante avaliação feita pela escola, independentemente de escolarização anterior (SÃO PAULO (Estado), 1997f : 4).

Portanto, classificar pressupõe matricular o aluno na série ou etapa adequada ao seu nível de aprendizagem, levando em conta a relação idade/série. Reclassificar é alterar a classificação do aluno com o objetivo de avançar ou acelerar os estudos e, muito dificilmente, em retroceder uma etapa.

A aceleração da aprendizagem reorganiza a trajetória escolar de modo a atender aos alunos que estejam em defasagem idade/série, contribuindo para que esse aluno progrida no aprendizado e possa, no ano seguinte, estar matriculado na série mais adequada à sua idade. Fica claro que o objetivo principal das classes de aceleração é corrigir as distorções idade/série, por meio da recuperação intensiva das etapas anteriores.

Percebemos que os processos de reforço, recuperação paralela, recuperação intensiva e aceleração da aprendizagem têm por objetivo desenvolver ações voltadas para recuperar o aluno em aspectos da aprendizagem cognitiva, mas não só isso. O principal objetivo é levá-lo a recuperar sua auto-estima e motivação para prosseguir os estudos confiando em sua capacidade de aprender. Para isso, é necessário um planejamento que atenda às necessidades de cada aluno, e é à escola que cabe, agora, tomar todas as decisões sobre sua vida escolar, sendo dela a responsabilidade sobre a qualidade das decisões que toma. No entanto, tais decisões, antes centradas apenas nas mãos dos professores, agora, são tomadas por órgãos colegiados como o Conselho de Escola e o Conselho de Classe/Série, além da Associação de Pais e Mestres – APM – e do Grêmio Estudantil.

O Conselho de Escola, formado por pais, professores, alunos e funcionários, é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa para assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Sobre o Conselho de Escola, as orientações para a elaboração do *Plano de Gestão da Escola* enfatizam:

> A importância do Conselho de Escola, enquanto instância representativa dos diferentes segmentos que compõem a escola. É por meio da atuação desse colegiado e do envolvimento efetivo de seus membros que a escola exercita a prática da participação e a educação pode contribuir para o fortalecimento de uma democracia participativa. Nesse sentido, o plano de gestão será mais significativo para a coletividade escolar e seu desenvolvimento mais eficaz quanto maior for a participação dos diferentes segmentos no processo de sua elaboração (SÃO PAULO (estado), 2003: 1).

O Conselho Classe/Série, formado por todos os professores da classe/ série e alunos de cada classe, é o órgão responsável pelo processo coletivo de avaliação e pelos

encaminhamentos para a recuperação paralela. A APM, formada por pais, professores e alunos é um órgão auxiliar que busca a integração da escola com as famílias e com a comunidade em geral. O Grêmio Estudantil é uma agremiação dos alunos que buscam defender seus interesses promovendo atividades educativas, esportivas, festivas, etc.

Como se pode perceber ao longo do diálogo com os documentos, todas as medidas oficiais, mais especificamente a progressão continuada, visaram, ao menos enquanto proposta, à democratização do acesso e da permanência das classes populares na escola, deixando clara a necessidade do comprometimento de todos os segmentos envolvidos no processo educativo – professores e demais profissionais da educação, alunos, famílias, governos – com a construção de uma escola de qualidade. No entanto, é preciso examinar se, na prática, a mesma política educacional que promoveu o acesso e a permanência dessa clientela na escola tem promovido uma escola pública de qualidade, não-seletiva e não-excludente, como tanto enfatizam os documentos, pois democratização que mantém tendências de seletividade e exclusão, não é democratização, mas sim manutenção de privilégios para poucos.

5 O COTIDIANO ESCOLAR E A PROGRESSÃO CONTINUADA

5.1 A escola e os sujeitos da pesquisa

A escola escolhida para a realização da pesquisa pertence à região sudeste de Campinas. Está localizada num bairro considerado de classe média. No entanto, uma parcela de sua população pertence às camadas sociais mais pobres daquela região.

A escola se situa num bom ponto do bairro, que é residencial, mas bem servido por diversas casas comerciais dentre elas: papelarias, farmácias, xerox, lojas de roupas, vídeo locadoras, supermercados, mecânicas, auto-elétricas, varejões, açougues... Próximo à escola há também igrejas de religiões diferentes, um centro social, um posto de saúde e a sociedade amigos do bairro. Além disto, conta com um bosque considerado ponto turístico não só do bairro, mas da cidade e com uma praça municipal de esportes. Ambos de fácil acesso. O centro social desenvolve várias atividades e vários trabalhos voltados para a população carente do bairro, principalmente para as crianças. Além disso, as igrejas e a própria Sociedade Amigos do Bairro também têm o seu trabalho social direcionado às suas crianças.

Ocupando todo um quarteirão, a escola pode ser considerada de médio porte em termos de espaço físico. É cercada por muros bem altos, sem pintura e com três portões. O portão do estacionamento permanece sem trancar, mas o de entrada e saída de alunos permanece trancado, sendo aberto apenas por um funcionário da escola. Para entrar é necessário identificar-se. O espaço interno da escola nos foi apresentado por um aluno, momento que ficou registrado como segue abaixo.

> "Saí junto com eles. O A.[75] me abraçou. Paramos em frente a uma sala e perguntei:
> – O que é aqui?
> – É a sala de vídeo.
> E já emendou:
> – Você quer que eu leve você para conhecer a escola?
> – Eu gostaria.

[75] Como já dissemos, não será revelado o nome dos alunos. Portanto, usaremos apenas as iniciais dos nomes. Além disso, serão utilizados os registros originais da coleta de dados, tanto do Diário de Campo de Observação (DCO) quanto do Diário de Entrevistas (DE). Esclarecemos, no entanto, que para a redação das entrevistas nesta dissertação, quando necessário, por questões de fluência do próprio texto, omitiremos as falas da pesquisadora sendo recortadas e editadas para descrição e relato apenas as falas das crianças em resposta a cada pergunta feita, sem prejuízo do conteúdo.

– Eu levo.
– Pode ser na hora do recreio?
– Pode.
– Então está bem" (DCO, 26/05/2003: 39).

Assim, na hora do recreio fizemos uma "excursão" pela escola.

O prédio está dividido em pavilhões, todos eles interligados por corredores cobertos e escadas com piso de cimento. Do portão de entrada e saída de alunos já começa um corredor que dá acesso ao pavilhão onde ficam as dependências da cozinha, da despensa da cozinha, da despensa de materiais, de uma cantina, dos banheiros dos alunos e do refeitório. Ao lado direito do refeitório, atrás da cozinha, há uma horta. Na verdade, a horta se reduz a um cercadinho de tela com apenas uma parreira de chuchu (que já tomou conta da cerca), um pé de abóbora e algum mato. Tem uma pequena área gramada, onde as crianças podem brincar na hora do recreio. Depois do gramado fica o pavilhão que abriga a sala da direção, da coordenação, da secretaria, dos professores e dois banheiros. Ao lado esquerdo do refeitório há outro espaço gramado, com algumas árvores. Depois do gramado, descendo por uma pequena escada, há duas quadras poliesportivas com piso de cimento e iluminação.

Do refeitório, descendo por uma pequena escada, chega-se a outro corredor, transversal ao de entrada, onde ficam, à esquerda, as salas de vídeo e de educação artística e, à direita, três salas de aula e a sala de recursos. E, por fim, atrás desse pavilhão fica outro mais afastado que abriga apenas duas salas de aula, as de 4ª série. A escola não possui laboratório, campo de futebol gramado ou de areia, teatro coberto, teatro de arena, nem sala de computadores.

Ao todo são nove salas. A sala da Fundação Municipal de Educação Comunitária – FUMEC é a mesma onde há aulas de reforço. É uma sala comum, com cinco mesas, cada uma para quatro alunos. A sala de recursos possui mesas quadradas, porém organizadas em duas colunas. Há um micro computador e jogos. Segundo a professora de Educação Especial, nessa sala são atendidas as crianças com deficiências físicas, com problemas emocionais, psicológicos ou com dificuldades de aprendizagem. O espaço para a Educação Artística é uma sala de aula com lousas, armários, apenas as mesas são diferentes: duas mesas compridas, paralelas com bancos ao longo delas. Alguns trabalhos ficam expostos

em uma das lousas da sala. A sala de vídeo funciona junto com a biblioteca; possui estantes com livros, a televisão e o vídeo e cadeiras de plástico.

As salas de aula medem cerca de 7x7 metros, com cerca de 30 carteiras cada uma, mesa da professora e cadeira; dois ou três armários de aço, dois ventiladores de parede, duas lousas com cerca de 5 metros cada. Uma delas costuma ser usada como mural. Suas janelas grandes com têm grades e cortinas. A iluminação é boa. O chão é de cimento "queimado", as paredes construídas com blocos de cimento, pintadas de azul claro do piso até cerca de 1 metro e daí para cima são brancas. As portas de madeira são pintadas de azul escuro. São salas-ambientes e comportam uma média de trinta alunos.

As salas da direção e da coordenação não são grandes. A secretaria é de bom tamanho e já possui computador, mas falta pessoa mais qualificada para informatizar todo o sistema. A sala dos professores também não é grande. Possui uma mesa redonda com quatro ou cinco cadeiras, uma estante e uma mesinha com o "cafezinho". Os banheiros são pequenos, mas em bom estado de conservação e limpeza.

A cozinha do refeitório é pequena, mas possui tudo o que é necessário para o preparo das refeições. O refeitório possui três mesas compridas revestidas com cerâmica vermelha e bancos de cimento, também revestidos da mesma cerâmica, acompanhando todo o comprimento da mesa. Tem cobertura, mas aberto lateralmente. O piso também é todo de cimento. As despensas, embora não sejam grandes, estão bem organizadas e limpas. Quanto aos banheiros dos alunos, apesar de serem de bom tamanho, estão em péssimo estado, mal conservados e precisando de reformas e de limpeza. Os bebedouros ficam do lado externo dos banheiros em forma de pias com torneiras. A água é filtrada. Enfim, o prédio da escola não está de todo ruim, mas precisaria de reformas gerais e melhor manutenção. Para isso seria necessário pessoal e verba e pessoal: dois problemas enfrentados pela escola.

Na administração, a escola conta com a diretora, a coordenadora pedagógica e uma secretária, cargo que, no momento, está sendo preenchido pela secretária aposentada, pois, desde que se afastou, o cargo não foi preenchido. Então, ela vem três vezes por semana, das 13:00 às 18:00 horas e recebe um salário de R$ 300,00 pagos com verba da APM. Não há vice-diretor porque o pequeno número de classes não o exige.

A escola conta, ainda, com 20 professores, uma inspetora de alunos, uma cozinheira, uma faxineira e o *readaptado* (da educação especial) que faz serviços gerais de limpeza, de porteiro, entre outras. As duas professoras observadas estão na faixa entre 40 a 45 de idade, são formadas em nível superior e lecionam há vários anos. São efetivas na escola. Os alunos, num total de 300, cursam o Ciclo I do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª série, distribuídos em 17 classes, em dois turnos: manhã, das 7:00 às 12:00 horas e tarde, das 13:00 às 18:00 horas.

De um modo geral, esses alunos são provenientes tanto da classe média como das classes menos privilegiadas. A grande maioria mora no mesmo bairro, próximo à escola e vem a pé. O uso do uniforme é solicitado pela escola, porém nem sempre observado pelas famílias.

Nas duas turmas estudadas, 4ª série X e 4ª série Y, podia-se perceber a diferença sócio-econômica (não de classe) que existia entre os alunos: uns vestiam-se com extrema simplicidade e pobreza – usando roupas "surradas", até mesmo rasgadinhas, chinelos de dedo, material trazido na mão e não traziam merenda. Esse perfil se destacava na 4ª série Y. Na 4ª série X, os alunos vinham bem vestidos, usando relógios, trazendo o material em boas mochilas, calçando bons tênis e trazendo boa merenda de casa. A diferença realmente chamou a atenção. No primeiro dia de observação, ficamos na 4ª série X. No dia seguinte, fomos para a 4ª série Y.

> "Não posso deixar de registrar o impacto que eu tive quando entrei na sala. Coincidência ou não, a classe "escureceu". Uma maioria de crianças negras, mulatas, pardas, "sujinhas"; inclusive a professora reclamou o tempo todo que a classe estava fedida, que alguém estava cheirando cocô, que ela não podia nem chegar perto. E era verdade mesmo" (DCO, 23/04/2003: 5).

Durante a aula, enquanto faziam as tarefas, a professora 1 nos fez alguns comentários sobre alguns alunos da 4ª série Y:

> "Professora 1:
>
> – Aquele menino viu o pai ser assassinado; aquele, o pai morreu de AIDS, mas ele não tem; aquele que está de gorro preto, que parece bandido, o pai está preso há dois anos; aquela menina é travada, não sei o que acontece com ela; aquelas duas ali são primas, a avó que criou as duas; aquele ali, o pai é ex-presidiário, aquele já fez acompanhamento com a especialista, teve um atendimento individual especializado, sabe por quê? E chamou o menino:
>
> – A., o que é isso aqui na sua testa? (referindo-se a uma cicatriz)

– Foi uma tijolada que a mulher do meu pai me deu quando eu era pequeno.
E continuou professora 1:
– Aquele mora no corredor de uma casa, coberto de *brasilit*, só com uma porta, aquele, olha o relaxo da mãe; olha a camiseta dele. (o menino estava realmente sujo). Olha, enfim, todos com problemas, com famílias desestruturadas. Eu procuro não saber muita coisa deles para não interferir aqui no meu trabalho, mas são todas histórias problemáticas" (DCO, 23/04/2003: 6).

Com o tempo, perceberíamos que a comparação entre as turmas estaria sempre presente. A turma Y, desde o início sentimos, era considerada problema enquanto que sobre a turma X os comentários de ambas as professoras eram em sua maioria positivos. Por ocasião da primeira reunião de pais, a professora 2 disse o seguinte: "Na 4ª série X tem uma quantidade maior de crianças com estruturas para aprender melhor" (DCO, 16/05/2003: 30) e a professora 1 afirmou:

"[...] Em relação ao rendimento de Matemática, História e Geografia, a 4ª séria X está satisfatório. Eles fizeram uma 3ª série muito bem feita, os cadernos estão em ordem, são brilhantes na organização, 90% está assimilando o conteúdo, quero mais estudo [...]" (DCO, 16/05/2003: 29).

Os alunos das turmas observadas somam um total de 58 sendo 30 na 4ª série X e 28 na 4ª série Y. Esse número foi mantido até o final do ano. Desse total de alunos, como já foi dito, entrevistamos 35, a saber: os alunos matriculados e mantidos na 4ª série Y (14), os alunos matriculados na 4ª série Y que foram remanejados para 4ª série X (9)[76], os alunos matriculados na 4ª série X que foram remanejados para 4ª série Y (7) e uma amostra de alunos matriculados e mantidos na 4ª serie X (5).

Para saber desde quando esses alunos estavam matriculados na escola examinamos 34 fichas de matrículas[77].

O resultado pode ser observado na tabela a seguir:

[76] Na verdade, os remanejados da 4ª Y para a 4ª X foram 11, porém com dois deles não foi possível fazer a entrevista.
[77] Um dos alunos entrevistados com um dos grupos da 4ª série X, na verdade não era sujeito da pesquisa, pois ingressou na escola no mês de agosto. Porém, no momento da entrevista estava disponível e manifestou desejo de participar, então, foi entrevistado também. Assim, no momento que examinamos as fichas de matrícula, a dele não constava na secretaria.

TABELA 6 – DEMONSTRATIVO DO INGRESSO DOS ALUNOS NA ESCOLA

ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	ACELERAÇÃO
2000	23	3 (RX)			1 (2ª A-RX)
2001		3			
2002			1		
2003				3	
TOTAL	23	6	1	3	1

Como se pode observar, a maioria dos sujeitos da pesquisa, vinte e três, cursavam a escola desde a 1ª série, no ano de 2000 e seguiram o ciclo sem repetir, estando dentro do padrão idade/série. Além disso, observando o quadro, constatamos que aconteceram poucas repetências dentro do ciclo, apenas quatro. Os alunos repetentes são identificados nas listas de classe como aluno RX.

Dos alunos repetentes, um deles, matriculado no ano 1995, deixou a escola. Em 1996, fez nova matrícula no Ciclo Básico, mas também se evadiu. Em 1998, ainda o mesmo aluno foi matriculado na 2ª série, mas deixou outra vez a escola. E, em 1999, consta matrícula na 2ª série novamente, mas sem conclusão. Este é um dos alunos matriculados em 2000, na 2ª série, como aparece no quadro acima, já em grande defasagem de idade. O aluno passou por recuperação de férias em janeiro de 2001 e foi matriculado naquele mesmo ano em classe de aceleração, porém deixou de freqüentá-la. Em 2002, consta matrícula na 3ª série com recuperação e reforço, chegando em 2003 à 4ª série Y com 15 anos de idade.

Outros dois repetentes têm a trajetória parecida. Cursaram, em 1999, a 1ª série, um deles em outra escola, sendo transferido para a escola pesquisada em 2000 e outro nessa mesma escola. Ambos ingressaram na 2ª série no ano início do ano de 2000. Cursaram a 3ª série em 2001 e a 4ª série em 2002, porém, ao final desse ano, ficaram retidos. Em todos os anos fizeram reforço paralelo e recuperação intensiva de férias. Cursaram novamente a 4ª série Y, em 2003.

Por fim, o último dos repetentes, que ingressou na classe de aceleração em 2000, na 2ª A (não consta matrícula na 1ª série) também foi retido na 4ª série, no ano de 2002, refazendo-a em 2003. Todos os alunos foram aprovados ao final da 4ª série, em 2003.

Dos alunos que vieram transferidos de outras escolas, três ingressaram na 2ª série, em 2001, um na 3ª série em 2002 e três na 4ª série em 2003. Todos esses também não foram reprovados (ou não repetiram) e estavam dentro do padrão idade/série. Todos os sujeitos da pesquisa foram aprovados (ou promovidos) ao final de 2003, avançando, então, para o segundo ciclo do ensino fundamental.

A variação em relação à quantidade de alunos nas duas turmas foi pequena. Apenas três alunos foram transferidos: [78] dois para outras escolas, um em junho e outro em agosto, e um para o outro período na mesma escola, no mês de agosto. O que ocorreu foi a movimentação dos alunos entre as duas turmas durante todo o ano. Pudemos observar esse fato desde o dia em que iniciamos as observações em sala de aula.

> "Neste primeiro dia, estive mais a "tatear", a fazer as primeiras aproximações com a classe, com a dinâmica daquela sala de aula. Meu estranhamento começou quando a professora 1 fez a chamada.
> Para alguns nomes que ela chamava, a classe respondia:
> – Foi para a 4ª Y.
> E ao final, ela perguntou:
> – Quem eu esqueci de chamar?
> E alguns alunos deram seus nomes (pois estavam na "outra" caderneta, a da 4ª Y, segundo a professora 1).
> Aproximei-me de uma aluna e perguntei-lhe:
> – Por que algumas crianças que a professora chamou estão na 4ª Y?
> – É porque quem é mais fraco mudou pra 4ªY.
> Fiz a mesma pergunta, então, para a professora que me deu a seguinte explicação:
> – No início do ano, as classes (4ª X e 4ª Y) foram formadas, normalmente, mas, após as primeiras avaliações, as crianças que não corresponderam ao nível médio da classe foram para a 4ª Y, que é uma classe com mais problemas, mais dificuldades. E alguns da 4ª Y vieram para a 4ª X, porque não podiam ficar perdendo tempo naquela classe" (DCO, 22/04/2003: 3).

TABELA 7 – MOVIMENTAÇÃO DOS ALUNOS ENTRE AS TURMAS X E Y EM 2003

	1º BIM.	2º BIM.	3º BIM.	4º BIM.	TOTAL
X PARA Y	7	-	-	-	7
Y PARA X	7	1	3	-	11

[78] Esses três alunos não foram entrevistados.

5.2 Os projetos desenvolvidos na escola em 2003

Não nos foi possível o acesso ao Regimento Escolar ou ao Projeto Pedagógico da escola[79]. Assim, o que fiquei sabendo sobre tais projetos foi por intermédio das professoras e também dos alunos.

O projeto reforço paralelo da aprendizagem existia para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. As turmas não deveriam ultrapassar 15 alunos. Como foi dito anteriormente, a sala usada para a FUMEC era a mesma reservada para o reforço, cujo horário era contrário ao das aulas. Assim, os alunos da manhã faziam reforço à tarde, e os da tarde o faziam pela manhã. Com turmas menores procurava-se fazer um trabalho mais específico com os alunos tentando fazer com que eles avançassem em seus conhecimentos.

Na única vez em que observamos o reforço das 4ªs séries, notamos que faltaram muitos alunos. Segundo a professora do reforço, isso era bastante comum. Julgava o horário e também a falta de interesse dos alunos serem a causa daquelas faltas. Aliás, a falta de interesse foi percebida, também, nos que estavam presentes, pois queriam mais brincar e conversar do que a acompanhar as aulas.

A Escola desenvolvia, também, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD. Realizado no segundo semestre, tinha por objetivo educar as crianças para o convívio mais harmonioso e responsável, para o respeito com a vida e, acima de tudo, para evitar a entrada no mundo das drogas. As aulas aconteciam todas as quartas-feiras, antes do recreio, e eram ministradas por uma policial fardada. Era utilizada uma cartilha.

> "Nisso o A. vem me mostrar a cartilha das aulas que eles estão tendo de quarta-feira de manhã com uma policial militar sobre o combate às drogas. Rapidamente vai me contando do que a policial fala: Rosana, olha a cartilha do Proerd. Ela é muito legal. Vê aqui? Ensina que não é pra brigar, ensina pra não fazer mal para os outros e aqui, olha, pra não usar drogas, mas não é só de drogas, não, fala da violência também'" (DCO, 18/09/03: 65)

[79] Por mais que insistíssemos, ao longo do ano, a coordenadora acabava sempre por adiar, dando alguma desculpa para não nos deixar ler o projeto pedagógico. Percebemos, após muitas tentativas, que ela, na verdade, não gostaria que tivéssemos acesso àquele documento.

Outro aluno é mais "direto" ao falar do PROERD: "É uma professora policial que ensina que não pode beber, fumar, usar baseado, essas coisa de droga, maconha" (DCO, 18/09/03: 65). Ao final do semestre, aconteceu a formatura das turmas que participaram do PROERD. No caso da escola em questão, a formatura foi no dia 28 de novembro, um dia de "festa", pois todos os alunos foram dispensados das aulas para participar da cerimônia de formatura junto com as quartas séries.

Quanto ao projeto pedagógico da escola, em uma das visitas de observação acompanhando a professora 1, na 4ª série Y, perguntamos a ela sobre as mudanças de classe. Ao responder, falou do projeto pedagógico (mas deve-se levar em conta que nesse dia a professora estava um pouco "alterada" por causa da classe)

> "– Professora 1, em relação às mudanças de classe, o que a coordenadora pensa? Foi ela que propôs? Como é que é isso?
> Professora 1:
> – Imagina! A gente não tem coordenadora pedagógica aqui. Ela ta lá pra fazer coisas pra direção. De pedagógico ela não tem nada. Nem formação. Ela é formada em Geografia. Estado é isso, minha filha. Tem nível superior pode ser coordenadora. Ela já é aposentada. Quer dizer, é por emprego. Eu acho assim. A escola deveria ter um projeto pedagógico pra fazer um trabalho conjunto desde as primeiras séries, mas não tem.
> – A escola não tem projeto pedagógico?
> Professora 1:
> – Tem nada. A gente se vira aqui como pode. Acho que ela nem sabe o que acontece aqui nas classes. Mas a nossa intenção quando começamos as mudanças era, ao final do ano, ter duas 4ª série X. Não deu. Essa classe aqui não teve jeito. E a outra não podia perder tempo por causa destes aqui" (DCO, 31/10/03: 74).

Confrontando a atitude da Coordenadora e a fala da professora é possível pensar que, realmente, ainda não havia um projeto pedagógico concreto, documentado ou que até poderia haver, mas que era apenas um documento burocrático, não-reconhecido pelos profissionais da escola e que não se consubstanciava em suas práticas. De qualquer maneira, apesar de não obter mais informações sobre o projeto pedagógico da escola, acreditamos que, ainda que ele não existisse concretamente, havia um projeto *em prática* na escola.

Lembramos, ainda, que, naquele ano de 2003, deveria ser elaborado o *Plano de Gestão da Escola* para o quadriênio 2003-2006, a partir da avaliação do *Plano de Gestão Escolar* do quadriênio anterior, 1999-2002, o primeiro elaborado após a progressão continuada.

Pelo que observamos, independentemente de haver ou não um projeto formal, o projeto que ali se desenvolvia, certamente, não atendia aos objetivos propostos pela progressão continuada. Não conseguimos perceber práticas coerentes com um projeto político-pedagógico que trouxesse mudanças, mas ao contrário, percebemos práticas que permaneciam na linha de um projeto conservador, de manutenção da mesma cultura escolar legitimada há séculos, que não muda o papel social da escola.

O projeto praticado reproduzia, principalmente, as relações de poder, seja do professor sobre o aluno e, de alguma forma, sobre as famílias, do supervisor sobre os professores e assim por diante, numa escala hierárquica em que um acabava culpabilizando e responsabilizando o outro pelos fracassos. E, talvez, o que seja pior, todos acabavam, contraditoriamente, se desresponsabilizando do seu compromisso com a educação e com os educandos os quais, em verdade, foram os que sofreram as conseqüências de todos esses processos que resultaram das relações estabelecidas não só na sala de aula, mas na escola.

Para nós, tal projeto praticado reproduziu práticas pedagógicas homogeneizantes, individualizantes e excludentes e práticas políticas, sociais e éticas que estão muito aquém de um projeto pedagógico e social de formação e emancipação humana. Neste sentido, os sujeitos do processo, principalmente os professores, assumiram um "fazer o que se pode", e um "ter boas intenções" restritos à sala de aula e imbuídos de uma suposta neutralidade e isenção de responsabilidade nas conseqüências das decisões que tomaram.

Mas essas questões todas não eram "problematizadas" ou vistas como objeto de reflexões coletivas. Era como se os problemas fossem de cada uma das professoras e, então, elas os resolveriam da "melhor maneira possível". Ao serem expostas à imposição de um projeto construído, externo e alheio às suas participações ou no qual não se reconheciam, ao serem diretamente responsabilizadas pelos resultados negativos das aprendizagens, ao se sentirem, mais uma vez, "excluídas" dos processos de decisões que "desembocam" na sala de aula, acabou que se puseram contra ele, porém numa forma de *resistência passiva* que pode ter, por conta disto, dado um direcionamento equivocado ao enfrentamento dos problemas.

Essa forma de resistência ao projeto da progressão continuada pode ter silenciado muitas vozes – as dos alunos, das famílias e, inclusive a das próprias professoras – além de

implicar posicionamentos éticos questionáveis no que diz respeito às conseqüências dessa resistência. Esse foi o clima que pareceu predominar na escola por nós observada.

5.3 A realidade observada

5.3.1 Primeiras aproximações

Iniciamos os trabalhos com a 4ª série X e com a professora 1, pois era quem estava na classe e quem primeiro nos deu abertura para tal. Porém, na primeira vez que estivemos na escola um episódio nos chamou a atenção. Enquanto esperávamos que a Coordenadora trouxesse a resposta de autorização para realizar ali a pesquisa solicitada, uma senhora, que não soubemos quem era, talvez professora, perguntou-nos o que estávamos fazendo ali. Explicamos e sua resposta foi a seguinte:

> "__ Pelo amor de Deus! Pegue aquela 4ª Y que está deixando a escola de cabelos brancos. Os indícios são de que esta classe já está negativamente estigmatizada na escola. Fiquei interessada nela e pedi à professora se podia observá-la também. Como a professora me deixou à vontade, vou acompanhar as duas classes, ao menos neste primeiro momento" (DCO, 22/04/03: 4).

No primeiro dia, chegamos e as crianças já estavam na sala. Pedimos licença, entramos e fomos nos sentar em uma carteira disponível, no fundo da classe. A professora 1 não fez nenhuma apresentação. As crianças olharam com alguma indiferença. Poucas perguntaram o que estávamos fazendo lá, mas sem muita empolgação.

Na verdade, no dia que iniciamos o nosso trabalho de campo estava em sala também uma estagiária que, por coincidência, era aluna do 2º ano do curso de Pedagogia da Unicamp. Portanto, alguém da Unicamp na sala não era novidade. Nossos objetivos eram diferentes, mas para as crianças essa diferença não havia: éramos, apenas, mais uma estagiária[80].

No segundo dia, fizemos nosso trabalho de campo com a 4ª série Y. A recepção foi diferente. Foi bem mais "calorosa". Os alunos logo vieram falar conosco querendo saber

[80] O olhar do estagiário é o de observar as práticas pedagógicas em sala de aula, confrontando-as com a teoria proporcionada pelo curso de Pedagogia, visando, principalmente, à sua futura prática profissional como professora. O olhar do pesquisador contém o olhar do estagiário, mas avança no sentido da produção do conhecimento teórico, visando a algum tipo de contribuição científica acerca do tema pesquisado.

o que faríamos lá na classe deles. Pedimos licença para a professora 1 para falar com todos de uma vez, pois ela novamente não havia nos apresentado e foram muitos os que vieram nos interrogar. Assim, fomos até a frente da sala e explicamos com o máximo possível de detalhes o que estaríamos fazendo lá durante boa parte do ano. Eles ficaram muito empolgados com a idéia de serem entrevistados.

Na 4ª série X, chegávamos, cumprimentávamos a todos, eles respondiam, mas sem muito interesse em nossa presença. Na 4ª série Y, ao contrário, cada dia que chegávamos, vinham logo nos abraçar, perguntavam se lembrávamos os nomes deles, queriam todos se sentar ao nosso lado, pediam ajuda nas tarefas, coisas que não aconteciam na 4ª série X. Ficávamos até um pouco constrangidos, pois acabávamos "tumultuando" a aula da professora. Ela, porém, não se importava.

De qualquer maneira, vale dizer que fomos muito bem aceitos na Escola, em ambas as classes, pelas professoras, incluindo as de Educação Física e Educação Artística e pelos outros profissionais, com os quais estivemos em contato na escola. Tivemos uma abertura muito grande para desenvolver nosso trabalho. Podíamos ir o dia que quiséssemos, sem marcar; podíamos chegar e sair no horário que achássemos melhor. Nenhuma das professoras pedia qualquer tipo de explicação. Nós é que nos sentíamos no dever de falar com elas antecipadamente sobre a nossa presença. No entanto, elas sempre diziam que podíamos ir quando quiséssemos e no melhor horário para nós.

Aliás, no primeiro dia em que a Coordenadora nos levou para conhecer a professora 1 e explicamos para ela o que pretendíamos fazer, sua resposta, num tom bem descontraído, foi a seguinte: "Fique a vontade, meu bem. Pode observar o que você quiser" (DCO, 18/04/03: 2).

E foi assim mesmo. Em nenhum momento houve qualquer tipo de constrangimento. Nossa presença pareceu não incomodar em nada a prática das professoras. Isso permitiu um bom relacionamento com alunos, professores e também com os outros profissionais, durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Nas primeiras visitas, revezávamos as observações entre 4ª série X e 4ª série Y mais amiúde, acompanhando a professora 1. Para isso, precisávamos revezar também os períodos das visitas, pois havia revezamento das professoras entre as classes depois do recreio.

As professoras trabalhavam por área: uma com Matemática, História e Geografia e outra com Português e Ciências. Como as salas eram salas-ambiente (uma de Geografia, História e Matemática e a outra de Português e Ciências) as crianças é quem mudavam de sala após o recreio e a professora permanecia na mesma sala.

Cada dia era uma professora que começava com uma classe, trocando após o recreio. Assim, acompanhávamos as duas classes com a mesma professora. Isso aconteceu até o mês de maio, quando conseguimos que a professora 2 nos permitisse acompanhar seu trabalho com a 4ª série Y. Estávamos esperando o momento propício para pedir-lhe isso.

> "Quando fui devolver o diário de classe para a professora 2, ela me "pegou" para falar da 4ª Y e também da 4ª X. Ela estava com a 4ª X, que estava na hora da leitura. As crianças escolhem livros no armário e podem sair da sala para ler.
> Professora 2:
> – Você vê? Eles escolhem o livro e lêem. Na 4ª Y eu faço isso também, mas eles não têm o mesmo aproveitamento. Com eles tem que pegar lá de trás, recortar letras, formar palavras... eles não sabem ler.
> Pergunto:
> – Esses alunos (da 4ª X e Y) são alunos que estão aqui desde a primeira série?
> Professora 2
> – A maioria está sim.
> – Então, interessante. O que será que aconteceu no meio do caminho pra fazer com que as duas classes sejam tão diferentes?
> Professora 2:
> – Pois é. São várias coisas. Família, situação em casa, problema da criança mesmo, tudo isso vai dificultando. Mas a gente tenta. Só que é difícil. Tem muita falta de interesse. Aí eles chegam assim na 4ª série e vão pra 5ª série no J. (se referindo à escola estadual que é a escola que normalmente recebe os alunos que saem daqui na 4ª série). Aí é aquela reclamação. Os professores de lá falam que a gente não ensinou nada. Mas é muito difícil e eu não escondo nada deles. Eu falo tudo. Falo que eles não sabem, que na 5ª série vai ser mais difícil. Mas, chega no fim do ano, aqueles alunos que não tiveram interesse, ah, eu mando mesmo pra 5ª série. Sabe, eu faço uma limpeza. Não dá. Não dá pra deixar atrapalhando o trabalho.
> Limitei-me a ouvir e pedi-lhe se poderia estar acompanhando sua aula de Português amanhã, com a 4ª Y, com o que ela prontamente concordou" (DCO, 08/05/03: 18).

As poucas vezes que acompanhamos a professora 2, estivemos com a 4ª série Y, mas essas poucas vezes foram suficientes para observar os padrões de produção de conhecimento nas práticas das duas professoras, com as duas classes.

Com o passar do tempo, diminuímos as visitas na 4ª série X e estivemos mais presentes na 4ª série Y. Isso pareceu estranho para os alunos da 4ª série X. Eles nos interrogavam sobre o porquê de não ficarmos na classe deles e ter preferido ficar com a 4ª

série Y que "era a classe dos ruins". Por sua vez, a 4ª série Y, talvez, pela primeira vez – ao menos foi o que sentimos nas observações – sentiu-se preferida e não preterida na escola. Alguém escolhera a classe que ninguém queria.

Nossa opção em estar mais na 4ª série Y deu-se pelo fato de que os alunos interagiam muito mais conosco, possibilitando maior riqueza de informações, ao passo que os alunos da 4ª série X não foram muito receptivos. Nossa leitura disso é que pareciam ter medo de se manifestar. Além disso, na 4ª Y é que estavam os alunos que apresentavam com maiores dificuldades ou, aqueles com os quais a escola tinha maior dificuldade de lidar e que se encontravam em situação de exclusão.

5.3.2 As práticas observadas

Procuraremos descrever, nesta parte do trabalho, a organização do trabalho pedagógico, o padrão de produção de conhecimento e as práticas avaliativas observadas nas duas turmas acompanhadas. As falas e os episódios serão reproduzidos com a intenção de exemplificar práticas, no sentido de demonstrar que elas se davam na expectativa de ajudar as crianças e, portanto, traziam a melhor das intenções por parte das professoras 1 e 2.

A decisão inicial de separar os alunos em turmas diferentes, de acordo com as suas capacidades cognitivas e os comportamentos parece-nos ter sido, ao mesmo tempo, causa e conseqüência de todo o trabalho que foi desenvolvido pelas professoras 1 e 2, com as duas turmas durante todo o ano. Essa decisão é justificada pelas professoras:

> "Professora 2:
>
> – Desde o inicio do ano, as classes, né, nós resolvemos que trabalharíamos por área, então [uma de nós ficou] Português e Ciências e a [outra] com Matemática, História e Geografia. E nós começamos a trabalhar. De repente nós nos deparamos com o seguinte problema: a classe, né, a classe X tinha crianças com maior aproveitamento, não que as outras não aproveitassem. Então nós resolvemos, você vai me corrigindo, hein, [professora 1]...
>
> Professora 1:
>
> – Isso.
>
> Professora 2:
>
> – ... que nós faríamos a separação para ajudá-los. Colocaríamos os com maiores dificuldades, tá, na 4ª Y, por conta da Y estar com crianças, assim, com maior deficiência, e trabalharíamos. No começo, achamos que poderíamos trabalhar até igual, né, dando as mesmas coisas, mas depois nós vimos que a 4ªY, já foi uma classe o ano passado, que ela se alfabetizou, que muitas crianças ali né, se alfabetizaram, então ela não era uma classe igual, que a gente poderia ter a mesma... ter as mesmas atitudes, e nós fomos vendo isso,

> fomos vendo inclusive no rendimento escolar, na parte mesmo de, como que eu vou falar, do comportamento, deixou muito a desejar. Como cada um tem o seu jeito, a [professora 1] já... é mais assim... mais brava do que eu, apesar de eu também ser brava, eu acho até que ela pode ter conseguido um pouco mais, e a matéria dela – Matemática - as crianças gostam mais. Quem ama Matemática, vai né, não sei. Eu percebi isso. Então, nós sofremos assim, bastante. No final do ano nós vimos que nós estávamos assim, cansadas. Então nós chegamos a essa conclusão juntas, né [professora 1]...
> Professora 1:
> – Foi.
> Professora 2:
> – ... que nós deveríamos sei lá, ou não deveríamos ter feito isso. Mas as crianças ao meu modo de ver, ficariam mais penalizadas. Porque eles correram mais atrás do prejuízo, e mesmo que não gostassem do Português, eu achei que na Matemática, os que gostaram, foram bem. E nós podemos citar até o caso do C., né [professora 1], da D, que não foi legal em Português e foram assim, superlegais em Matemática, né?
> Professora 1:
> – Foram.
> Professora 2:
> – Em História e Geografia foram também, né [professora 1]?
> Professora 1:
> – Foram [...]" (DE: 218).

Compreendemos, com base em Dayrell (1996), que a homogeneização em caráter mais amplo expressa uma determinada concepção de homem, de sociedade e de educação. Além disso, no micro espaço da sala de aula, a homogeneização em detrimento da diversidade faz com que todas as crianças sejam consideradas *alunos* e, ao fazê-lo, homogeneíza a escola em seus tempos, espaços, ritmos, práticas, estratégias, propostas, currículos sob a ótica do cognitivo e sob a ótica do comportamento, dividindo os alunos em bons e maus, disciplinados e indisciplinados, obedientes e rebeldes, normais e problemas... Para a concepção homogeneizante, dominante e predominante, educar é um meio pelo qual o diferente deve se tornar igual em nome de um modelo de aluno, de escola e de sociedade que se acredita ser natural e universal. Os que não se tornam *iguais* tendem a ser, de alguma forma, excluídos.

Na realidade observada, houve a homogeneização das classes a partir de resultados avaliativos. Em relação a isto, há que se colocar que tal prática está duplamente na "contramão" da proposta de progressão continuada. Por um lado, porque um dos seus princípios é superar a visão homogeneizante e estereotipada de aluno, dando-lhe a categoria de sujeito sócio-histórico-cultural. Por outro lado, porque a progressão continuada considera que a avaliação, ainda que sinalize as heterogeneidades entre os alunos, não

deverá servir para classificá-los e selecioná-los, mas para que professor e aluno tracem objetivos de aprendizagens a serem alcançados (SÃO PAULO (estado), 1997e), partindo dos saberes que o aluno já possui. Na realidade observada, a avaliação *diagnóstica* foi explicitamente seletiva e classificatória.

As duas professoras fazem uma autocrítica em relação à divisão das turmas. Por ela podemos afirmar que, ao selecionar e homogeneizar cada grupo, criaram condições favoráveis ao sucesso de uma turma e ao fracasso da outra, embora não-intencionalmente.

> "Professora 1:
>
> –Eu não sei se eu e a professora 2 fizemos bem em fazer esta seleção. O AC, por exemplo, era pra ir pra 4ª X e quando eu deixei na 4ª Y, onde ninguém quer nada com nada, ele caiu de rendimento. Eu não sei se essa experiência que nós fizemos, eu repetiria. Facilitou o meu trabalho? Facilitou. Eu trabalhava com o mesmo livro, mas eu não repetiria essa experiência porque se um aluno é organizado e o outro não, o que não é imita o outro. Agora todo mundo desorganizado igual, vai imitar o quê? Então eu não sei. Talvez tenha sido um erro essa seleção que nós fizemos" (DCO, 11/12/2003: 80).

> "Professora 1:
>
> [...] – E foi muito difícil, foi muito desgastante, e também eu gostaria até de lembrar que no final do ano, na nossa avaliação, a gente ficou nos questionando se foi válido a gente aglomerar essas crianças todas, com essas dificuldades numa turma, porque o modelo que eles tinham, era sempre ruim um do outro, né. Então quando eu estou junto com um colega que é organizado, que é, principalmente as meninas né, que elas são assim mais cuidadosas com o material, tudo, uma copia da outra.Vira assim até uma disputa pra ver quem é mais organizado. E acabou acontecendo o quê? Que os modelos pra eles eram sempre negativos, e pra eles tava tudo bom.
>
> Professora 2:
>
> – Que tava tudo igual.
>
> Professora 1:
>
> – Foi isso que aconteceu...
>
> Professora 2:
>
> – Nós falávamos da 4ª X sempre, né, mas o modelo realmente, é igual a [professora 1] falou mesmo, esse negativo, e é tudo também , porque é difícil pra eles correrem atrás, né, é difícil, é uma judiação" (DE: 219).

A decisão, logo no início do ano, de separar os alunos da forma descrita acima traria como conseqüência uma proposta de trabalho pedagógico *diferenciado* que viria a ser desenvolvido pelas professoras com cada uma das turmas. A turma X, por ser mais disciplinada nos estudos e apresentar melhor comportamento, permitia que o trabalho com os conteúdos programáticos fluísse mais e melhor. Enquanto isso, a turma Y não atendia às expectativas de disciplina nos estudos e menos ainda de comportamento, o que dificultava a

transmissão e assimilação dos conteúdos que também estavam acima das capacidades cognitivas daquelas crianças. Estas posturas reforçam a idéia que associa o bom aproveitamento ao bom comportamento. Neste sentido, os resultados das aprendizagens seriam, certamente, bem diferenciados também.

Apesar de as professoras afirmarem que o trabalho era diferenciado é preciso considerar que a natureza dessa diferenciação não estava na organização do trabalho pedagógico que era igual para as duas turmas: o tradicional planejar, executar e avaliar (medir) conteúdos para um aluno *ideal* para uma 4ª série*,* aquele que a escola espera que qualquer criança seja. Uma turma se "encaixava" no planejamento, executando-o dentro da expectativa das professoras e, assim, obtendo uma avaliação positiva. A outra turma não se adequava ao planejamento, não atingia os objetivos esperados e, assim, obtinham uma avaliação negativa que não os reprovava de fato, mas os reprovava simbolicamente. E eles sabiam disso. As professoras falam na reunião de pais sobre esse trabalho diferenciado:

> "Professora 1:
>
> – Em relação ao rendimento de Matemática, História e Geografia. A 4ª X está satisfatório [conceito]. Eles fizeram uma 3ª série muito bem feita, os cadernos estão em ordem, são brilhantes na organização, 90% está assimilando o conteúdo, quero mais estudo. Pra 4ª Y também, mas eu faço diferença mesmo entre a 4ª X e a 4ªY e eu já vou explicar por que. A 4ª Y precisa de um trabalho diferenciado. Não adianta fazer andar se ela não aprendeu nem a engatinhar. É o caso da 4ª Y" (DCO, 16/05/03: 29).

> "Professora 2:
>
> – Não que a 4ª Y não vai aprender. Vai aprender. Mas eles têm problemas que precisam ser sanados antes. Na 4ºY tem criança que escreve letra por letra, não entende o que escreve, não lê. Por isso vocês têm que entender que eles estão na classe onde todos estão no mesmo nível dele. Não que nós estamos fazendo diferença, mas se deixar eles na classe mais forte, aí é que eles não vão aprender nada mesmo. Então, a gente tem que fazer isso. O R., por exemplo, (era da B e foi para A) ele tem uma letra horrível, têm. Estamos trabalhando a escrita dele? Sim. Mas ele tem um raciocínio brilhante. Então, gente, o trabalho com esta 4ª Y está sendo diferenciado, sim" (DCO, 16/05/03: 30).

A classificação dos alunos que levou à separação nas duas turmas, além de servir ao trabalho diferenciado exercido pelas professoras em relação aos conteúdos e aos problemas que precisavam ser "sanados", pelo que observamos, permitiu que se instalasse uma situação de desigualdade entre as turmas, o que ficou muito visível em vários momentos podendo um deles ser visto pelo episódio abaixo descrito:

> "Durante a aula de EA, conversando com uma estagiária que acompanha a 4ª X de terça-feira, fiquei sabendo que na terça-feira anterior, dia 15/04, a 4ªX em coro cantava para a 4ª Y: 'A 4ª Y não sabe ler, a 4ª Y não sabe escrever, a 4ª Y é tudo burro'" (DCO, 22/04/03: 4).

A prática de classificação e seleção dos alunos teve seu fundamento na avaliação formal que se deu por meio do *teste,* o qual mediu o conhecimento e da avaliação informal que imprimiu um juízo de valor ao comportamento e às atitudes dos alunos. Essa prática mostra estar ainda forte na cultura escolar, apesar da progressão continuada, a concepção de avaliação a serviço da classificação e seletividade, como se pode ver pelas falas abaixo. Professores e alunos compactuam dessa mesma concepção que também está na "contramão" da proposta. O episódio abaixo descrito também evidencia a produção da auto-exclusão explicitada pelo próprio aluno, ao dizer que achou melhor ficar na 4ª Y.

> "À medida que eu copiava os nomes, a St. em pé ao meu lado me informava quais eram os alunos que foram para a outra classe. Pergunto, então:
>
> – Por que estes alunos foram para a outra classe?
>
> – Por que é assim, ó. Eles começaram tudo junto com a gente. Aí a professora pôs tudo mundo sentado pra fazer um teste. Aí quem foi bem no teste foi pra 4ª X, quem foi mal no teste ficou na 4ª Y. A L. era da 4ª X.
>
> Pergunto à L., que está em pé ao meu lado também:
>
> – Por que você veio pra 4ª Y L.?
>
> – Porque no dia que eu fiz uma prova, as meninas ficaram falando que eu tirei zero. Aí eu comecei a chorar. Aí a professora 1 falou pra eu ficar na 4ª Y.
>
> – E você, achou melhor ficar aqui na 4ª Y?
>
> – Eu achei.
>
> – Por que?
>
> – Porque aquela classe [4ª X] é chata.
>
> – Por que é chata?
>
> – Porque as meninas ficam falando da gente.
>
> – E você acha que você aprende melhor na 4ª Y?
>
> – Eu acho. Eu gosto.
>
> Aqui a St. interrompe e diz:
>
> – Professora, quem foi pra 4ª X é porque é tudo bom né, só o F. que não. O F. não foi pra 4ª X por causa de ser bom. Ele foi por causa de mau comportamento" (DCO, 08/05/03: 18).

A situação desse aluno, F., foi a seguinte: ele estava na 4ª série Y e deveria continuar lá pela questão da aprendizagem. Porém, veio "passar uns tempos" na 4ª série X para ficar *desenturmado* e não fazer "bagunça". Depois, voltaria para a 4ª Y. Isso não demorou a acontecer. O "estágio" dele na 4ª X foi curto. Mas, realmente, observamos que ele ficava mesmo desenturmado. Os outros alunos o ignoravam. Para esse aluno, estar na 4ª

X não era um prêmio, mas uma punição. “Ele fica sentado sozinho, separado dos outros alunos, diz que “acha melhor ficar lá sozinho”” (DCO, 22/05/03: 36).

Apenas a professora 1 falava com ele, normalmente para ajudá-lo com as tarefas, que eram diferentes das dos outros, inclusive a prova de matemática que fez, enquanto estava na 4ª X, também foi de acordo com a capacidade dele e não igual à dos novos colegas.

> “O F. (da 4ª Y que está temporariamente na X) ficou com 5,0 em Matemática só que a prova dele foi diferente. Tinha apenas uma folha com um exercício, enquanto que a dos outros tinha três folhas de exercícios” (DCO, 22/05/03: 36).

A professora 1 diz o seguinte deste aluno: “Este menino é o cão chupando manga” (DCO, 30/04/03: 11) e a professora 2:

> “Professora 2:
> – [...] É, mas vocês sabem mesmo, né, que tem mesmo as “laranja podre”. Hoje faltou um monte de laranja podre. As crianças citam os nomes (R., M., PC.) e a St. completa:
> – Que nem o F.
> Professora 2:
> – O F. Ai. Pelo amor de Deus, nem me fala do F.” (DCO, 09/05/03: 21).

As turmas passaram, assim, a ser opostas em tudo: o que uma era de negativo a outra era de positivo. Uma representava possibilidades outra, limites. A turma Y passou a ser a turma das crianças que não têm:

> “Não têm pai; não têm família estruturada; não têm material escolar; não têm organização; não têm higiene; não têm capacidade intelectual para aprendizagem; não têm interesse (vontade de aprender); não têm ajuda em casa; não têm educação; não têm jeito mesmo” (DCO, 28/05/03: 45).

Na entrevista, a professora 1 confirma nossa impressão ao dizer:

> “Professora 1:
> – ... e, gente, também tem que considerar que a turma da 4ª série Y, eles vêm de uma realidade familiar muito, muito complicada, e todos os casos são críticos, e a questão da indisciplina a gente pode detectar que as crianças são eternamente estressadas, tá. Então elas vêm de um estresse do lar, daquele ambiente pesado, com carências afetivas, carências de alimentos, carências de toda a natureza, então nós tínhamos que administrar

> primeiro essa questão afetiva pra depois nos preocuparmos com o conteúdo [...]" (DE: 219).

Todo o histórico de vida das crianças, conhecido pelas professoras, era considerado do ponto de vista das ausências e carências que apresentavam. Consideramos que seja importante saber das condições sócio-econômico-culturais das crianças. O que nos preocupa é que esse conhecimento venha a contribuir para considerar que os alunos pouco favorecidos sócio-econômica e culturalmente sejam considerados *a priori* como fracassados, desconsiderando o papel da escola na produção cotidiana do fracasso e as interações entre alunos e professores, bem como interferindo implícita ou explicitamente nos critérios de avaliação.

É preciso dizer, aqui, que não se trata de acusar as professoras de algum tipo de discriminação, mas de mostrar uma realidade que é histórica em nosso país: o nível sócio-econômico justifica o rendimento do aluno e, talvez, pior ainda, justifica o tipo de escola que lhe é destinada. Um outro aspecto a ser discutido refere-se ao fato de que, ao apontar como causa do fracasso as condições sócio-econômico-familiares, pode-se retirar a responsabilidade da escola em levar ao sucesso qualquer criança e, principalmente, aquelas que só têm a escola para aprender. Assim pensando, a posição sócio-econômico-cultural da criança pobre tem interferido negativamente em sua trajetória escolar e conseqüentemente social. Sobre isso Dayrell (1996:143) adverte que:

> A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência, quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma a heterogeneidade cultural [social e econômica] também tem uma conotação político-ideológica [a da manutenção das desigualdades].

Ao separar as crianças, pareceu-nos que os efeitos das desigualdades tornaram-se mais agudas. É interessante dizer, no entanto, que todas essas práticas seletivas e punitivas são consideradas absolutamente pertinentes, ou seja, consideradas legítimas por todos alunos, professores, funcionários da escola e famílias. De qualquer forma, a comparação entre as turmas era bastante recorrente e aconteceu durante todo o ano entre os alunos e as

professoras. Enquanto a turma Y era reconhecida por todos como a pior da escola, a turma X era o seu oposto sendo conhecida por ser a melhor turma da escola.

As falas abaixo denotam a situação das turmas quando comparadas uma com a outra.

> "Professora 2 "
>
> – Olha a 4ª X; que gracinha! Em compensação a 4ª Y, não tem jeito. É uma porcaria, uma porcaria de comportamento, né PC. (gritando). A 4ª X, olha, é a água, mas a Y é... sabe? O oposto (insinuando "é o esgoto"). Eu já falei que só grampeando as coisas pra ficar na cabecinha deles. Não adianta, não guarda, não aprende. É uma porcaria, porcaria de aluno" (DCO, 12/06/03: 51).

> "Professora 1:
>
> – O dia que eu estava preparando as provas de vocês [4ª X], a professora da 4ª [K] estava junto e ela me disse que a classe dela jamais faria uma prova dessas. Isso significa que vocês são a "melhor" turma, melhor, melhor, vamos dizer os mais adiantados da escola. Certo? Por isso quem foi mal na prova, estude mais, preste atenção, a professora está aqui pra tirar dúvidas" (DCO, 22/05/03: 35).

O que pudemos notar é que na relação entre professoras e alunos e alunos e alunos das duas turmas "os processos de construção tanto das posturas das crianças quanto das percepções das professoras, possivelmente [criaram] um círculo [vicioso] em que cada pólo reforça e confirma atitudes e pressupostos do outro pólo" (CARVALHO, 2004: 28). E, nesse jogo, as turmas iam ficando cada vez mais marcadas uma positivamente e a outra negativamente. E pior, a superioridade de uma se firmava pela inferioridade da outra.

A situação de desigualdade fez com que, para as crianças de ambas as turmas, o trabalho em sala de aula se desse, muitas vezes, por conta de dois fatores: o *medo* e a *expectativa*. O medo (de ir para a 4ª Y) por parte dos alunos da 4ª série X e a expectativa (de ir para a 4ª X) por parte dos alunos da 4ª série Y.

> "É como se o trabalho se desse em função do medo, da ameaça de voltar ou de ir pra 4ª Y e da expectativa, da esperança, possibilidade de recompensa de ir pra 4ª X" (DCO, 26/05/03: 39).

Essa foi uma forma de controle, que acreditamos, seja própria de uma cultura escolar baseada na meritocracia e na punição individuais, da qual as professoras lançaram mão com ambas as turmas, mas que era especialmente sentida e seguida pela turma X e

pelos *bons alunos* da turma Y. Faltava encontrar um jeito *para aqueles que não tinham jeito.*

Em uma das visitas na 4ª série X, presenciamos um episódio que demonstra o pavor dos alunos com a possibilidade de irem para a 4ª Y. Foi um dia em que a professora 1 devolveu as provas de matemática e chamou severamente a atenção dos alunos que tiraram nota baixa. Por conta disso:

> "A N. estava chorando, copiosamente, porque tirou nota baixa. (nota baixa aqui pode significar passaporte para a 4ª. Y)
> A C. dava risadinhas da N. ao que a professora disse:
> Professora 1:
> – Se você der mais uma risadinha a senhora sai e não entra.
> E para a N.:
> Professora 1:
> – N., eu não quero que você chore. Sabe o que aconteceu com você? Você foi a primeira a entregar a prova, portanto você fez rápido e não conferiu, porque tudo que está aí na prova você sabe. E sei que você sabe. Pare de chorar. E tem mais. Esta nota não retém você na 4ª série (e não manda você para a 4ª Y). Então, bola pra frente que você é muito boa aluna" (DCO, 22/05/03: 36).

A menina se acalmou e continuou o trabalho em sala. A imagem construída de *bom aluno* confere um determinado juízo de valor por parte professor em relação ao mau aproveitamento do aluno em dado momento. Ele foi mal, mas ele é bom aluno.

Outro episódio ocorrido na 4ª série Y descreve, no entanto, uma situação oposta: o momento feliz de um aluno que é selecionado pelo seu bom aproveitamento e comportamento para ir para a 4ª série X.

> "À medida que terminavam as provas levavam para a professora corrigir. Quando o Th. levou a dele, ela corrigiu e...
> – Parabéns, Th., eu vou agora mesmo falar com a professora 2 e hoje mesmo você já fica com a 4ª X. Palmas pro Th., gente.
> As crianças aplaudiram, mas podiam-se ver seus olhares entre decepcionados, desiludidos, sem graça...
> A professora saiu da sala e em pouco voltou confirmando a mudança dele pra 4ª X" (DCO, 26/05/03: 39).

Toda essa situação de desigualdade gerou, ainda, uma situação de *segregação* entre as turmas. No caso da 4ª série X, havia uma clara intenção dos alunos em preservar a imagem que as professoras tinham deles e que eles, enquanto grupo, tinham construído

sobre si mesmos. Misturar-se com os alunos da 4ª Y podia significar que estavam "aderindo" aos comportamentos daquela turma. Segundo Elias (2000: 45) "O grupo estabelecido [4ª X] sente-se compelido a repelir aquilo que vivencia como ameaça à sua superioridade [...] através de contra-ataques, de uma rejeição e humilhação contínuas do outro grupo [4ª Y]". Isso foi bastante observado durante todo o ano. No caso da 4ª Y, já tinham internalizado a exclusão por parte da outra classe e suas reações de afronta e agressão à 4ª X só pioravam a situação em que já se encontravam, denegrindo ainda mais a imagem dos alunos individual e enquanto turma Y.

Consideramos que é preciso ter claro que essa situação não aconteceu naturalmente, mas, como já dissemos, condições concretas foram criadas, relações foram estabelecidas para que ambas as turmas se colocassem na situação em que se colocaram. Isso quem fez foi a escola, em suas várias instâncias. Da mesma forma, não consideramos exagero estabelecer relações entre essa situação produzida no microcosmo da escola e as situações encontradas no macrocosmo da sociedade na qual vivemos. Vários episódios denotam o quanto as turmas se excluíam entre si ou não se "misturavam".

> "[...]
> Br.
> – Porque aqueles moleques [referência aos meninos da 4ª série Y] só fica fazendo bagunça. Diz isso e aponta para a quadra. Então observo que os meninos da 4ª Y (mais o F. da Y que está temporariamente na X) estão na quadra jogando futebol enquanto que os meninos da 4ª X jogam bola também, mas num espaço ao lado da quadra, gramado e nem adequado para isso. Observo que durante todo o recreio eles não se misturam.
> O mesmo acontece em relação às meninas. Os grupos distintos ocupavam lugares distintos na escola na hora do recreio" (DCO, 22/05/03: 35).

> "As 10:50, a classe saiu para ensaiar a dança para a festa junina na quadra. Saíram 4ª X e 4ª Y. Eu acompanhei o ensaio por algum tempo. O comportamento foi o mesmo que o do recreio, as classes não se misturavam: as meninas da 4ª X dançavam, as da 4ª Y sentadas olhando (e que olhares), os meninos da 4ª X ficavam por ali na sombra e os da 4ª Y, corriam uns atrás dos outros, lutavam, brigavam..." (DCO, 12/06/03: 50).

> "A.
> – Porque sabe o que acontece? Não dá pra misturar a 4ª X com a 4ª Y, porque a gente (referindo-se aos meninos da 4ª Y) fala que eles não sabem jogar bola e daí eles fala assim: "4ª Y não sabe lê, nem escrevê". Daí pronto. Daí já sai briga. Sabe o que eu queria fazer? Escrever uma carta pra eles, assim, uma carta anônima, falando assim: "Se não pará de tirá sarro da 4ª Y, vai tê" (DCO, 09/06/03: 49).

A separação e as situações de conflito não ocorriam, porém, apenas entre as classes, mas também dentro das próprias classes. No caso da 4ª série X esse fato não foi intenso. Os alunos vindos da 4ª série Y foram bem recebidos, pois, afinal, tinham um perfil que se identificava com o perfil dos alunos da turma X. O relacionamento intraturma da 4ª série X era bom, ficando o problema maior no relacionamento com a *outra* turma. Na 4ª série Y, no entanto, esse fato foi mais comumente observado. Nessa classe, havia muitos conflitos entre os próprios alunos, além do que as crianças identificavam os alunos preferidos pelas professoras.

> "St.
> – Mas o Th.... A professora 1 fala: Eu só tô falando pro Th., né? (tentando imitar a professora); mas o Th. é um ótimo aluno, tem um comportamento exemplar. Por isso que a professora 1 gosta dele e fala daquele jeito "eu acho que estou falando só com o Th.", mas às vezes é com a S., a Ar. e a Al." (DCO, 09/05/03: 21).

> "Professora 1:
> – Eu percebo que vocês não aprendem por que ficam na brincadeira. Eu falo só para a T., a Lt, a Ar e o AC.. O Th. foi embora daqui por que foi o único que se sobressaiu" (DCO, 28/05/03: 43)

Esses alunos citados tanto pela aluna quanto pela professora, que eram considerados bons alunos, sentavam-se separados do "resto" da classe em sala de aula:

> "Observei que na primeira fileira da parede do vitrô estavam na seguinte ordem: S., Ar., T., Lt.; o "resto" estava como sempre: sentados em duplas.
> No decorrer da aula, conversando com a professora veio a explicação.
> Professora 1:
> – Você esta vendo esta fileira aqui? Eu já separei por que o nível é outro, elas estão muito bem. Pra cá (referindo ao resto) não tem jeito. Você tenta de tudo e nada funciona com eles. Aquele ali (referindo-se ao Le.) eu estou alfabetizando, no reforço. Traz seu caderno do reforço aqui, Le" (DCO, 25/06/03: 54)

Assim, pudemos concluir que a atitude inicial de separar os alunos entre as duas classes, norteou as práticas diferenciadas, principalmente as práticas avaliativas, com ambas as turmas.

As práticas observadas mantiveram a lógica da homogeneização das turmas e da avaliação classificatória e excludente, o que não vai ao encontro da proposta de trabalho pedagógico explícito na progressão continuada, a qual propõe o trabalho com turmas

heterogêneas, levando em conta os diferentes ritmos e tempos de cada um e a avaliação como aliada da criança, no sentido de promover a sua aprendizagem. Sobre isso, Gomes (2005: 13) afirma que:

> o professor precisa: 1) contrabalançar a composição dos grupos, reunindo alunos que tenham competências diferentes, que se equilibrem; 2) examinar criticamente as suas expectativas; 3) estimular sobretudo os alunos em desvantagem e utilizar o ensino cooperativo.

A heterogeneidade precisa ser vista como possibilidade de interação entre os diferentes que leva à aprendizagem de todos e não à exclusão de alguns. A questão das diferenças precisa ser tratada como diferenças e não como antagonismos. Da mesma forma, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e da inclusão.

5.3.2.1 A 4ª série X

Em todas as vezes que visitamos a 4ª série X, foi acompanhando a professora 1. Os alunos estavam sempre sentados em fileiras individuais. Em nenhuma ocasião presenciamos trabalho em grupos ou duplas. A professora fazia a chamada e os alunos permaneciam sempre atentos, sentados em silêncio ou conversando num tom de voz bem baixo e sem sair de seus lugares, se preparando para a aula.

A proposta do trabalho em classe partia da professora e os alunos a acolhiam sem reclamar. A professora explicava o que era para fazer e os alunos faziam: a maioria, individualmente, sem pedir ajuda nem para o colega nem para a professora. Depois, a professora fazia a correção na lousa. Como já foi dito, essa classe se "encaixava" muito bem no planejamento, seja de conteúdos, seja de habilidades, seja de atitudes e comportamentos, pois o perfil dos alunos se encaixa no perfil de aluno *padrão* ou *ideal* com o qual a escola está acostumada ou deseja trabalhar.

> "Aqui ela [a professora] não passa de carteira em carteira, não olha caderno por caderno, não ensina um por um. A correção foi feita na lousa. Um aluno por vez ia fazer um exercício (na lousa) e mesmo aqueles que tinham alguma dificuldade (como, por exemplo, não saber a tabuada de cor) iam à lousa sem "medo". A classe toda (com exceção do F. – aquele da 4ª Y que está passando uns tempos na 4ª X) acompanhava simultaneamente a correção, no livro, no caderno, na lousa" (DCO, 30/04/03: 11).

Mesmo em relação à tarefa de casa, a professora apenas perguntava quem havia feito e todos respondiam afirmativamente. Ela, então, fazia a correção na lousa, dando as explicações necessárias e tirando as dúvidas que ainda permaneciam para algumas crianças. As crianças não tinham medo de perguntar.

O trabalho na classe X, em comparação com a outra, era muito dinâmico e as crianças tinham autonomia. Quem terminava o que a professora havia orientado a fazer, já avançava, no caso de estar com o livro didático ou, então, avisava a professora que havia terminado, a professora corrigia sua tarefa e já passava outra atividade para fazer. As crianças não se distraíam com "bagunça".

A professora, na classe X, não precisava fazer *ameaças explícitas* para as crianças, pois todas cumpriam as tarefas, tinham organização nos cadernos, disciplina nos estudos, traziam seus materiais escolares em ordem, tendo, portanto, o material necessário para trabalhar em sala. Os alunos apresentavam atitudes que evidenciavam responsabilidade e compromisso com os estudos o que facilitava o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Mesmo quando a professora saía da sala, o trabalho continuava como se ela estivesse lá. As crianças queriam "mostrar serviço", pois a *ameaça implícita* de mudar para *outra* sala era suficiente para *regular* o trabalho dos alunos.

> "Aqui as crianças falam, respondem, perguntam quando têm dúvidas. Os cadernos são limpos, caprichados, organizados e as tarefas são feitas, em casa ou em sala de aula. A "produção do conhecimento" flui nesta classe. Alguns alunos já vão se "adiantando" no livro, nem esperam a professora passar a lição. A professora, por sua vez, os autoriza a avançarem, pois são capazes" (DCO, 30/04/03: 11).

Nessa classe, as palavras da professora eram sempre de encorajamento positivo. Mesmo quando ela ficava brava porque o aluno não foi tão bem na prova ou deixou de fazer alguma tarefa, o destaque era para o potencial intelectual que ele tinha e não para o que ele não fez.

> "Professora 1:
>
> – At., você sempre diz que não gosta de Matemática, mas você é bom de Matemática. Se você não faz direito é porque você é "sem vergonha" e "preguiçoso", mas você tem potencial, por isso você veio pra cá. (referindo-se mudança do aluno da 4ª Y para a 4ª X)" (DCO, 22/04/03: 4).

Por tudo isso, o tempo em sala de aula era destinado mesmo ao trabalho com conteúdos, à transmissão e assimilação ou produção de conhecimentos. Para isso, a professora usava os livros didáticos, todos da 4ª série, passava tarefas em folhas mimeografadas, usava a lousa, discutia com os alunos as tarefas enquanto fazia as correções, usava "pegadinhas" nos exercícios; na verdade, desafios para as crianças pensarem e responderem. Assim, os exercícios não vinham facilitados e os alunos eram instigados a resolver sozinhos aumentando o grau de autonomia e auto-estima que já se fazia presente nesta turma e era bastante positivo.

Em termos de relacionamento, como já foi dito, nessa turma não havia problemas entre as crianças tanto em termos de relacionamento pessoal quanto em termos de nível de aprendizagem. Apenas uma aluna, AP. não acompanhava satisfatoriamente a classe em termos de conteúdos cognitivos fazendo inclusive aula com a professora de Educação Especial (isso nos parece, era uma das justificativas para a sua permanência na 4ª X).

No dia em que estávamos conhecendo a escola, ao visitar a sala de educação especial, ela estava lá com a professora, em aula. Essa aluna era constantemente ameaçada de ir para a 4ª série Y, mas não foi. Era uma aluna caprichosa, disciplinada, com grandes dificuldades de aprendizagem, porém, nenhum problema de comportamento em sala de aula e bem aceita pelos colegas de classe. Talvez por essas razões não tenha ido para a 4ª série Y.

Este fato denota o peso que tem a avaliação informal na trajetória escolar da criança. Mas a intenção da professora 2 era de que a aluna fosse para a 4ª Y.

> "As professoras 1 e 2 estavam conversando sobre a AP. da 4ª X (por enquanto): "Professora 1, você vai mandar a AP. pra 4ª Y? Eu acho que ela tem que ir pra 4ª Y" (DCO, 25/06/03: 54).

A aluna tinha uma característica singular: ela estava sempre rindo. Foi tão marcante este traço que na última reunião de pais, a professora 1 fez o seguinte comentário sobre ela:

> "A AP. Ela ria. Ria. Ria. Só ria. Você chama a atenção dela e ela está rindo" (DCO, 11/12/03: 80).

Em nenhuma das visitas presenciamos a realização de provas. Apenas em uma das vezes que fomos até a sala para formar um grupo de alunos para fazer entrevista, eles

estavam em prova de História. Observamos a sala por algum tempo e notamos que havia um grupo de alunos que não estava fazendo a prova. Perguntamos, então, se eles já haviam terminado e ficamos sabendo que foram eles que elaboraram as questões para a prova por isso não iriam fazê-la. Portanto, esse grupo foi o que saiu para fazer a entrevista. O "clima" na sala era de *dia de prova*, mas não era muito diferente dos dias de aulas. As crianças trabalhavam em silêncio, bastante concentradas. A diferença é que realmente não se comunicavam entre si. O grupo de alunos que não estava fazendo a prova permaneceu em sala, mas de maneira nenhuma estava importunando os colegas. Ocuparam-se de um desenho ou de uma leitura.

Em outra ocasião, foram alunos da 4ª série X quem prepararam a prova de Matemática para a turma da 4ª série Y. Isso não foi bem aceito pela 4ª série Y, pois mais uma vez na comparação, eles estavam em situação inferior. Em uma das visitas de observação, pedimos para a professora 1 deixar que víssemos as provas das duas turmas. As provas estavam dentro dos envelopes que as crianças haviam decorado para colocar os trabalhos do bimestre.

> "As provas da 4ª X todas tinham notas boas (com exceção da AP., aquela que deveria ir para a 4ª Y). Tudo "limpo", organizado, feito, assinadas pelos pais" (DCO, 04/07/03: 57).

Logo no primeiro dia em que visitamos a 4ª série X, a professora 1 estava devolvendo a prova de porcentagem que os alunos haviam feito. Ela devolveu e explicou novamente, pois vários alunos cometeram erros. No entanto, o erro ali não era punido ou considerado incompetência e incapacidade. Ao contrário, era visto como rota do caminho do processo de aprendizagem e não como fracasso em aprender.

> "Professora 1:
> – Vamos refazer estes exercícios da prova e, agora, é pra todo mundo entender mesmo. Não é pra falar que entendeu e depois fazer errado.
> Ela foi refazendo os exercícios na lousa, explicando novamente, pedindo aos alunos para explicar também os porquês daqueles resultados levando-os a raciocinar sobre os cálculos" (DCO, 22/04/03: 2).

O comentário das professoras, na entrevista, sobre a avaliação com a 4ª série X foi este:

Professora 2:

– "Foi de acordo, realmente, com a produção deles. A 4ª X, a gente podia chegar mais assim, com as matérias, com o conteúdo, tanto é que a professora 1 até passou, né, a Matemática, e na 4ª Y já não foi possível tanto" (DE: 220).

Professora 1:

– "E nós temos que lembrar também que a 4ª série X ela teve... qualquer tipo de avaliação que se aplicasse percebeu-se que funcionava. Então a cobrança de uma prova escrita dava, não cem por cento exatamente um retorno satisfatório, e não era só com a prova escrita que você podia estar avaliando, mas era um forte instrumento pra gente tá se sentindo segura, e estar avaliando o aluno" (DE: 222).

Quando a professora 2 diz que a professora 1 "até passou na Matemática" ela está se referindo ao fato de que, com a 4ª série X, a professora 1 avançou em termos de conteúdo, pois, segundo a professora 1, eles já eram capazes de aprender coisas que seriam de 5ª série.

Em relação ao reforço, de um total de 30 alunos, apenas 8 eram da 4ª série X e logo foram dispensados por terem atingido o nível de aprendizado para acompanhar a classe.

Também nas aulas de Educação Física, a classe era bem conceituada. Em uma das aulas que acompanhamos com a 4ª série Y, num determinado momento a professora disse:

Professora EF:

– Você vê como eles não participam? [referência aos alunos da 4ª série Y] Se você tiver oportunidade, acompanha uma aula com a 4ª X, você vai ver como eles são atenciosos. Eles participam, eles seguem o que a gente fala. Mas estes aqui, não têm jeito" (DCO, 09/06/03: 48).

Na avaliação da professora de Educação Física, tivemos oportunidade de estar presente, junto com ela, na hora que estava fechando as médias. Ela estava corrigindo os textos sobre o jogo de futebol que havia pedido para ambas as turmas escreverem. Percebemos que a avaliação informal "falou mais alto." Todos os textos da 4ª X foram avaliados positivamente, mas os textos da 4ª Y, mesmo os bons textos, eram desconsiderados. Aliás, nem eram lidos pela professora. Foram lidos por nós. Como a imagem da turma em termos de produção era ruim, não se perdia tempo em analisá-las, em levar em conta os saberes daquelas crianças, por mínimos que fossem. Neste sentido, nenhum esforço das crianças, ainda que discreto, era reconhecido.

> "Ela me mostrou os textos da 4ª X. Também não são tão brilhantes. São textos "tímidos". Porém, a apresentação é outra: nome completo, número, série, a folha está limpa, tudo em ordem. [...] Ao me mostrar os textos da 4ª X, ela os elogiou enquanto que os da 4ª Y ela apenas colocou defeitos" (DCO, 22/09/03: 68.).

Por fim, a reunião de pais. A reunião de pais era realizada com os pais das duas classes juntas. Na primeira reunião que participamos, só houve elogios para a 4ª série X. Para os pais dos alunos da 4ª série X foi colocado que as crianças têm, sim, seus probleminhas, mas são poucos, não são graves, limitam-se a alguns problemas de aprendizagem, mas que são alunos disciplinados, organizados, educados, têm muito bom potencial intelectual. Na última reunião, praticamente não se falou nada dos alunos da 4ª série X afinal, na avaliação das professoras, eles estavam bem estruturados para irem para a 5ª série, principalmente no que dizia respeito ao comportamento. Foram aprovados por mérito próprio e não simplesmente promovidos e, então, para onde fossem, saberiam fazer bom uso desse mérito.

5.3.2.2 A 4ª série Y

As práticas na 4ª série Y foram diferenciadas das da 4ª série X. Tivemos oportunidade de acompanhar essas práticas com a professora 1, com a professora 2 e com a professora substituta da primeira. A substituição aconteceu porque a professora 1 saiu de licença prêmio no período de 15/09/03 a 15/10/03.

Em todas as visitas, observamos que os alunos sentavam-se em duplas. Apenas aqueles que estavam em um nível mais desejável de aprendizagem, sentavam-se individualmente em uma fileira. A intenção da organização em duplas, compartilhada por ambas as professoras, era a de que se ajudassem mutuamente na realização das atividades. No entanto, essa proposta não resolvia muito, pois, normalmente, nenhum dos dois alunos tinha condições de ajudar o outro em termos de conteúdo.

Fazer a chamada nessa classe era tarefa difícil. Era preciso pedir que prestassem atenção, por várias vezes, pois os alunos falavam alto demais. Alguns se levantavam e ficavam importunando o colega até que virava confusão e a professora, fosse qual fosse, precisava interromper a chamada para resolver o problema.

Antes de começar a aula propriamente era preciso "organizar" a classe. Quando já estavam mais calmos, a professora propunha o trabalho, explicando até mais de uma vez o que deveria ser feito. No entanto, para o desenvolvimento das tarefas, mesmo das mais simples, as crianças precisavam constantemente da ajuda da professora ou da "vigilância" dela para fazê-las e, mesmo assim, muitos deixavam de cumprir seu trabalho. A professora 1, em certa ocasião, demonstrou sua insatisfação e preocupação com relação a essa turma.

A professora falou da preocupação com a Progressão Continuada que é, indiretamente, uma alusão à concepção de que a repetência teria resolvido o problema da aprendizagem daquelas crianças antes que chegassem à 4ª série.

> "A primeira parte da aula foi de Geografia. [...] O texto, na lousa. [...] A tarefa era copiar no caderno. Com que dificuldade a maioria da classe o fez. Alguns nem fizeram. [...] a professora passava olhando os cadernos para ver se e como eles estavam copiando. Ao final fez-me o seguinte comentário:
> Professora 1:
> – Olha, minha preocupação com essa Progressão Continuada é que eles estão na 4º série e nem organização no caderno a maioria tem. Imagine como vai ser na 5º série que irão ter 6 ou 7 professores?" (DCO, 23/04/03: 7).

Observamos que muitos dos alunos tinham o caderno, mas com páginas em branco. Eles faziam confusão com as disciplinas. Anotavam História em Geografia, Matemática em Ciências. A professora ficava muito contrariada com isso, pois, constantemente, precisava parar com a aula para organizar os cadernos de muitos alunos.

> "Bato à porta. Entro. Dou bom dia. As crianças mal respondem. Sussurram um bom dia tímido. Estavam levando uma bronca da professora:
> Professora 1:
> – Eu to muito brava hoje. Essa classe não tem jeito. É desanimador.
> Pergunto o que aconteceu.
> Professora 1:
> – Nem os cadernos eles tem em ordem. E para a classe:
> Professora 1:
> – Amanhã eu quero todos os cadernos em ordem" (DCO, 08/05/03: 13).

> "Professora 1:
> – R., cadê seu caderno? É só esse caderno? Não tem outro? [O R. não tinha absolutamente nada no caderno]
> O menino só acena com a cabeça que não.
> Professora 1:

> –Você vai sentar lá naquela carteira (aponta para a última carteira) e você vai pôr este caderno em ordem. Você não vai ter EF e nem EA enquanto este caderno não estiver em ordem. E você não entra na aula amanhã se o seu caderno não estiver em ordem" (DCO, 08/05/03:14).

Nessa classe, pode-se considerar que não havia autonomia das crianças. Elas só conseguiam realizar as tarefas com a ajuda das professoras. Com a professora 1, o processo ocorria da seguinte maneira: as crianças recebiam a tarefa a fazer em folhas mimeografadas ou xerocadas ou copiavam da lousa ou do livro didático, faziam de "qualquer jeito" e iam mostrar para a professora. Normalmente estava errada a tarefa. A professora, então, dava as "dicas" para o aluno refazer e acertar. Só que isso se repetia várias vezes e poucos conseguiam finalizar satisfatoriamente a tarefa.

> "Uma "dica" importante é a própria entonação de voz da professora.
> As crianças fazem a tarefa "no chute". Por exemplo, uma das questões era: olhando o gráfico responda quantas pessoas visitaram juntas a exposição na 4ª e na 5ª feira? Eles sabem que eles têm que fazer uma conta, mas não sabe qual conta ou mesmo quais números usar. Então, eles fazem qualquer conta com qualquer número e chamam a professora para ver. "Normalmente" estão erradas. Então, quando ela olha, pergunta: "mas é a conta de menos que faz...?" (dando uma determinada entonação na voz). Por aí a criança percebe que fez errado. Então, arruma e mostra de novo e vai arrumando até acertar..." (DCO, 23/04/03: 8).

Isso não significava que as crianças não tentassem fazer a lição. Uma boa parte da classe até tentava, mas realmente a grande maioria não conseguia fazer sozinha e corretamente. Então, eles iam desistindo das tarefas e era quando começava a desordem, as brigas entre uns, as brincadeiras entre outros. Pensamos que tal comportamento talvez acontecesse para que não ficassem tão nítidas dificuldades que eles tinham para aprender, para fazer corretamente as tarefas. Assim, desviava-se a atenção da professora para outra coisa, no caso o mau comportamento que, por sua vez, reforçava a imagem negativa em relação à classe.

> "Os alunos que não fizeram a tarefa assumiram comportamentos diferentes na sala. Uns ficaram brincando o tempo todo, se movimentando demais em sua carteira, rindo. Dois alunos se mantiveram completamente "apáticos" olhando pra nada, parados. Alguns deles levaram o tempo todo apenas para copiar um item da tarefa" (DCO, 23/04/03: 9).

Além das dificuldades de aprendizagem, as professoras enfrentavam, ainda, o problema básico da falta de material escolar dos alunos. Eles vinham sem caderno ou traziam o caderno "errado", vinham sem lápis e borracha. Então, ou não faziam por falta de lápis ou ficavam tentando encontrar um lápis com um colega. Como eram muitos os que vinham sem o lápis, acabavam tumultuando a aula. Tudo isso interferia negativamente no desenvolvimento do trabalho em sala de aula complicando ainda mais a situação da turma. No dia da reunião de pais a professora 1 colocou este problema para os pais:

> "Professora 1
>
> - Em relação ao material escolar. A 4ª X, nada a reclamar. A 4ª Y, alunos sem material. Aí é problema. Às vezes eu passei a lição o aluno não tem lápis. Se é um aluno tímido, tem vergonha de pedir, fica lá no canto dele. Às vezes passou 15/20 minutos quando eu vejo que ele não fez, pergunto por que, é porque não tem lápis. Gente, por favor, se não der pra comprar, manda um bilhete pra professora. A gente vê que jeito dá, mas vir sem material, como vai fazer lição?" (DCO, 16/ 05/03: 32).

Outro fato observado nessa classe foi que as crianças não participam da aula. Eles estavam na sala, mas parece que só de corpo presente. Na verdade, eles pareciam ter medo, pois reconheciam não saber fazer as lições. Não participar se torna, a nosso ver, um mecanismo de defesa desses alunos. Por exemplo, só iam à lousa por livre e espontânea vontade, depois que a professora havia corrigido que fizeram, pois, assim, tinham a certeza de que não iriam errar "lá na frente" e sofrer as gozações dos colegas. A professora 1 ficava muito aborrecida quando chamava os alunos para a lousa e nenhum se prontificava a ir.

> "As crianças também têm "medo" de falar ou de ir à lousa. Por mais que a professora insista, os alunos não vão à lousa por livre vontade. Só vão se ela mandar. E quando a professora pergunta a eles alguma coisa, a maioria responde em voz tão baixa que nem quem está do lado consegue ouvir.
> Aqueles que respondem em voz mais "ouvível" e erram, logo são alvos de gozações dos outros" (DCO, 23/04/03: 09).

A professora 1 estava sempre atenta com a classe. Passava de carteira em carteira, acompanhando os alunos, enquanto eles faziam as tarefas, olhava caderno por caderno, pedindo para refazer ou corrigir a lição, tentando disciplinar os trabalhos escolares. Por vezes, ela se sentava no fundo da classe, ao invés de ficar em sua mesa, para "vigiar" melhor o empenho dos alunos.

Constantemente, as professoras, incluindo a substituta, se alteravam por causa do barulho da classe e do comportamento dos alunos e pelo fato de não fazerem as atividades. Gritavam, usavam de ameaças (como deixar sem Educação Física, sem Educação Artística, sem recreio, dar nota baixa), advertências (inclusive com bilhetes para os pais) e repreensões para que os alunos terminassem as tarefas e se comportassem melhor em sala de aula. Apesar de tudo isso, normalmente, os alunos não as atendiam e não mudavam o comportamento que piorava à medida que o tempo passava.

Depois do recreio era bem mais difícil do que antes. Era visível o cansaço das professoras que, por mais que tentassem, não encontravam estratégias que atingissem os alunos. Acabava sendo inevitável que ocorressem as comparações com a outra turma, como tentativa de mostrar aos alunos dessa que eles precisavam mudar. Parece-nos, no entanto, que quanto mais se comparava, mais a situação piorava.

> "De repente, no meio da "bagunça", a professora dá um grito:
> Professora 1:
> – Eu não consigo trabalhar nesta classe; todo mundo sentado já! Olha a confusão que vocês fazem. Depois do recreio não conseguimos fazer nada, só tentar organizar a vida de vocês que nem isso sabem fazer sozinhos. Na 4ª X, num instantinho isso tudo foi feito. Aqui é essa confusão.
> Silêncio momentâneo. Depois de alguns instantes:
> Professora 1:
> – Eu estou muito preocupada com vocês. A escola é uma oportunidade de vocês conseguirem trabalho. Não digo nem sucesso no trabalho, porque trabalho está difícil pra todo mundo. Hoje bem ou mal, vocês têm arroz, feijão na mesa, não tem?
> –Tem.
> Professora 1:
> – Então, e quando o pai e a mãe morrer. Como vai ficar?
> A professora começou a chamar um a um para organizar os envelopes [para colocar as provas do bimestre]. Daí a pouco já estava novamente aquela bagunça. Enquanto ela atendia um, o resto da classe "detonava". Novamente ela se irritou e começou a distribuir bilhetes de advertência para os pais assinarem" (DCO, 16/06/03: 53).

A professora 1, apesar de sua grande insatisfação com a classe, tinha atitudes mais tolerantes em relação aos alunos. Com a professora 2 era pior. Além das ameaças constantes, das advertências e repreensões, ela por vezes humilhava o aluno diante dos colegas.

> "Um aluno se aproximou dela [professora 2] e perguntou alguma coisa que eu não ouvi o que foi, mas a resposta dela foi alta e clara:

Professora 2:
– Quieto estrupício.
O outro não sei o que fez de errado, mas ela disse pra ele:
Professora 2:
– Mas é um estrupício!
E a classe naquela bagunça. De repente ela levantou-se e disse:
Professora 2:
– Sabe o que vai acontecer agora? (mostrando o relógio)
A classe responde:
– A hora do recreio.
Professora 2:
– E sabe o que não vai acontecer agora?
– A gente sair pro recreio.
Como quem respondeu mais diretamente a ela foi o PC e ele estava com a blusa enrolada na cabeça como se fosse um turbante, ela parou na frente dele e disse:
Professora 2:
– Bate na cabeça três vezes e fala "Sou tonto, sou tonto, sou tonto".
E o menino fez. E a classe toda riu.
O comentário que ela fez para mim:
Professora 2:
– Você vê como é que é? Eles ficam assim. Quando vem a X é completamente diferente" (DCO, 18/09/03: 65).

A substituta (professora 3), no pouco tempo que ficou com a classe, procurou agir com calma e respeito pelas crianças, apesar de considerar o trabalho bastante difícil. Ela não concordava com o critério de divisão das duas turmas e com a maneira como a turma Y era tratada.

"Professora 3:
– O jeito que essas crianças chegam aqui... Ontem ocorreu um episódio... nossa... olha... parece que as crianças mexeram no comprimido da professora 2. Ela saiu da classe dela veio aqui e falou... nossa... o que ela falou... eu acho que não tem que falar essas coisas pra eles. Essas crianças se consideram inferiores e são cada vez mais inferiorizadas" (DCO, 07/10/03: 70).

Nessa classe, as palavras das professoras vinham sempre com um reforço no que a criança tinha de negativo. As chamadas de atenção eram constantes. Era enfatizada a incapacidade das crianças em aprender. Era como se eles não tivessem ou não fossem nada de bom e nunca fossem capazes de ter ou, o que é pior, de ser. E parece que isso de alguma forma foi internalizado por elas.

"Professora 1:
– Eu estou passando um problema de cada vez para resolver um de cada vez, bem devagar, senão vocês não conseguem fazer" (DCO, 25/04/03: 10).

"Professora 2:
– Olha, nós sempre vamos falar bem simples com vocês pessoal, pois se não vocês não serão capazes de entender nada" (DCO, 09/05/03: 20).

Em uma das visitas que fizemos na 4ª série Y, um episódio nos chamou a atenção para o fato de que as crianças não acreditavam em si próprias, não acreditavam que fossem capazes de aprender.

– "Professora Rosana, hoje aconteceu um milagre com o A..
– Por quê?
– Porque ele conseguiu fazer a lição todinha aqui na classe.
– E você acha que ele conseguiu por causa de um milagre?
– Eu acho.
– Não seria porque ele aprendeu a lição e conseguiu fazer?
– Eu acho que não, professora. É milagre mesmo" (DCO, 28/05/03: 43).

Por várias vezes as professoras comentaram que pretendiam fazer o mesmo trabalho da 4ª série X com a 4ª série Y, porém era algo impossível, porque eles estavam muito atrasados na aprendizagem. Cremos que esta constatação não seria problema, desde fosse usada para traçar objetivos de trabalho para a turma e não para classificá-la e diminuí-la diante da outra classe, diante dela mesma ou apontá-la como uma turma que não tinha mais jeito.

"Professora 1:
– Você vê como eles não conseguem fazer sozinhos? Falta muita coisa pra eles. É difícil avançar porque, muitas vezes, eu tenho que parar pra ensinar coisas de 1ª e 2ª séries. Nem a própria técnica eles dominam.'
O livro de matemática que ela estava usando é de 3ª série, pois, segundo ela, "não adianta usar o de 4ª porque eles não acompanham". (Na verdade, pelo que vi, eles não acompanham nem o da 3ª série). Eles não identificam a operação que deve ser feita; alguns têm dificuldade para copiar (demoram) e para ler o que está escrito; alguns, mesmo que a professora dê a "dica" de que conta é pra fazer, montam a conta erradamente, não colocando dezena embaixo de dezena, centena embaixo de centena..., a maioria só sabe adição (conta de mais) por isso a primeira tentativa que fazem é sempre essa" (DCO, 25/04/03: 10).

"Professora 1:

– Essa classe aqui é a Cidade de Deus por isso é o que é" (DCO, 25/06/2003: 55)

Além disso, as professoras, constantemente, tinham problemas por causa do relacionamento entre as crianças, o que também não ajudava muito. Eles conversavam demais, agrediam-se física e verbalmente, discutiam, acusavam-se mutuamente, fazendo com que o trabalho em sala de aula muitas vezes tivesse que ser interrompido e até a Diretora ser chamada. Parece que apontar os defeitos dos outros tinha o propósito de mostrar que ele não estava errado sozinho. Era preciso encontrar alguma forma de pertencimento e de inclusão, ainda que esta forma trouxesse conseqüências opostas. A "vigilância" das professoras com a turma tinha que ser constante.

> "Mas o tempo todo eles ficam brincando, conversando, brigando, se xingando, assobiando, cantando, se acusando. Uns copiam outros não. A todo o momento pedem para ir ao banheiro ou para beber água" (DCO, 07/10/03: 69).

> "A professora sai por um instante para ir ao banheiro. Toda vez que a professora sai da sala [mesmo que eu estivesse lá] é um alvoroço. Uns correm para fora, outros correm dentro da sala mesmo, outros se atracam e ficam brigando entre si. São poucos os que permanecem em seus lugares fazendo o que estava fazendo antes da professora sair. E tem sempre aquele que fica olhando quando a professora está voltando para avisar a todos e restabelecer a ordem ainda que esta seja sempre uma desordem" (DCO, 18/09/03: 64).

Por tudo isso, as professoras, inclusive a substituta, passavam grande parte da aula tentando controlar a disciplina, o comportamento dos alunos, o que, sem dúvida, era causa de desmotivação para todos: professoras e alunos.

Em relação às provas, achávamos interessante que, em grande número das visitas que fizemos na 4ª série Y, a professora 1 estava aplicando prova, parecia que todo dia era dia de prova. Observávamos que ela dava a folha da prova, ou passava na lousa os exercícios, as crianças faziam, levavam para ela corrigir, refaziam, até acertar tudo. Outras vezes, ela ia explicando exercício por exercício, na lousa, para que eles fizessem (ou copiassem) um de cada vez. Então, ela pedia que eles colocassem certo e recolhia para dar a nota. Todos os que faziam a prova tinham notas boas. Um dia ela nos explicou a razão de sua prática:

> "A única forma de fazer com que eles se interessem é assim, falando que é prova. Por que eles ficam com medo da nota e, então, fazem" (DCO, 13/05/03: 24).

Esses episódios denotam que, apesar da Progressão Continuada, ainda estava presente a concepção de avaliação na forma de prova com atribuição de nota como estratégia de controle da classe por parte da professora e de motivação para o aluno o que não estava de acordo com a proposta de Progressão Continuada.

Na entrevista, a professora 1 confirmou sua prática, demonstrando sua preocupação em encontrar estratégias que levassem os alunos ao aprendizado efetivo.

> "Para a 4ª Y que era o desafio maior, eu, pelo menos, eu tinha o cuidado de quando eu queria passar um conteúdo novo, eu distribuía folhas e dizia que era prova, para que houvesse, porque a prova ainda é um fantasma né, porque na prova é onde eles ainda param pra pensar em alguma coisa, pra fazer alguma coisa. Então era nesses momentos que eu tinha a intenção realmente de que eles entendessem o conteúdo, e eu falava assim – "Hoje é prova!" – e dava o conteúdo novo que havia cem por cento de atenção. E até busca, eles tinham o interesse, "como é que faz aquilo", vinham até mim, solicitar ajuda, e achava até que eu era boazinha porque estava ensinando durante a prova" (DE: 222).

Assim, observamos que nem toda prova que faziam com a professora 1 era prova "de verdade", mas as provas "de verdade" também seguiam o mesmo processo. Mais tarde, ao final do bimestre, quando fomos examinar o envelope de provas que deveria ser levado para os pais assinarem, encontramos aquelas provas que não eram "de verdade" sendo levadas para assinar. Com a professora 2, não presenciamos a realização de nenhuma prova.

Essa prática gerava uma contradição: péssimos alunos, dos quais as professoras reclamavam muito nas reuniões de pais, mas com boas notas.

> "As provas da 4ºY: Os próprios envelopes já não têm a mesma aparência dos da 4ª X, as provas, praticamente todas, "amassadinhas", "sujinhas", "borradinhas", as notas, várias estavam com os V (vistos) e OK que as crianças disseram nas entrevistas e que já sabem o que significam; outras tantas as notas não condiziam com a correção, por exemplo: o aluno errou praticamente tudo e recebeu um 5,0 (média pra aprovação automática?); outros tiraram 10,0 ou 9,0, no entanto estas "provas" foram feitas com ajuda (eu estava presente no dia) da professora ou até mesmo minha. Os exercícios eram ensinados um a um para que eles fizessem corretamente (escamoteia), muitas provas estavam em branco porque os alunos não fizeram" (DCO, 04/07/03: 57).

Essa contradição nos intrigava desde o dia da reunião de pais, em maio. As professoras, constantemente, diziam que os alunos não sabiam nada, no entanto, suas notas nas cadernetas se não eram ótimas, estavam todas dentro da média. Por ocasião da reunião, pedimos para a professora 2 se podíamos ver o diário de notas da 4ª série Y, pois ele "não

estava presente" na reunião. Os pais não viram nota nenhuma. Apenas foram informados de que todos estavam com conceito S (satisfatório). Fomos, então, até a outra sala e daí, pela fala da professora 2, entendemos o que acontecia:

> "Ela pegou o diário, me deu e fez o seguinte comentário:
> Professora 2:
> – Olha, tudo bem, você pode copiar o que está aí, mas na verdade essas notas não são reais. O 5,0 na verdade, é 2,0/3,0 com exceção destes e apontou os que estavam com as melhores notas – estes as notas são estas mesmo. Bem, inclusive nem estão na 4ª Y mais" (DCO, 16/05/03: 34).

Na última reunião, o diário também "não estava presente". A professora 1 justifica o porquê:

> "Eu estou frustrada esse ano. A 4ª Y foi uma luta o ano todo. Eu tive que tirar licença... Não vamos dizer que estão saindo do jeito que entraram, mas o rendimento deles foi muito pouco. A nota que eu tenho aqui é tudo fantasia, por isso que eu nem peguei a minha caderneta" (DCO, 11/12/03: 78).

Estes episódios demonstram o *ajustamento* burocrático da escola que gera estatísticas positivas em termos de escolaridade, mas cujas crianças, ao final do ciclo apresentavam aprendizagem aquém do mínimo necessário, embora as notas fossem satisfatórias.

Enquanto com a 4ª série X o principal instrumento de avaliação eram as provas, com a 4ª série Y usavam-se outros instrumentos, posto que, se fossem utilizadas só as provas, seria impossível atribuir uma nota que fosse condizente ao mesmo tempo com o aprendizado do aluno e com a possibilidade de aprovação. De certa forma, foram utilizados mecanismos que poderiam justificar a média oficial de aprovação do aluno. Para dar explicações em relação às notas, ou avaliação, a professora 2 fez o seguinte comentário na reunião de pais:

> "Professora 2:
> – Em relação às notas eu quero dizer que a gente leva em conta o todo do aluno. Eu não tenho como "medir" um aluno por conta do cognitivo dele. Então eu vejo: você veio? Você foi disciplinado, Interessado, Organizado? São vários os quesitos. O que nós não temos é competência e formação suficiente para trabalhar com crianças-problema. Não que o filho de vocês seja retardado. Nada disso, mas eles precisavam de atenção especial. São muitos problemas de casa. As crianças vêm com ansiedades de casa e chegam na

> escola não atendem ao que a escola quer delas. Daí fica difícil avaliar, dar nota" (DCO, 11/12/03: 78).

A fala acima confirma concepções há muito presentes nas práticas pedagógicas que atribuem as dificuldades de aprendizagem ao fato de as crianças terem problemas, mas também denota o que denunciamos ao longo deste texto: a escola de fato não é para *essas* crianças que "não atendem ao que a escola quer delas", ou seja, não são os seus *alunos ideais.*

Como já havíamos pesquisado a "história oficial" de cada aluno na escola e registrado nos "prontuários" as notas deles de todos os bimestres, em cada disciplina, desde a 1ª série, fomos verificar as médias dos alunos da 4ª série Y. Observamos, então, que eram "os alunos 5,0". Boa parte deles tem médias 5,0 praticamente em todos os bimestres de todas as séries pelas quais passou. Concluímos, assim, que a prática é dar uma média mínima para a promoção do aluno para a série seguinte, pois é preciso justificar legalmente ou burocraticamente a "aprovação" de cada aluno.

Nas aulas de Educação Física, os alunos da 4ª série Y também não eram bem conceituados. No reforço, dos 30 alunos, 22 eram da 4ª série Y. Ainda no segundo semestre, esses alunos estavam no reforço, mas faltavam muito e as atitudes deles durante aquelas aulas não eram muito diferentes das de sala de aula o que dificultava o trabalho e acabava por não trazer resultados positivos. Muito pelo contrário. O reforço, literalmente, reforçava as relações e as práticas existentes na sala de aula tanto no que diz respeito à transmissão de conteúdos quanto ao comportamento dos alunos.

Por fim, na última reunião de pais, conforme já exposto, era realizada com as duas turmas e as duas professoras, o comunicado foi que todos tinham sido promovidos para a 5ª série: os da 4ª série X e Y. Porém a professora deixou claro que *existiam jeitos diferentes de passar.*

> "Professora 1:
>
> – O supervisor veio aqui, conversou com a gente e a orientação que ele deu foi: não retenha." [por isso] "Uns estão passando porque merecem e outros é porque o governo quer" (DCO, 11/12/03: 78).

Os alunos da 4ª série X estão passando por mérito, por terem atingido o nível de aprendizagem esperado, enquanto que os alunos da 4ª série Y estão sendo *promovidos automaticamente*. O argumento da professora para isso vem em seguida:

> "Professora 1:
> – O que foi trabalhado com a 4ª X não deu pra dar para a 4ª Y. Só que não é na 4ª série que nós vamos reter por causa do que não foi feito na 1ª, 2ª série. Ele não aprendeu o mínimo na 1ª, mas jogou e foi pra 2ª e foi pra 3ª e chegou na 4ª. Aí todo mundo fica perdido: o pai, a mãe, o aluno, o professor. Eu não concordo com a Progressão Continuada porque o pai põe o filho na escola e vai como vai. O professor? O que pensa? Ele não aprendeu na 1ª por que ele vai aprender comigo? E manda pra 3ª e manda pra 4ª e o aluno vai passando" (DCO, 11/12/03: 79).

O episódio resume a discussão pela qual se questiona que a Progressão Continuada se transformou na prática em promoção automática, confirmando o "hiato" entre a implantação e a implementação da proposta.

E sobre a 4ª série Y ficou o "alerta" das professoras:

> "Professora 1:
> – Sabe o que ta faltando na vida da criança? Uma infância gostosa, o sonho. Eu ouço a conversa deles aqui e eu fico com medo, eu fico preocupada com o futuro deles. A professora de Educação física daqui que também está no J. [referência à escola para onde vão a maioria desses alunos] disse que 9 estão presos e 4 estão mortos. Por isso atenção na companhia deles" (DCO, 11/12/03: 79).

> "Professora 2:
> – ... nós separamos esperando que ao final do ano nós tivéssemos duas 4ª série X. Não aconteceu, mas, enfim, todos passaram, mas é aquilo que a gente já falou: vocês fiquem de olho neles" (DCO, 11/12/03: 81).

5.3.3. Algumas considerações

A escola observada, no que se relaciona ao espaço físico, necessitaria de melhor infra-estrutura. Seria preciso, para isso, ampliar o prédio visando à criação de espaços adequados para a biblioteca, para um teatro, laboratórios, sala de computadores. Além de criar os espaços, seria necessário, ainda, que fossem providenciados os materiais adequados para o desenvolvimento dos trabalhos próprios de cada espaço: livros, computadores, etc.

Em relação à manutenção do espaço já existente, também seriam necessárias reformas para que alunos e profissionais da escola fossem mais bem atendidos: reforma nos banheiros dos alunos, cobertura nas quadras poliesportivas, manutenção constante do gramado e das plantas, consertos das pequenas avarias que acontecem no dia- a- dia, pintura periódica, dentre outras. Para isso, seria preciso haver pessoal suficiente trabalhando na escola, o que não acontece na realidade observada. Faltam profissionais para atender à demanda de trabalho da escola. Além de pessoal insuficiente, faltam verbas. Para isso, e acima de tudo, seria imprescindível a ação efetiva de órgãos governamentais, no sentido de prover todas as necessidades das escolas, no que diz respeito aos recursos materiais, pedagógicos e humanos, com o objetivo de atingir a tão propagada melhor qualidade de ensino.

Sobre estas questões, a Indicação CEE nº 22/97 (SÃO PAULO (estado), 1997e: 4) propõe que se deva "[...] modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem". Isso, segundo observamos, não tem acontecido na escola citada[81].

Em relação às turmas observadas, os alunos provinham de classes sociais diferentes, ou diríamos de estratos sócio-econômico-culturais diferenciados dentro de uma mesma classe, pois, numa comparação mais horizontal, todas as famílias eram das classes populares trabalhadoras. Muito poucos apresentam defasagem idade/série e a maioria está na escola desde a 1ª série. Foram poucas as repetências e as transferências de escola durante o ciclo.

Houve a separação das turmas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, mas também foi levado em conta o comportamento. Assim, a 4ª série X recebeu os alunos com melhor nível de aprendizagem e, é possível dizer, com melhor posição no estrato sócio-econômico-cultural, ainda que pertencentes às classes populares, enquanto que na 4ª série Y permaneceram os alunos com dificuldades de aprendizagem ou consideradas crianças-problema, principalmente por causa do mau comportamento.

[81] Por exemplo: não se pode considerar que uma sala seja sala-ambiente de Geografia só porque ali tem um globo terrestre.

A movimentação entre as turmas ocorreu nos dois sentidos: da 4ª X para a 4ª Y e vice-versa, seguindo um critério de seleção por meio de avaliações formais e informais. O que observamos foi que todos os alunos da 4ª série X que passaram para a 4ª série Y o fizeram já no início do ano letivo. Ao contrário, os alunos da 4ª série Y foram sendo transferidos ao longo do 1º, 2º e 3º bimestres, à medida que atingiam um nível satisfatório que lhes permitisse acompanhar o ritmo de aprendizagem e de comportamento da 4ª série X.

Ao final de ano letivo de 2003, todos os alunos foram promovidos para a 5ª série apesar de nem todos terem condições para isso. Os que não tinham condições estavam na 4ª série Y. Isto nos permite afirmar que a possibilidade de a Progressão Continuada ter se transformado em promoção automática, se não acontece em todos os lugares nos quais existe, ao menos em alguns, é realidade.

Durante o ano letivo, foi desenvolvido o reforço paralelo da aprendizagem. O que observamos, porém, foi que o trabalho nas aulas de reforço não era muito diferente do trabalho desenvolvido em sala de aula. A professora era a mesma, as atitudes dos alunos eram as mesmas e os recursos e estratégias utilizadas continuavam as mesmas. Na verdade, um conjunto de fatores dificultava a realização de um trabalho diferenciado. O tempo pode ser considerado um deles. A disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos e os recursos em geral, também. Outro problema, ainda, era falta de motivação ou de adesão dos envolvidos.

É preciso discutir, aqui, as lógicas implícitas nesses modelos. Apesar da Progressão Continuada, no geral, a lógica da seriação não foi quebrada. A lógica dos tempos continuou organizada de modo a não levar em conta os diferentes ritmos de cada um, como previa a proposta. A lógica subjacente às práticas ainda é a que oferece tempos iguais para alunos diferentes. Nesta lógica, os resultados serão desiguais. Alguns alunos conseguem atingir os objetivos dentro do tempo previsto e outros não. Dessa forma, o tempo passa a ser ou continua a ser, também, um elemento de seletividade.

Além disto, é preciso ter claro que, se fossem levados em conta os diferentes ritmos dos alunos que teriam, então, quatro anos para atingir os seus objetivos de aprendizagem plena, o reforço ou a recuperação soam incoerentes com a proposta. Nesse caso, o que está acontecendo é que foram introduzidas modificações que não alteraram as

lógicas originais da escola. Muda-se a aparência, mas não a essência, ou, como temos denunciado, muda-se para manter.

Os alunos que estavam no reforço, na maioria os da 4ª série Y, eram aqueles que também apresentavam problemas de comportamento e de disciplina. Dessa forma, o trabalho de reforço da aprendizagem ficava dificultado, pois os alunos dispersavam a atenção, brincavam e até brigavam na sala de aula. A professora perdia um bom tempo tentando controlar a disciplina e motivar os alunos a realizarem as tarefas. Pode-se dizer, por isso, que foram poucos os que "aproveitaram" o reforço como deveriam. A maioria estava lá para cumprir uma obrigação. Era difícil tornar a aprendizagem significativa para esses alunos, fosse nas aulas normais, fosse no reforço. Assim, muitas vezes, a professora se mostrava desanimada, pois, apesar do reforço, a maioria dos alunos não apresentava o progresso esperado. Pareceu-nos que o reforço confirmava ainda mais a *incompetência* do aluno em aprender e em melhorar o seu comportamento. Era como se o reforço mostrasse para eles que, apesar de terem mais uma oportunidade de aprender, isso não acontecia e a culpa era deles que não aproveitavam tal oportunidade.

Convém lembrar que o reforço paralelo não era a única estratégia usada para os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. A escola lançava mão, também, das classes de aceleração e da recuperação de férias. Apesar de a escola não oferecer mais essa recuperação, vários dos alunos que estavam na 4ª série Y haviam passado por ela, no mês de janeiro, por mais de uma vez, em anos anteriores. Da mesma forma acontecia com a classe de aceleração. Os alunos da 4ª série Y que apresentavam defasagem idade/série, só estavam na 4ª série por que haviam passado pela aceleração. Além disso, ainda deveria acontecer a recuperação paralela que era feita pelas próprias professoras para os alunos com dificuldades.

Na entrevista, as professoras emitiram suas opiniões e críticas em relação ao reforço ou à recuperação paralela, à recuperação de férias e às classes de aceleração, enquanto estratégias da política da Progressão Continuada, parecendo concordar que elas não dão conta de fazer com que o aluno aprenda.

> "– E em relação ao Reforço Paralelo, a Recuperação de Férias que tinha, e agora não tem mais, e as Classes de Aceleração, o que vocês acham?
> Professora 1:

– A Classe de Aceleração eu não pude, a [professora 2] vai poder falar melhor da Classe de Aceleração porque ela trabalhou, mas a recuperação paralela não dá. O professor, ele não tem tempo, ele se esforça, mas ele não tem tempo pra organizar atividades extra, pra fazer uma recuperação desse aluno porque o professor, a professora (que a maioria é do sexo feminino), ela tem que ter uma outra atividade, né, por questão de atender o orçamento familiar, ela tem que ter uma outra atividade extra-escolar que impede que ela leve a sério essa coisa de estar preparando um material pra fazer uma recuperação nesse aluno. Então tudo é no improviso. Ah, se ele tá precisando fazer, tá com dificuldade em técnica operatória de divisão, então eu vou elaborar aquela atividade, naquele momento é muito rápido pra esse aluno. Então nada é programado, nada é organizado e nada, nada. Então a outra questão qual é?
– O Reforço, a Recuperação de Férias.
Professora 1:
– A Recuperação de Férias, ainda bem que acordaram pra que não exista mais, porque a gente sabe que dezoito dias, ninguém faz milagre de recuperar um aluno que teve aí, duzentos dias letivos, que não compareceu, que não teve a preocupação do adulto com ele, ele vai ser obrigado a fazer o que? Mágica, o professor e ele, também de entender o conteúdo de um ano em dezoito, vinte dias.
Professora 2:
– Balela
Professora 1:
– Balela, pura balela!" (DE: 231)

Concordamos com as professoras quando qualificam de "balela" a recuperação de férias. Essa é, nos parece, mais uma medida burocrática para justificar a promoção de um aluno que durante todo um ano não teve a sua aprendizagem garantida. Na 4ª série Y, vários alunos tinham passado pela recuperação de férias nos anos anteriores e, no entanto, chegaram à 4ª série sem uma aprendizagem satisfatória para o final do ciclo. A recuperação de férias estaria servindo, inclusive, como subterfúgio para o aluno que faltava muito e deixava para as férias a tarefa de ir à escola para conseguir "passar de ano".

Também pensamos que a lógica da Progressão Continuada dentro de um ciclo de formação não comporta classes de aceleração, a não ser no momento em que passa pela transição de séries para ciclos. Instalada a Progressão Continuada, volta-se à questão dos tempos que devem ser diferentes para alunos diferentes com o objetivo de resultados mais iguais. O que notamos é que existe o risco de que se deixe a responsabilidade da aprendizagem do aluno para o próximo ano ou para o próximo professor, e quando o aluno chega ao final do ciclo, ainda não atingiu a devida aprendizagem.

Em relação à aceleração, a professora 2 explicita que, pelas dificuldades encontradas, o trabalho exige muito mais visto serem crianças que, segundo ela, já vêm com problemas de casa e sabem que estão "atrasadas" na escola.

"– E a Aceleração, [professora 2]?
Professora 2:

– Olha, eu trabalhei dois anos com Classes de Aceleração. Um ano eu peguei e o outro ano a diretora também me atribuiu, por conta desse, sabe, desse envolvimento, porque Aceleração, se você não criar um vínculo afetivo você não trabalha. São alunos que realmente passam muito da idade de estar na 4ª série, então tem alunos de quinze anos, treze, catorze. E por conta disso, os alunos não são mais aqueles pequenos que a gente pode conversar, pode entender. Eles já têm todas aquelas manhas, vamos dizer assim, que a rua dá pra eles. Então é uma classe bem difícil, foi uma classe que assim, complicada de ser trabalhada, só que eu criei esse vínculo assim com eles, né, que acho que foi até aí nessa aceleração que a coisa ficou latente em mim ate né. Porque a G. [referência a outra pessoa] falou realmente pra mim: "[professora 2], talvez eles aprenderam um pouco por conta disso, porque são umas crianças excluídas". Não aprenderam na 1ª, não aprenderam na 2ª, ficou na 3ª. Então, elas estavam em fase de recuperação de ciclo realmente. Então a Progressão Continuada veio pra jogar esse povo pra outro lugar, entendeu, ou pra passar problema pra frente, ou eles tentarem mesmo, saberem, aprenderem. Eu me estressei muito com essa classe também, é uma classe extremamente estressante, mas era gostosa de trabalhar, porque veio todo um material diferenciado, mas todo mundo acha que tudo que você pega, a criança vai aprender e vai nossa! fazer uma mágica. Pelo material ser diferenciado então... nossa! Você tem um vínculo, tem um material, mas não, é aquela coisa mesmo de cada um ter o seu problema, e a gente não deixa o problema lá do portão pra fora, tá, em casa. Ele não tem como extravasar, ele chega aqui ele encontra um grupo igual a ele, ele vai se assemelhar, e o que que vai acontecer, é um monte de história realmente, lá na escola, certo. Então os que estão lá, e eu tive noticia, ne às vezes a gente tem noticia, tem crianças que estão presas, tem crianças que não vêm mais, não conseguiram, tem uma que é irmão da, de uma criança, ta trabalhando, então as notícias... eu sempre tenho dessas crianças com problemas, que já estiveram comigo né. Eu digo das minhas porque eu procuro perguntar, que eu gostaria até de fazer que nem fez a A. [referência a uma outra professora]: ir lá no JG [referência à escola para qual vai a maioria dos alunos da escola pesquisada] e ver o que que aconteceu com esses alunos. Como eu gostaria de saber, sabe, quem foi pra frente, quem casou, mesmo assim, quem tem uma vida boa, pra ver mesmo o trabalho da gente, e ver e falar puxa vida, porque às vezes a gente fala: "Ai, tal aluno não vai pra frente!", mas eu gostaria de saber... lá na frente se será que ele não acordou" (DE: 232).

Pelas falas, notamos que toda e qualquer estratégia escolar que tenha por objetivo levar o aluno ao aprendizado encontra sempre a mesma barreira; a condição sócio-econômico-familiar da criança. Então, é como se a escola não pudesse fazer nada e as práticas acontecessem só para um "cumpram-se" os decretos. No entanto, ao agir assim, a escola já está desempenhando um determinado papel ou uma determinada função social: as crianças "passam" pela escola e para essas crianças muito desfavorecidas sócio, cultural e economicamente tal passagem tem reforçado o que a vida já lhes mostra há muito tempo: a exclusão.

As falas, a seguir, denotam este caráter seletivo e excludente das práticas escolares.

> "Professora 2:
> – Então eles não têm um domínio por quê? Porque ele não vai saber ler, escrever, ele vai conversar com aquele, mesmo a 4ª X e a 4ª Y. Tinha essa ruptura, né ,[professora1]. Sabe, a 4ª X sabia, a 4ª Y não. Eles não conseguiam chegar na 4ª X e por conta disso a 4ª X também achava que eles não eram dignos de conversar, ou...
> Professora 1:
> – Mas mesmo, até pelas nossas ações, a gente acabou deixando claro que eles eram uma classe diferenciada [**...**] Isso acabou acontecendo, e é essa a reflexão que a gente tem que fazer: se vale a pena a gente estar fazendo essa modificação de remanejar um aluno, considerando o nível de dificuldade de aprendizagem. Então você tem que ver" (DE: 234).

> "Professora 2:
> – [...] quanto piores o comportamento e o aproveitamento, eles não conseguem transpor isso de uma melhor forma lá pra vida lá fora. Por que? Porque eles andam junto com pessoas iguais, eu noto isso, né, entendeu.
> Professora 1:
> – É esse o caso..." (DE: 234).

Com a 4ª série X, não havia a cobrança pela disciplina e não era necessário perder tempo com a organização e o controle da classe. Dessa forma, o trabalho "fluía". Todas as propostas da professora eram aceitas e, ao mesmo tempo, a professora também aceitava propostas dos alunos em relação aos trabalhos a serem realizados. Na verdade, nessa classe os alunos tinham mais *autonomia*[82] para pensar no que queriam e podiam fazer, além de terem o respeito da professora pelas posturas que assumiam em sala de aula e que eram as esperadas por ela. Se os alunos cometessem "enganos", tais enganos eram utilizados a favor da aprendizagem.

Com a 4ª série Y isso não acontecia. Os alunos, na grande maioria, eram extremamente dependentes da professora para tudo, portanto, tendo pouca ou nenhuma autonomia (no sentido que descrevemos atrás) ou iniciativa para qualquer proposição. Como apresentavam muitas dificuldades, as propostas da professora também não eram bem aceitas, fossem quais fossem. Assim, pelo comportamento que assumiam, fazia parecer que

[82] Usamos o termo *autonomia* para expressar que estas crianças agiam com maior *segurança,* tinham mais *autoconfiança* e possuíam uma *auto-imagem* e *auto-estima* bastante positiva e gozavam, junto às professoras, de maiores *direitos* e *liberdade de expressão.*

eles “não queriam nada com nada”. Aqui, o erro era falta de atenção, falta de vontade de aprender e vagabundagem dos alunos.

As professoras, pelas dificuldades que enfrentavam com o trabalho na 4ª série Y, tentaram aproximar os pais dos problemas que estavam acontecendo, convocando-os para uma reunião extraordinária, ainda no início do ano, para falar especificamente do problema da indisciplina dos filhos deles. Também nas reuniões regulares de pais e mestres, a ênfase era para os problemas que, na maioria das vezes, eram apresentados pelos alunos da 4ª série Y. Em uma das reuniões, a professoras convidaram, inclusive, uma psicóloga para auxiliar os pais no tratamento com seus filhos.

Apesar de reclamarem demais do comportamento dos alunos da 4ª Y e do quanto era difícil trabalhar com esta classe, as professoras demonstravam grande preocupação com os alunos, com o futuro deles, com o fato de não estarem aproveitando a oportunidade que a escola lhes oferecia. Porém, as professoras ficavam muito aborrecidas, pois os pais que compareciam às reuniões geralmente eram pais das crianças que não apresentavam problemas graves de aprendizagem ou disciplina. Os pais que elas gostariam que comparecessem normalmente não vinham.

Isso nos leva a pensar na estrutura das reuniões de pais que têm sido o único momento de “interação” escola-família. Acontece que esse momento se torna, para algumas famílias, o momento em que seu filho será elogiado e para outras o momento de ouvir “falar mal” do seu filho. A justificativa para o não-comparecimento se resume numa frase de senso comum muito repetida pelos pais: “Eu já sei tudo o que a professora vai falar do meu filho”. Acreditamos, então, que o espaço deva ser repensado, pois o envolvimento da família na vida escolar dos filhos deve ir além de algumas reuniões de pais. Essa interação é fundamental para a construção de uma escola de melhor qualidade que atenda não somente às necessidades individuais de cada filho, mas que seja um benefício para todas as crianças das famílias das classes populares.

Durante a entrevista, a professora 1, ao falar das atitudes dos pais, faz alusão ao fato de que o *tipo* de participação da família na escola pode fazer alguma diferença.

> “Professora 1
>
> – [...] agora, Progressão Continuada pro pai que tem interesse no desempenho do filho não diz nada. Ele quer que o aluno esteja preparado, ele também faz uma avaliação

> do ensino que nós estamos oferecendo pro filho dele, ele é um questionador e ele é um frustrado porque ele sabe que a rede particular, ela é uma instituição que visa um econômico, um dinheiro, então eles trabalham de uma forma até do tradicional, cobrando do filho e ligando no celular do pai e da mãe se o filho não fez a lição. Então é um compromisso da família e do professor e esses questionadores que não têm condição financeira de colocar o filho na rede particular ele acaba sendo o nosso vigilante, o que eu acho muito bom. Eles acabam questionando o que está sendo ensinado, o que que vai... é ... "Por que o meu filho está com dificuldades? Ele já pediu uma explicação e a senhora não deu. Por que não deu? O que que aconteceu?" Enfim, ele questiona bastante. Agora a grande maioria é aquela que nós falamos: "Que bom que agora passa sem cobrança"" (DE: 231).

A fala da professora denota que a postura dos pais pode ter alguma influência na qualidade da educação oferecida ao seu filho. Porém, seria necessário que houvesse espaços efetivos de participação e participação efetiva das famílias. A proposta de Progressão Continuada estabelece, como um dos princípios, a necessidade de articulação com as famílias, ao longo do processo de aprendizagem.

A Deliberação CEE nº 09/97 (SÃO PAULO (estado), 1997b: 2) propõe, em seu Artigo 4º, que a escola deva "I – Alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à freqüência dos mesmos".

Na realidade que observamos, as professoras fizeram exatamente o que está "na letra da lei". Como vimos, os pais foram "alertados" e "informados" sobre os resultados obtidos pelos seus filhos, sobre as faltas, sobre a disciplina e foram "cobrados" em suas responsabilidades de pais. Uns falaram e outros ouviram e ponto final. No entanto, entendemos participação como mais do que isto.

Assim, consideramos que estas sejam pseudoparticipações, pseudotrabalho coletivo e acrescentamos que o fato pode acontecer em decorrência, também, dos próprios níveis de formação e instrução que as famílias têm e que são, muitas vezes, determinados pelo nível sócio-econômico-cultural que possuem, tudo isso reforçando o "círculo vicioso" de produção e manutenção de exclusões.

Podemos reiterar nossas colocações reportando-nos a Ferreira (1993: 147) quando afirma que:

> Geralmente nas escolas freqüentadas pelas classes média e alta há sempre um grupo de pais ciosos da qualidade do ensino que seus filhos recebem. Questionam a adoção de um livro, reclamam da falta de atividades culturais, criticam determinado tipo de orientação pedagógica ou então reclamam da falta (ou excesso) de liberdade dada a seus filhos. Por terem um bom nível de instrução, esses pais não só têm condições de ajudar os filhos nas atividades escolares como também têm condições de discutir em igualdade de condições com a direção da escola e com os professores. Funcionam assim como vigilantes da qualidade de ensino. *Situação bem diferente é a das famílias pobres e pouco instruídas da periferia. Sem condições para argumentar, aceitam a orientação didático-pedagógica [e política] da escola* (grifos nossos).

Nas reuniões observadas, os pais presentes limitaram-se a ouvir, acatar e ratificar o que as professoras falaram sobre seus filhos. Em nenhum momento, nas reuniões, algum dos pais e mães fez qualquer colocação que fosse no sentido de questionar qualquer uma das falas ou das práticas das professoras [83].

Assim, *sem resistências*, o que aconteceu é que o perfil das turmas, os julgamentos e os juízos das professoras em relação aos alunos, orientaram e justificaram as práticas diferenciadas entre elas. Apesar de a intenção das professoras ter sido a melhor possível, qual seja, a de levar os alunos da 4ª série Y a atingir o mesmo nível de aprendizagem e autonomia dos alunos da 4ª série X, não foi isso o que se deu.

Observamos, ao longo do ano letivo, que o distanciamento entre as turmas foi ficando cada vez maior e mais evidente. Numa comparação, *a priori*, o que aconteceu é que a turma X foi ficando cada vez melhor enquanto a turma Y ia ficando cada vez pior.

A nosso ver, se os alunos já não ingressaram em iguais condições na escola, por serem provenientes de realidades sociais diferentes, ou de níveis sócio-econômico-familiar diferentes e por terem uma bagagem cultural diferente, ao saírem somou-se mais uma diferença: a que se refere ao conhecimento – ou à falta dele.

5.4 Relações sentidos e significados: com a palavra os alunos

As entrevistas buscaram identificar sentidos, significados e relações que os alunos estabelecem em relação à escola, ao conhecimento, à sua própria imagem e da classe à qual

[83] Não pudemos deixar de estabelecer uma analogia *a priori* entre os pais e alunos da 4ª série Y. A atitude deles é muito semelhante: não têm "voz". Aceitam sem questionar o que lhes é dito por quem tem autoridade para falar, no caso, as professoras. Percebemos, assim, os indícios de reprodução e manutenção da subordinação.

pertencem, à avaliação, ao reforço da aprendizagem, ao papel da família na vida escolar, à Progressão Continuada.

Tínhamos a intenção de apreender os significados que os alunos atribuem à escola e ao conhecimento. Assim, perguntamos se gostavam de estar na escola, ao que a grande maioria dos entrevistados – 30 – respondeu afirmativamente, justificando suas respostas com explicações diferentes. Outra parte – 5 – diz gostar mais ou menos da escola e nenhum disse não gostar da escola.

Boa parte dos alunos – 19 – independente da turma à qual pertenciam, gostava de estar na escola para estudar e fazer lição, para aprender as matérias e outras coisas que os levariam a ter um futuro melhor [84], ligando a escola à sua função de transmissão, assimilação e socialização do saber sistematizado, aliás, uma das causas clássicas da existência da escola.

> "– Eu gosto de tá na escola, estudá, fazê lição... gosto de fazê tipo umas matéria... matemática e português são minhas matérias preferidas.
> – Eu gosto mais de matemática e história...por causa que português eu sô ruim. Português é por causa da história que eu faço...e da... desde... desde a 2ª série eu levo só parabéns, mas, aqui, na 4ª série, as histórias são um pouco difíceis" (DE: 12, Cl e PC., 4ª y).

> "– Pra gente aprende mais... as coisas.
> – Ah! pra estudar, pra aprender mais...
> – Ah! pra estudá e tê um futuro melhor que tem" (DE: 29, N., Ta.e Ca., 4ª X).

> "– Ah, porque é muito boa... e a professora ensina bem...
> – A professora é legal, pra aprender e pra te... algum futuro. Pra sê jogador de futebol" (DE: 158, M. e F., 4ª Y).

Alguns alunos – 11 – gostam de estar na escola para estudar, aprender e serem educados, mas acrescentam que ela oferece espaços que, para eles, são momentos de lazer e diversão, momentos de esquecer os problemas ou ficar longe de casa e das ruas, denotando o fato de que a escola oferece muito mais que aprendizagem de conteúdos formais. Ela

[84] É de suma importância saber que as falas dos alunos foram literalmente transcritas por se considerar que não só o conteúdo da fala, mas a própria forma de falar e de se expressar, trazem elementos importantes de análise para o trabalho que ora se desenvolve. É necessário que fique bem claro que não pretendemos, de maneira alguma, discriminar, expor ou humilhar qualquer um dos alunos. Destaca-se nas citações se são alunos da 4ª série x ou da 4ª série y, para que se percebam o teor das respostas e as formas de entendimento e expressão dos alunos das diferentes turmas.

também contribui com o convívio social da criança. Vejamos algumas falas descritivas destas afirmações.

> "– Eu gosto de estar na escola porque tem quadra, tem muitas coisas legal pra gente fazê.
>
> – Eu gosto da escola porque eu posso aprendê a lê a escrevê, também tem horário pra nóis brincá, tem recreio... é muito legal.
>
> – Eu gosto da escola pela quadra, pelas professoras que são muito legais e que ajuda todo dia a aprendê um pouco mais.
>
> – Eu gosto da escola porque dá um... um... como falar? Uma educação... como... não brigar, a ler, aprender" (DE: 87, Ra., AP., Th. e Br. , 4ª X).

> "– Eu gosto da escola porque eu tenho vários amigos e... ah... sei lá né... tem muita coisa boa aqui na escola. A gente pode jogar bola, brincar, fazer muita coisa legal.
>
> – Ah, eu gosto da escola porque eu gosto de estudar, aprender, escrever... e também brincar com os colega no recreio... (risos)" (DE: 145, FS. e PH., 4ª Y).

> – Eu gosto de vim pra escola porque eu aprendo... aprendo sobre as pessoas, os animais... coisas importante... do que ficá na rua" (DE: 69, Ma. E AC., 4ª Y).

> "– Porque nóis aprende muita coisa e...e... se nóis falta da escola... nóis é... ssim num pode aprende... aí a escola ela vai segui um bom caminho para nóis... acho" (DE: 105, St., 4ª Y).

> "– Eu também gosto da escola por causa que ela é legal, esquece dos problemas e fica longe de casa, né? (risos)" (DE: 132, S., Lê., Ar. e Jo., 4ª Y).

Os cinco alunos que disseram gostar mais ou menos ou um pouco da escola, justificam suas respostas diferentemente. Uma das justificativas refere-se ao espaço físico, tanto em relação aos problemas de limpeza e conservação do prédio quanto em relação à segurança.

> "– Ah é porque ela é suja, assim, sabe e eu não gosto de escola suja porque debaixo da car... da cartera tem um monte de chiclete grudado... eu não gosto muito assim" (DE: 174, T., B. e L., 4ª Y).

> "– Eu gosto muito. Apesar de ter alguns probleminhas, eu não ligo muito, né? Como que acontece algumas coisas aqui... tá tendo pobrema, mas eu não ligo muito. E a escola até que é boa.
>
> – Ah! é porque... é a aula é melhor que as outras, tem aula. E também tem coisas que eu não gosto muito. É como os problema que tá tendo cobla aqui, é um problema já, né? Uma cobla, cobla aí andando monte. Ela tentou picá um menino. Então, tem muitos

perigo aqui também, né? Já o ano passado pularo aqui pra rouba o vídeo. Então, o vídeo foi caro e teve que compra outro" (DE: 1, A., 4ª Y).

Outros alunos que gostam pouco da escola justificam-se e se referem a problemas do cotidiano da sala de aula em relação às atividades, aos conteúdos, à relação professor-aluno e também ao horário escolar.

"– Eu não gosto muito, não. É chato. A dona fica gritando com a gente... é chato... e quase num aprende nada. É, eu num consigo.

– Mais ou menos. É porque nóis escreve muito.

– Um pouco. Gosto um pouco. Porque tem que acordá cedo de manhã" (DE: 48, CA., EM., PCR.e Lê., 4ª Y).

Ainda em relação à escola, perguntamos se achavam importante estar na escola, independente de gostar dela ou não. Os entrevistados foram unânimes – os 35 – em responder afirmativamente. Pelas respostas, observamos que a principal causa de acharem que a escola é importante reside na possibilidade de encontrar um bom trabalho para ter um futuro melhor. Encontrar bom emprego significa a possibilidade de vencer na vida ou ser alguém na vida, ou seja, ser bem sucedido na vida. Essa concepção liberal na qual a educação é considerada como possibilidade de ascensão social ainda é, marcadamente, presente em nossa sociedade.

A escola é importante, então, no sentido de que é ela a instituição que tem a função de instrumentalizar os alunos com o saber sistematizado e as habilidades básicas de ler, escrever e contar levando o aluno a tingir o objetivo da esperada ascensão social.

Perguntamos, também, se achavam importante aprender na escola. Desta questão pode-se depreender a relação que eles estabelecem com o conhecimento. Ainda que não tenham sido todos explícitos, o conteúdo de suas falas permite-nos afirmar que eles consideram importante a relação com o conhecimento, pois é com ele e por ele que, acreditam, terão condições de construir um futuro melhor.

"– Porque mais tarde a gente vai precisar da matemática, de português... aí a gente já sabe.

– Ah! porque quando a gente tivé trabalhando, a gente vai precisá disso que a gente tá aprendendo.

– Porque mais tarde vai ser muito importante pra gente.

– Vir pra escola vai fazer diferença na nossa vida." (DE: 9, N., Ta. e Ca., 4ª X).

"– É que se não ninguém é... não tem profissão.

– Eu acho que é porque, aí, ninguém vai sabê lê nem escrevê.

– Porque a gente aprendê porque se não quando a gente ficá grande a gente num trabalha... aí pega a gente tê que trabalhá pa estudá.

– É importante estudá, sim, porque tem que arranjá um bom emprego e... melhor emprego de todos... pode sê até presidente" (DE: 48, CA., EM., PCR.e Le., 4ª Y).

"– É importante porque é... dá pra gente aprendê a lê e escrevê e também, no futuro, a gente pode fazê um monte de coisa como trabalhá melhor... com a escola porque sem a escola a gente não pode trabalhá.

– Esse mundo já ta tão difícil sem escola... com escola melhora um pouquinho mais... tem um serviço um pouco melhor, ganha um mais...

– Eu acho que é bom pra você ter um serviço bom, não trabalhá no sol quente... assim... no escritório, mexer no computador e... podê cursá, aí, alguma coisa pra se dar bem na vida.

– Eu acho que a escola é boa, que nós podemos aprender e no futuro nós, também, podemos ser professores na escola" (DE: 87, AP., Ra., Th. e Br., 4ª X).

"– Acho pra é... quando eu crescer eu ser alguma coisa na vida.

– Também pra quando eu crescer eu ser alguma coisa na vida e ela é muito importante.

– Eu quero ter um trabalho bom... é no meu escritório, um carro bom. Quero vencer na vida.

– Eu também quero ser alguém na vida ter um... um trabalho menor... melhor e alimentá meus filho bem" (DE: 132, S., Lt., Ar. e Jô., 4ª X).

Alguns dão importância a ela por considerar que, indo à escola, o aluno se ocupa em aprender coisas boas o que o impedirão de, no presente e no futuro, "ir para o mau caminho" ou "cair na malandragem". Essas concepções denotam que a escola exerce também um papel de formação moral e ética na educação das crianças.

"– Porque você aprende a lê, a escrevê e na rua você não aprende nada, só aprende coisa que não deve se aprendê.

– Que nem o AC. falou... mema coisa" (DE: 68, Ma. e AC., 4ª Y).

"–... porque se não vai ficá na rua, vai virá ladrão, vai robá, vai matá.

– Eu acho por causa que... ah! se você ficasse na rua tem, assim, essas criança que fica soltando pipa, aí, com linha de cortante, tem motoquero aí se... que se... morre, aí, por causa dessas linha... então a minha mãe acho melhor ponhá eu na escola de tarde por causa se não de manhã é muito essas coisa, aí, briga e linha cortante" (DE: 12, Cl. e PC, 4ª Y).

É interessante notar que nas falas das crianças está sempre presente o elemento *vir-a-ser*. Pensa-se em termos de futuro, das possibilidades que a escola representa para um *futuro melhor* como se a escola, para o agora, não tivesse importância nenhuma. Apesar de o aprendizado ocorrer no presente, ele não mantém uma relação com o presente, mas com o futuro ou a relação com o presente é uma relação de troca. Esse valor de troca só terá valor de uso no futuro. É como se houvesse uma dicotomia de tempos, o que parece, pode influenciar na motivação para o próprio aprendizado.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, ao confrontar as falas das professoras com a dos alunos sobre a importância da escola e do conhecimento, existe uma discordância ou uma contradição entre o que as professoras pensam dos alunos e de suas famílias, principalmente os da 4ª série Y, e o que os alunos e as famílias pensam em relação à educação das crianças. Como veremos mais adiante, o que as professoras pensam não é o que as famílias e os alunos pensam. Na opinião das professoras, os alunos e suas famílias se desresponsabilizaram em relação à escola e fazem uma crítica à Progressão Continuada por considerarem que ela *veio só para atrapalhar*, que foi ruim, que trouxe um descompromisso geral.

> "Professora 1:
> – [...] a gente tem a nítida visão de que os pais perderam o compromisso com os alunos porque tinha certeza que o aluno ia passar [...]
> Professora 2:
> – E o próprio aluno, né professora 1?" (DE: 224).

> "Professora 1:
> – Deu vaga pra todo mundo e a permanência dele tem um custo, então ele tem a chance dele e passe e junto com esse passe [de ano] veio o descompromisso dos pais, das famílias e do próprio aluno" (DE: 225).

Assim, uma proposta que estabelece como princípio o envolvimento de alunos, professores e famílias num trabalho coletivo visando ao sucesso do aluno acabou "num jogo de empurra-empurra", com prejuízo para as crianças.

Pela realidade encontrada, qual seja, a separação dos alunos em turmas diferentes, de acordo com o nível de aprendizagem, durante as entrevistas, buscamos identificar

aspectos referentes à auto-imagem dos alunos e à imagem da classe à qual pertencia[85]. Se a separação se deu, em parte, pela avaliação formal, ou seja, pelas provas que as professoras aplicaram para aferir o nível rendimento de cada aluno, por meio das notas, por outro lado, a avaliação informal teve grande relevância na definição das turmas. O referencial do *bom aluno* e do *mau aluno,* construído historicamente pela cultura escolar, tanto no aspecto cognitivo quanto do comportamento, parece ter sido o quesito principal para esta prática.

Quando perguntados em relação à separação e às mudanças de classe, 27 alunos concordaram, 6 não concordaram e 2 não conseguiram se posicionar em relação a essa questão. Os que concordaram acharam correto que os "fracos" ficassem numa turma e os "fortes" na outra. Nas razões que apontaram, os principais motivos que apresentam para a separação trazem explícitos ou implícitos a auto-imagem do aluno e a imagem da classe.

As razões dos alunos da 4ª série X giravam mais em torno do fato de que, como eles sabiam mais e estavam mais "adiantados" e aprendiam mais rápido – avaliação positiva da auto-imagem –, não era certo que ficassem juntos com os alunos que eram muito lentos para aprender. Isso, na visão deles, os prejudicaria. Defendiam a separação, pois, afinal, era preciso manter a boa imagem da classe. Os alunos concordam que classes homogêneas facilitam o aprendizado de todos.

> "– Isso é bom porque... por exemplo, quem tá na 4ª Y ir pra 4ª X é porque já tem um raciocínio mais avançado, né? é melhor pra ele mesmo.
> – Não porque tem... tem crianças que aprende mais rápido, tem crianças que aprende mais lento, então dividiu as que aprende lento numa classe e as que aprende mais rápido na outra... porque se não, se a professora ensinasse mais rápido, algumas crianças iam entender e outras, não" (DE: 32, N., Ta. e Ca., 4ª X).

> "– Eu penso assim... porque os que são um pouco mais... como eu posso fala... . mais ruim vai pá 4ª X que eles não aprende rápido... quer dizer pa 4ª Y... aí os que vão pa 4ª X é o que aprende mais com facilidade.
> – É a 4ªX é a sala... é a classe mais inteligente da escola.
> – Ah! a 4ª X... ela pega coisa mais rápida, sabe? A 4ª Y pega também, mas um pouco mais demorado que a gente.
> – Ah! eles... eles vão... tipo eles tão ruim aí eles tem que batalhá, assim pra fica bom igual a 4ª X, ir pra 4ª X" (DE: 120, Re., At. e SB, 4ª X).

[85] Acreditamos que a imagem que o aluno tem de si bem como a imagem da classe a qual pertence pode interferir em seu desempenho escolar.

> "– Ah! porque a gente tem a cabeça mais avançada e a 4ª Y, não, né? então, a professora dá mais atenção pra eles e pra gente ela já passa lição.
>
> – Porque nóis tamo melhor do que o pessoal da 4ª T. É por isso que tivemos que mudar.
>
> – É porque... assim... é... a gente já tá com uma cabeça mais avançada, a professora percebe isso. Igual... eu tava um pouco na 4ª Y, daí já fui rapidinho pra 4ª A, porque ela tava falando que eu tava fazendo as lição..." (DE: 38, N., Ta. e Ca., 4ª X).

A fala "a professora da mais atenção pra eles e pra gente já passa lição" é alusiva ao trabalho diferenciado que as professoras realizavam com as duas turmas. Com uma turma, o trabalho pedagógico se centrava na transmissão dos conteúdos programáticos com a outra turma o trabalho pedagógico se direcionava mais para a dimensão da "moralização" das crianças que apresentavam muitos problemas, no sentido de que elas precisavam aprender a respeitar regras primeiro, para depois aprender conteúdos formais. Esses dados nos fazem pensar justamente nas questões que envolvem a moral e a ética.

Dos alunos que não concordaram, todos eram da 4ª Y e o motivo principal é que não queriam ir para a 4ª X. E as razões eram basicamente as mesmas: o clima de preconceito e exclusão que fora criado entre ambas as turmas.

> "– Eu não pretendo ir para a 4ª X. Eu não quero, não gosto. Porque lá as meninas... elas são muito chatas, sabe? Elas ficam xingando, sabe? Hoje mesmo, na hora do recreio, a C. foi lá e me xingou. Eu não gostei disso... ela me ofendeu na frente de todas as minhas amigas e, portanto, ela é metida... que ela... ela e mais umas amiga dela são tudo metida. E eu não gosto e ir lá porque lá eles fica tirando sarro, sabe?" (DE: 107, St., 4ª Y).

A partir da boa imagem que os alunos da 4ª série X têm de si próprios, construiu-se a boa imagem da classe que também foi abordada, ainda que de maneira implícita, quando os alunos falavam sobre o que é ser bom aluno e o que é ser mau aluno ou sobre o porquê de estarem na 4ª série X. Identificamos que, na 4ª série X, permaneciam os considerados bons alunos tanto em relação ao aproveitamento ou às notas – avaliação formal – quanto em relação ao comportamento – avaliação informal – enquanto que na 4ª série Y ficavam os que apresentavam problemas.

As falas das crianças, tanto da 4ª série X quanto da 4ª série Y, vão enumerando as características pelas quais elas classificaram bom e mau aluno. As características trouxeram aspectos formais e informais da avaliação.

"– É... respeitar os mais velho e fazê tudo que eles pede... por isso nóis tem que aprendê escrevê e a lê pra passá de ano tamém.

– Um mau aluno... é desobedecê a mãe... é... gritá com os outro, num passá de ano, num sabe lê e nem escrevê.

– É faze lição tudo dia... é... respeitá a professora, num xingá as pessoa e... sê um bom exemplo da classe.

– É fazê bagunça na classe, batê nus muleque, puxá o cabelo, num fazê lição, riscá a cartera... é isso.

– Um bom aluno... um bom aluno é num falá palavrão nem escreve palavrão e num responde pros mais velho porque ele é... eles é maior de idade que a gente.

– Mau aluno é fica riscando a carteira, os armários... é fica tacando papelzinho nos outro... borracha...

– Fazer bagunça.

– Um bom aluno... ... é fazê todas as lições, falá o que a professora mandá...

– Ah! um mau aluno é o que num faz lição... e só fica... xingando a professora" (DE: 50, CA. EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– É isso que eu falei. Ser educado, faz as lição, ser obediente pra professora... a lição de casa fazê tudinho, tudo certo, prestar bastante atenção, não ficar conversando. Isso aí.

– Prestar atenção nas explicações da professora, não ficá conversando, também, o que a C. faz bastante... hummm... e também não pode ficá gritando pela sala porque também vai atrapalhar a professora.

– Ah! eu acho que... prestá bastante atenção, fazâ as lição de casa no dia que ela marcou... é... fazer todas as lição que ela dá... é... Ah!..." (DE,:35, N., Ta. e Ca., 4ª X).

"– É... ser estudioso, saber as coisas... e... não conversar na escola... na aula".

Pelo comportamento, as atitudes que ele leva na classe, também se ele é esforçado, também, assim se ele... se ele tivé um bom comportamento, for esforçado, ele é um bom aluno.

– O bom aluno, é... o bom aluno... estudioso, que passe de ano... não o empurrado prá passa de ano como o governo... é... tá fazendo... e o mau aluno... é o que não estuda, que tira mau nota... e, também, o que conversa mais, na sala de aula.

– O mau aluno é o que a professora passa lição, ele fica conversando, não faz... quando vai batê o sinal, ele deixa a lição de lado, vai embora e o bom aluno num deixa a conversa... deixa os outro conversando e faz a lição que a professora manda.

– Ele tenta fazê legal a lição de casa, faz tudo a lição... ele tenta, pelo menos, fazê a lição dentro da classe... e ter um bom comportamento... não fica xingando os outros, fazendo discussão... é isso.

– Eu acho que... também... é... o bom aluno... como a professora... tem que... entendê que... todo mundo tá lá pra aprendê, mas tem alguns que só conversa, deixa a lição de lado e começa a conversar.. o bom aluno... ele... é... como diz... ele é... ele conversa um pouco e, também, faz bastante lição... como, assim, a lição de casa... o mau aluno... ele... ele num sabe fazê porque não copiou a matéria, mas o bom aluno sabe e tem a matéria em dia" (DE: 90, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

As falas dos alunos da 4ª série Y também apontaram para as imagens que tinham de si próprios e para a imagem construída da classe à qual pertenciam, definidas por

critérios de avaliação formal e informal. Eles se diferenciaram basicamente entre fortes e fracos, tanto individual quanto coletivamente.

> "– Ah! Eu acho bom, apesar que a 4ª X é muito forte, a 4ª Y é meia fraquinha, né? Então, a mudança quando fica mais... o quê mesmo? Mais forte, mais bom na matéria, ele muda pra classe melhor. E aí fica lá. E aí estuda bastante na 4ª X também.
> – Eu não acho nada, né? Mais a única diferença é que uma é forte e outra é fraca. Porque tem essa diferença, só" (DE: 2, A., 4ª Y).

> "– Hummm... ah! num sei... acho... é porque a gente é fraco aí a gente passô pra 4ª Y.
> – É porque... eu concordo com ele... é porque nóis é fraco e... nóis tem que aprendê escrevê e lê, ainda, muito bem... aí nóis vamo pra 4ª X.
> – Ah! É melhor porque a dona é ensina a gente bem e fala pa gente num i pa mau caminho... e aqui é melhor.
> – Eu penso porque... a 4ª Y é mais legal que lá... aqui a... professora é mais legal... porque ela passa português... porque português tem que aprendê mais ainda... por isso.
> – É chato que amigo vai pra outra vem quem num é amigo pra cá... e a dona faz brincadeira com a gente... é da hora... aqui.
> – É muito chato mudá. Eu prefiro ficá nessa classe do que í naquela classe lá" (DE: 50, CA. EM., PCR. e Le., 4ª Y).

> "– Porque nós demora pra faze a lição, e a 4ªX é mais rápida, dá lição mais difícil. Acho que ali [4ª Y] é mais fácil, por isso.
> – Ah! dona, porque nós não copia muito rápido, mais... a dona passa lição não muito forte que nem na 4ªX, e daí nós pega assim e coisa nós... e aí elas deixa nós i na 4ª... mas a dona falo assim que ia coloca, num é a 4ª Y, ela coloco só os nome, mas é pros moleque num fica mexendo com nós de 4ª aceleração. Nós somo a 4ª aceleração. É uma... uma... uma... uma sala pra... pra quando o aluno é... quando o aluno é muito fraco, pra... pra ajuda ele a passa de ano, melhor... é... o aluno... o aluno não sabe faze, daí ela... daí ela ajuda muito pra ele passa de ano, pra ele não... pra ele não repeti" (DE: 172, M. e F., 4ª Y).

No entanto, mesmo os alunos que achavam bom estar na 4ª Y, por se identificarem mais com os colegas e o trabalho desenvolvido pelas professoras, quando perguntados se esperavam ir para a 4ª série X, demonstraram expectativas positivas em relação a essa possibilidade. Se, por um lado, eles não desejavam mudar por sofrerem discriminação, por outro o desejavam, porque significaria uma mudança positiva no *status*. Essa é uma situação, no mínimo, conflituosa para a criança.

> "– Eu espero que eu num tava sabendo lê minha tia... a minha tia, né a professora conseguiu fazê eu lê um pouco... então, aqui é melhor.

– Espero... é porque eu já tô começando aprendê a lê... já... na 3ª série, eu só sabia escreve e não lê... por isso.

– Espero. Porque em antes eu num sabia escrevê nem lê.

– Ah! eu espero í lá porque lá aprende mais rápido e melhor do que aqui" (DE: 50, CA. EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– Ah! Porque lá é legal.

– É... a 4ª X é muito mais... se aprende muito mais que na 4ª Y" (DE: 72, Ma. e Ac., 4ª Y).

Os alunos da 4ª série Y que foram para a 4ª série X apontaram para as razões que levaram às mudanças de classe, além de traçarem um perfil dos alunos da turma Y, não se incluindo nele, justificando, assim, porque acharam boa a ida para outra classe. Nas suas razões foi possível, também, identificar as dimensões formal e informal de avaliação

"– Ah!... É... meus amigos, assim, às vezes não porque eles ficam bagunçando e não dá pra fazer lição.

– Não por causa que eles ficam bagunçando, jogando papelzinho e cola, colocando cola nos cabelos... eu não gosto de lá eu prefiro ir pra 4ª X.

– Ah! tem uns que eu até gosto, mas tem uns que me atrapalha bastante.

– É mais ou menos. Tem uns amigo que eu gosto, tem uns que não gosto.

– Ah! porque antes a gente tava mais ou menos, agora a gente tá melhor do que antes.

– Porque antes a gente era ruim e agora a gente é melhor do que toda a classe e vamos pra 4ª X.

– Porque tá maior o nosso nível da aprendizagem e nóis vamo pra 4ªXA.

– Porque nossos nível tão alto, nós ficamo quieto e nós não faz bagunça.

– Muito boa porque... é... na 4ª X a gente aprende mais coisas que a gente não aprendeu na 4ª Y.

– Também. Na 4ª X a gente aprende mais coisa que na 4ª Y. Lá não tem bagunça.

– Porque lá a professora passa mais coisa, porque na 4ª Y eles não deixa passa o que ela passa na 4ª X.

– Ah! porque na 4ª Y eles fica bagunçando, fica falando palavrão e na 4ª X não. Eles fazem lição e não fica bagunçando, não fala palavrão.

– Eu não. Eu não gosto da 4ª Y eu gosto da 4ª X por causa que lá na 4ª Y eles bagunçam, não fazem a lição e a professora passa muita pouca lição e o nível é baixo. Então... e a 4ª X não falam palavrão e passa muito mais lição.

– Eles da 4ª Y, eles são muito burros, dona (fala meio sem graça de usar essa palavra), eles fica atormentando os outro de vez de fazer a lição.

– Eles não deixa fazer a lição, eles ficam bagunçando muito e não dá pra fazer nada" (DE: 133, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª Y).

O que observamos pelas falas de ambas as turmas foi que, a partir da avaliação formal e informal, na convivência entre eles, foram sendo estabelecidas classificações e

seleções iniciais às quais os grupos de alunos foram se "enquadrando" ou sendo "enquadrados", formando "guetos" desiguais. Ao longo do ano letivo, a desigualdade se acentuou. Mas o que, em nosso parecer, foi mais preocupante, é que tudo isso parecia ser muito *natural* para todos os envolvidos: alunos, professores, funcionários e pais. Durante todas as entrevistas e observações, houve um único momento no qual um único aluno discordou ou não considerou natural distinguir os alunos entre bons e maus e separá-los por conta desta diferença.

> "– Eu acho que não tem mau e bom aluno. Todos são a mesma coisa porque não tem essa de ser mais rápido, mais lento porque aprende tudo a mesma coisa" (DE: 92, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

De qualquer maneira, o modelo de bom e mau aluno pareceu estar formado no imaginário de todos e foi constantemente abordado pelos alunos de ambas as turmas. Pareceu estar claro para todos, qual era o padrão de aluno que a escola espera ter em sala de aula. Aqueles que se enquadravam nesse padrão eram os bons e aqueles que não se enquadravam eram maus alunos. A partir desses conceitos, foram estabelecendo relações e construindo significados sobre suas próprias imagens e as dos outros, enquanto alunos, o que resultou no posicionamento das turmas em pólos completamente opostos.

Durante as entrevistas, alguns alunos da 4ª série Y, quando perguntados sobre si próprios, se se consideravam bons ou maus alunos, procuravam se esquivar ou disfarçar suas respostas, porém acabavam sendo "denunciados" pelo próprio colega de entrevista ou pela própria maneira de responder, pois, na verdade, ao descrever o mau aluno, ele estava falando de coisas que ele mesmo fazia em sala de aula.

> "– Ah! Eu acho que é legal. Só tem uns lá que é mal criado (risos)
> – Você. (risos)
> –Ah! Eu nada (risos). Ah! Tem só uns, mais eu acho que é legal... os muleque é tudo brincalhão. Legal. Só tem uns que faz bagunça (risos)" (DE: 159, M. e F. , 4ª Y).

> "– Ah, um bom aluno é faze as lição tudo direitinho, termina primeiro as coisa, professora elogiá ele.
> – Ah, tem que faze a lição, tira nota boa, nunca tira nota baixa, pra pode passar de ano, ir pra 5º, e então pro 1º colegial, e outras formas melhor pra conhecer mais sobre a arte.

– Mau aluno é xingá a professora, bater nos colega, xinga a diretora, na hora do recreio da uma macãzada e jogar comida nos outro, guspi. (risos)

– Ah, brigá, xingá, bater na professora.Tem aluno que já bateu na professora.

– Ah, que já no primeiro dia ele já tenta se aparecê, que é bom, tenta se aparecê que é mau. Que nem o R. memo, na aula de reforço, primeiro ele já quis fazer bagunça, a professora boto ele pra fora e ele ficava fazendo palhaçada. Já deu pra percebe já no primeiro dia.

– Ah... se ele não faz a lição, fica conversando com os outro alunos, fica só indo pra fora, saindo sem pedi permissão pra dona, fica tacando lápis, tacando papelzinho com cola. (risos)

– Ah, eu considero mais ou menos dona. Ah, porque sim ué, as vezes eu faço bagunça, mais as vezes eu faço a lição certo também, certinho.

– Mais ou menos também. Ah, porque tem vez que eu tiro nota alta, nota baixa, eu bagunço, falto um pouco também" (DE: 160, M. e F., 4ª Y).

Considerando que nosso objeto em questão é a Progressão Continuada e que a proposta implantada pretende uma mudança nas concepções de avaliação por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, questionamos as crianças em relação à avaliação. Pelas falas das crianças, durante as entrevistas, a maioria que respondeu a questão – 25 – em algum momento, de alguma forma associou avaliação às provas considerando que as duas são a mesma coisa e que "só muda o nome".

"– Acho que [prova e avaliação são a mesma coisa] é... só muda as palavras, só.

– Eu [também] acho.

– Também" (DE: 36, Ca., Ta. e N., 4ª X).

Houve alunos – 3 – que diferenciaram avaliação de prova, mas não souberam explicar claramente o que as diferenciavam.

"– Eu acho que é, só que a avaliação é um poquinho... mais... vamos dizer, um pouquinho mais discreta por que prova é que a gente tem que tira nota pra saber se a gente vai pra 5ªsérie ou não.

– E avaliação é quase a mesma coisa que prova, só que a professora passa na lousa igual.

– Então, também acho que é igual, assim, quase igual as coisa" (DE: 183, T., B. e L., 4ª Y).

Um aluno, ainda que indiretamente, diferenciou avaliação de prova quanto às suas funções; avaliação ligada à aprendizagem e prova às medidas ou notas.

"– Não. A prova serve pra você passa de ano, a avaliação é pa testá você pra fazê a prova... testá pra você fazê uma lição" (DE: 22, Cl e PC., 4ª Y).

Todos vêem nas provas o principal instrumento para saber se o aluno está aprendendo a lição, para tirar notas e para passar de ano.

"– Através da prova. Ela pega, dá... aplica uma prova (...)

– Acho que ela consegue sabê [se o aluno está aprendendo] pelas provas e pela lição de casa também dá pra sabê.

– Ah! eu também pelas provas, assim... é... porque ela ensina uma coisa, daí fala que entendeu, né? daí quando chega na prova, erra... depois, ela explica de novo" (DE: 36, Ca., Ta. e N., 4ª X).

"– [sabê que ta aprendendo porque] ele tira nota boa em todas as provas" (DE: 56, CA., EM., PCR. E Le., 4ª Y).

"– Ah! As provas serve pra... pra gente fazê lição se não a professora fala assim: " ce estuda e faz a lição, agora, se não vocês vão chega burro, desse jeito cês nunca vão passar de ano".

– A nota é pa passa de ano... a prova... aí se você tira um 10,0 aí a dona dá... prova aí, no final doa no, aí, tem o provão... se você acerta, se você não erra tudo... aí você repete" (DE: 21, Cl. e PC., 4ª Y).

"– Eu acho que serve pra passar de ano. Se a gente tira nota ruim a gente repete, né?" (DE: 6, A., 4ª Y).

"– Pra... pra passar de ano. Se tirar nota baixa... menos de 7,0 aí cê não passa... aí fica complicado pra você passar.

– Se o cê ficá... se o cê ficá faltando todo dia, você pode repetir, fazer a FUMEC. Quando ela dá a prova, você tira 10,0 daí cê fica feliz... daí quando cê fica tirando 10,0 todo dia toda vez quando ela dá prova... daí é... daí é... daí é... ele pega e fica feliz todo dia porque ele vai passar de ano... " (DE: 210, R. e DR., 4ª Y).

"– Pra poder passa de ano e chegar na faculdade" (DE: 197, FW. e BA., 4ª Y).

Apesar de as provas aparecerem como principal instrumento de avaliação, os alunos apontaram outros instrumentos utilizados pelas professoras para saber se o aluno está aprendendo, como: estar com o caderno cheio de lição, com as lições em dia, fazer toda a lição, fazer a lição todos os dias. Além disso, relacionaram avaliação também ao comportamento e às atitudes do aluno, ao seu esforço, à letra boa e à inteligência do aluno.

"– Ela pode, até, pegar o caderno, mas só que ela vê pela inteligência, pelas provas e tudo o mais que eles aprende.

– Eu acho que... é... a professora acha quando o aluno tem boas notas e, também a letra... um pouco da conversa...e, também, o aprendizado... como assim, a inteligência... com alguns não tem... a tentativa... das lições... e só.

– Como o Th. disse, a professora descobre isso, às vezes, olhando pelo caderno pra ver se a lição tá completa e respondida, mas nem sempre é no caderno porque você pode tá tendo uma ajuda de alguém, então, 'cê te quem perguntar, ali, na hora, vê o comportamento, pra vê se ele tá se esforçando, assim ou não.

– Chamando eles na lousa pra ele fazer ali, na hora.

– Eu acredito que fazendo as provas e tirando boas notas, tá com o caderno em dia... só.

– Como ele disse é... boas notas... o caderno e, também, tem que sabê fazê as lições... e tem que te é... é... a tabuada na cabeça se não... como é que tá certo? 'cê não vai mais tê essa moleza da 4ª série... tê a tabuada no papel, assim...

– Eu sei como tá aprendendo porque a professora passa prova e se eu tiro nota boa é porque eu tô aprendendo e se eu tiro nota ruim é porque eu não tô, mas só que, também, pode aprende pelas lições que ela passa na lousa ou do livro, daí vai aprendendo... se nóis não entende, daí ela explica novamente.

– Quando... assim... a professora passa uma prova e eu não consigo fazê, a professora sabe que eu tô esforçando e ela me ajuda" (DE: 93, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

"– Ah, ela vai olhando os aluno... vê se eles tão fazendo bagunça, se eles não tão fazendo é bom aluno. Também as... as... esqueci o nome... ai!...as provas também... se tira bom nas prova é bom aluno, se não tira... aí assim que ela vai percebendo se o aluno é bom ou não é.

– Ela tem que prestar muita atenção, porque tem pessoas lá que não dá nem pra falar. Porque tem muitas pessoas ruim lá, pessoa não presta atenção, tem gente... as pessoas...tem algumas pessoas que vem chama os outros e deixa pra fora da classe porque tem muitos que faz bagunça.

– Vendo que a professora ta dando nota boa, vê que ela ta dando elogio, e é isso.

– Ah, eu também" (DE: 150, FS. e PH, 4ª Y).

Em relação à realização das provas, observamos uma diferenciação de posturas dos alunos. Para a maioria, principalmente os da 4ª série Y, as dificuldades na aprendizagem faziam com que o momento da prova fosse um momento de insegurança, nervosismo, desespero, preocupação e medo.

"– [No dia da prova] Ela [a professora] passa a prova na lousa, ela dá uma folha de almaço pra gente, aí a gente copia, aí a professora fala que passou um negócio de história, aí a gente tem que lembrar de umas perguntas de um papel, a gente tinha que lembra e responde, aí tinha que devolve pra professora. Que nem de matemática, ela passa na lousa depois a gente passa no papel.

– Ela passa na lousa, aí a gente copia e tem que responde tudo.

– [No dia da prova] Eu sinto, assim, mais ou menos. Se ela passa uma prova hoje, a gente tem que estuda bastante, pra gente tira uma nota boa, 10, 9.0, assim.

– Tem vez que eu sinto medo, assim... só que depois, no final eu me dou bem. Só que eu sinto medo de tira uma nota... tira um 6.0, 6.5, 5.0... tira uma nota ruim.

– Eu também.

– [Eu fico com medo] Porque quando a professora manda a gente levar pra mãe assinar, a gente sente medo da gente tirar 0 na prova, por isso.

– A professora sempre manda pra gente levar pra nossa mãe assinar aí eu tenho medo de tirar nota ruim e ela briga por causa da nota ruim. Quando eu tiro assim... 7.0, 7.5, 7,0 pra cima, ela não briga por que ela acha uma nota boa. Que nem a St.. Ela tira só visto também... e 2,0 de Ciências... e 2,0 de Português" (DE: 182, T., B. e L., 4ª Y).

"– No dia da prova] Ela [a professora] dá assim... uma folha, separa as carteiras, só pode usa o lápis e a borracha assim e nós vai fazendo a prova quieto, não pode conversá, nada, e daí quem vai terminando ela já vai corrigindo.

– Ah, nós já vai pensando que nota que nós vai tira, do que que vai se a prova, ou então ela manda nós estuda em casa quando ela explica um pouco da prova, daí nós vai tentando fazê.

– [No dia da prova eu fico] Nervoso. (risos). Com medo de tira zero na prova.

– Eu também, com medo de tira zero" (DE: 164, M. e F., 4ª Y).

"– É você fica assustado porque se erra a... alguma coisa que cê erra... de vez em quando cê tira zero porque erra tudo... daí ela [a mãe] fica muito triste porque fica tirando zero.

– É nóis senta tudo separado. Cada um senta num canto. A professora dá a prova e ce tem de responder... ce tem de olhar no... a professora explica aí você vai pensando e vai fazendo a prova.

– [Na hora da prova eu fico] Um pouquinho assustado" (DE: 210, R. e DR., 4ª Y).

"– Tudo mundo fica desesperado... fala que num... num... num estudô pra prova, aí, faz... só que num queria fazê prova, aí num... aí finge que esquece pa num fazê... até que chega na hora... é... tira um zero, tira um 5,0... que nem esses dia, o R. tirô um 3,0 e o PCR. tirô 'Insuficiente'..." (DE: 21, Cl. e PC., 4ª Y).

"Professora 1:

– Só que com eles [4ª Y] é na base da prova. Mas ontem eu cheguei aqui e estava um alvoroço na porta. Daí era porque estavam entrando um por um com o pré direito por causa da prova. Eles estavam em pânico, rezando de medo com os cadernos na mão" (DCO, 16/052003: 30).

A relação dos alunos da 4ª série X com as provas era bem mais confortável.

"– Tem prova que ela [a professora] passa na losa e tem prova que ela dá no almaço, já... ela já rodou, já... a gente faz... ela fala que não precisa se preocupá, deixa a gente calmo porque na 3ª série tinha uma professora que ela chamava G., né? [...] mas a Professora 1, não... a Professora 2 também é mesma coisa... ela é... elas são boazinha... elas fala que se não dé tempo de terminá agora, termina depois... elas deixa a gente bem calmo.

– Assim, ó, ela deixa a gente bem calmo e... às vezes ela deixa a gente em dupla... faze... e, às vezes, ela deixa a gente separado" (DE: 37, Ca., Ta. e N., 4ª X).

Na 4ª série Y, havia a prática do *visto*. Observamos que era uma estratégia das professoras para omitir uma nota "comprometedora", quer dizer, abaixo da média. Então, ao invés da nota vermelha, elas usavam o "V". Porém, os alunos sabiam o seu significado e se mostravam preocupados em tirar "visto" nas provas.

"– Tem uns menino que fica quieto e tira mais ou melhor ... que tira dez e tem uns que fica bagunçando que tira visto, que é zero.

– Eu acho que eu sou [uma aluna] mais ou menos... é por que eu tive uma prova, as vezes visto, seis, e eu acho que eu sou mais ou menos.

– Eu também acho que eu sou mais ou menos, que eu tiro só visto nas provas e 5,0" (DE: 179, T., B. e L., 4ª Y).

"– Eu não tirei 'insuficiente'... uma vez eu surpreendi minha mãe por causa que eu passei... tirei... o meu amigo tiro um 5,0, o outro amigo meu tiro 5,5... ele tiro 5,0 e meu amigo tiro 5,5 e eu tirei um 8,5, mas só que eu esqueci a prova... na outra prova, a dona pergunto e eu levei um visto... por causa que eu num sube faze ela direito" (DE: 22, Cl. E PC., 4ª Y).

De qualquer maneira, a maioria dos alunos, relacionou prova ou avaliação a um instrumento de verificação e medida de aprendizagem e, portanto, a uma nota sendo que, para praticamente todos, a nota estava associada à classificação dos alunos evidenciando que, apesar da Progressão Continuada, a utilidade das provas e notas ainda era aprovar ou reprovar o aluno. No entanto, nenhum se mostrou despreocupado com suas notas, devido ao fato de que seria aprovado, mesmo que elas não fossem satisfatórias. Algumas poucas vezes, apenas, as provas foram consideradas como um auxílio à aprendizagem do aluno.

"– As notas servem para entregar po governo pra ver se você é bom ou ruim pa passa de ano" (DE: 76, Ma. e AC., 4ª Y).

"– Ah! pra tirá uma boa nota... po ano... po ano que vem passá... passá da média... po ano que vem, passá de ano... que esse ano vai tê Saresp

– Pra testar o conhecimento dos alunos e aumentar na média, principalmente, quando sai no boletim, tá com boas notas.

– Eu acho que... as notas servem pra o aprendizado, assim... como sendo que eu... tenha... é... tirado a nota toda... o ano ...o ano todo a nota 10,0 e eu... não passá no Saresp, aí eu repito de ano e... se faz Saresp certo, assim... você... você passa de ano.

– As provas servem pra aprender. As notas... é... se você tiver um média alta e... acertá muita coisas no Saresp, você passa de ano" (DE: 6, Ra., AP., Th. e Bra., 4ª X).

"– Pra tirar nota boa ou ruim e pra passar de ano... esse ano... porque se não... repetir de novo é ruim de mais.

– Pra prender, pra ficar bom, bem na prova, pra... chegar na 5º série e saber tudo. Não ficar burro.

– Se a professora da 5º série perguntar a gente já tem que saber algumas coisas.

– E as perguntas também que ela fazer, tem que responder" (DE: 51, FS e PH, 4ª Y).

"– Ah! a prova serve pra aprende muito, né?

– A prova serve para gente aprende muito porque se não existisse a prova a gente ia ficar burro..." (DE: 20, Cl. e PC, 4ª Y).

Os alunos, principalmente os da 4ª série Y, reconheciam que suas notas não eram boas, reconheciam que era preciso a intervenção da professora no sentido de levar à aprendizagem. Apontaram algumas medidas que as professoras adotaram para levar o aluno a aprender, como: colocar o aluno de castigo, comunicar à família, ameaçar trocar de turma (no caso de o aluno estar na 4ª série X), enviar para o Conselho Tutelar, conversar com o aluno, ajudar o aluno, pedir para outro aluno ajudar, explicar mais vezes a lição, colocar o aluno próximo dela.

Além destas medidas, os alunos apontaram para as modalidades de apoio de que as professoras poderiam lançar mão como: mandar o aluno para a recuperação de férias ou principalmente mandar o aluno para o reforço.

"– Por exemplo, ela faz assim... tem professoras, assim, que são chata... coloca no canto e coloca o chapéu de ponha no... com as orelha de burro" (DE: 23, Cl. e PC., 4ª Y).

"– Reprova... manda a gente... ela fala que a gente... a gente vai te que passa... que se não... a gente vai po Conselho Tutelar.

– A gente é reprovado... a gente num passa de ano... nóis fica na mesma série.

– A professora fala pra nossa mãe, aí... aí a gente reprova... aí, a nossa mãe fala pra aprende na escola ou então nóis vamo pro Conselho Tutelar" (DE: 61, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– [...] se tiver na 4ª X ela coloca na 4ª Y [...]" (DE: 97, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

"– Ela conversa com o aluno ..." (DE: 139, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª Y).

"– Ela pede pro outro aluno ajudar o amigo, ajuda ele a faze lição, pra ele termina rápido, ela já... ela fala pra ir pro reforço, daí ele vai... quando ele vai indo bem ela tira do reforço. Quando ele já ta mais ou menos.

– Ela ajuda, explica mais vezes pra você, ela tenta te ajudar pra vê se você consegue faze, ou então ela manda os outros ou alguém assim da sala te ajudar. Pra quando você fica bom ela tira você do reforço, ou então deixa mais um pouco porque você não ta preparado ou então ela deixa você de janeiro porque você não ta preparado pra ir pra 5º série e aí quando você ficá bom ela coisa, ou então você fica em dezembro, mas só que como esse ano não vai ter janeiro, nós vai fica em setembro, o mês inteiro fazendo... nós já começamo" (DE: 165, M. e F., 4ª Y).

Ao dizer "esse ano não vai ter janeiro", o aluno está se referindo ao fim da recuperação de férias da qual ele estava "acostumado" a participar todos os anos.

"– Ela... ela... ela faz bilhete no caderno e manda pra mãe.

– Ela tem vez que ela manda a mãe vim acompanhando, só entra com a mãe e se a mãe não assinar ele não entra sem a mãe. A mãe tem que ir, entrar junto e tem que ir fala com a professora e se ele não melhora vai se pior pra ele.

– Tem... ela põe de reforço.

– Ou põe de recuperação em janeiro.

– Que nem. Tem reforço, assim, no meio do ano e tem recuperação em janeiro também" (DE: 184, T., B. e L., 4ª Y).

"– Ela coloca ele na carteira da frente e deixa ele parado sem conversar com ninguém, e sem beber água e sem ir no banheiro. E coloca ele pra fora, ou senão coloca ele lá no fundo" (DE: 198, FW. e BA., 4ª Y).

"– Ela manda ir lá na carteira dela... é... ela pega e fala assim: "Vem cá pra mim te ensinar como é que é". Daí ela dá um papelzinho pra você fazê. Daí ela anota o papelzinho... de vezes... assim... dá pra gente fazê.

– Ela dá... tem vez que ela dá um papelzinho pra nóis fazê... ela vai lá ajuda a gente faze... daí vai fazendo... daí depois ele vai aprendendo" (DE: 212, R. e DR., 4ª Y).

O reforço, de certa forma, não era mal visto pelos alunos, mesmo que, em alguns momentos, aqueles que faziam parte do reforço sofressem algum tipo de gozação por parte de outros alunos. O reforço era encarado como a forma mais eficaz de a professora ajudar o aluno a aprender mais as lições.

Os alunos apontaram alguns fatores para justificar que é melhor aprender no reforço: o tempo, o jeito de a professora ensinar, o atendimento mais individualizado, o relacionamento que se estabelece entre os alunos e a professora fica melhor porque tem menos alunos. Houve, também, a alusão implícita ao fato de que estar no reforço é uma

demonstração de esforço e interesse em aprender. Demonstrar ser esforçado era um fator de aceitação para os alunos tanto em relação à escola quanto em relação aos seus familiares.

> "– Eu to... reforço eu acho muito bom porque... que... num... num é só pra impressiona minha mãe ou minhas professoras... por que estuda, no reforço, é muito legal... a gente aprende coisa no computador... se a gente pede alguma coisa pa professora, ela faz... uma vez eu levei meus card, eu pedi pra ela tira no... no computador, ela tiro, daí, eu tinha... eu ia dividi po... com os meus amigos, né? mas só que num deu tempo.
>
> – Ah! você aprende mais, você estuda melhor, você vê mais amigo... faz mais amigos... aí, você aprende, assim" (DE: 24, Cl. e PC., 4ª Y).

> "– Seria porque aí a professora... na aula da... na hora da aula, a professora vai dá pra 30 alunos quando tivé... aí ela vai ensiná... não dá tempo dela ensiná um de cada um... um de cada vez... só que, no reforço, ela tem mais tempo aí ela ensina... cada um de um jeito que precisa.
>
> – É...eu penso a mesma coisa... assim... que no reforço tem mais tempo pra ensiná cada um de um modo que precisa.
>
> – Também penso porque, no reforço... na aula ela não pode ficá explicando assim porque tem mais aula pra dá..." (DE: 39, Ca., Ta. e N., 4ª X).

> "– É bom porque é gostoso a aula... a escola fica quieta e aí dá pra faze lição, eu faço direitinho a lição, a letra sai mais boa, né, e a minha mãe fica feliz.
>
> – O reforço é bom pra aprendê, melhorá
>
> – Ah eu acho bom pra mim ficá aprendendo mais" (DE: 62, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

> "– Eu acho que é bom, que a professora ensina certinho, ela não xinga, não dá bronca, ela ajuda a fazer. Só não gosta que fica conversando e xingando.
>
> – Acho bom, porque tem vez que a professora cata uns brinquedo e deixa nós brinca, brinquedo de número, ela passa as lição na lousa, trás os caderninho pra nós faze nos caderno, ou então ela deixa nós desenha um poquinho, e algumas vez ela é chata, algumas parte algumas não" (DE: 167, M. e F., 4ª Y).

> "– Eu acho que a gente aprende bastante.
>
> – Eu acho o reforço bom, pra gente aprendê, e quando a gente chegá em agosto não precisa fazer o outro reforço.
>
> – Eu acho que reforço é bom porque a gente aprende mais coisas, aí a professora passa mais coisas legal, reforço é bom pra gente.
>
> – Tem gente que fica zuando com a gente, que a gente chego do reforço, só que quando a gente chega, a gente chega melhor do que antes, porque a gente tava indo no grupo de reforço, a professora dita texto pra gente, pra gente fazê" (DE: 186, T., B. e L., 4ª Y).

As falas dos alunos demonstraram que havia, por parte das professoras, a preocupação com a aprendizagem e, para isso, várias tentativas aconteceram no sentido de levar os alunos a superarem suas dificuldades em aprender. Em nenhum momento relacionaram a freqüência no reforço aos problemas de comportamento em sala de aula.

Continuar a ser um bom aluno, no caso dos alunos da 4ª série X, ou buscar ser um aluno melhor, no caso dos alunos da 4ª série Y, foi uma preocupação que pôde ser percebida em vários momentos. Considerando as expectativas de sucesso que os alunos tinham em relação ao próprio futuro, ser um bom aluno, tirar boas notas, significava não só ser aprovado na escola, mas ser aprovado perante os pais e, principalmente, ser aprovado perante a sociedade. Assim, a imagem de bom/mau aluno estava intimamente ligada à imagem de sucesso/fracasso.

Em relação às famílias, elas, de alguma maneira, também esperavam que seus filhos fossem bem sucedidos na escola, talvez pela mesma expectativa de ver o filho ser bem sucedido na vida, ter um futuro melhor. Quando essa expectativa não era satisfeita, os alunos revelaram que recebiam represálias por parte dos pais. Os pais recorriam aos castigos, punições e até às agressões físicas para exigir que o filho fosse bem na escola.

> "– [...] ela [a mãe] bate na gente pa gente aprendê.
> – A minha mãe ela dá uma bronca em mim... que... se eu num faço a lição... daí eu mostro pra ela daí ela ajuda.
> – Ah! eu fico de castigo uma semana e meia... eu ... num tá aprendendo muito tem que ficá de castigo.
> – Minha mãe deixa eu de castigo uma semana" (DE: 61, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

> "– Ah! a minha mãe briga comigo. Ela fala que não é pra mim mais fazê isso... começa a falá um monte de coisa... aí, depois ela fala ca professora...
> – Deixa de castigo. Ah! porque eles acha que... a gente é bagunceiro... que a gente é burro (risos) ... eles fica preocupado porque quando a gente cresce (risos)... fica preocupado porque quando a gente cresce a gente não vai tê um emprego melhor." (DE: 80, Ma. e AC., 4ª Y).

> "– A minha mãe fala "eu vô dá porrada". (risos). Ela me bate.
> – Minha mãe me deixa de castigo, mesmo... a semana... como esse mês...baguncei... me ferrei... fiquei uma semana sem ir pra rua e sem ir pro futebol.
> – O Ra. nem viu minha mãe brava, heim... se não... ele não qué nem tá perto...
> – Ela fala assim "se houver (???) eu vou te matá". (risos)
> – A minha mãe, ela não faz nada, mas ela fala po meu pai e o meu pai deixa de castigo... meu irmão já apanhou, já de extensão... sabe o que é extensão?

– Eu já apanhei de guarda chuva" (DE: 97, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

"– A minha mãe briga comigo. Ela fala se eu não melhorá, se eu não passá de ano ela vai me deixá de castigo, não posso mais saí... só.

– Minha mãe briga comigo. Só.

– Ela desliga o meu vídeo game e não deixa eu jogar.

– Ela briga comigo e não deixa eu saí mais.

– Ah! porque ela [a mãe] quer... porque ela quer um bom futuro pra gente... se ela morre, assim, faz de conta né, a gente tem o nosso dinheiro pra trabalha quando a gente crescer e não precisa depender dos primos, das tias, marido, assim" (DE: 140, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª Y).

"– Ah, minha mãe da umas bronca ne mim quando faço esse negócio, se não ela dexa eu de castigo, ah! É isso... ela não dá mais dinheiro pra mim arrumar minha bicicleta.

– Ah! Minha mãe...minha mãe... se eu levo uma má nota ela me xinga, as vezes ela corta o vídeo game, a bicicleta, mas se eu passar esse ano eu vou ganhar alguma coisa, ela falou... porque se eu não passar eu vou levar bronca. Que minha mãe quer que eu passe de ano, não é pra mim brincar na escola.

– Ah, pra... pra não fazer as coisa errada, pra não fumar, beber, essas coisa assim.

– Também pra quando crescer não ser ladrão, pra não fumar esses negócio, bebida, é... esses negócio aí" (DE: 153, FS. e PH., 4ª Y).

"– Porque vai que a gente repete e as nossas mães num gosta.

– E também se a gente repete de ano vai se pior pra gente, a gente num vai consegui... consegui emprego, também trabalhar" (DE: 185, T., B. e L., 4ª Y).

Assim, em relação à participação na vida escolar dos filhos, os alunos disseram receber algum tipo de ajuda dos pais ou de algum outro familiar para ensinar as lições nas quais tinham dificuldade.

"– A minha mãe ajuda. Ela ajuda um pouco daí ela vai falando pra mim í fazendo enquanto ela faz o serviço... e tamém... e tamém... é bom que daí ela manda a gente faze outras lição pa dona vê.

– É minha mãe me ajuda a hora que ela tá passando roupa... ela vai vendo... meu tio tamém me ajuda... meu pai... meus outros dois tio, né, minha tia, quem casa ca minha tia, tudo mundo da minha casa me ajuda.

– Minha mãe ajuda, meu pai, meu irmão e só... e minha prima.

– É a minha mãe que me ajuda... ela me ajuda muito no que eu tenho dificuldade ela me ajuda" (DE: 61, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– Ah! meu pai que me ajuda porque minha mãe não tem tempo. Ela tem que chegá, fazê comida é... lava... tem que olhar meu irmão... meu irmão qué ficá jogando vídeo game, então não dá tempo dela me ajuda, então eu espero meu pai chegá pra ele me ajudá.

– Às vezes minha vó, minha mãe me ajuda, mas, às vezes não precisa porque... a minha tia também, às vezes, mas não precisa muito.
– A minha mãe me ajuda.
– Meu vô e minha mãe" (DE: 140, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª Y).

No entanto, pareceu que tanto as atitudes de represálias por não irem bem na escola quanto a ajuda que davam aos filhos em termos de aprendizagem não surtiram o efeito desejado nem pelos pais nem pelos professores e menos ainda pelos próprios alunos. De qualquer maneira, ficou claro que tanto as crianças quanto seus familiares relacionavam o sucesso na escola com o sucesso na vida ou com um futuro melhor e, por isso, davam muita importância à escola e à aprendizagem das crianças[86]. Os alunos revelaram as preocupações e expectativas dos pais

"– Ah! Porque eles acha que... a gente é bagunceiro ... que a gente é burro (risos) ... eles fica preocupado porque quando a gente crescer (risos) ... fica preocupado porque quando a gente crescer a gente não vai ter um emprego melhor.
– Ele se interessa por nois ... eles ... se eles num se interessasse mandava bilhete e num fazia nada; falava bem feito" (DE: 80, Ma e AC, 4ª Y).

"– Ah! Porque eles quer... porque ela um bom futuro para a gente. Se ela morre, assim, faz-de-conta, né? a gente tem o nosso dinheiro pra trabalhar quando a gente crescer e não precisar depender dos primos, das tias, marido, assim" (DE: 140, S. Lt. Ar. e Jo., 4ª Y).

"– Ah! Pra... pra não fazer coisas erradas, pra não fumar, beber, essas coisas assim.
– Também pra quando crescer não ser ladrão, pra não fumar esses negócio, bebida, é... esses negócio aí [drogas]" (DE: 153, FS. e PH., 4ª Y).

Em relação à proposta em questão ou Progressão Continuada, objeto de nossa pesquisa, dos 35 alunos entrevistados todos disseram não conhecer este termo e nem o termo promoção automática, e muito menos saber o que eles significavam. Com exceção de um aluno, que arriscou dizer o que imaginava ser Progressão Continuada, todos responderam que nunca tinham ouvido falar "desse negócio" e nem imaginavam o que fosse. Neste momento da entrevista, as respostas foram todas muito parecidas.

[86] Consideramos importante relembrar a contradição que tem aparecido claramente entre as opiniões das professoras sobre os pais e as atitudes em relação aos estudos dos filhos, pois esse é um importante ponto de análise.

"– Não [sei o que Progressão Continuada]
– Ah! Progressão Continuada deve ser passá de ano... assim... é o aluno num sabê, eles vai passando, vai empurrando o aluno... deve sê isso.
– Não, não faço a mínima idéia.
– Ah! eu acho que é o que ela falô.
– Não [sei o que é promoção automática]
– Não, nunca vi.
– Não... não tenho nem idéia.
– Eu também não sei, não" (DE: 43, Ca., Ta. e N., 4ª X).

Porém, quando perguntados se já tinham ouvido falar que os alunos não repetiam mais de ano, a maioria respondeu afirmativamente. Durante as entrevistas, surgiram conflitos entre eles, pois alguns concordavam com a não-repetência e outros não. Os que discordavam baseavam-se fortemente no fato de que o aluno passava de ano sem aprender e isso era errado. Além disso, discutiam também sobre quando se dava a repetência. Pelas falas, percebemos que havia muitas dúvidas sobre isso, denotando o desconhecimento da proposta.

"– Ah! eu já escutei falá, sim [que não repete mais de ano]. Ah! foi, eu acho que, uma vizinha minha que falô isso... então, mas eu acho que isso daí não tá certo, não.
– Acho que até o governador... não lembro que governador falo que criança não ia repetí mais de ano... até a 4ª série, né? mais , agora, ta repetindo, né? antes não repetia... quando eu tava na 2ª... antes... não repetia, mas, agora, ta repetindo.
– Ah! eu já ouvi governador fala assim, é... igual ela falô, até a 4ª série, assim, que num... é... assim... é... por exemplo, na 1ª série não sabe lê e pode passa de ano...
– Ah! eu acho que não tá certo isso daí de num repeti... porque vai passá sem sabê? Daí fica ruim pra ele mesmo.
– É... eu também acho... é... porque vai passá, assim... se num sabê de nada... daí quando tivé ne outras, assim, aprendendo coisa forte... vai tá com dificuldade de aprendê" (DE: 44, Ca., Ta. e N., 4ª X).

"– Ah! que... que... deveria que os alunos repetissem... quando meu irmão estudava, todo mundo repetia se num... se num... se num tivesse passado, repetia. Não é que nem hoje... hoje passa sem aprendê.
– A minha tia falo isso pra mim... que, agora, a gente não repete mais...
– Eu penso que é bom. [não repetir]
– É bom nada. Eu não acho que é bom... as pessoa passa sem aprendê... vai pa 5ª série, 'cê passa vergonha na 5ª série porque 'cê num vai tá sabendo nada.
– [É bom não repetir] Ah! por causa que, assim, a gente já passava logo" (DE: 82, Ma. e AC., 4ª Y).

"– Eu ouvi, assim que tem que... a escola inteira vai tê um provão e quem... e quem tirá bem... tem trinta perguntas e quem tirá bem passa... quem num tirá...
– Eu nunca ouvi falar.

– Eu já ouvi que só... só repete na 4ª série e na 8ª.
– Da 4ª pra cima.
– Da 4ª pra cima.
– Não, na 4ª e na 8ª só.
– Não, da 4ª pra cima.
– Mas eu ouvi falar, eu não tenho culpa.
– Não, não ouvi falar nada" (DE: 102, Ra., AP., Th. e Br., 4ª.X).

"– Ah! eu já li já num... jornal... já... porque o presidente falou que num repete mais de ano... mais repete, eu acho que repete.
– Já, já ouvi.
– Eu ouvi minha mãe falá, mas eu acho que quem faltá muito... daí... é...fica preso.
– Ó, eu nunca ouvi, mais... é impossível ninguém repeti de ano... porque numa classe num só tem alunos bons, também tem ruins, né?" (DE: 130, Re., At. e SB., 4ª X).

Mas, ainda dizendo saber que os alunos não repetiam mais de ano, quando perguntados se todos os alunos da classe à qual pertenciam iriam passar de ano, não descartaram a hipótese da reprovação, respondendo que alguns iriam e outros não, dando argumentos diferentes para a repetência. Diferenciaram, ainda, os alunos que deveriam ser aprovados dos que deveriam ser reprovados apresentando justificativas para isso: porque tinham notas ruins, porque faltavam muito, porque não davam valor para a professora, porque não se esforçaram, porque não sabem ler ou escrever, porque tiveram mau comportamento. Alguns falaram, inclusive, da hipótese da própria reprovação.

Assim, o que se observou foi que a idéia de aprovação/reprovação e da repetência está fortemente presente entre os alunos apesar da Progressão Continuada.

"– Eu acho que eu não [vou passar de ano] por causa que eu tô ruim... talvez eu vô, por causa que, às vezes, num dá pa fazê a lição e a professora me xinga, mas eu faço na classe... aí, eu falo que num dá pra fazê por causa que eu tenho que fazê outra lição, aí, ela fala "Pode fazê", aí, eu faço... é por isso que eu num acho que eu vô passá." (DE: 26, Ca. e PC, 4ª Y).

"– Eu acho que não porque tem os maus e os bons... os bons podem passar e os maus, também, mas só se eles melhorarem e tirar uma nota alta no Saresp.
Eu acho que sim que esse governo tá muito... esse governo ele tá muito... é... como se diz... muito...Eu acho que o governo tá muito mau porque tá passando todo mundo de ano sem sabê lê, sem sabê escrevê.
– Eu acho que não...pelas faltas.
– Não. Porque... assim tem uns que num tira nota outros tira visto.
[...]
– Eu acho que... eu acho que sim [vou passar] ou não porque depende do Saresp.

– Eu acho o mesmo que o Br., mas só que, também, tem que vê pelas faltas e pela nota.

– Não acho [que vou passar]. Tô péssimo em português.

– Eu acho [que vou passar]" (DE: 101, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

"– Tem aluno que repete. Porque num teve força de vontade de aprendê, ficou brincando... e eu acho. (Risos) Ai, num sei [se vou passar de ano]...acho que sim...se eu te força de vontade eu acho que sim, mas se eu num te eu acho que não... Eu acho que eu vou consegui.

– Eu acho que não [deve todos passar de ano] porque tem alguns que não dá valor na professora. Ah! eles xinga a professora, fala pa professora tomá naquele lugar, né? eles xinga, sabe? taca papel... e eu não acho isso porque a professora tá pa ajudá nóis a passá e eles não dão um pingo de força de vontade... e a professora lutando lá e eles estragando, a professora dá as coisa eles estragam... eu acho que isso não é certo... então, eu acho que ela deve repeti alguns alunos" (DE: 115, St., 4ª Y).

"– Eu acho que não [deve todos passar de ano]. Tem alguns que não sabem lê e não sabem escreve ainda. Eu acho que não, a metade só.

– Não, eu acho que não. Tem uns bagunceiro, tem uns que não faz lição, fica bagunçando, e eu acho que poucos passam, porque ela fala que "se vai repeti, quando chegar o ano... quando acaba o ano se vai ver só o que que você vai te guardado, se vai apanha da sua mãe moleque", ela fala isso pra mim.

[...]

– Eu acho que eu vou passar, dona. Eu acho que eu vou passar. (risos)

– Eu não sei, eu to em dúvida dona porque as vezes as dona fala que eu passo e as vezes as dona fala que eu repeto. Ás vezes eu faço a lição certa a dona fala que eu passo, quando eu não faço ela fala que eu não vo passa. Não sei. Só na hora pra vê" (DE: 169, M. e F., 4ª Y).

"– Eu não concordaria porque tem uns que... porque tem uns que não quer aprende e não pode passa de ano, tem que fica pra aprende pra depois passa de ano.

– Eu não concordo porque tem umas pessoas que nem o próprio nome não sabe escreve ainda na 4ªsérie. Aí eu não concordaria que passasse.

– Eu também não.

– Eu não. Tem gente que não sabe e não dá para passar" (DE: 188, T., B. e L., 4ª Y).

"– Eu creio que sim.

– Alguns não, outros vão e... a maioria vai... vai ficar (uma palavra incompreensível)

– Ah! eu acho que não.

– Eu queria que todo mundo passava de ano.

– Porque tem uns que é meio ruim talvez num passa... tem outros que é bom... e eles passa.

– Não...porque tem uns que é melhor que a gente e eles fica xingando a gente porque a gente não sabe muito, então, eles fica 'ah! cala a boca!'... então... então, alguns devia passá... os que são bonzinho e os que gostam da gente.

> – Num podia passa todas... tinha que te essa regra porque... porque... tem mais quem talvez tem que passa e outros não" (DE: 64, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

Durante as entrevistas, vários alunos fizeram alusão, também, ao fato de que na 4ª série Y existiam alunos que ainda não sabiam ler ou escrever ou sabiam muito pouco, como era o caso do aluno (Le.) citado várias vezes por estar nesta situação [87].

> "– Bem... tem um na 4ª Y... chama Lê., ele num sabe... ele num sabe nem o nome dele direito... a professora 1 coloca ele no reforço e ele aprende essas coisa da 1ª série" (DE: 104, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

> "– ... que nem o gordo...ele num sabe fazê... escrevê o nome dele direito por causa que quando ele entrô na escola...ele já foi direto pa 4ª ... aí, repetiu, repetiu, repetiu, agora, a dona tá dando aula separado pra ele... escrevê o nome, escrevê o nome dos amigo dele, escrevê poesia" (DE: 23, Cl. e PC., 4ª Y).

Esse aluno (Le), citado pelos colegas por não saber escrever o nome dele, dá o seu depoimento sobre sua aprendizagem durante a entrevista.

> "– É porque eu ainda to aprendendo a lê por isso... ou então, eu num sabia eu era mau aluno... por isso" (DE: 54, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

Além de terem citado o quesito não-aprendizagem como uma das razões, ou como a principal razão para reprovar o aluno, quando perguntados sobre o que pode acontecer com o aluno que falta muito às aulas, concordaram que, por causa do número excessivo de faltas, o aluno poderia ter dificuldades para aprender e, por isso, repetir o ano. Exemplificam outras coisas que podem acontecer com o aluno que falta demais à escola, mas a falta de aprendizagem ainda aparece como o principal problema e que pode trazer conseqüências ruins para a criança.

[87] Esse aluno, em meados do ano, apesar do reforço especial de alfabetização que a professora 1 dava para ele, não era capaz de escrever seu nome e sobrenome corretamente: trocava letras, escrevia separado o que deveria ser escrito junto, colocava acento onde ele não existia, misturava letras maiúsculas e minúsculas. Também não sabia dizer a data de seu aniversário. Um dia desses encontrei-o próximo à minha casa, pela manhã. Perguntei-lhe se estava na escola. Respondeu-me que sim, mas que tinha que faltar porque estava trabalhando com o pai. O pai é pedreiro e ele é o ajudante.

"– A gente vai pro Conselho Tutelar, nossa mãe pode ir presa... daí num tem... a gente vai pro orfanato, daí num tem ninguém pa cuidá da gente... daí a gente fica no mundo... sozinho.

– Nóis é reprovado... cada vez que nóis for reprovado e fizé assim 14, 15, 16 anos vai pra Fumec.

– Se faltá muito nóis repete de ano... nói num passa... a gente num aprende nada" (DE: 63, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– Eu acho que é... tem que repeti de ano... não é porque...

– Eu acho que eles faltam... eles, também, não podem faltar porque se eles faltarem, eles não aprendem as coisas... eles faltam porque eles qué faltá mesmo... por exemplo, a mãe deles fala pra eles ir pra escola, mas eles não vão pra escola, eles se encontram com os amigos deles" (DE: 100, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

"– Ah! vai se pior pra eles mesmo, né? porque... porque qualquer dia, assim... pode aproveitá pra faltá, né? daí, depois eles vão fica mais pra trás na lição, daí eles vão te que ir pra 4ª Y.

– Ah! eu penso assim... que vai... é muito ruim, né? faltá porque... se ela dá uma matéria nova, assim, daí num tivé presente... daí quando fô na prova... daí é ruim...

– Não sabe fazer a prova, né?

– E eles vão faltá, vão perdê lição... às vezes perde até explicação que professora deu, depois não tem jeito de explicá de novo, vai perdê lição porque na hora da prova vai estudá, não tem... aí eles vão ficá atrasado... por exemplo, o aluno tá na 34, eles tão na 30, ainda,... tem que fazê mais 4 páginas... eles vão ficá atrasado em tudo" (DE: 40, Ca., Ta. e N., 4ª X).

"– Eu acho eles assim é... meio chato porque fica roubando giz. Que nem ontem. O moleque que chama EM., da nossa classe, roubou um monte de giz e faltou... faltou muito.

– Ah eles pode repetir de ano... como é quando ele vem, só fica cutucando a vida dos outros e não escreve nada, só fica lá num canto jogando papelzinho nos outros.

– Ele pode repetir. Ele só vem na escola só pra... segunda, terça feira, sexta por causa de fica lá na quadra jogando bola lá e fica batendo nos outros..." (DE: 214, R. e DR., 4ª Y).

Bem, se durante as entrevistas disseram que os alunos que não aprenderam deveriam repetir o ano, se disseram que havia alunos na 4ª série Y que não sabiam ler e escrever direito, um, inclusive, não sabendo escrever o próprio nome e se disseram saber dos alunos que faltaram muito nas séries anteriores, foram perguntados, então, como explicariam o fato de que esses alunos se encontravam, agora, na 4ª série, mesmo sem ter aprendido direito ou tendo faltado muito às aulas.

As explicações não foram sem conflitos e contradições: porque na 1ª, 2ª e 3ª séries não se repete; porque o Governo permite que o aluno passe; porque fizeram recuperação de

férias, em janeiro; porque depois da reunião do final do ano a professora passou o aluno [alusão ao Conselho de Classe]. Porém, todos concordaram que o aluno pode ter chegado à 4ª série, mas sem saber, sem aprender. Só vai ter o diploma, mas não vai saber nada e que isso não era bom.

Nas falas encontramos implícitos elementos referentes à proposta da Progressão Continuada ou à prática de promoção automática.

> "– [Eles chegaram na 4ª série] Sem aprendê... o Le. falô que ele não fez... ele só fez a 1ª série... daí a 2ª, a 3ª não fez... pulo pra 4ª direto. Da 1ª foi pra 4ª direto. [foi aluno da classe de aceleração]
>
> – Ah! não sei [explicar].
>
> – É... não aprendeu.
>
> – Tem um...é porque passaram sem repeti... a 1ª, a 2ª e a 3ª não repete... só a 4ª" (DE: 83, Ma. e AC., 4ª Y).

> "– O governo empurrô.
>
> – É... a... eles vão pro... eles vão pro reforço... não é reforço... é tipo... recuperação, em janeiro, e daí, se eles ficarem melhor, eles passam, mas se não ficarem, eles repetem.
>
> – É porque o governo tá muito molenga... porque se você presta atenção vai vê que, hoje em dia,... tá se formando gente, aí, que não tem nem a 4ª série direito... ta aí... não sabe nada e ta lá formado, com diploma" (DE: 103, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

> "– Eu acho que foi a escola que passo, dona. Sem saber. Acho que tinha que repeti ele e faze ele faze a série de novo pra ele aprende a lê e a escreve.
>
> – Faze volta que nem você M..
>
> – Eles não faltaram muito o ano lá, nóis ficava quieto que a professora não era brava e nem legal, era mais ou menos, a T. gostava muito de mim, daí os moleque ficava... (risos), daí eu mesmo repeti dona... a 1ª, dona." (DE: 171, M. e F., 4ª Y).

> "– É eu acho que eles passaram de ano por passar por que eles deviam ficar na terceira mesmo, só que o Le., não era pra ele estar na terceira por que ele tem 12 anos... na 4ªsérie que era pra eles ficar na 4ª se eles não aprendessem e se eles aprendessem ia pra quinta.
>
> – Aqueles que repetiu tem uma chance pra poder passar, aprender, prestar atenção na aula, não faltar muito.
>
> – [...].E as pessoas que faltam perdem matéria, a prova a aula de Ciências, de Matemática, de História, de Português... as aulas a professora passa, ela dá na prova. E a gente tem que estudar tudo o que ela passa e o que ela dá na prova" (DE: 190, T., B. e L., 4ª Y).

> "– Porque a professora é... quando o aluno tá na 3ª série ela pega e fala assim "vai é só você fazer essa lição aqui daí você vai pra 4ª X, pra 4ª X ou pra 4ª Y" Daí ela... daí ela pega e fala assim "pronto você ta é... ce já saiu já, você já pode ir pra 4ª Y". Daí ele pega e fica feliz porque ele vai pra 4ª Y.

– Ah porque eles não... não estudava muito... então...aí... eles queria fazer o que eles quisesse. Aí... tem vez que eles faz bagunça, joga papel aí depois eles leva um pouquinho à sério, começa fazer lição daí quando tiver no final do ano tem reunião a professora fala que ele passo aí ele fica contente" (DE: 217, R. e DR., 4ª Y).

"– Ah, por exemplo, eles estão na primeira série, aí passa rapidinho porque é fácil as coisas lá. Aí passa pra segunda, aí quando chegar na terceira série, eles também passam, passam sozinhos, passam por uma nota bem ruim - zero- tudo em todas as prova, aí passa pra 4ª série.

– Porque a professora deixa eles passar, daí vão passando, aí chega na quarta série, aí não sabe" (DE: 202, FW. e BA., 4ª Y).

"– Com muito esforço... foi...foi aprendendo de poquinho daí foi conseguindo passá... daí, agora, vai pa 5ª, né?

– Na 1ª pode passá, na 2ª, na 3ª, na 4ª não. Se num sobé nada, vai repeti.

– Ah! eu acho chato... porque ninguém... eles num sabe lê, aí, pega num sabe e outros num faz.

– Ah! porque na 3ª série eu nem sabia lê... eu só sabia escrevê... aí, foi indo, passaram na hora... pa 4ª" (DE: 66, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– Eu explicaria por causa que eu lutei, lutei pra passa dessa classe... eu pensava, assim, quando chego no final do ano, né? A professora falo assim "Estuda um li... estuda um livro se não em vez de í pra frente com essa folha, você vai pa tráis"... eu dexei... eu tenho até agora um livro da minha professora guardado de recordação, mai quando ela fô lá na minha outra classe pedi, eu devolvo esse livro, mais só que eu tenho vergonha de devolvê, então, eu tenho um amigo que vai comigo... como sempre eu vô na ferinha com meu amigo... se ele num vai comigo, eu tenho... eu tenho vo... eu tenho vergonha de í.

– É que a... quando a professora num vê nada dele, num tira nada dele... num tira é... prova dele, aí que... aí, então, ele... eu tamém num sabia é... escrevê meu nome... aí, aprendi porque a ... dava pa copiá uma folha inteira... agora, eu aprendi.[...] Ah! eu fazia... depois que eu comecei escreve... sabe escreve meu nome, eu escrevia, eu lia direito, por causa que, antes, eu lia gaguejado, agora, eu num leio muito mais gaguejado, não" (DE: 27, Cl. e PC., 4ª Y).

"– Eu acho que eles chegaram por causa de negócio que eles falaram que não vai mais repetí de ano... daí, eles passa a criança sem sabê... sem sabê. É por isso que eles tão lá.

– Ah! eu também acho que esses governador que falaram ou, talvez, as professoras, assim... tão ensinando mal, eles não entendem, e aí...

– Daí foram empurrados... tá na 1ª, não sabe lê? Vai pra 2ª... nem liga... aí, na 2ª... vai pra 3ª... aí, até chega na 4ª... só que chega na 4ª, eles vão tê que voltá tudo de novo pra 1ª ... aí eles... porque tem... acho... tem um aluno aqui... não, um aluno, não... um vizinho da Stf. que ele... que ele tava na 4ª, foi pra 1ª de novo porque ele quis... ele quis... ele... é... ele quis porque ele não entendeu nada e eles voltam..." (DE: 45, Ca., Ta. e N., 4ª X).

Bem, em relação à repetência, vimos que a maioria dos alunos ainda é favorável a ela e os seus argumentos foram bastante claros e fundamentados nas próprias práticas

escolares. Porém 7 alunos da 4ª. Y concordavam com a não-repetência, ou seja, concordavam que todos os alunos fossem promovidos ou passassem de ano. Seus argumentos, menos fundamentados e mais evasivos, foram sempre em defesa dos alunos da 4ª série Y.

> "– Eu concordaria porque ninguém ia... sê, por exemplo, se... se... tem bastante gente, a classe inteira [4ª Y] repetiu e a 4ª [X] passo tudo, eles ia... como eu posso dize... zuá de nòis
>
> – Eu tamém. [...] é porque não ia sê bom pra eles [4ª.Y]... porque já passo de fase de... da 4ª série... já passo da 4ª série" (DE: 81, Ma. e AC., 4ª Y).

> "– Ah! Eu sim porque eles [da 4ª Y] também faz lição" (DE: 155, FS. e PH., 4ª Y).

> "– Hum hum porque aí essas pessoas que tão com dificuldade pode ser uma pessoa de rua. Aí [se ela passar] quando ela crescer vai ter um bom emprego e vai poder comprar uma casa e sair da miséria.
>
> – Eu sim porque eles [da 4ª Y] é nosso amigo..." (DE: 201, FW e BA, 4ª Y).
>
> – Eu acho que sim porque eles estuda... tem vez que eles briga um pouco, tem vez que eles brinca mais eles termina a lição. [...] Porque eles fazem as lições direitinho e fica é... fica quietinho no canto deles.
>
> – Eu acho que sim porque eles fica quieto, fica fazendo lição [...] quando é... a professora fala assim: "ce não vai passa de ano", eles pega e fala assim : [...] se eu não vou passar de ano eu vou pega e fica na minha casa, não vou ficar mais vindo pra escola. [...] Porque eles não pode repetir sem .... e ficar sem estudar" (DE: 215, R. e DR., 4ª Y).

De qualquer maneira, percebemos, em vários momentos, que os alunos demonstraram dar muita importância para o saber. Para eles, *aprender a lição* na escola é importante. Porém, contraditoriamente, a maioria dos sujeitos entrevistados – os alunos da 4ª série Y – estavam em situação de não-aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo em que consideravam o saber importante, não tinham, entretanto uma atitude favorável à aprendizagem em sala de aula. Mais uma vez, uma situação conflituosa para o aluno.

Lembrando que "o conhecimento é o passaporte para o novo milênio" (SÃO PAULO (Estado), 2000: 30), foi perguntado aos alunos, então, se o fato de estar na escola, mas não aprender – ou não adquirir conhecimentos – poderia prejudicá-los de alguma maneira. Com exceção de dois dos entrevistados, os outros todos concordaram que não aprender pode prejudicar os alunos. Alguns limitaram o "prejuízo" ao âmbito escolar. Outros consideraram que o "prejuízo" se daria tanto na escola, enquanto alunos, quanto fora dela, na vida social e, mais tarde, na vida profissional.

"– Eu acho que pode pro... projudica de muitas formas... como, assim... a minha mãe uma vez ficô triste comigo porque eu num guentava... num guentava fazê lição, né? eu num queria mais tê coisa pra casa... pra fazê li... pra i pra escola... uma vez, eu perdi hora, fui chamá meu amigo, mas só que lê já tinha subido, né? e tinha um cachorro que tava me estranhando... eu acho que ele queria me mordê... como eu sô tão medroso, eu tive que desce embora... eu falei pa minha mãe que eu num ia pa escola, daí ela me bateu, daí eu aprendi isso aí... um aluno bem... bem (palavra incompreensível)

– Pode porque quando, aí, a professora tirá a prova de 4ª série, uma lição de 4ª série, ele num vai sabê, aí, que nem esses dia, ela... ela... ela pois um negócio po moleque da 3ª série, ele num sabia... aí só da 2ª série que ele foi sabe, aí, ele fez... a dona pois da 4ª ... da 3ª série, ele fez... aí, da 4ª série num sabia" (DE: 28, Cl. e PC, 4ª Y).

"– Pode. Vai prejudicar muito, depois... mas... mas tem gente que passa, assim, mas, de vez em quando, não é o governo que fala... que criança tem que tudo passá de ano empurrando... de vez em quando ele passa colando de...

– Ah! com certeza, né? porque, às vezes, é... igual ela falô, passa colando de todo mundo, nas provas... a professora pensa, assim, que tá bom... passa de ano e... Vai[prejudicar] porque na faculdade, também, eles vão precisá da matemática, do português, da geografia, ciências... eles não vão sabê... aí todo o dinheiro que eles pagô pra ir pra faculdade... gastaram à toa porque eles não sabe nada" (DE: 45, Ca., Ta. e N., 4ª X).

"– Pode ... que tem risco de í po Conselho Tutelar daí tem que voltá fazê a 1ª, a 2ª , 3ª e dai, sim, a 4ª, mas daí tem que da um poquinho de tempo pa í aprendendo um pouco mais.

– Pode, pode prejudicar muito. Porque se ele não soubé vai repeti, a professora tem que ensiná pro aluno se não... essa é a obrigação da professora.

– O que você acha, EM? O aluno que não aprende as coisas da escola, ele pode ser prejudicado de alguma forma? [88]

– Não.

– Não?

– Não.

– O que você acha, PCR?

– Não" (DE: 67, CA., EM., PCR. e Le., 4ª Y).

"– Pode [prejudicar].

– Pode.

– Assim, ó... eles passa de ano sem aprendê nada. É... você está com 14 anos, igual o M., está na 4ª série, já era pra estar na 8ª ... 8ª ou na 7ª ... é ... ...

– Pode porque ele não consegui um trabalho... igual meu tio... tem 36 anos e tá na 8ª série porque ele parou de estudá.

– Meu pai parô de estudá na 5ª série e, até agora, ele não tem emprego" (DE: 84, Ma. e AC., 4ª Y).

"– Eu acho que sim.

[88] Pelo contexto da entrevista, penso que para estes dois alunos pareceu mais fácil dizer "não" para não ter que justificar o porquê. Durante toda a entrevista, eles tiveram muita dificuldade para responder as perguntas e mesmo para ficar com o grupo. Esperavam que os outros respondessem para depois falar.

– Eu também acho.
– Eu também.
– Principalmente eu.
– Não recebê o canudo, o diploma.
– É isso mesmo.
– Pode prejudicar eles porque eles podem não sabê lê nem escrevê" (DE: 104, Ra., AP., Th. e Br., 4ª X).

"– Eu acho porque ele não quis aprender na hora que a professora tava ensinando ou ele não teve [perdeu] a oportunidade de aprender.
– Ah, porque assim... Se ele for faze um cheque... assim, ele não vai sabe escreve o nome dele, num sabe escreve é... em extenso o número, e... daí ele num vai se alguma coisa na vida.
– Dificulta na hora do trabalho, porque ele num sabe lê nem escreve, vai demora pra ele acha um serviço pra ele.
– Ah, e porque se você num soube lê nem escreve você num vai pode ser alguém na vida" (DE: 144, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª Y).

"– Eu acho que pode sim. Se a dona passa ele de ano, na 5º série ele não vai faze nada lá, ele vai fica bagunçando, vai fica matando aula, faltando na escola, começa a anda com os marginal, ele vai vira ladrão.
– Pode, dona. Porque eles assim, não vai sabe lê, daí quando eles cresce assim, manda assina algum papel, eles não vai sabe assina, daí eles vão assina assim, não vão vê, daí eles não vão entende, e pode prejudicar eles, dona... que eles não vai lê o papel... tem que lê" (DE: 172, M. e F., 4ª Y).

"– Eu acho que pode prejudicar eles por que eles não vai poder achar um trabalho bom pra eles mesmos e eles não vai conseguir arranjar um trabalho que seja bom.
– Eu acho também, que aqueles que não estudo, que não tem um trabalho bom vai catá latinha na rua, papelão, essas coisas.
– Não vai poder ter emprego bom... trabalha numa agência, num banco" (DE: 191, T., B. e L., 4ª. Y).

"– Pode [prejudicar] porque quando crescer não vai ter um emprego... e... nada.
– Pode. Eu acho que não vai ter futuro, não vai ter nada, Assim, nunca vai pra frente. Aí vai ter que estudar na FUMEC de novo" (DE: 202, FW. e BA., 4ª Y).

5.4.1 Algumas considerações

Ao longo das entrevistas e das observações, pudemos notar que, para a maior parte dos alunos, a escola era um espaço valorizado, principalmente por representar, no imaginário deles, a possibilidade de virem a ter uma vida melhor do que aquela que tinham até então. A escola era vista como possibilidade da ascensão social à qual muitos almejavam. Ao mesmo tempo, pelas falas dos sujeitos, ficou perceptível que eles sabiam

não bastar apenas estar na escola, mas que era preciso estar na escola e aprender. Talvez, mesmo inconscientemente, valorizavam o conhecimento ou o saber, ainda que reconhecessem suas reais condições na escola, em termos de aprendizagem.

Além da percepção que tinham de si próprios em relação à aprendizagem, os alunos sabiam, também, que não eram considerados os alunos ideais em outros quesitos como comportamento, por exemplo. Notamos que a distinção entre bom e mau aluno esteve fortemente presente, apesar da dificuldade dos alunos em fazer e, mais ainda, em enfrentar essa caracterização. O que pode ser observado a partir disso, é que, no imaginário dos sujeitos, a escola ainda trabalhava com um modelo de aluno ou com o aluno-padrão. O aluno-padrão é a imagem do bom aluno e aquele que não se enquadrar nesse modelo compõe a imagem do mau aluno.

É importante dizer que, nas caracterizações feitas pelos alunos, ou mesmo nas observações e nas falas das professoras, estão explícitas ou implícitas três dimensões da dualidade bom/mau aluno: a que se refere à aprendizagem, a que se refere ao comportamento ou à disciplina e outra relacionada, diríamos, aos valores ou às atitudes do aluno. Porém, percebemos que, quando o aluno tinha dificuldades de aprendizagem, mas apresentava uma boa disciplina, de alguma maneira, as suas dificuldades eram "relevadas" denotando a ênfase na associação do mau aluno ao mau comportamento ou às atitudes indesejadas, reforçando, mais uma vez, a existência de um modelo de comportamento de aluno esperado pelo sistema escolar.

Observamos, ainda, que a distinção entre bom e mau aluno, entre aluno forte e fraco, não se restringia ao ambiente escolar. A imagem do aluno ultrapassava os muros da escola, chegando ao seu meio familiar, social e, cremos que, futuramente, profissional. Mas essa lógica percorria, ao mesmo tempo, o caminho inverso. Esse tipo de distinção parecia existir na escola, porque ela já se fazia presente no meio social ao qual pertenciam os alunos, principalmente os da 4ª série Y.

O que nos parece é que a própria instituição escolar está organizada de maneira a selecionar, a separar bons e maus, fortes e fracos, capazes e incapazes, ricos e pobres, dirigentes e subordinados, etc., etc., etc., de maneira muito "natural", como se isso fosse o melhor para todos. Por conta disso, podemos nos indagar, então, o que a escola estaria fazendo. Produzindo ou reproduzindo a sociedade?

O fato é que a escola não está preparada para esse tipo de alunos, ou seja, para aqueles que não se enquadram no modelo de aluno desejável ao sistema escolar. E parece-nos, ainda, que esses alunos são justamente aqueles advindos das classes sociais menos favorecidas e que são os que mais necessitam da escola por ser, para eles, provavelmente, o único espaço de aprendizagem.

Essa idéia está clara na própria fala das professoras que, por várias vezes, associaram os problemas de aprendizagem dos alunos aos problemas familiares e sociais que enfrentam, e denotaram a força da avaliação informal na construção dos juízos de valor sobre o aluno. Além disso, elas revelaram as expectativas em relação a tais alunos que podem levar às práticas que irão, ao final, confirmar o *status* do aluno rotulado, no início do ano, pelas professoras.

> "Professora 1:
>
> – O que acontece é que a escola não está preparada para estas crianças com todos esses problemas, dessa classe social" (DCO, 31/10/03: 75).

> "Professora 2:
>
> – Mas tem mãe aí que... só tem que ser levado em consideração, infelizmente hoje em dia, e não é porque eu às vezes eu pergunto pra criança, é porque eu vejo a situação. Ontem mesmo, o PC, estava na feira, na rua da minha mãe, ele e a mãe dele. E eu fui com a minha mãe no Extra era dez pras duas, e ele estava lá, catando fruta, dividindo com a mãe do E., que são parentes. O E. foi nosso aluno, e eu até dei com a mão pra eles, e eu falei "tá vendo?" É ele foi um aluno que tinha condição de ter aprendido, a mãe dele veio falar comigo, uma gracinha, assim, e são crianças carentes, realmente estavam na feira, pedindo, eu já tinha visto – "Oi dona!" – uma vez que eu fui mostrar as (incompreensível) e eu tava vindo a pé, eu passei pela calçada e conversei, e ontem, depois que a feira tinha terminado, estava indo no Extra, e eles estavam lá, ainda, não tinham nem lavado a rua, e eu falei: "Olha que judiação!". Ele tava ajudando a mãe dele. É uma mãe novinha, você viu ela aqui aquele dia, [professora 1], ela conversou com você. E eu fiquei com dó. Então às vezes eu falo: "Ai, puxa vida né, que fim que vai ter?". É um menino que teria condições, mas não tem vontade, porque no domingo ele tá pedindo. É igual a [professora 1] falou, é um estresse. A [professora 1] falou uma palavra... uma palavra- chave. Que nós falamos tanto em estresse, que nós estamos estressadas, por conta disso. E eu não gosto de ver esse lado do aluno, mas ela falou isso e me pegou profundamente. O aluno na casa dele, ele é pequeno, e ele é estressado com a vida que ele leva. Então é uma judiação.
>
> Professora 1:
>
> É um jeito que ele arruma pra suportar todo esse problema que a sociedade ta vivendo, não é? E a grande parte dos nossos alunos, uma grande parte mesmo da turma, eles têm problema de envolvimento com o tráfico de drogas, o pai tá preso, até mãe, já estiveram três, quatro anos, passaram grande parte da infância sem a presença da mãe, porque a mãe estava no presídio" (DE: 230).

Essa idéia de seleção continuou presente, também, quando o tema foi a avaliação formal. Observamos, em relação a ela, que ainda existia uma grande preocupação com a nota. A nota tinha um grande poder sobre os alunos, tanto na escola como fora dela, apesar da Progressão Continuada. Isso porque, mesmo com a promoção, a nota trazia implícita ou estava intimamente ligada à imagem do aluno: aluno bom, nota boa; aluno ruim, nota ruim. E, também, talvez por serem alunos de 4ª série, na qual pode ocorrer repetência, crescia essa preocupação com o resultado da avaliação, em forma de notas, por haver as possibilidades de aprovação e reprovação: aluno bom, nota boa, aprovado; aluno ruim, nota ruim, reprovado.

Os alunos, em sua maioria, não tinham conhecimento do termo Progressão Continuada, mas sabiam "que, agora, o aluno não repete mais de ano". No entanto, a maioria, também, discordava dessa proposta. A principal justificativa para isso recaía novamente na dualidade bom/mau aluno: os bons alunos deveriam ser aprovados e os maus alunos deveriam ser reprovados, por um simples sentido de justiça.

As falas dos alunos demonstraram que a cultura da reprovação/repetência está fortemente arraigada no meio escolar. Com isso, pareceu-nos que, apesar da aprovação automática, a concepção de avaliação ainda permanece aquela de avaliação seletiva e classificatória, baseada na meritocracia, por meio da qual o aluno pode ser promovido ou retido. Essa forma de avaliação acontece tanto para o aluno bom quanto para o aluno ruim. No entanto, para o aluno bom ela reforça os aspectos positivos, enquanto que para o aluno ruim ela intensifica sua incapacidade, sua incompetência, tendendo a *deixá-lo em seu devido lugar*, ou seja, impossibilitando mudanças no *status quo* escolar e social desse aluno.

Com essa prática, a escola "joga", implicitamente, com a possibilidade de sucesso ou de fracasso do aluno dentro ou fora dela. Por conta da avaliação informal são feitas "predições" sobre os alunos.

> "Neste momento a professora 1 dirige a fala para algumas mães:
> Professora 1:
> – Você veio me dizer o que aconteceu com a vidinha dele (do M.), mas você tem que ver o que vai acontecer com ele de 5ª a 8ª série. O M. vai abandonar porque ele não vai conseguir acompanhar. E cuidado para não se perder com as companhias. Nada que desabone, mas a gente vê o perfil do aluno. Cuidado com as companhias do JC. Ele tem potencial. Ele está indo de perninhas bambas. FW. perninhas bambas. CA. de perninhas

bambíssimas. N.: excelente em Geografia e História, mas Matemática vai precisar rever conteúdos de 1ª a 4ª série. O AC. se continuar com um pouquinho de interesse pode ser que vai. O P.. Foi uma delícia dar aula pro seu filho, viu. Ele só falava: "Deixa eu ir no banheiro?" Ele precisa de mais autonomia, mais responsabilidade, com limites, mas dar espaço pra ele. A St. deu trabalho pra todo mundo. Tem o estopim curto. Briga. Se mete na vida do outro e eu sei que não é de casa. É dela. Houve progresso. Ela progrediu. Melhorou. O A. Deu trabalho como a St.. Brigavam, brigavam e se amavam. Você sabe do histórico dele, do ritmo dele. Compromisso e responsabilidade com a escola ele não tem. Quem tem é a mãe. Agora eu não sei como você vai resolver isso. Com ele é altos e baixos, tapas e beijos. Não dá pra saber o que vai ser do A. Ele ta indo pra 5ª série e seja o que Deus quiser. O C. se não tiver alguém de pulso firme ele se perde. Se o colega oferecer algo mais atraente que a escola, ele vai. Muito cuidado com ele" (DCO, 11/12/2003: 79).

"Para mim, fez o seguinte comentário:
Professora 1:
– Sabe, do jeito que está esta turma no máximo vão conseguir arrumar prateleira de supermercado, marcar preços com a maquininha e olhe lá!" (DCO, 16/06/2003: 53).

A avaliação é um dos aspectos fundamentais da proposta. Pareceu-nos que o não-rompimento com as concepções vigentes de avaliação classificatória e seletiva levou à manutenção de outras práticas anteriores a ela.

As professoras, por estarem na escola já há bastante tempo, experienciaram o antes e o depois da Progressão Continuada. Suas falas, durante a entrevista, revelaram vários aspectos em relação à proposta. Um deles foi considerar ter sido uma imposição do governo com fins administrativos, burocráticos e também econômicos, e que seus objetivos não se cumpriram na prática. Ou seja, houve implantação, mas, como já dissemos, a implementação não se deu coerentemente com a proposta.

A crítica das duas professoras não foi diferente da crítica dos professores em geral. Criticaram por não ter havido discussão com os profissionais, afirmaram não haver profissionais capacitados, julgaram que a proposta política foi interpretada de maneiras diferentes e que à escola coube mais uma vez se adequar ao que foi imposto com prejuízo do pedagógico.

"– E em relação à Progressão Continuada, como a escola se organizou...Vocês estão na escola há quanto tempo?
– Onze anos.
– E você?
– Nove.
– Nove. Então vocês pegaram as duas fases, não é? Como que foi essa mudança?

Professora 1:

– Hum! Olha, na verdade, eu nunca me preocupei muito com essa política. Eu sempre achei, acho não, tenho certeza de que, eu não me preocupo com qualquer política pedagógica porque eu acho que a gente não está livre do nosso papel que é ensinar. Não importa o que eles estão impondo, porque o meu desempenho como profissional vai ser sempre o meu, claro, considerando todas as reciclagens, métodos novos ou estratégias novas. Mas a escola, ela simplesmente, ela se adequou no burocrático. Na prática mesmo, no pedagógico, nada foi visto. Mesmo porque nós não temos profissionais capacitados, nem coordenador e nem professor, porque muita gente não interpretou legal essa política. Então é bem assim, ninguém está entendendo, então eu vou seguir conscientemente o meu papel, pensando que eu estou fazendo o melhor. E ponto. Então a escola de fato, ela só se adequou ao burocrático, no pedagógico zero.

– E o que você acha, professora 2?

Professora 2:

–Eu concordo com a professora 1. Eu concordo. Com isso nós fazemos o nosso papel, nós continuamos dando aula do mesmo jeito. A única coisa é que quando chega o final do ano, aí que nós vamos ver a parte burocrática, tá que os alunos, se eles tem condição ou não, daí a gente pega todos os prós e contras, desde que ele chegou pra nós, que nem os alunos da 4ª Y que vieram assim mais fraquinhos, tal, e nós achamos que eles sei lá, que ano que vem eles podem ter essas condições necessárias pra eles seguirem também de uma 5ª em diante, se eles quiserem, certo. Então nós nos adequamos, fazemos o nosso papel, e nós trabalhamos, e nós nem conversamos sobre isso, não é, professora 1?

Professora 1:

– Eu já não concordo, eu já não concordo com essa fala da professora 2, na questão de que, lógico, a gente espera que eles, chegue um momento, que dê um ***insight*** neles, e eles tenham gosto pelo estudo, e eles sigam realmente e não parem no meio do caminho. Mas, é, o que eu quero dizer, é o seguinte, a gente tem a nítida visão de que os pais perderam o compromisso com os alunos, porque tinha certeza de que o aluno ia passar...

Professora 2:

– E o próprio aluno, né professora 1?

Professora 1:

–... então o aluno vem pra escola, o aluno vem pra escola, é aquele momento que o pai não pode ficar com ele em casa, ele não tem mais tempo, ou não acha esse tempo de acompanhar a vida escolar do filho, porque ele tem a certeza de que no final do ano, ele não vai ter nenhum aborrecimento com notas, com a possibilidade dele ser retido, refazer aquela série, entendeu... aquele ano né, e então de um modo geral a gente percebe que a Progressão Continuada só veio pra atrapalhar" (DE: 223).

As professoras concordaram que a proposta de Progressão Continuada, na prática, havia se transformado em aprovação automática. Suas falas revelaram as impossibilidades, as dificuldades, os entraves que a proposta apresenta, as quais, muitas vezes, têm inviabilizado sua implementação.

"– Tem uma grande discussão que a Progressão Continuada acabou virando Promoção Automática.O que vocês acham disso?

Professora 1:

> – A Promoção Automática, a gente sabe, nós como profissionais, e como, e até o nosso tema de monografia foi também a Progressão Continuada, a gente sabe de fato qual é a diferença de Promoção Automática e de Progressão Continuada, mas acabou-se virando, acabou-se virando uma coisa só. Acabou-se virando uma coisa só. Então não tem muito o que discutir nesse aspecto de dizer assim, "Funcionou, foi bom?" – Não – foi ruim e ponto. Foi ruim e ponto. Por quê? Porque o governo, antes de implantar isso ele devia ter trabalhado os profissionais da área de educação, falar com todo mundo, explicar o que era, ver qual era o objetivo. E no decorrer da carruagem a gente percebeu o que, que foi simplesmente uma forma que ele encontrou de politicamente dizer que ele, na área da educação já estava correto. Deu vaga pra todo mundo, e a permanência dele [aluno] tem um custo, então ele tem a chance dele e passe, e junto desse passe, ficou o descompromisso do professor, o descompromisso dos pais, das famílias e do próprio aluno" (DE: 225).

As professoras afirmaram que suas práticas continuaram as mesmas, mas, ao mesmo tempo, concordaram que as mudanças afetaram negativamente as relações pedagógicas, pois a garantia de aprovação causou, por um lado o comodismo por parte de pais e alunos e, por outro, a falta de motivação dos professores. Apontaram para a falta de compromisso de pais e alunos com o saber, com o conhecimento, com a formação, reduzindo o ato educativo ao estar na escola e cumprir um "ciclo" e não ao compromisso com a aprendizagem efetiva.

Por conta disto tudo, percebemos uma certa resistência em relação à proposta por parte das professoras. Essa resistência, à qual já fizemos alusão em alguns momentos neste trabalho, configura-se, no entanto, como uma *resistência passiva* e acaba por prejudicar as crianças, por não mudar a situação e por trazer "frustrações" individuais.

> Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam suas objeções, alertam para os riscos e apontam as conseqüências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito dos exercícios do direito de discordar [...] a resistência passiva acaba por resultar inútil (SAVIANI, 2000: 235).

Consideramos a hipótese de que a implantação da proposta obteve sucesso, sim, se olhada do ponto de vista daqueles que querem manter e não transformar. Ainda que inconscientemente, os professores, ao assumirem uma posição de resistência passiva, estão

assumindo ideológica e politicamente uma posição desfavorável a quem deveria justamente ser beneficiado: os alunos e, para mais além, as classes trabalhadoras. Essa é, no mínimo, uma posição contraditória para o professor.

> Daí a necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização (SAVIANI, 2000: 235).

É preciso pensar na parcela de responsabilidade que cada sujeito tem no processo educativo. Se, conforme afirma a professora 1 (e com o que concorda a professora 2), pais, alunos e professores estão descompromissados, então a quem caberá a responsabilidade pela aprendizagem? A escola, desta forma, é um "barco à deriva", é um "salve-se quem puder".

Pensamos que, nesse processo, o professor tem um papel ético e profissional a desempenhar, que jamais deva ser guiado pelo descompromisso. Queremos crer que essa fala venha denotar a forte pressão e insatisfação dos professores diante das políticas para educação. Mas, mesmo assim, é preciso pensar nas crianças que, ao entrarem na escola, esperam pelo trabalho do professor que, por mais que discorde de políticas impostas, tem, sim, um compromisso profissional e ético com elas e mesmo com as famílias dessas crianças. Espera-se que, como profissional, formado para exercer a profissão, o professor aja com de acordo com tal compromisso.

De qualquer forma, saber das dificuldades do aluno, de sua defasagem na aprendizagem e "ter" que aprová-lo gerou uma angústia grande nas professoras que podem acabar sentindo-se culpadas pela falta de coerência entre o discurso pela qualidade de ensino e a realidade conivente com a correção do fluxo escolar que "empurra o aluno" pra frente.

> "–Bom, em parte vocês até já responderam o que mudou no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor aluno, na avaliação, mas enfim, vocês querem completar? O que mudou dentro da sala de aula quando veio, o que eles chamam, o que eles falam que "não repete mais de ano?
> Professora 2:

– Olha, eu acho, eu até gostaria, até que tivesse uma retenção, eu acho que nós deveríamos, tem até na 4ª série se nós quiséssemos, mas até o supervisor veio aqui, e até a fala dele, não é, professora 1, é quase que uma... Imposição, pra que nós, sabe, não retivéssemos ninguém mesmo...

Professora 1:

–Imposição! Que não tivesse ninguém retido.

Professora 2:

–... que não tivesse ninguém retido, que fosse mesmo aprovado, que esse aluno teria outras chances e outras coisas. Mas eu acho que o aluno, a gente deveria dar outra chance pra ele, mas eu me pergunto assim, foi o que eu pensei: Mas será que esse aluno vai ter o ano que vem essa chance?". Então eu trabalhei muito em cima disso também, na minha cabeça, certo, mesmo com a S., mesmo com aqueles meninos, porque eles têm uma vontade muito grande, em função do social, da família, de estar lá no JG. Porque aqui eles já completaram o *ciclo*, chega aos dez, doze anos, que nos temos alguns alunos, então eles falam muito: "Ai quando eu tiver lá no J....", "Ai, o J., o J...." Então é uma meta que eles têm, *mas a cabeça deles muitas vezes não consegue*, *se eles fossem alunos bons eles teriam já vencido as etapas desde a primeira série e as séries subseqüentes*. Então eu estou falando dos que têm problemas. Eu acho que eles, certo, os que têm problemas, se não correr atrás, infelizmente vai continuar. Vai da professora também, certo, que nós sabemos que o ano passado a T. fez um trabalho bom, não é, professora 1? Ela estava com esses alunos, os alunos gostaram também. É o que eu falo pra você, teve aquela empatia, entre a professora e o aluno. Nós tivemos alunos que chegou sem escrever, nem ler, certo. Não escrevia, não lia e não tinha vontade. O que melhorou? O ânimo, a vontade, certo, já se mostraram mais... e aquela afinidade com a professora também. Teve aluno que nós pensávamos que não soubesse nem escrever o nome, e nós fomos falar com ele e ele mostrou que sabia. Depois até nos surpreendeu na escrita. O que vai ter que fazer agora e corrigir essa escrita. Vai ter que fazer essas correções da escrita, e espero que ele encontre lá na 5ª série, porque a 5ª série, na realidade, deveria ter assim uma parceria com a 4ª série. Eu noto que eu gostaria de conversar com aquelas professoras, no começo do ano e no final do ano, e falar pra ela :"Você venceu também? Você conseguiu?" Aí o aluno, porque é muito fácil falar que "Ai, o aluno não sabe escrever!" joga a culpa na gente. Eu gostaria muito de ter, eu já pensei nisso há vários anos, como professora de 4ª série, conversar com a professora da 5ª série... "como você recebeu esse aluno, e no final do ano você fez o quê, também, você conseguiu bastante coisa com ele, o que você acha?."Porque a 4ª série eu acho que deveria ser integrada com a 5ª porque é o primeiro ano novamente, que é igual à primeira série de um outro ciclo. Agora foi o que o supervisor nos falou: "*È tudo um ciclo". A gente fala em 1ª e 2ª série, e não é. Então vai pra 2ª, com o conteúdo da 1ª em defasagem, tem que ser trabalhado aquele conteúdo"* (DE: 225, grifos nossos).

Além de demonstrar a insatisfação com a imposição da promoção de todos os alunos, a fala acima denota que as lógicas escolares não foram alteradas, criando embates e contradições entre o que se *deveria* fazer, o que se *queria* fazer e o que se *pode* fazer. Apesar do "ciclo", permaneceram as mesmas lógicas de tempo – bimestres, semestres, anos letivos, as quais deveriam ser superadas, bem como as práticas delas decorrentes:

avaliações bimestrais, notas bimestrais, conteúdos bimestrais ou de um ano letivo, reuniões bimestrais, aprovações ao final do ano letivo, etc.

A lógica do tempo *igual para todos,* sistematizada pela notação do calendário do ano letivo, precisaria ser alterada para a notação de tempo por realização de tarefas a serem cumpridas mediante os objetivos de formação e aprendizagem a serem atingidos dentro do ciclo de progressão continuada. Neste caso, o tempo *diferente para cada um,* deixaria de ser um fator de seleção e exclusão para ser um possibilitador de aprendizagens para todos ao longo do ciclo.

Associada à lógica do tempo está a lógica do espaço que também precisaria ser modificada de maneira a atender não a turmas fechadas e homogêneas, organizadas por idade e série, mas que o espaço de aprendizagem fosse uma "organização flexível de grupos homogêneos constituídos em função de nível de domínio de uma competência específica" (CRAHAY, 2002 *apud* GOMES, 2005: 14).

Além de mudar as lógicas de tempo e de espaço seria necessário, também, mudar a lógica do currículo, lembrando que o currículo está diretamente ligado ao tipo de homem, de sociedade e de educação que queremos construir ou que desejamos que existam. Acreditamos que os currículos ainda conservam a tendência de atender aos grupos de alunos cujas origens sociais e cujo capital cultural e social são aqueles que se adequaram à escola e por ela são legitimados. Seria preciso avançar para a construção de um currículo que atendesse ao novo contexto escolar e social, um currículo que respondesse às necessidades de aquisição de conhecimentos das crianças das classes populares, um currículo que não estigmatizasse o saber que estas crianças trazem de suas vivências nem as estratégias por elas utilizadas para a aquisição desses saberes[89]. A mudança dessas lógicas implicaria conseqüentemente a mudança da lógica da avaliação.

As reformas pontuais realizadas na educação brasileira, ao não trazerem alterações em nenhuma dessas lógicas contribuíram, talvez, para aumentar ainda mais o conflito e as contradições no cotidiano escolar.

Nas falas abaixo, é possível observar os conflitos e as contradições tanto das professoras quanto dos alunos em relação às práticas pós-progressão continuada.

[89] Um exemplo "dramático" de estratégias diferenciadas de aquisição de um mesmo saber pode ser dado com as duas repostas diferentes à mesma pergunta: " – Ei, você já comeu Kiwi?" "– Sim, num restaurante francês". Ou "– Sim, quando eu pegava restos de frutas na feira" (sem fonte).

"–Vocês acham que mudou o trabalho de vocês dentro da sala de aula, antes e depois da Progressão Continuada?

Professora 1:

– É o mesmo no sentido assim: o meu compromisso com o aluno não deixou de ser maior ou menor por conta da Progressão Continuada. O meu compromisso com o aluno, eu tenho de ter consciência que tem que ser absoluto em todos os aspectos: no afetivo, estar atento ao ritmo dele, e tudo mais. Agora a questão da Progressão Continuada, a gente, uma coisa que a gente percebe, que professor não pode, e eu espero que acabe a tal da Progressão Continuada, e que se permanecer eu acho que o professor deve estar atento ao seguinte ponto: é, *o aluno que tem o compromisso de estar estudando, levando tudo a sério, ele acaba sendo desestimulado quando ele percebe que o colega não fez nada, que o colega não se interessou, e que chega no final do ano ele é promovido.* Então, o que acontece? O professor tem que de fato estar atento, tanto àquele que tem problema, e muito mais aqueles que têm interesse. Porque você pode fazer um grupo todo de desinteressados. E aí é um risco maior. Então, você está preocupado com a parcela da comunidade que tem dificuldade, no fim você fez um bolão de todo mundo que está perdendo nessa coisa da Progressão Continuada. Eu tive aluno que falou que, "Ah, mas o fulano não vem!" - não foi esse ano, foi no outro ano – *"O fulano não vem e ele não tem nada no caderno, e vai passar?"*. Então você tem que dizer que o compromisso com você mesmo; então da forma que eles está indo pra série seguinte é um problema só dele. Preocupe-se com você, porque vai chegar um dia que você vai chegar numa empresa e vai ter uma seleção e você está se preparando para o campo de trabalho, e com certeza se você foi aquele aluno que melhor aproveitou os estudos, é que vai ter a garantia dessa vaga. E eles mesmos apontam, acho que você também até mesmo presenciou, eles apontam: "Hoje, se tivesse uma seleção aqui pra uma única vaga numa empresa, quem vocês dariam a vaga, sem teste nenhum?". "Pro AC." Entendeu. *Eles mesmos se excluem*, eles mesmos têm consciência de que eles não fizeram legal o curso. É isso.

Professora 2:

– Eu também concordo com essa fala aí. A Progressão Continuada, às vezes fala que "Ai vai passar, vai passar!", mas eles têm essa consciência, eles estão começando com essa consciência. Esse ano eu notei bem mais isso, por conta dessa fala da professora 1. "Mas vai passar?". "Vai". *"Mas vai passar sabendo?"*. Foi o que nós falamos o ano inteirinho, você, acho que não me acompanhou, mas eu sempre falei isso: "*O que adianta. Passar vocês vão, vão lá pro JG., mas vão continuar igualzinho vocês estão aqui.* E é legal?". Quem aprende, então quem aprendeu, não se sentiu, eu achei que não se sentiu penalizado, se sentiu até fortalecido, por conta disso. "Ai, mas quando eu chegar lá eu vou falar que vi isso". Porque eu canso de falar pra eles. Por que a professora às vezes pergunta: "Mas vocês não viram isso?". A criança responde: "Não". Por comodidade. Porque se você fala que você viu, você é obrigado a responder. Então por uma comodidade eles falam: "Não, eu não vi". Aí quem viu fala: "Não". Eu já fiz isso... falar "Olha, gente, mas isso aqui vocês já viram". "Não, não!". E por conta disso, falaram... E por conta disso eu acho que as crianças estão ficando mais maduras, sabe? Eles estão também aproveitando, vendo a forma. "Todo mundo vai passar?". "Vai". E isso já foi bem falado. "Mas vai passar como? Empurrado? Empurrado?". O F. mesmo perguntou pra nós, não é, professora 1. Nós estávamos lá fora, na biblioteca: "Mas eu vou passar?". Falei: "Vai empurrado". A professora 1, "Eu vou passar pra 5ª?". "Pros quintos!", até brincamos. Foi até o modo, não foi? Então nós deixamos bem claro que em momento algum o passar é o importante. *O importante é passar sabendo com qualidade*. Porque eu falei: "E trabalhar nesses postos de gasolina, que vocês trabalham, no mercadinho que eles trabalham por aqui, mesmo atendendo o telefone, eu falei, as meninas podem trabalhar de atender telefone, não sabe escrever? Como é que a patroa vai entender uma

> escrita? “Ah, isso é verdade”. Então foi trabalhado desse lado. “Vai passar?”. “Vai”. Então eu acho que isso ficou esclarecido pra eles: *todo mundo vai passar? “Vai”, mas com que qualidade?* Quem é que tem condições de chegar na 5ª série e desenvolver um bom trabalho? É isso que vai ter que ser falado, que já está começando, porque senão, eles não vão ter... ai, os que não aprendem, os que não querem, pra eles passar, tanto faz. Certo, o que eles querem, como diz o outro: “Vou barbarizar lá”. Eu pensei: “Nossa, vou barbarizar?”. “É, vou barbarizar lá”. Então, o que você pode esperar de uma fala assim?” (DE: 227, grifos nossos).

Contraditoriamente às falas anteriores, nas quais as professoras apontaram para a “falta de compromisso de todos”, percebe-se nas falas acima que havia preocupação das professoras em torno da qualidade da aprendizagem dos alunos. Preocupação essa bastante pertinente, pois os alunos, apesar de aprovados “por imposição”, não avançavam na aprendizagem. As professoras demonstraram, ainda, o quanto se sentiam impotentes diante desse fato e o quanto procuravam deixar claro para o aluno a importância da qualidade da aprendizagem para a vida deles. Além da preocupação das professoras, as falas também apontaram para a possibilidade de os alunos estarem se preocupando mais com sua aprendizagem ou “com o jeito que eles vão passar de ano”.

Pudemos perceber, então, pelas falas das professoras o quanto estava complicada a situação na escola. Pareceu-nos um “não sei que fazer” que envolvia a escola, seus profissionais, os pais, os alunos, com prejuízo para esses últimos. Contudo, apesar de os conflitos aparecerem mais claramente na sala de aula, o problema era muito mais profundo e não se limitava a um problema simplesmente pedagógico ou educacional como queria parecer. Ter desviado o debate sobre educação somente para o que acontece no interior da sala de aula foi, talvez, mais uma forma de escamotear os interesses hegemônicos que a envolvem e que estão na base de nossa sociedade capitalista. Nesse caso, reiteramos, é possível dizer que não houve fracasso da proposta, pois nos parece mais que toda essa “estratégia educacional” atendia, mesmo, aos propósitos de manutenção desse modelo de homem, de sociedade e da própria educação à medida que mantém, sob formas dissimuladas, a seleção e o fracasso no interior da escola e, conseqüentemente, fora dela.

Parece-nos que os desafios da escolarização ou da educação são muito maiores e, portanto, não podem limitar-se ao espaço intra-muros da escola que responsabiliza professores e alunos pelo que lá ocorre, eximindo de responsabilidade aqueles que

formulam as políticas, os responsáveis pela educação pública. Como já afirmamos, no processo educativo nenhuma instância está isenta de responsabilidades.

6 PROGRESSÃO CONTINUADA E EXCLUSÃO

A essência da proposta de progressão continuada é enfrentar o problema do fracasso e da exclusão escolar, assegurando a aprendizagem efetiva do aluno dentro de um ciclo de aprendizagem e formação e, conseqüentemente, melhorando a qualidade da educação. Essa concepção de educação, sem dúvida nenhuma, está de acordo com os propósitos daqueles que desejam romper com mecanismos mais amplos de seleção e exclusão. Consideramos que, em nossa sociedade a escola é, por excelência, a instituição social dedicada à educação e que o seu papel seja o de proporcionar o acesso, a permanência e a educação de qualidade para todos[90], sem que haja qualquer forma de exclusão das crianças dos e nos processos educativos.

Partindo desses pressupostos, nosso objetivo foi o de elucidar a questão a que nos propusemos analisar neste trabalho: "A Progressão Continuada teria efetivamente rompido com os mecanismos de seletividade e exclusão ou tornou-se mais um mecanismo de produção e manutenção de desigualdades sociais?"

A análise realizada nesta pesquisa revela que a questão é bastante contraditória e polêmica. De um lado, a Progressão Continuada pode ser avaliada positivamente, por ter corrigido a defasagem idade/série, diminuído os índices de repetência e evasão escolar sendo, então, uma medida potencial de democratização do ensino, por garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, oferecendo-lhe uma escolaridade mínima de oito anos. Seria, então, uma democratização no sentido de universalização. De outro lado, a forma como foi imposta e a falta de condições de trabalho para o desenvolvimento efetivo da proposta propiciou uma distorção no processo de implementação que levou a Progressão Continuada a transformar-se em prática de Promoção Automática dos alunos, aquela que lhes garante a escolaridade, mas não a aprendizagem.

Nas propostas oficiais são claras as preocupações com a eliminação da repetência. Considera-se que a repetência não garante a aprendizagem, não é uma forma de manter a motivação dos alunos em relação à aprendizagem, é fator de manutenção da exclusão

[90] Ao longo do trabalho vimos reiterando a todo o momento nossa preocupação com uma escola para todos. Entendemos como todos, toda e cada criança em sua humanidade, em sua singularidade, em sua identidade, em sua cidadania, independentemente de seu nível sócio econômico cultural ou de seu *status* familiar e social. Uma escola para todos está, portanto, muito além daquela que apenas oferece uma vaga para qualquer criança.

escolar e social e traz conseqüências negativas para a auto-estima do aluno por este não suportar o fracasso escolar. Concordamos com este ponto de vista contido na proposta. Nossa investigação nos permitiu entrever que, também na prática, o grande mote da Progressão Continuada foi eliminar a repetência ou a retenção do aluno ao final de cada ano letivo. Mas não só. Como pudemos ver ao longo da coleta de dados, por vezes, os professores são "obrigados" a promover o aluno ao final do ciclo. A aprovação automática foi imposta aos professores e largamente internalizada pelos alunos.

O discurso das propostas oficiais, no entanto, trazem a eliminação da repetência mediante a aprendizagem efetiva do aluno. Na realidade observada, nos pareceu evidente que se associou o fim da repetência apenas com a idéia – ou a necessidade – da Promoção Automática. Esse fato pouco contribuiu para com a solução dos problemas de aprendizagem escolar. Além disso, percebemos que a Promoção Automática, ao mesmo tempo em que promove a diminuição das taxas de repetência e evasão, não rompe com os mecanismos e os processos mais profundos de seleção e exclusão escolar e social.

Na realidade, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, observamos um grande hiato entre a proposta e sua prática, ou seja, na prática muito pouco do que foi proposto se efetivou. A Secretaria da Educação impôs à escola a responsabilidade de garantir o sucesso da implementação da proposta de Progressão Continuada. No entanto, não garantiu as condições estruturais necessárias para a sua concretização.

É inegável que, para as mudanças se efetivarem, devam existir condições adequadas a isso. Na ausência delas coube à escola (como foi dito pelas professoras da escola pesquisada) "se adequar ao burocrático". Nessa adequação, o que se notou foi que a tão propalada *Escola de Cara Nova*[91] continuou sendo aquela mesma e velha escola. Vestida de roupagem nova, sua essência continua a mesma: classificar, selecionar, hierarquizar, excluir com o fim de atender aos interesses políticos e econômicos do capital, agora, na versão neoliberal.

[91] "A Secretaria de Estado da Educação – SEE – desde 1995, vem investindo em múltiplas ações que se constituem em um projeto que visa à melhoria da qualidade de ensino, devendo resultar na garantia de um percurso escolar com sucesso para todos os alunos. Assim, a rede pública estadual paulista está hoje fundamentada em princípios voltados para o comprometimento com o processo de aprendizagem. Para isso, a organização da escola deve oferecer todas as condições necessárias para garantir essa aprendizagem." (SÃO PAULO (estado), 2000: 5) O *Escola de Cara Nova* é um projeto que se insere no conjunto de ações tomadas pelo governo estadual cujo objetivo especifico é a construção da proposta pedagógica para esta escola atual que ousamos dizer, tem *a cara da pobreza.*

Mantidas as devidas proporções, parece-nos que a "cara" da escola não é mesmo muito nova. Já no século XIX, Marx e Engels, ao criticarem o ensino burguês, delineiam uma realidade com traços muito semelhantes aos de nossas escolas hoje: classes com muitos alunos, falta de condições de trabalho, salários baixos, crianças na escola e sem aprenderem...

> [...] Numa segunda escola, encontrei uma sala, com 15 pés de comprimento e 10 de largura, onde contei 75 alunos que pipilavam uma algaraviada ininteligível'. 'Mas não existem só estes horríveis covis, onde as crianças obtêm certificados, mas não instrução [essa história nos é muito familiar]: há muitas escolas onde o mestre é competente, mas seus esforços são quase completamente vãos em face da confusão indissolúvel de crianças de todas as idades, a partir dos três anos. Os vencimentos do mestre, no melhor dos casos, miseráveis, dependem inteiramente da quantidade de pence que recebe, ou seja da quantidade de crianças que lhe é possível encaixar num local. E, para cúmulo, um miserável mobiliário, uma falta de livros e de qualquer outro material de ensino, e a influência perniciosa de uma atmosfera confinada e viciada sobre as pobres crianças. Estive em muitas escolas semelhantes onde via filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada; e eis aquilo a que se chama freqüentar a escola, e são estas crianças que figuram como educadas (*educated*) na estatística oficial [esta história também nos é familiar] (MARX e ENGELS, 1978: 66).

A compreensão é a de que houve apenas algumas mudanças pontuais na organização escolar, insuficientes para que a proposta se materializasse tal e qual o desejo daqueles que ansiavam por uma escola pública, democrática e de qualidade para todos. Neste sentido, a Progressão Continuada seria um *slogan* que: [...] "sugere a necessidade de uma reforma na situação existente, porém em sua dimensão oculta e/ou manifesta pode estar ajudando a perpetuar os efeitos das práticas que pretende substituir" (SANTOMÉ, 1998 *apud* Steinvasher, 2003:173).

Desta forma, é com razão que se pode dizer que as soluções para o fracasso e a exclusão são apenas ilusórias, posto que as preocupações se direcionam para as estatísticas – ou com resultados em números – do que com a própria finalidade da educação.

> Ao colocar-se a serviço de uma ação administrativa a progressão continuada tende, junto com as outras medidas citadas, a regularizar o fluxo escolar e, portanto, atingir os patamares exigidos para a educação nacional de acordo com tendências mundiais [92], uma vez que estas possibilitam indicadores estatísticos que favorecem as políticas educacionais e econômicas atuais (BERTAGNA, 2003: 448).

[92] Como, por exemplo, já dissemos as relações entre o Banco Mundial e as políticas administrativas.

Na escola pesquisada, a maneira como se efetivou a Progressão Continuada demonstrou que ela não poderá cumprir a função à qual se propôs, ou seja, a de romper com a seletividade. Uma das razões para que isso tivesse ocorrido, provavelmente a mais forte delas, foi o fato de que a escola não rompeu com as práticas anteriores à proposta, ela continuou a operar na mesma "lógica" de tempos, espaços, currículo e organização do trabalho pedagógico. Segundo Freitas (2003:14), "o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares".

A "lógica da forma escola" é assim explicitada por Freitas (2002a. 80).

> O desenvolvimento da forma escola ocorreu distanciando-se da vida, artificializando os processos de aprendizagem e acelerando os tempos de preparação. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal – é mais rápido do que por métodos ativos, ou por meio de pesquisas que o aluno faça. As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não domina repete de ano.

Além de continuar operando na mesma lógica de tempos e espaços, pareceu não ter se modificado a "lógica da avaliação", assim explicada por Freitas (2002a : 80):

> A necessidade de mecanismo artificiais de avaliação foi motivada pelo fato de a vida ter ficado fora da escola. Com isso, ficam lá também os 'motivadores naturais' para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de 'motivadores artificiais', tendo que desenvolver um sistema de avaliação com notas – às vezes com alguma conseqüência positiva ou negativa – como forma de estimular a aprendizagem e controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas imobilizadas ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial.

A proposta da Secretaria da Educação – se interpretada enquanto proposta progressista de organização da escola em ciclos de progressão continuada – trazia consigo o pressuposto da reordenação dos tempos e espaços escolares, pois,

> Historicamente, a organização em séries organizou-se a partir do objetivo de classificar e selecionar os alunos, expressando valores pautados na cultura da exclusão, por isso, a organização do ensino fundamental em ciclos busca modificar esta estrutura escolar, contrapondo-se à seriação (STEINVASCHER, 2003: 169).

Além dessa necessidade da mudança, seria primordial a mudança da concepção de avaliação classificatória e prioritariamente regulatória para a avaliação reguladora, também, mas prioritariamente emancipatória. Isso significa, então, que "a lógica da forma escola" e a "lógica da avaliação na forma escola" deveriam ser modificadas para que a proposta pudesse atingir o seu objetivo principal: romper com mecanismos de seleção e de exclusão. Convém lembrar que, em nossa concepção, a Progressão Continuada só tem sentido dentro de ciclos de formação, o que é diferente de agrupar séries para garantir a promoção automática do aluno.

Na escola pesquisada, o que observamos foi a adequação da proposta à segunda opção: agrupamento de séries para garantir a aprovação automática do aluno, com manutenção da antiga concepção de avaliação sem rompimentos significativos com "a lógica da forma escola" nem com "a lógica da avaliação na forma escola", nem tampouco com a lógica excludente da sociedade. Esses processos estão intimamente ligados, pois

> A não-concepção do significado dos ciclos acaba por impossibilitar qualquer mudança efetiva na concepção de avaliação [...] e ao não se promover tal discussão e centrar todos os esforços na progressão continuada, ou seja, nos resultados escolares, a atual proposta impede as possibilidades de mudança porque [...] mudar a avaliação implica em questionar a escola, os objetivos a que ela se destina ou que se impõem a ela. Esvaziada a discussão sobre a concepção de escola e de avaliação, que deveria ocorrer em função da proposta de ciclos, acaba por encerrar todo o processo educativo nos marcos da intensificação das desigualdades escolares e sociais, ainda que todos na escola se esforcem ou trabalhem acreditando contribuir para uma educação emancipatória (BERTAGNA, 2003: 442).

A prática da reorganização escolar de apenas aglutinar séries para promover a aprovação automática e a perda do poder da avaliação em reter o aluno entre as séries, parece ter comprometido substancialmente o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos. O que vimos, na realidade observada, foram crianças que chegaram analfabetas ou precariamente alfabetizadas até a 4ª série e, apesar de não terem atingido a aprendizagem

desejada, foram todas promovidas para a 5ª série. Não houve repetência, mas também não houve aprendizagem. Para Weisz (2000: 13), o que acontece é que

> Quando havia a reprovação, a professora da 1ª série observava seus alunos no início do ano letivo e rapidamente podia dividir a classe entre 'os que vão' e 'os que não vão'. Como a cultura escolar está impregnada da idéia de que 'os que não vão' não vão por serem menos ou pouco capazes, a professora podia abandoná-los. É claro que a profecia inicial realizava-se no fim do ano com a reprovação dos que não 'iam'. Atualmente, com a progressão continuada, as classes continuam divididas entre 'os que vão' e 'os que não vão', mas com uma pequena diferença: antes era os que 'vão aprender e passar de ano e os que não vão aprender nem passar de ano' e agora todos 'passam de ano', porém só alguns 'vão' aprender.

Como dissemos, é a mesma escola, ou diríamos é a mesma educação, apenas com roupagem nova: mudou para permanecer igual[93]. Se, antes, excluía pelo não acesso, pela repetência e pela evasão, hoje, continua excluindo por não proporcionar a aprendizagem – ou o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade – a todos os alunos. E, assim, por não garantir a todos a instrumentalização necessária para o rompimento com processos mais amplos de seleção, continua a cumprir um papel social de caráter elitista, seletivo e excludente.

Esses processos de seleção estão intimamente ligados aos processos de avaliação. Por isso, a avaliação assumiu papel central na implantação da proposta de Progressão Continuada. Como já foi dito anteriormente, era preciso mudar a concepção de avaliação seletiva e classificatória há séculos praticada nas escolas[94]. Buscamos observar, assim, qual concepção de avaliação estava presente nas práticas da escola pesquisada.

Um dos autores ao qual recorremos para tentar elucidar algumas questões que envolvem a avaliação é Luckesi. Este autor distingue claramente o ato de avaliar do ato de examinar. Segundo Luckesi, avaliar "é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva" e continua, afirmando que examinar "é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à

[93] Estivemos ao longo deste trabalho usando o termo *mudar para permanecer,* ou *mudar para manter,* parafraseando Giuseppe Tomasi, príncipe de Lampedusa que escreveu em seu livro *Il Gattopardo*: "É necessário que as coisas mudem para que permaneçam as mesmas" (WEISZ, 2000: 13).

[94] Segundo Luckesi (2002: 84), "o modelo de exames escolares hoje praticados foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos".

construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado" (LUCKESI, 2002: 84). Então,

> O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto que o de examinar está centrado no julgamento de aprovação e reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Luckesi nos traz elementos para pensar se a própria "confusão" entre avaliação e examinação não seria um dos grandes empecilhos para a mudança nas práticas avaliativas escolares, constituindo-se um entrave para mudanças significativas no aprendizado dos alunos, visto que avaliar busca melhor aprendizagem e examinar limita-se a aprovar ou a reprovar.

Considerando os conceitos desse autor, entendemos que, na realidade observada, se examinava muito mais do que se avaliava e, nesse caso, classificava-se e selecionava-se[95]. Mas não paremos aqui. Há muito mais a se considerar.

O outro autor com o qual dialogamos é Freitas. Em Freitas também se pode observar a distinção entre avaliação e exame, mas não só. O autor acrescenta elementos fundamentais para um entendimento mais profundo dos processos avaliativos que ocorrem no interior da sala de aula e de como esses processos têm conduzido à seletividade e à exclusão, foco de nossa discussão neste trabalho.

Para Freitas (2002, 2002a, 2003) a avaliação é um fenômeno que deva ser entendido em três dimensões – o que ele chama de "tripé avaliativo": a da instrução, a do comportamento e a dos valores. A primeira está diretamente relacionada ao ensino dos conteúdos, à verificação da aprendizagem dos conteúdos ensinados e do domínio das habilidades, com atribuição de notas[96]. O objetivo dessa dimensão é o aprender a conhecer. Os instrumentos usados podem ser as provas, os trabalhos, testes, etc. Essa tem sido a dimensão mais conhecida da avaliação.

A segunda dimensão está relacionada aos procedimentos, às condutas, às reações e ao comportamento dos indivíduos tornando-se um instrumento de controle e de

[95] Vários são os episódios que descrevemos ao longo do capítulo 4 "O cotidiano escolar e a progressão continuada" que apontam para este fato.
[96] Esta dimensão se aproxima mais com a definição de exame de Luckesi.

obediência às regras em sala de aula. O objetivo dessa dimensão é aprender a fazer. Para Freitas (2002a: 84),

> Este é o lado freqüentemente esquecido quando se implantam os ciclos: controle de sala de aula. Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos 'quebram' a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no nível instrucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação.

E, por fim, a terceira dimensão que está relacionada a normas, princípios, padrões sociais, valores e atitudes dos indivíduos[97], e cuja dimensão está diretamente relacionada à construção de valores individuais e sociais. Seu objetivo é o aprender a ser. Por isso, em nosso ponto de vista, esta é a dimensão principal a ser observada no sentido de atingir os objetivos de uma escola democrática, de qualidade e, acima de tudo, verdadeiramente inclusiva. Essa dimensão

> ocorre cotidianamente em sala de aula na forma predominantemente pública e consiste em expor o aluno a reprimendas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e atitudes em sala. Aqui também não se consegue modificações por decretos (FREITAS, 2002a : 84).

Durante nossa pesquisa de campo, pelas observações e entrevistas, pudemos notar a presença das três dimensões de avaliação. Houve a avaliação mais direta da aprendizagem, relacionada à instrução, mas houve muito fortemente a avaliação do comportamento e das atitudes dos alunos.

[97] Não é nossa intenção entrar numa discussão de nível psicológico, mas achamos importante dizer que comportamento e atitude não são a mesma coisa. A atitude está mais relacionada com a interioridade do indivíduo, com suas concepções de vida e o comportamento expressa essa interioridade. Sobre isso ver: BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. *Psicologias – uma introdução à psicologia.* São Paulo: Saraiva, 1995. Para exemplificar essa distinção lembremo-nos que muitas vezes em sala de aula, se associou o comportamento indisciplinado do aluno à sua atitude de não valoração da educação. Outro exemplo: a atitude de classificar, tão arraigada nos indivíduos, pôde ser expressa, na realidade que observamos, no momento em que se separaram as turmas. Poderíamos dizer que atitude é a concepção que temos de alguma coisa e comportamento é a expressão dessas concepções. Por exemplo: a concepção de avaliação seletiva leva às práticas de classificação, seleção e exclusão de alunos. Assim pensando, as mudanças significativas ocorrem ao nível de atitudes ou de concepções e não apenas de comportamentos.

A avaliação instrucional, como mostraram as observações e entrevistas, centrou-se bastante nas provas e, apesar da progressão continuada, nas notas. Percebemos, também, a preocupação com a avaliação externa que seria feita ao final do ano – SARESP. Os alunos tinham a preocupação de ir bem nesta prova por considerar que ela era o passaporte para a 5ª série.

Lembramos que a avaliação externa não se restringe à avaliação do rendimento do aluno, mas também à do professor e até à da própria escola, denotando o papel de controle dos resultados da "educação" por parte do Estado. Contradizendo a proposta de avaliação diagnóstica e formativa, a avaliação externa tem se mostrado, na verdade, classificatória à medida que estabelece um *ranking*[98] de classificação das escolas, desencadeando a competição entre elas.

Apesar de a nota ter, oficialmente, perdido – ou, diríamos, alterado – o seu "valor-de-troca" e "valor-de-uso" [99], (talvez mais o de troca que o de uso)[100], elas não deixaram de exercer sua função avaliativa sobre os alunos. Mesmo tendo conhecimento da não-repetência, as notas ainda significavam para eles uma referência quanto ao seu desempenho e, conseqüentemente, quanto à sua imagem de bom ou mau aluno e quanto ao seu sucesso ou fracasso, como já dissemos Além disso, percebemos que no entendimento de alunos, professores, pais e governo a nota era necessária. Mas, como vimos pelos episódios descritos no capítulo 4, a nota nem sempre correspondia à realidade da aprendizagem do aluno e, dessa forma, tornava-se um engodo, além de mascarar a exclusão dos alunos, apesar da aprovação de todos. O que constatamos foi que a prova e as notas (ou o teste, como disseram os alunos) eram usados para classificar e selecionar os alunos em turmas diferentes. Essa classificação foi confirmada durante o decorrer do ano escolar.

A dimensão comportamental, como se pode ver pelos episódios descritos, foi enfatizada tanto pelas professoras quanto pelos próprios alunos. As professoras, buscando formas de controle da classe – como usar do artifício das mudanças de turmas, deixar sem

[98] Ordem, posição.

[99] Tomamos emprestado dois conceitos marxistas: valor-de-troca e valor-de-uso: "[...] todas as mercadorias se caracterizam por possuírem não só uma qualidade visível concreta (forma, cor, tamanho, etc), a que Marx chama *valor de uso,* mas também um valor que permite compará-la com outras mercadorias e trocá-las por elas" (RESENDE, 1978: 43). Com a progressão continuada, não se troca mais prova por nota e nota por aprovação no final do ano.

[100] Na cultura escolar o conhecimento adquiriu um valor de troca: troca-se conhecimento por nota e por não repetência. Com a não repetência esta lógica foi quebrada devendo ser privilegiado o conhecimento como valor de uso.

recreio, mandar bilhetes para os pais, etc. Os alunos, por sua vez, transgredindo todas as regras e modelos de comportamentos desejados: não ficavam quietos, brigavam, não faziam as lições. Situação contraditória, pois os alunos, ao mesmo tempo em que se preocupavam com as notas, não se preocupavam com a aprendizagem. Pareceu instalar-se um jogo de "gato e rato".

Em relação à dimensão da avaliação relacionada às atitudes e aos valores, essa foi, sem dúvida, a mais marcante, a nosso ver, em relação aos nossos sujeitos, os alunos da 4ª série Y. Desde o início do ano letivo, o julgamento sobre os alunos foi muito intenso. Vários foram os episódios que descrevemos que revelam o peso dessa dimensão da avaliação em sala de aula, na prática das professoras.

Além de entender a avaliação em suas dimensões de instrução, de comportamento e de valores, para Freitas (2002, 2002a), é preciso entendê-la atuando em dois níveis: formal e informal. No plano formal estariam as notas, a aprovação ou reprovação como resultado do processo de ensino-aprendizagem, enquanto que no informal estariam as dimensões do comportamento e dos valores que podem influenciar no processo de construção dos resultados escolares, levando ao sucesso ou fracasso ou à inclusão e exclusão. Assim, a avaliação estaria intimamente ligada aos processos seletivos escolares – eliminação e/ou manutenção – agindo nos dois níveis, que são assim explicitados por Freitas (2002a :84)

> No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. Estes criam, permanentemente, representações uns sobre os outros. A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor [acrescento do aluno para com o aluno]. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que vão interagindo com as construções metodológicas do professor. É aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso [para a inclusão ou a exclusão]. As estratégias de trabalho com os alunos ficam permeadas por tais juízos e definem, consciente ou inconscientemente, o investimento do professor neste ou naquele aluno.

Na lógica da forma escola a avaliação informal, que ocorre paralela à avaliação formal, se manifesta de forma mais dissimulada, porém não menos perversa, de maneira a

classificar os alunos em bons e maus, fortes e fracos, bem sucedidos e fracassados[101], contribuindo para que esses alunos construam algumas fronteiras, subjetivas e objetivas, de pertencimento a grupos diferentes, primeiramente na escola e, provavelmente, também fora dela. A avaliação, principalmente a informal, estaria contribuindo, então, para que houvesse um grupo que se percebia "incluído" como o grupo dos bons alunos, cujo destino provável seria o sucesso e outro grupo que se percebia "excluído", como o grupo dos maus alunos, cujo destino mais provável seria o fracasso escolar.

Dessa forma, a avaliação pode ser um impedimento para que haja a inclusão, de fato, de todas as crianças, pois, se a democratização do acesso é um passo necessário para a inclusão, ela sozinha não é suficiente. Não basta apenas estar na escola. É preciso que a criança se perceba incluída na escola. E não temos dúvidas que elas sabem quando não estão incluídas. Elas se percebem como um *do* grupo, mas não como um *no* grupo, ou seja, não estão excluídas da escola, mas estão excluídas *dentro* da escola.

> Por excluídos da escola entendem-se todos aqueles que, devendo freqüentar a escola, não o fazem, independentemente de já a haverem ou não freqüentado no passado. A categoria dos excluídos na escola compreende todos aqueles que, mesmo estando na escola, por ingresso tardio ou por força de sucessivas reprovações e repetências [ou promoção automática] acusam forte defasagem [de idade/série ou de aprendizagem] nos estudos (FERRARO e MACHADO, 2002: 1).

Se, antes, a avaliação – ancorada no poder da avaliação formal – excluía pelas sucessivas repetências e pela conseqüente evasão, hoje, em tempos de Progressão Continuada, em tempos de "inclusão", ainda que a avaliação formal aprove os alunos, garantindo-lhes a permanência na escola, a avaliação informal mantém a classificação e a seleção, marcando o destino desses alunos dentro e fora da escola. Assim, a Progressão Continuada, pelo que observamos, não eliminou nem a avaliação formal e nem tampouco a informal. Nos ciclos de progressão continuada – ou, diríamos, na aglutinação de séries com promoção automática – as conseqüências da avaliação formal não são consideradas, retardando para o final do ciclo os efeitos formais da nota, ou seja, não há reprovação entre séries, podendo haver apenas no final do ciclo. Porém, ao longo do ciclo, "as novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal" (FREITAS, 2004: 159).

[101] Ou "água e esgoto" como sugeriu uma das professoras, sujeito de nossa pesquisa.

Para Bertagna (2003: 340),

> Mesmo com a aprovação, determinados valores e juízos já foram construídos e, em alguns casos, assumidos pelos alunos, ou seja, nem mesmo uma aprovação automática ou decretada poderá romper este tipo de mecanismo de seleção e classificação que se constitui como parte natural das vidas dos sujeitos, na forma atual da escola.

Freitas afirma que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam uma hierarquia escolar que está intimamente ligada aos mecanismos de eliminação e manutenção.

> Desta forma, vemos, por fim, delimitar-se o campo da avaliação – entendida agora como estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção. O campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia através da: 1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam (FREITAS, 1991: 275).

Eliminação e manutenção são articuladas no conceito maior de seleção. Assim pensando, a avaliação seria o estudo dos mecanismos de eliminação/manutenção dos processos seletivos. Para Freitas, é fundamental dialetizar estes conceitos no sentido de apreender as contradições e, ao mesmo tempo, a unidade que há entre eles. Ambos

> estão determinados por uma única e mesma "força": *a origem social* [ou classe social] *do aluno*. Em tese, se mantido no sistema educacional, ele o faz pela sua origem de classe; se excluído do sistema, também ele o faz pela sua origem de classe. [...] Eliminação e manutenção são manifestações de uma mesma essência: o antagonismo de classes do sistema capitalista. Essa é raiz de toda contradição (FREITAS, 1991: 277).

Porém, se a raiz de toda a contradição está no antagonismo das classes sociais, é preciso lembrar que as próprias classes sociais são construções históricas e, portanto, que as contradições a elas inerentes também o são. Assim, o que temos embasando todos os modelos, seja de aluno, de avaliação, de escola ou de professor, é o nosso modelo de sociedade capitalista, no qual a classificação, a seleção, as desigualdades são consideradas legítimas.

Na lógica capitalista, não há mesmo lugar para todos ou cada um deve ser colocado e mantido em seu devido lugar. A escola é uma instituição social que foi criada nos moldes do capitalismo, para atender aos seus interesses dominantes. Assim, a escola não era destinada a todos, mas a uma elite que, por fazer parte de uma classe social, condizente com o modelo escolar, obtinha sucesso. Os "outros" ou nem ingressavam na escola ou, se o fizessem, dificilmente obtinham sucesso o que, na maioria das vezes, os levava à evasão. Muitos alunos permaneciam sete, oito anos ou mais na escola sem finalizar o curso. "Ficavam pelo caminho". Dessa forma, ao se considerar o rendimento escolar, tais alunos não apareciam nas estatísticas, pois se levava em conta, apenas os que terminavam o curso.

Hoje, por conta da democratização do acesso e da obrigatoriedade da permanência, o quadro mudou. Todos, de todas as classes sociais, têm o direito de ingressar na escola, nela permanecer e chegar ao final do ciclo em oito anos. Isso, a nosso ver é um ganho social que deve ser considerado. No entanto, a democratização, não pode restringir-se às oportunidades de acesso, essas já limitadas, visto que às camadas populares não é dada a possibilidade de escolher qual escola freqüentar. Para elas, não existem possibilidades materiais objetivas de acesso, por exemplo, às boas escolas particulares, fato que mantém a dualização entre escola particular e pública e, conseqüentemente, entre os diferentes resultados educacionais.

Concordamos com Walters (2004: 14.312), quando afirma que

> [...] the only way to significantly reduce class or status inequalities in educacional outcomes is to combine egalitarian school reform with a variety of social policies that significantly reduce inequalities in living conditions, family-based resources, and occupational oppotunities"[102]

Outro aspecto é o debate em torno da evidente perda do padrão de rendimento escolar que está ligado à qualidade da permanência oferecida. E, ao se evidenciar a perda de um padrão satisfatório de rendimento escolar após a democratização do acesso, e a permanência na escola de crianças de classes menos favorecidas – ou de estratos sociais

[102] Tradução livre; "[...] o único caminho para reduzir significativamente as desigualdades de classe e de *status* nos resultados educacionais é combinar reforma escolar igualitária com uma variedade de políticas sociais que significativamente reduzam desigualdades em condições de vida, recursos básicos familiares e oportunidades ocupacionais".

que antes não entravam ou não permaneciam na escola – parece lógico que a explicação para essa perda seja "a incompetência de classe" ou a inferioridade de classe.

Ao menos, nos parece, esta é a lógica que interessa ao capital para justificar a manutenção do estado de subordinação das classes populares. A verdade é que as crianças antes eliminadas do sistema, agora nele permanecem e denunciam a sua lógica excludente. Não podemos esquecer que as crianças das classes populares chegam a uma escola que não foi criada para elas[103]. Como vimos, a escola ainda trabalha com um padrão de aluno – ou um aluno ideal. Isso torna ainda mais difícil a passagem das crianças das classes populares pela escola, pois elas são "diferentes" do modelo de aluno por ela exigido.

O problema, em nossa opinião, reside no fato de que estas diferenças têm se transformado em desigualdades que levam ao fracasso escolar marcando o destino social do aluno. Em nossa pesquisa, pudemos perceber pelas falas das professoras e dos próprios alunos, o quanto é presente o fato de que a origem social da criança está na base das explicações para o seu fracasso. Então, as desigualdades são delineadas, anteriormente à entrada da criança na escola. (lembrando o "círculo vicioso" descrito por Freitas, 1995 e Baudelot e Establet, 1975 e Ferreira, 2000, já citados nesta dissertação).

Assim, as crianças das classes populares não chegam à escola em igualdade de condições em relação às crianças das classes mais favorecidas. Esse fato pode concorrer para a definição de trajetórias desiguais (quando deveriam ser apenas diferentes) [104] entre crianças de *status* sociais diferentes. Tal pensamento reforça a idéia de "capital cultural" defendida por Bourdieu e Passeron.

Para Bourdieu e Passeron (1975), dentro da escola, a dinâmica da reprodução está centrada no processo de reprodução cultural. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Essa cultura que tem valor social é que se constitui como capital cultural.

[103] Em nossa pesquisa de campo, há um depoimento das professoras concordando que "a escola não está preparada para estas crianças".

[104] Temos, em vários momentos, contraposto os termos diferença e desigualdade: Quando falamos em diferença significa que a vida se expressa em multiplicidades, em diversidades, em formas diferentes. Os indivíduos são diferentes, singulares. A desigualdade acontece quando se hierarquizam as diferenças.

O currículo escolar – formal e informal, real ou oculto – baseia-se nesta cultura que será mais facilmente entendida pelas crianças das classes mais favorecidas econômica, social e culturalmente, por já conviverem com ela cotidianamente.

Para as crianças das classes populares menos favorecidas econômica e culturalmente, essa cultura é quase indecifrável, incompreensível ou de difícil acesso, visto que não convivem com ela. A cultura dessas crianças é, a todo o momento, estigmatizada pela escola que, ao fazê-lo, consagra a cultura dominante. Por isso elas têm que realizar um esforço sistemático para adquirir uma cultura que não é a sua, se é que pretendem algum tipo de valorização ou ascensão social. É isso que a escola e os professores esperam delas.

Isso significa que as vantagens familiares anteriores à escola se transformam em vantagens escolares e poderão determinar, então, desigualdades de resultados educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais e, por isso, manter as desigualdades sociais.

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre [outras] coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 41).

Como já dissemos, a avaliação informal atua fortemente movida pelo julgamento de valor baseado no capital cultural.

> O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 50).

O capital cultural funcionaria, então, como um sistema de classificação anterior à escolarização. Quer dizer, quando a criança entra na escola ela já passou por um processo seletivo prévio, inscrito num universo simbólico de valorizações. Além disso, o capital cultural também tem papel importante nas escolhas das estratégias educacionais e, no futuro, ocupacionais.

> A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002: 4).

Esse conhecimento prático e o processo de ajustamento às condições objetivas construídos cotidianamente pelas condições de existência dos diferentes grupos, acabam sendo incorporados como "estilos de vida" e transmitidos de geração a geração, constituindo-se parte do *habitus* do grupo. "Consiste o *habitus* em um sistema de disposições adquiridas, duráveis e transmissíveis, predispostas para funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações" (LANG et al, 1997: 110). Neste sentido, o *habitus* "naturaliza" os estilos de vida, as relações sociais, as opções de vida, as estratégias usadas para essas opções acabando por perpetuar as práticas das quais ele mesmo é produto.

Essas análises de Bourdieu, centradas no capital cultural e no *habitus,* que estão ligadas ao conceito de classe social, têm sofrido críticas por várias razões. Lamont (2004: 15.343) critica Bourdieu "[...] for exaggerating the importance of cultural capital in upper-middle class culture and for defining salient boundaries a priori instead of inductively"[105]. A autora considera que, além das fronteiras culturais, é preciso considerar as fronteiras morais e socioeconômicas.

Além de Lamont, outros autores consideram que seja possível haver diferenciações entre e intra classes em relação à educação. Percheron (1981 *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002: 5) acredita que

> Tenderíamos a ter, então, dentro de uma mesma classe ou fração de classe, famílias com um comportamento bastante diferenciado em matéria de educação. Inversamente, teríamos famílias de classes sociais diferentes que adotariam certas atitudes similares. O *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia, portanto, ser diretamente deduzido do *habitus* de classe.

[105] Tradução livre: "[...] Por exagerar na importância do capital cultural na cultura das classes médias e altas e por definir os contornos das fronteiras *a priori* em vez de introdutoriamente".

Outra crítica dirigida ao autor, em relação aos trabalhos por ele produzidos até os anos 70, é que ele apresenta a escola como uma instituição de reprodução que contribui com os seus conteúdos e métodos para a perpetuação da dominação social. A crítica diz que Bourdieu negligencia o fato de que "Existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social" (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002: 8).

No entanto, apesar das críticas, a contribuição de Bourdieu é bastante influente e indispensável nas discussões sobre a gênese das desigualdades escolares e sociais, merecendo, portanto, papel de destaque por serem pertinentes nas discussões que envolvem a exclusão. Segundo Bourdieu, a cultura dominante é imposta e legitimada por meio da violência simbólica. A violência simbólica acontece de forma dissimulada e, portanto, quase imperceptível. O dominado não se opõe ao dominante por considerar as relações existentes como um fato natural. O dominado não se percebe enquanto tal.

Dessa forma, a violência simbólica acaba se instituindo, legitimando-se coletivamente, pela própria "cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem" (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 24). Parece, então, que podemos ser, ao mesmo tempo, agentes e vítimas da violência simbólica. "O poder simbólico não se pode exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder" (BOURDIEU, 1999: 52) contribuindo para a sua reprodução.

Essa dimensão simbólica da dominação é fundamental para a perpetuação de uma sociedade, ainda que outras dimensões – econômica, social, cultural – também exerçam forte poder nas relações de dominação não podendo, por isso, deixar de fazer parte do contexto da análise quando se trata das desigualdades sociais.

Ao agregar-se, ainda que sem o perceber, à cultura dominante, o próprio dominado contribui para a legitimação daquela. Esse fato torna ainda mais difícil a "conscientização" por parte dos dominados visto que

> Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com a transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes (BOURDIEU, 1999: 54).

A violência simbólica pode ser exercida, e pensamos que o seja, por diferentes instituições sociais. No entanto, é a escola que parece contribuir mais fortemente para com os processos de violência simbólica. Assim pensando, os processos avaliativos escolares formais, mas, sobretudo, os informais, estariam intimamente ligados aos conceitos de capital cultural, de *habitus* e de violência simbólica. Desta forma, a avaliação estaria construindo fronteiras simbólicas e legitimando fronteiras sociais.

O fato é que, com a democratização das oportunidades de acesso à escola pública, os alunos das classes menos favorecidas nela ingressam e permanecem não sendo explicitamente eliminados, mas tendo, provavelmente, um destino de fracasso, pois "levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro" (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 224) e que, por isso, pode influenciar seus comportamentos em sala de aula.

Os alunos têm passado pelos bancos escolares com alguma esperança de conseguir ascensão social. No entanto, sem reais possibilidades de sucesso, chegam ao final do percurso escolar obtendo um diploma sem nenhum valor social[106], em conseqüência do que, comprometerão a almejada ascensão social mantendo-se em sua condição original de classe e com seu *status* social, ou seja, mantendo-o em seu lugar de origem.

Os dados que coletamos em nossa pesquisa permitiram que relatássemos vários episódios em que os alunos têm essa visão de que não adianta passar sem aprender, ou seja, ter um diploma e não saber nada.

> Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o "funcionalismo do pior") como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante a translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido[107] e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único fim é ela mesma (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 221).

[106] Durante nossa pesquisa de campo, percebemos esta realidade. Muitas das crianças de escolas estaduais nas quais há o regime de progressão continuada, têm passado pela escola, mas têm chegado ao final de um ciclo praticamente analfabetas, com um "diploma" que, certamente, não lhes servirá de nada. Ou melhor, servirá, sim, para mantê-las em seus "devidos" lugares.
[107] Adiado, contemporizado.

Tais mecanismos fazem com que

> O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 223) .

Podemos concordar, também, com o que Bourdieu chama de "inflação de certificados escolares": todas as vezes que o número de títulos cresce mais rapidamente que o número de cargos oferecidos, o diploma pode sofrer uma desvalorização. Além disso, para o autor, mesmo que os indivíduos tenham a mesma titulação escolar, o diploma vale o que o seu detentor vale, econômica e socialmente. Além disso,

> [...] a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo [...] (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 136).

A desigualdade nos recursos de acesso e nos resultados escolares, conseqüentemente, comprometerá, na vida adulta, a almejada ascensão social, mantendo o indivíduo em sua condição original de classe, ainda que provido de diploma.

Nesta lógica, confrontam-se, perversamente, a "esperança subjetiva" concebida "como o produto da interiorização das condições objetivas que se operam segundo um processo comandado por todo o sistema das relações objetivas nas quais ela se efetua" (BOURDIEU e PASSERON, 1975: 166) e a "probabilidade objetiva" que representa as oportunidades reais de êxito. A relação esperança subjetiva - probabilidade objetiva fornece um dos princípios mais poderosos na explicação das desigualdades e auto exclusão. [108]

A probabilidade objetiva assim como a esperança subjetiva são construções sociais que interferem em como são construídas as "escolhas" que os indivíduos aparentemente fazem, ou seja, podem influenciar no modo como o indivíduo traça suas

[108] Presto, neste momento, um depoimento pessoal sobre esta questão. Em 1999, ano no qual terminaria o curso do Magistério, minha "esperança subjetiva" tinha claro minha completa incapacidade para ingressar no curso de Pedagogia da Unicamp e, assim pensando, não me inscreveria para o vestibular 2000. Em conversa com uma amiga, no entanto, resolvi me inscrever para saber do "formato" do vestibular. Ingressei em 2000, em primeira chamada.

estratégias de escolhas o que refletirá na diferenciação dos destinos escolares e sociais das crianças dos diferentes grupos sociais.

Essa relação da esperança subjetiva com a probabilidade objetiva poderá influenciar, inclusive, as atitudes do aluno dentro da própria sala de aula, levando-os, diante da probabilidade objetiva do fracasso, a assumirem atitudes e comportamentos que acabam por legitimar o seu fracasso [109], e cuja culpa lhes seria imputada. Assim, os maus alunos vivem em situação de exclusão na escola por não se comportarem de acordo com o que a escola espera deles, e não se comportam de acordo com o que a escola espera deles por viverem em situação de exclusão na escola.

Tendo como modelo a ser seguido o grupo seleto dos bons alunos, os maus alunos são rotulados constantemente no espaço escolar, por diferentes agentes sociais, de "indisciplinados", "bagunceiros", "burros", "mal educados", "relaxados", "desinteressados" dentre outros degradantes adjetivos [110].

Para Bourdieu e Passeron (1975: 166):

> a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria, de modo que ela se inclui entre os mecanismos que contribuem para a realização das probabilidades objetivas.

Esses aspectos, ligados mais à origem social do aluno, fazem parte dos critérios implícitos da avaliação ou do sistema de classificação do professor sobre o trabalho do aluno.

Para Bourdieu, essa pode ser uma postura conservadora dos professores, que contribui com a manutenção da ordem social.

---

[109] Durante nossa coleta de dados nos deparamos com essa realidade. Um exemplo é quando uma das professoras diz para os alunos da 4ª série Y: "O ano que vem vocês vão para a 5ª série e vão ter várias matérias. Vocês vão ficar perdidos. Sabe o que vai acontecer? Vocês vão é acabar desistindo da escola". (DCO: 14). O pré-conceito da professora em relação à probabilidade objetiva do fracasso destes alunos pode interferir na auto-estima, na auto-confiança, na auto-avaliação, na esperança subjetiva e nas escolhas educacionais dos mesmos levando-os a pensar e agir de forma tal que o fracasso se concretize.

[110] Esses são alguns dos adjetivos atribuídos aos "maus alunos" por diferentes agentes sociais da escola (alunos, professores, inspetores) durante nossa pesquisa de campo.

> Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxionomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, *constituindo* como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc.) e as estruturas dos agentes (taxionomias professorais) está no princípio da função de *consagração da ordem social* que o sistema de ensino preenche sob aparência de neutralidade (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 196).

A escola, assim, continua a cumprir sua função conservadora, seletiva e excludente por meio de mecanismos legítimos de eliminação que, reiteramos, estão fundamentalmente ligados aos processos avaliativos. Assim

> Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua em todos os níveis do cursus[111] [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar [...] entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 224).

Trata-se da "exclusão branda" definida por Freitas (2002: 306) como: "a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o 'metabolismo do sistema escolar' de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão".

O que podemos perceber, então, é que novas formas de manutenção da exclusão se delinearam com a mudança do "metabolismo escolar" (FREITAS, 2002: 311). Em nossa análise, a exclusão, que se implementou com a implantação da Progressão Continuada, é aquela que não se dá mais, porque a criança não está *na* escola, mas *dentro* dela. A esse "novo" tipo de exclusão Freitas chama de "inclusão excludente". Substitui-se a exclusão *da* escola pela exclusão *na* escola.

Para Freitas (1991; 2002), mudou-se a forma de exclusão, ou diríamos, formas de manutenção da exclusão, passando-se a insistir menos na eliminação por falta de vagas, no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola, e a insistir mais na eliminação adiada ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos

[111] Percurso realizado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

nobres e evasão, agora, entre ciclos ou postergando-a para níveis mais elevados da escala da escolaridade, o que é considerado um fato mais "normal".

A exclusão, então, não se dá pela falta de vagas ou pela evasão, mas pela prática político-pedagógica e ideológica que estigmatiza a parcela da população pobre. Ainda segundo Freitas (2002), a *internalização da exclusão* permite que a seletividade seja produzida na forma de exclusão subjetiva ou auto-exclusão, isto é, o aluno se vê como responsável pela sua exclusão do saber escolar, pelo seu fracasso em não aprender. Internalizar a exclusão significou menores custos e maiores benefícios para o Estado, prática que está em consonância com a lógica de mercado.

Assim fazendo, a escola pública estaria contribuindo para a exclusão dos seus alunos dos empregos mais qualificados, da possível continuidade nos estudos, do conhecimento sistematizado, necessário na atual sociedade que tanto valoriza a aquisição e o manuseio desse conhecimento. Parece-nos que, apesar de leis, decretos e reformas, é apenas uma elite que tem tido acesso real a tudo isso e que usufrui os bons resultados. Em vários episódios relatados sobre a imagem do aluno, percebemos que eles têm percepção dessa realidade de exclusão dentro da escola, têm percepção de sua possibilidade de fracasso na vida escolar, social e profissional. Vimos também as predições das professoras sobre o futuro das crianças da 4ª série Y. Esses pontos de vista reforçam o conceito de Freitas de eliminação adiada e/ou manutenção das classes populares em profissões menos nobres. Para Freitas (2002: 311),

> Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, "internalizada" (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelo seu próprio fracasso. Dessa forma, são criadas "trilhas de Progressão Continuada diferenciadas" na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe (Bourdieu e Passeron, 1975) ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas.

É interessante salientar que, no momento, muito se fala em inclusão ou escola inclusiva, não apenas no sentido de incluir a pessoa com necessidades especiais, mas no

sentido de que todos, que são diferentes uns dos outros, tenham verdadeira oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, apesar das diferenças. No entanto, concordamos com Masini (2001: 112) quando a firma que " [...] não é a criança diferente que tem sido excluída do processo educacional, mas as crianças de um modo geral, cuja oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem dependem basicamente da escola". As crianças que dependem exclusivamente da escola pública são as que mais têm sido penalizadas, pois, apesar da inclusão formal elas continuam numa escola que encontrou novas formas de dizer que a escola não é para elas.

Quando fomos a campo, notamos que, concomitantemente com a construção de "novas" formas de exclusão esteve oculta – ou talvez nem tanto – a manutenção da submissão ou subordinação.[112] Submissão supõe relações de mando e obediência e, conseqüentemente, de dependência e exploração. Essas relações, observadas na escola, são conseqüências das próprias relações sociais de produção capitalista e são necessárias à sustentação de uma sociedade de classes. Como vemos em MARX (1982: 836), "[...] o sistema capitalista exigia, ao contrário, a subordinação servil da massa popular [...]". E para que as coisas mudem para permanecer ou "Para a marcha ordinária das coisas basta deixar o trabalhador entregue às 'leis naturais da produção', isto é, à sua *dependência* [grifos nossos] do capital" (MARX, 1982: 854).

Sobre o papel da escola na relação subordinação/exclusão, Tragtenberg (1982: 53) diz:

> Duas são as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado.

A nós pareceu claro o quanto estas relações de poder têm força na escola e, o quanto a escola reproduz estas relações. Mas, a nosso ver, a sala de aula é apenas a ponta do *icebrg,* o micro espaço das relações de poder, pois elas permeiam toda a sociedade e sempre de uma forma conveniente às classes dominantes.

[112] Relatamos alguns episódios nos quais destacamos essa questão como, por exemplo, as atitudes dos pais nas reuniões e dos alunos da 4ª série Y que ouviam, acatavam, obedeciam, ratificavam e, parece-me, internalizavam o que as professoras diziam.

Exemplificando, com base em nossa pesquisa, o Decreto que implantou a Progressão Continuada foi elaborado por indivíduos de uma determinada classe com "autoridade" ou capacidade para fazê-lo e cujos interesses – de manutenção da hegemonia econômica, política e social – são diferentes dos interesses daqueles indivíduos das classes às quais se destina e que, no entanto, a ele se subordinarão. Tudo isso parecendo como uma ordem natural e legítima das coisas.

MARX (1982: 184) já dizia: "Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes". A lei torna "legal" as práticas que mantêm o círculo vicioso de dominação, de exploração, de manutenção de privilégios, de produção de misérias. Na visão de Marx (1982: 840)

> O progresso do século XVIII consiste em ter tornado a própria lei o veículo do roubo das terras pertencentes ao povo [...] os decretos com que os senhores das terras se presenteiam com os bens que pertencem ao povo, tornando-os sua propriedade particular, *decretos de expropriação do povo* [grifos nossos].

Queremos dizer com isso que as leis são feitas por quem pretende defender seus próprios interesses políticos, econômicos dentre outros, e com o objetivo de manter a ordem estabelecida: a ordem que impera na lógica capitalista, qual seja, a divisão entre os que pensam e os que executam, entre os que mandam e os que obedecem, etc., etc.,etc,. A ordem, à qual a escola está fortemente submetida, é fortemente marcada por relações de poder, subordinação e dominação e cuja lógica predominante é a da exclusão.

Isso constatamos em nossas observações nas relações que se estabeleceram não só entre as professoras e os alunos como também entre os alunos das turmas diferentes. Como foi descrito em vários episódios, aos alunos da 4ª série X, que sabiam pensar e que eram capazes, foram dadas vez, voz e condições para desenvolverem a autonomia, ao contrário do que se observou na 4ª série Y, a classe dos incapazes em potencial. Para Freitas (2003: 37), "a lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra".

Apesar das lutas dos setores progressistas por uma escola pública democrática e de qualidade para todos, acreditamos que as reformas dos anos 90, incluindo a implantação da Progressão Continuada, não romperam com as lógicas de subordinação e exclusão

fazendo com a escola continue a cumprir o papel para o qual foi originalmente designada a cumprir. Por isso,

> Sem que haja resistência às finalidades originais da escola, elas se cumprem. O poder dominante nunca se antecipou a estas lutas propiciando o acesso à cultura pelas amplas massas. Somente através de lutas ou quando o próprio processo de acumulação de riquezas passou a exigir avanços nesta direção, a escola foi franqueada às classes menos privilegiadas (FREITAS, 2004a: 19).

Como afirmamos anteriormente, é preciso encontrar formas de agir "nas brechas da lei", mas que essas formas de ação também sejam inclusivas, no sentido de que é preciso não serem os agentes objetos *das* mudanças, mas sujeitos participativos *nas* mudanças. Desta forma, as ações precisam se pautar no trabalho *com* e não no trabalho *para* os segmentos. O trabalho precisa, então, ser estabelecido por relações mais horizontais que verticais, ou seja, dialogadas, negociadas e construídas e não apenas impostas e implantadas.

Acreditamos que essas relações – que significam, acima de tudo, mudanças nas relações de poder – devam começar já no trabalho em sala de aula, como possibilidade de que as novas gerações cresçam com princípios mais democráticos e menos excludentes do que esses com que convivemos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que orientou nossas discussões e análises durante todo o processo deste trabalho, desde a sua concepção, foi a questão da exclusão. Nosso objetivo geral seria elucidar como ficou a questão da seletividade, do fracasso escolar e, conseqüentemente, da exclusão após a implantação da Progressão Continuada. Para tentar responder a essa questão descrevemos e analisamos toda a teia de fatores que envolvem as práticas escolares cotidianas, bem como buscamos embasamento na argumentação teórica, no sentido de confrontar os conceitos com as evidências observadas em nossa pesquisa empírica que teve a intenção de desvelar as diferentes dimensões do problema a que nos propusemos investigar.

Como argumentamos durante todo o decorrer desta dissertação, acreditamos que a escola tem uma função social histórica de legitimação da divisão de classes que ela, muitas vezes, cumpre com excelência, mas observamos que essa mesma escola, ao mesmo tempo, pode ser um local de lutas e resistências no qual se tecem processos de construção de uma outra forma de escola. Ela pode ser uma instituição burocrática de manutenção do poder estabelecido e pode ser, concomitantemente, um espaço de libertação, emancipação e transformação. Ela pode cooptar-se ou opor-se a formas de opressão, alienação, subordinação, dominação, exploração e exclusão. Nessa ótica, a escola é, então, um espaço de contradições.

Nossa opção pelo paradigma materialista histórico-dialético nos permitiu ver, na contradição, uma categoria básica fundamental por apontar a possibilidade positiva de ação daqueles que pretendem essa nova escola. Não a ação ingênua, mas a ação instrumentalizada teórica, política e ideologicamente, que permita encontrar formas de luta e resistência ativa no interior da escola sem, no entanto, restringir o debate apenas para aquele espaço. O debate é mais amplo e é preciso resgatá-lo em sua principal dimensão, a dimensão dos fins da educação, do tipo de homem e de sociedade que se pretende construir.

Optar pelo materialismo histórico e dialético também nos permitiu ver a história como um processo não-natural que ainda não terminou e que, portanto, mantém as perspectivas de resistência e superação, além de ver nos seres humanos sujeitos que podem interferir na construção dessa própria história.

Vemos o Homem como "um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos" (FRIGOTTO, 2004: 63).

> Trata-se da célebre tese de Marx de que "os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles". As condições não escolhidas se referem a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que nos condiciona. Não se trata, porém, de uma estrutura e superestrutura produzidas por uma *causalidade* relacionada às forças da natureza, mas de um processo *teleológico* tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos. Trata-se, pois de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos (FRIGOTTO, 2004: 63).

Além disto, esse pressuposto teórico nos instrumentalizou para nos colocarmos contra as teses pós-modernas, individualizantes, que pretendem destruir os processos coletivos de transformação social, impedindo a mobilização dos sujeitos e a continuação da luta histórica pela educação. Não se enfrentam problemas coletivos sozinho. Não se enfrentam problemas desarmados de argumentação teórica e de conhecimento. Neste sentido, acreditamos ser fundamental o papel da escola, pois em nossa sociedade ela é o espaço de formação e de informação para todas as crianças, ainda que ela mesma se encontre imersa na crise capitalista.

Em nossa perspectiva de análise trouxemos as relações possíveis entre sociedade e educação, explorando a análise entre as relações sociais de produção e os processos educativos dentro da sociedade capitalista, pois consideramos que os conflitos e as contradições se forjam nas relações sociais de produção capitalista das quais a escola não está isenta. Por isso, acreditamos que os processos educacionais estão intimamente ligados às lógicas das relações sociais de produção capitalista sem que haja determinismo, mas produção e reprodução dessas relações que se pautam por princípios de dominação, exploração e exclusão.

Acreditamos que para a superação dessa lógica seja necessário o desvelamento de tais relações. Neste sentido, "a produção teórica mediante a pesquisa, assume um papel crucial para aprofundar a compreensão e a crítica ao capitalismo tardio e as formas que assume os processos formativos educativos" (FRIGOTTO, 2004: 70).

Na escola, essas relações nem sempre são claramente apreendidas pelos sujeitos sociais que, no entanto, as produzem ou reproduzem em suas práticas cotidianas.

Acreditamos, então, ser igualmente importante conhecer as estruturas das relações que permeiam o espaço escolar, para melhor explorar as possibilidades de mudanças, pensando na superação da lógica excludente da escola capitalista e nos caminhos que podem ser construídos em favor da construção de uma escola para todos.

Neste sentido, buscamos contextualizar sócio, política e ideologicamente a educação brasileira na perspectiva do objeto de nossa pesquisa que é a proposta de Progressão Continuada dentro de um ciclo de formação e aprendizagem, enquanto proposta de escola democrática e inclusiva.

Sem perder de vista nosso objetivo – Progressão Continuada e exclusão – rastreamos as práticas concretas do cotidiano escolar, confrontando a proposta de implantação com a realidade de sua implementação. Então, observamos como opera, na prática, o fenômeno da Progressão Continuada no dia-a-dia da escola e qual a sua contribuição com a superação da exclusão num momento em que a escola universalizou o acesso a todas as crianças[113], recebendo alunos de todas as camadas sócio-econômico-culturais, fazendo com que sua clientela seja bastante heterogênea, como o é a própria sociedade, diferentemente do que era anteriormente, quando a escola recebia um número reduzido e muito mais homogêneo de alunos. Se quantidade foi um ganho social inegável, é igualmente inegável ser preciso haver o ganho na qualidade. Ao longo desta dissertação tecemos algumas considerações acerca de nossas análises. Agora, sem a pretensão de chegar a conclusões normativas ou prescritivas nossa intenção é dar nossa contribuição em defesa da construção de uma *outra escola.*

Em nosso entendimento, é possível afirmar que, apesar da Progressão Continuada, observam-se na escola mais permanências do que rupturas: a permanência da lógica dos tempos e espaços; a permanência da concepção de avaliação classificatória, seletiva e, portanto, excludente; a permanência da tradicional organização do trabalho pedagógico; a permanência do paradigma da deficiência e da culpabilização do indivíduo – em nosso caso, principalmente, professor ou aluno – para a explicação do fracasso escolar; a permanência das relações de poder hierarquizadas; a permanência do trabalho individual; a

[113] Não é nosso objetivo analisar especificamente a categoria universalização, mas se levarmos em conta que, pela LDB, a educação básica envolve os níveis infantis, fundamental e médio podemos inferir que a universalização ainda está por acontecer visto que ela é mais perceptível apenas no nível fundamental. Consideramos em nossas análises apenas a universalização neste nível de ensino.

permanência da importância maior do diploma do que do conhecimento, em resumo, a permanência da mesma cultura escolar que encontrou, no final dos anos 90, novas formas de manutenção da seletividade e da exclusão.

Entendemos que a grande ruptura foi a oportunidade de acesso e permanência na escola para todas as crianças no ensino fundamental. Neste sentido, a Progressão Continuada rompeu com o mecanismo de exclusão *da* escola. Desta forma, ainda que a permanência não seja significativamente qualitativa em termos de formação e aprendizagem, ao acontecer, propiciou toda uma "crise" no interior da escola que, se olhada criticamente, poderá trazer ganhos qualitativos para a educação e, principalmente, para seus usuários. Neste sentido, a Progressão Continuada poderia ser uma possibilidade de solução para o problema da exclusão *na* escola.

Assim, em nosso pensar, a constatação das permanências não deve levar à conformação ou à desistência da proposta, mas à busca de formas de enfrentamento dos problemas advindos com sua implantação, pois a permanência, na escola, das crianças antes dela excluídas, tem um significado de denúncia dessa escola que não é para elas.

Ainda que, por meio de nossa pesquisa, tenhamos concluído que a Progressão Continuada teve mais permanências que rupturas em termos de escola inclusiva, porque se todas as crianças estão formalmente na escola, nem todas as crianças estão realmente aprendendo, também concluímos que a presença dessas crianças na escola foi muito bem-vinda, pois expôs as mazelas dessa escola pública. Acreditamos que, apesar da denúncia das muitas conseqüências negativas da prática da Progressão Continuada, não podemos dizer que ela tenha produzido apenas uma "geração perdida", no sentido de que às crianças que foram promovidas automaticamente não foi garantida a aprendizagem, o conhecimento e a instrumentalização necessária para o manejo do conhecimento, a fim de que rendessem frutos no futuro.

É preciso olhar a Progressão Continuada por um ângulo positivo de análise. Os problemas que acarretou desencadearam debates sobre práticas seculares da cultura escolar, práticas que pareciam óbvias, mas as quais se mostraram não tão óbvias assim. Reconhecemos que a implementação da proposta deu novos direcionamentos para algumas dimensões da análise na discussão sobre as finalidades da educação e sobre a função social da escola, dentre elas as práticas avaliativas e a qualidade na educação, o imperativo do

trabalho coletivo, participativo e negociado nas bases do processo de construção de um projeto político pedagógico que contemple as necessidades e os objetivos da escola e que tenha a adesão dos sujeitos envolvidos. Tudo isso pode significar um passo a mais na construção histórica por uma outra escola.

Consideramos, também, que será pelo próprio processo avaliativo, na concepção que defendemos – processual, democrático, coletivo, participativo, formativo, emancipatório – que se poderão buscar melhores resultados para uma proposta que se sustente na prática. Porém, não se pode restringir o debate ao interior da escola, no sentido de limitar a discussão apenas sobre as práticas pedagógicas excludentes em sala de aula. O debate é muito mais amplo que isto e envolve todas as instâncias de poder, pois é preciso não esquecer das "relações sociais contraditórias às quais estão presos os sujeitos excluídos e os sujeitos que controlam e decidem impor aos primeiros o estado de exclusão" (RIBEIRO, 1999: 44). A questão, portanto, é muito mais política que pedagógica.

No entanto, observamos que o que parece óbvio é que a "crise" na educação é culpa dos professores que não sabem executar as excelentes propostas educacionais gestadas nos gabinetes, é culpa dos alunos que não querem "nada com nada" e é culpa das famílias que são desestruturadas e negligentes. Tudo isso nos parece, no mínimo, "suspeito", pois os sujeitos que deveriam, justamente, se unir em favor do mesmo objetivo estão se "digladiando" uns contra os outros e se inter culpabilizando pelo que tem acontecido na escola.

O que descrevemos acima, pudemos sentir em nossa pesquisa. E enquanto isso acontece, nada muda. Nossa "desconfiança" é que [...] "a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos" (RIBEIRO, 1979: 22).

A compreensão dos sujeitos do processo educativo escolar – gestores, professores, alunos e pais – de que estão subordinados a uma ordem maior estabelecida pelo capital e pelas nossas classes dominantes – possibilitaria a compreensão dos fins da educação e dos processos de produção da exclusão. É para este espaço que deveria ser orientada a discussão, pois,

> Tais como outros conceitos funcionais para a explicação da questão social – marginalização, fracasso, carência, inaptidão –, o conceito de exclusão define as camadas populares pelo negativo, ocultando a sua condição de sujeitos sociais que obrigam o capital a reagir, na tentativa de livrar-se da relação contraditória que mantém com o trabalho. A reação do capital efetua-se pela marginalização dos processos de trabalho e de participação política. Assim sendo, a exclusão, como um foco de luz lançado em direção à pobreza, desvia-se dos processos sociais produtores da pobreza e obscurece as ações de luta e de construção de novas relações socais (RIBEIRO, 1999: 44).

Para as camadas populares que têm apenas a escola como *lócus* de aprendizagem e informação sistematizada ou de formação e "conscientização", uma escola que não esteja cumprindo esse papel, com certeza, trará prejuízos de dimensões muito maiores do que só o fracasso escolar. Saber-se excluído e sentir-se individualmente culpado por isso pode interessar muito à manutenção das atuais relações de poder econômico, político e social, pois nessa escola que mantém a lógica da competição, da meritocracia e da seletividade, onde

> os "vencidos", os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori,* todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas (DUBET, 2004: 543).

Consideramos que os "excluídos" não podem ser considerados meros "coitados" ou simplesmente espectadores/receptores do que lhes está acontecendo. Se assim pensássemos, estaríamos pressupondo que "[...] as camadas populares tenham perdido a sua capacidade de lutar e de tomar iniciativas" (RIBEIRO, 1999: 45) e seríamos coniventes com uma concepção unidimensional e excludente da história, aquela narrada pela ótica dos "vencedores".

Por isso, concordamos com Martins (1993: 16) quando em seu trabalho encoraja

> os pesquisadores das ciências sociais a trabalharem mais amplamente com a concepção de que os mudos da História, os deserdados, os banidos e excluídos, os sucateados pelas conveniências do poder e do grande capital, são cada vez mais *sujeitos* do processo histórico. Reconhecendo que há neles inteligência dos processos e situações em que estão envolvidos.

Em nosso caso, como no de Martins (1993: 16) "[...] esses sujeitos são crianças, que dão significativa demonstração de compreensão do que estão vivendo". Seria preciso, aqui, olhar por um ângulo positivo de análise as estratégias de resistências, ainda que passivas, que estão sendo tecidas no interior da escola por sujeitos que, a princípio, são considerados "incapazes" de agir, como os alunos que se encontram em situação de exclusão.

Também seria preciso que se desse "a palavra à própria criança, silenciada protagonista desses processos, para que ela se tornasse, a principal protagonista no desenvolvimento de outra fala sobre o que está vivendo – a fala da própria vítima" (MARTINS, 1993: 17). Se acreditamos no trabalho coletivo é preciso que as crianças tenham nele voz participativa. É preciso, pois, falar com as crianças e não apenas sobre ou para as crianças.

Consideramos que olhar a Progressão Continuada e a exclusão por um ângulo positivo de análise é não se acomodar aos limites atuais de sua implementação, mesmo porque "[...] nenhum limite pode ser considerado como sagrado" (MARX e ENGELS, 1983: 40).

Neste sentido, é preciso, apesar de todas as contradições do sistema e, a partir da análise crítica dos próprios limites, buscar formas de superar as lógicas usuais da escola – e da sociedade – na qual "muitos são os chamados, poucos os escolhidos". É preciso avançar da inclusão apenas enquanto lei – um paliativo para o problema – para a inclusão enquanto princípio básico que gere políticas de inclusão cujas mudanças operariam na transformação das bases estruturais nos quais se assentam a produção dos processos de exclusão.

Apesar de considerarmos que esta é uma luta política que extrapola os muros da escola e na qual todos os níveis do processo educativo – sala de aula, instituição e sistema – têm sua parcela de responsabilidade, pois nenhum opera separadamente do outro, nosso *lócus* de análise foi a sala de aula na qual se estabelecem as relações ensino-aprendizagem e as relações diretas entre sujeitos que são a própria razão de existir da escola, professores e alunos.

Por isso, concordamos com Sanfelice (1986: 88) quando afirma que

> [...] aquilo que está a acontecer na Sala de Aula, bem como no fenômeno educativo como um todo, não está isento das implicações decorrentes das relações mantidas com o todo social que os produz e, em última instância, determina o quê se materializa ou não no ato pedagógico da Sala de Aula. Estou distante, portanto, dos posicionamentos que discutem o pedagógico pelo pedagógico, a Sala de Aula como o local sagrado de um sacerdócio ou de relações pessoais intersubjetivas. [...]. Minhas desconfianças indicam-me ainda que a Sala de Aula, sim aquela Sala de Aula onde cada educador atua, não está isenta das relações contraditórias que mantém, através de múltiplas intermediações, com o todo social também contraditório que a produz. Nesta ótica estou distante dos posicionamentos que simplesmente negam o pedagógico do ensino formal por não descobrirem nele a possibilidade intrínseca de antagonismos.
>
> É em decorrência das desconfianças acima que eu não deixo de visualizar uma importante contribuição da Sala de Aula, hoje, para com perspectivas e propostas que apontam a necessidade de mudanças do *status quo*. Afinal de contas, concordo que a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador e que no caso concreto da sociedade de classes, como a nossa, "ela se situa na relação entre classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes.

Foi com esse olhar que investigamos a sala de aula. Observamos as práticas na sala de aula analisando todo o movimento que, ao mesmo tempo, nega e afirma fronteiras de inclusão e exclusão construídas nas relações que ali se estabelecem, no sentido de apreender os processos de produção de exclusão em seu interior, não apenas como fator de denúncia, mas para que, a partir do que se tem, possam ser definidas algumas perspectivas para o que se quer ter.

Reconhecemos que, na sala de aula, os processos avaliativos escolares, dentro dos processos educativos, ainda se constituem mecanismos de construção e manutenção de classificação, seletividade e exclusão. Porém, com a Progressão Continuada, estes mecanismos foram deslocados da avaliação formal para a avaliação informal que acabam reprovando igualmente os alunos, ainda que a reprovação não se reverta, agora, em repetência, mascarando a realidade. A aparência da reprovação mudou, mas sua essência não, fazendo com que os processos de exclusão sofram mutações, mas continuem ativos.

Assim, a nova organização do ensino chamada Progressão Continuada, em sua implementação, deu conta de acabar com a exclusão *da* escola, mas não deu conta de acabar com a exclusão *na* escola, pois não alterou as lógicas da cultura escolar.

Consideramos, porém, que isto decorra não em função da proposta, mas

> de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos pelo campo da esquerda com intuito de minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, são exemplos. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais (KUENZER, 2004: 93).

Por conta das críticas negativas que tem sofrido, a tendência é que a progressão continuada perca terreno em favor do retorno à seriação e à repetência, o que significa dizer em favor da permanência da manutenção da função social que a escola capitalista classicamente tem desempenhado.

Em nosso pensar, esta discussão já deveria ter sido superada visto que as pesquisas confirmam que a repetência não traz benefícios à aprendizagem e à auto-estima do aluno podendo excluí-lo *da* escola enquanto que a Progressão Continuada, mesmo que não garanta a aprendizagem da criança, ao fazer com ela permaneça na escola, faz com que algo tenha que ser feito por ela e com ela *na* escola.

A Progressão Continuada eficazmente implementada é uma forma de resistência à escola elitista. Por isso, antes a inclusão formal que a exclusão de fato.

> Uma avaliação de porte nacional, a do SAEB de 2001, avaliou o impacto das políticas de não repetência sobre o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental. Os resultados não acusaram vantagens nítidas nem dos ciclos, nem do regime seriado, sendo, inclusive, os dos primeiros inferiores em certas séries e regiões. Portanto, os ciclos, que deveriam ser uma forma de organização alternativa e vantajosa em face do regime seriado, não comprovaram superioridade, ao contrário das expectativas. Por outro lado, haver ou não haver promoção entre as séries não conduz a desvantagens significativas em termos de rendimento discente. Ao contrário, a defasagem idade-série tem impacto muito negativo sobre o aproveitamento, levando ao fracasso. Pode-se supor que os ciclos, talvez por implantação distorcida, não alcancem os resultados almejados, enquanto a reprovação não dá mostras de melhorar o aproveitamento (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1997, 1998, 2002; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002, *apud* GOMES, 2005: 5).

Por isso, faz-se urgente o desafio de fazer acontecer esta escola inclusiva que não nega a nenhuma criança o direito de nela entrar, permanecer e obter sucesso. O desafio, que se constitui também como permanência, apesar da Progressão Continuada, é, ainda, o de oferecer uma escola com qualidade de aprendizagem e formação para todas as crianças.

Uma escola na qual as reformas representem possibilidades de emancipação e formação humana.

Sem perder de vista que nosso *lócus* principal de análise é a sala de aula, acreditamos que alguns princípios possam ser norteadores na mobilização coletiva de esforços dos sujeitos educativos aí atuantes, em favor desta outra escola compromissada também com as camadas mais sofridas da população. O primeiro – e sem que isto represente uma hierarquia de princípios, pois todos estão em relação um com o outro e são igualmente importantes na construção da escola inclusiva de qualidade – seria o de que a escola não faça do desfavorecimento do nível sócio-econômico-cultural da criança um impedimento para a sua aprendizagem ou uma justificativa para sua exclusão, mas o ponto de partida para uma prática pedagógica que não só não o estigmatize e desvalorize, mas que, de alguma forma, o leve a quebrar o círculo vicioso exclusão-fracasso escolar-exclusão.

Uma escola que se paute por esse princípio inclusivo levará em conta o seu aluno real – um sujeito sócio-histórico-cultural – e não o aluno ideal – estereótipo de bom aluno. Neste sentido, seria necessária a inversão da organização do trabalho pedagógico que avançasse do planejar/executar/avaliar para o avaliar/planejar/executar. Na primeira forma, planeja-se para um aluno abstrato, ideal, executa-se o planejamento ao qual todos os alunos devem encaixar-se ao mesmo tempo e depois se avalia o resultado da forma em que alguns obterão sucesso e outros não. Do segundo ponto de vista, primeiro avalia-se para conhecer os saberes dos alunos reais para depois planejar, a partir desses saberes, de forma que a execução leve o aluno a avançar em seu conhecimento.

Nessa inversão, o capital cultural do aluno será ponto de partida para um currículo emancipatório, não-discriminatório e significativo para ele, e a avaliação será um processo que o leve à aprendizagem. Dentro deste princípio de avaliação processual o paradigma a prevalecer não poderá ser o a deficiência, mas o da desvantagem. O princípio da desvantagem implica outro olhar sobre a aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as estratégias a serem adotadas, buscando minimizar as desvantagens em favor de resultados educacionais mais iguais.

Outro princípio seria o que não procure culpar a criança, a família ou o professor pelo fracasso, mas que entenda a questão como sócio-política conflituosa e contraditória,

pois envolve as relações de poder que extrapolam a sala de aula sem, no entanto, isentá-la. Esse princípio levaria à mudança nas relações de poder o que implica construir novas relações nas quais todos os seres humanos são respeitados em sua diversidade, singularidade, dignidade e cidadania.

Em sala de aula, este princípio também implicaria mudanças das relações verticais e autoritárias para relações mais horizontais e democráticas, tanto entre professor e aluno quanto entre os alunos. Esses seriam princípios que poderiam levar à superação da "oposição binária" entre os sujeitos, permitindo um trabalho verdadeiramente orientado pelo "diálogo horizontal"; princípios implicando não tornar o princípio de "escola para todos" um discurso vazio. Uma escola pautada por tais princípios operaria no sentido de mudar o sistema que a produz e não apenas a condição que a mantém.

Os princípios elencados não podem prescindir do trabalho participativo, coletivo e negociado. Não que isso vá significar adesão total dos sujeitos, mas este princípio possibilitaria que a construção de uma outra escola começasse a acontecer por dentro da escola, a partir das bases nela atuantes – gestores, professores, alunos, famílias e os outros profissionais da escola – e não pela simples imposição de uma lei urdida na distância entre os que "pensam" e os que "executam".

As observações que fizemos durante nossa pesquisa trouxeram evidências que nos permitem afirmar que a fragmentação das relações estabelecidas na escola, ao acirrarem as culpabilizações individuais, tornou-se uma grande dificultadora para o trabalho de todos e, de alguma forma, a todos prejudicou. Acreditamos que as "pressões" sofridas no cotidiano escolar, como por exemplo: por professores que precisavam promover os alunos, por alunos que não aprendiam, por diretores e supervisores que precisavam fazer cumprir o burocrático da escola e pelos pais que eram culpabilizados pelo fracasso dos filhos, dentre outras, não poderiam ser vistas como problemas de cada um, mas deveriam ser colocadas em nível de coletivo da escola, pois, como argumentamos, foram nas relações entre os sujeitos que se teceram os resultados.

Por isso, no coletivo da escola é que deveriam ter sido feitas as interlocuções e pactuadas as decisões, as mudanças, os objetivos, assim como deveriam ter sido igualmente compartilhadas as angústias, as incertezas, as inseguranças, as dificuldades de quem precisa realizar algo e ainda não sabe direito o que fazer e como fazê-lo. Isto tudo, reafirmamos,

exige um exercício de abrir mão do controle tradicionalmente hierarquizado e fragmentado e lançar mão de formas de trabalho mais horizontais e dialógicas o que, também, implica mudança nas relações de poder.

Ao fragmentar as relações entre si, estes segmentos não conseguirão fazer com que a escola supere suas lógicas individualizantes e excludentes levando-a, assim, a manter uma atuação que caminha na contramão da verdadeira democratização e da construção de um projeto político pedagógico que, tecido na escola, não se reduza a ela, mas articule-se com um projeto maior de construção de uma *outra* sociedade.

Reiteramos, no entanto, que tais princípios devem estar objetivamente ancorados, pois acreditamos que a possibilidade de sucesso da proposta de Progressão Continuada não prescinde da necessidade de condições materiais adequadas, de recursos como número de alunos por sala, por exemplo, dentre outras coisas. Isso coloca em pauta a atuação das instâncias responsáveis pelos sistemas educacionais do país. Acreditamos que esse trabalho coletivo, negociado, construído com o compromisso dos sujeitos atuantes nas bases do processo educativo seja um caminho, uma possibilidade para superação dentro da contradição em que opera a escola, pois

> Seria ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes, quando mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social (NOGUEIRA e CATANI, 2002: 58).

Queremos dizer que não acreditamos que as elites políticas e econômicas se antecipem em criar condições para a transformação da instituição escolar, pensando na formação e emancipação das classes menos favorecidas. Isso estaria contra as relações de poder estabelecidas pelo capital. Por isso,

> é preciso mobilizar a escola para pensar seus problemas coletivamente e, a partir deles e com os pés em sua realidade particular, traçar compromissos com metas plausíveis, legítimas politicamente e que construam a qualidade pela base do sistema, sob o acompanhamento e com o apoio constante do poder público. Tais movimentos são demorados, porém mais consistentes e duradouros (FREITAS et al. 2004: 87).

É fundamental ter como princípio que, se queremos transformar a escola, é preciso começar por formar alunos comprometidos com esta transformação. Há que se começar a construí-la com o aluno. Todos eles. Dessa forma se poderia pensar na construção de uma escola de qualidade e democrática e inclusiva que não só inclua formalmente a criança na escola, mas leve-a a construir um sentido de pertencimento e pertinência significativos para toda a sua vida.

Na verdade, o que está em jogo não é só a construção de uma escola fundada na diversidade, mas a construção de uma sociedade fundada na diversidade. Trata-se de construir uma política da diferença, na sociedade e na escola, que permita "a aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação" (JOVER, 1999: 11).

Trata-se da construção de uma cultura de inclusão escolar e social fundada antropologicamente nos princípios da diversidade e da alteridade e, sociologicamente, nos princípios da inclusão os quais supõem a superação do tratamento uniforme que consagra as desigualdades nas relações que permeiam o eu e o outro, os grupos, as sociedades, as culturas, enfim, as relações entre os seres humanos, preservando a diferença do outro e, ao mesmo tempo, admitindo a sua igualdade.

Trata-se, por fim, de travar uma luta "[...] guerreira e amorosa. Guerreira quanto à sua radicalidade (intolerância frente à intolerância); amorosa quanto à sua finalidade ética (esperança de uma sociedade sem privilégios)" (GADOTTI, 1984 *apud* SILVEIRA, 1995: 22).

Em relação à escola, o que está em jogo

> é a construção de uma educação, de uma pedagogia que contemple a diversidade humana, com cultura, modos de ser, sentir e agir diferenciados. Uma educação, uma pedagogia, *uma escola visceralmente comprometida com a Vida, com o prazer, com a felicidade, com o respeito às diferenças, com a transformação, com a alteridade* (TRINDADE, s. d., grifos nossos)

Sabemos que nossa utopia emancipadora-transformadora-igualitária está longe de se tornar uma realidade hegemônica nas escolas, assim como na sociedade. Mas quisemos contribuir com nossa argumentação para alimentar a esperança e fundamentar a luta daqueles que acreditam, como nós acreditamos, na possibilidade de, um dia, não tão

distante, termos uma escola na qual não sejam “muitos os chamados e poucos os escolhidos”, mas que todos possam ser acolhidos e igualmente educados. Esse é o nosso jeito de lutar.

Que os nossos esforços desafiem as impossibilidades.
Lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram
conquistadas do que parecia impossível”.
(Charles Chaplin)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CLASSE OPERÁRIA VAI AO PARAÍSO (La classe operaia va in paradiso). Direção: Eliso Petri, Itália, 1971, cor, 126 min.

AFONSO, Almerindo J. "Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica". In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 38-55.

_____. "O contexto internacional, as reformas educativas e a avaliação educacional". In: AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALAVARSE, O. Munhoz. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. 404p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALENCAR, Kennedy. "País investe em educação menos do que diz". Entrevista com o ministro Fernando Haddad. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 14 out. 2005. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17922.shtml>. Acesso em: 16/03/06.

ALMEIDA, Maria J. "Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores?". **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 13, p. 37-43, abril. 2001.

ALTHUSSER, Louis**. Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ALVES, Gilberto L. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.

ANDERSON, P. "Balanço do neoliberalismo". In: SADER, E.; GENTILI, P. A. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDERY, M. A. "Séculos XVIII e XIX: Revolução na economia e na política". In: ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994, p. 255-295.

APPLE, M. W. "Reprodução, contestação e currículo". In: APPLE, M. W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p.19-54.

ARRETCHE, Marta T. S. "Emergência e desenvolvimento do *Welfare State*: teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1º semestre. 1995.

ARROYO, Miguel G. "Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores". **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

_____. "Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica". **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "O sistema de ciclos é o mais adequado na escola para todos". **Nova Escola**, São Paulo, n. 189, p. 22-24, jan/fev 2006, Entrevista concedida a Márcio Ferrari.

BARRETO, Elba de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. "Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set/dez 2005.

BARRETO, Elba de Sá e MITRULIS, Eleny. "Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país". In: FÓRUM DE DEBATES PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. **Textos de referência.** São Paulo: SEE, 25/06/2002, p. 1-36. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov>. Acesso em: 19/07/05.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo e MENDONÇA, Rosane. "A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil". In: HENRIQUES, Ricardo (org.) **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de janeiro: IPEA, 2000, p. 21-47.

BARTHELSON, Betina Rezze. **Gestão escolar: trabalho coletivo?** 1999. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 1999.

BAUDELOT, C. e STABLET, R. "El aparato escolar y la reprodución de las relaciones de produción". In: BAUDELOT, C. e STABLET, R. **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno, p. 239-264, 1975.

BENCINI, Roberta. "Vergonha Nacional". **Nova Escola**. São Paulo, n. 137, p. 16-25, nov/2000.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. 486p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOCK, Ana Maria B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias – uma introdução à Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 1995.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. "Eliminação e Seleção". In: BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria crítica do ensino**. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 151-185.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/05/2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/05/2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20/05/2006.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 19/05/2006.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRITO, Ângela X. e LEONARDOS, Ana C. "A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 7-38, julho/2001.

CANÊDO, Letícia Bicalho. "A família, a escola e a questão educacional" In: COLLARES, Cecília (org). **Cultura e Saúde na escola.** São Paulo: FDE – Fundação para o Desenvolvimento Escolar, 1994, p. 45-55.

CARMO, P. S. do. **A Ideologia do Trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992 (Coleção Polêmica).

CARVALHO, Marília P. de. "Quem são os meninos que fracassam na escola". **Cadernos de Pesquisa.** v. 34, n. 121, p. 11-40, jan/abr 2004.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

COSTA, Emília V. "Da escravidão ao trabalho livre". In: COSTA, Emília V. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, p. 343-364.

CUNHA, L.A. e GÓES, M de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional". **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 8, p. 72-79, mai/ago 1998.

DALAROSA, A. A. "Anotações à questão para que estudar história da educação". In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 43-53.

DAYRELL, J. "A escola como espaço sócio-cultural". In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UTE/HUMANITAS, SIMPRO, 1996, p. 136-161.

DE ROSSI, Vera L. S. "Mudança com máscaras de inovação". **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, p. 935-958, out/2005.

DEMO, Pedro. "Promoção Automática e Capitulação da Escola". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr/jun 1998.

DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo, Cortez, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. "Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação" In: RISTOFF, D. e ALMEIDA JUNIOR, V. de P. (orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 15-38.

_____. "Avaliação da Educação Superior – regulação e emancipação". In SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. F. (orgs). **Avaliação e compromisso público – a educação superior em debate.** Florianópolis, SC: Insular, 2003, p. 35-52.

_____. "Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil". In: FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

_____. "Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior". In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002a, p.165-189.

DRAIBE, Sônia. "As políticas sociais e o neoliberalismo". **Revista USP**, São Paulo, nº 17, p.86-101, mar-mai/1993.

DUBET, François. "O que é uma escola justa?" **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez 2004.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGELS, F. "Carta a Joseph Bloch". In: MARX, K. e ENGELS, F. **Cartas Filosóficas e o manifesto do Partido Comunista de 1848.** São Paulo: Moraes, 1987.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENZENSBERGER, Hans-Magnus. "O tempo – o luxo do necessário e não do supérfluo". **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 de mar. 1997. Caderno Mais, p. 4.

FERRAREZZI, R. **Eficiência e Eficácia**. FAC/Campinas: 2006. 6 slides, preto e branco. Acompanha texto.

FERRARO, Alceu R. e MACHADO, Nádie C. F. "Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n.79, p. 1-29, ago/2002. Disponível em:<www.scielo.br>. Acesso em: 20/11/2006.

FERREIRA, Francisco H. G. "Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?". In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000, p. 131-158.

FERREIRA, Roberto M. **Sociologia da Educação**.São Paulo: Moderna, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. "Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas". **Pro-Posições,** São Paulo, v. 16, n. 3(48), p. 111-144, set/dez. 2005.

_____. "Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública". **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 26, nº 92, p. 911-933, out/2005a.

_____. "A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação". **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan-abril/2004.

_____. "Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola?". In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Trabalho produzido pelo GT 13: Educação Fundamental**. Caxambu, MG: 21-24 de nov. de 2004a, p.1-33.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação: o confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. "A internalização da exclusão" **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 301-327, set/2002.

_____. "Ciclos de Progressão continuada: vermelho para as políticas públicas". **Eccos Revista Científica,** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, junho/2002a.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. "A dialética da eliminação no processo seletivo". **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 12, n. 39, p. 265-285, ago/1991.

FREITAS, L. C. (et al.). "Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora na escola". In: GERALDI, Corinta. M. RIOLFI, Claúdia R. e GARCIA, Maria de F. (orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 61-88.

FREUND, J. **Sociologia em Max Weber**. Rio de janeiro: Forense-Universitária, 1980.

FRIGOTTO, G. "Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004, p. 61-74.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Juarez P. "Um método construtivista para a avaliação em saúde". **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, nº 1, p. 1-23, 2001. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 02/07/06.

FUSARI, José Cerchi (et al). "As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores". **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 09, p. 15-29, junho/1998.

GENTILI, P. A. "O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional". In: GENTILI, P. A. e SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 111-177.

_____. "Prefácio". In: FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-14.

GOMES, Candido Alberto. "A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 1-17, jul/set 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 26/02/06.

GRUSKY, David B. **Social Stratification: class, race and gender in sociological perspective**. Boulder: Westview Press, 1996, p. 1-35.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração – uma visão mulidisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. "Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza: por um novo acordo social no Brasil". In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000, p. 1-18.

JACOMINI, Márcia Aparecida. "A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 1-15, set/dez 2004. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 26/02/2006.

JOVER, Ana. "Inclusão: qualidade para todos". **Nova Escola**. n. 123, p. 8-17, junho/1999.

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". **Revista Brasileira de História da Educação**.São Paulo, nº 1, p. 9-43, jan/jun 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. "Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2004, p. 77-95.

KONDER, Leandro.**O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAMONT, Michele. Verbete "Symbolic Boundaries". In: **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. New York : Elsevier, 2004, p. 15.341-15.347.

LANG, Alice B. da S. G; et al. "Família em São Paulo: vivências na diferença". **Textos**. São Paulo, série 2, n. 7, p. 109-135, 1997.

LOMBARDI, José C. "Velho discurso que rege a história da educação". **Jornal da Unicamp.** Campinas, SP, edição 334, p. 4-5, 21-27 de agosto de 2006. Entrevista concedida a Álvaro Kassab.

LUCKESI, Cipriano Carlos. "Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais". **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete S. **Introdução à Filosofia – aprender a pensar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo*:* EPU, 1986.

MALAVASI, Maria Márcia S. **A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

MARTINS, José de Souza. **O Massacre do Inocentes – a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Carl. **O Capital**. São Paulo: Abril, 1983, v. I, tomo I, seções III e IV, cap. V a XII, p. 147-289.

_____. "A chamada acumulação primitiva". In: MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1, V. 2, Cap. XXIV, São Paulo: Difel, 1982, p. 828-882.

_____. "A maquinaria e a indústria moderna". In: MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1982a, livro I, v. I, cap. XIII, p. 423-579.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. "Trabalho alienado e superação da auto alienação humana (Manuscritos econômico-filosóficos de 1844). In: FERNANDES, Florestan. **História**. São Paulo: Ática, 1989, p. 146-181.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes Editores, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978, p. 58-81.

MASINI, Elcie F. Salzano. "Avaliação: inclusão – promoção automática: exclusão". **Revista Psicopedagógica***,* São Paulo, v. 19, n. 55, p. 109-112, set. 2001.

MÉDICI, André C. "Qualidade total nas escolas: realidade ou utopia". In: XAVIER, Antonio C. da R.; SOBRINHO, José A. e MARRA, Fátima (orgs.). **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, 1994, p. 257-291.

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho**. São Paulo: DE/USP, março/2001.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. e NOGUEIRA, M. A. "A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições". **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 23, n. 78, p. 1-10, abril/2002. Disponível em <www.scielo.br> . Acesso em: 26/05/2005.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira – da Usaid ao Banco Mundial**. 1998. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP, 1998.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Sonia Regina F. **Formulação de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. 1999. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OLIVEIRA, R. P. de e ARAÚJO, G. C de. "Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação". **Revista Brasileira de Educação**.Rio de Janeiro, n. 28, p. 1-20, jan/abril 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 26/02/06.

OSBERG, L. Verbete "Inequality". In: **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.** New York : Elsevier: 2004, p.7.371-7.377.

PATTO, Maria Helena. "Para uma crítica da razão psicométrica". **Psicologia**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

_____. "A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?" **Ciclo Básico**. São Paulo: SEE:CENP, 1990, p. 50-61.

PEREIRA, Paula; FERREIRA, Silvio e ZOLINI, Hélcio. "Um sistema na berlinda". **Época**. São Paulo, nº 133, p. 86-87, 4 de dez. de 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RAMOS, Lauro e VIEIRA, Lúcia. "Determinantes da desigualdade de rendimentos no Brasil nos anos 90: discriminação, segmentação e heterogeneidade dos trabalhadores". In HENRIQUES, Ricardo (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000, p. 159-176.

RESENDE, Manuel. **Guia para Leitura do Capital**. Portugal: Antídoto, 1978.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. **Progressão Continuada ou Promoção Automática**. São Paulo: APEOESP, n. 13, abril/2001.

RIBEIRO, Marlene. "Exclusão: problematização do conceito". **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, 1999.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira – a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio – Ensaio insólitos**. Porto Alegre, RS: LPM, 1979.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

ROSSETI, Fernando. "Constituição do Ensino vai à Reta Final". **Folha de São Paulo.** São Paulo, 06 de outubro de 1996. Caderno Cotidiano, p. 4-5.

RUGIU, Antonio Santoni. **A nostalgia do mestre artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SALOMON, Marta. "Política Social – governo e instituto usam métodos diferentes para definir pobreza". **Folha de São Paulo**. Caderno Brasil, 02 de junho de 2005, p. A12.

SANFELICE, José Luis. "Sala de Aula: intervenção no real". In: MORAIS, Régis de (org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** São Paulo: Papirus, 1986, p. 83-93.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Decreto Estadual nº 40.473/95, de 21 de novembro de 1995. Institui o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual e dá providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, v. 105, n. 22, 22/11/1995.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Deliberação CEE nº 11/96, de 11 de dezembro de 1996. Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12, 22 de dezembro de 1996a.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação nº 12/96, de 11 de dezembro de 1996. Alteração das Deliberações CEE ns. 03/91 e 09/92. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12, 22 de dezembro de 1996b.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Deliberação nº 8/97, de 29 de julho de 1997. Dispõe sobre a adequação do CEE ao artigo da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 1º de agosto, 1997.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Parecer CEE nº 315/97, de 18 de junho de 1997. Consulta sobre a Resolução SE nº 235/87 (Deliberação CEE nº 11/96*).* Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 10, 03 de julho de 1997a.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Deliberação CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. Institui, no Sistema de Snsino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997b.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação nº 08/97, de 30 de julho de 1997. Regime de Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997c.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação CEE nº 13/97, de 24 de setembro de 1997. Diretrizes para a elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 8, 26 de setembro de 1997d.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação CEE nº 22/97, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 18, 20 de dezembro de 1997e.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Deliberação CEE nº 10/97, de de 30 de julho de 1997. Fixa normas para a elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 10, 01 de agosto de 1997f.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. Diretrizes para a elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 10, 01 de agosto de 1997g.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Resolução nº 04/98, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 6, 17 de janeiro de 1998a.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Parecer CEE nº 67/98 de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 13, 20 de março de 1998b.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 13 de fevereiro de 1998. Reorganização Curricular e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, 13 de fevereiro de 1998c.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Parecer nº 425/98, de 30 de julho de 1998. Consulta sobre Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 17-18, 01 de agosto de 1998d.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Escola Agora – aprendendo sempre. São Paulo, nº 18, agosto de 1998e.

SÃO PAULO (Estado). SEE. "Progressão Continuada: o desafio de fazer acontecer". Escola Agora. São Paulo, nº 19, outubro de 1998f.

SÃO PAULO (Estado). SEE. A escola de Cara Nova. Planejamento 2000. A Construção da Proposta Pedagógica da Escola. São Paulo, 2000.

SÂO PAULO (Estado). SEE. Orientações para a elaboração do Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2003-2006. Planejamento 2003. CENP, 2003. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 26/05/06.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação – trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____ . **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Eurides Brito da. (org). **A Educação Básica Pós-LDB**, São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, F, A. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVEIRA, René José T. "O professor e a transformação da realidade". **Nuances.** Presidente Prudente, SP, v. 1, nº 1, p. 21-30, dez. 1995.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**., Lisboa: Moraes, 1977.

SORDI, Mara R. L. de e MALAVASI, Maria Márcia S. "As duas faces da avaliação: da realidade a utopia". **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, nº 17, p. 105-115, nov/2004.

SOUZA, Sandra Maria Z. L; STEINVASCHER, Andréa e ALAVARSE, Ocimar M. "Ciclos e Progressão Escolar: indicações bibliográficas". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 38, p. 99-114, jan/março 2003.

_____. "Progressão Continuada: resignificando a avaliação escolar". **Revista Psicopedagógica**. São Paulo, v. 19, n. 58, p. 10-14, dez. 2001.

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** 2003, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998

TOLEDO, Marcelo; COMODARO, Odilon. "Aula paga põe ensino público em xeque". **Folha de São Paulo**. 20 de out. 2002. Caderno Campinas, p. C5.

TOMAZELA, Jose Maria. "Mãe consegue reprovação do filho na justiça" **O Estado de São Paulo.** 02 de marco de 2002, Caderno A, p. 14.

TORRES, Rosa Maria. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial". In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996, p. 125-193.

TRAGTENBERG, M. "Relações de poder na escola". **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES: Cortez, n. 20, p. 40-45, 1985.

_____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

TRINDADE, Azoilda L. da. **Diversidade cultural e fracasso escolar**. Mulheres negras – do umbigo para o mundo. Disponível em: <www.mulheresnegras.org>. Acesso em: 11/04/2003.

TUPPY, Maria Izabel Nogueira. **A Educação em Confronto com a Qualidade**. 1998. 130f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

VALENTE, Ivan. **A Nova LDB em Questão**, Brasília. Junho/1997.

VALENTE, Ivan e ARELARO, Lisete. **Progressão Continuada x Promoção Automática: e a qualidade do ensino?** São Paulo, julho/2002.

WALTERS, P. B. "Social inequality and schooling". In **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. New York : Elsevier , 2004, p. 14.309 – 14. 313.

WEISZ, Telma. "De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?". **Pátio Revista Pedagógica**. n. 14, p. 10-13, ago/out de 2000.

XAVIER, M. E., RIBEIRO, M. L. S. e NORONHA, O. M. **História da Educação – A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

Sites

www.aprendiz.uol.com.br

www.ceesp.sp.gov.br

htt://cenp.edunet.sp.gov.br

www.crmariocovas.sp.gov.br

www.diariooficial.hpg.ig.com.br/

www.educacao.sp.gov.br

www.estadao.com.br

www.folha.com.br

www1.folha.uol.com.br/folha

www.ipea.gov.br

http://lise.edunet.sp.gov.br

www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/ep144

www.mec.gov.br

www.planalto.gov.br

www.senado.gov.br

www.scielo.br

http://siau.edunet.sp.gov.br

www.vermelho.org.br

BLIOGRAFIA CONSULTADA

A MISSÃO. (The mission) Direção: Roland Joffé, Inglaterra, 1986, cor, 126 min.

AZEVEDO, Mario L. N. de. "Espaço social, campo social, habitus e conceito de classe social em Bourdieu". **Revista Espaço Acadêmico**. n. 24, p. 1-5, maio/2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 17/04/2005.

BARCELOS, Nora Ney dos Santos. **A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais**. 2001. 143. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem". In: FÓRUM DE DEBATES PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. **Textos e subsídios das palestras: políticas educacionais.** São Paulo: SEE. 25/06/2002. p. 1-9. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: out/2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. "Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-18, jan/abr 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 26/02/06.

BERTAGNA, Regiane Helena. "O formal e o informal em avaliação" In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a critica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 231-255.

COSTA, Emília V. "Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil". In: MOTA, C. G. (org.). **Brasil em perspectiva**. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1978, p. 65-125.

EDITORIAL. "Debate distorcido". **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 2002. Disponível em : <www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/ep144> . Acesso em: 29/04/02.

GARCIA, Rafael. "PT quer suspender progressão continuada nas escolas estaduais". **Folha On-line**. São Paulo, 02 de ago. de 2001. Disponível em: <www.folha.com.br>. Acesso em: 19/09/2001.

GHIRALDELLI Jr., P. "O manifesto dos pioneiros da educação nova". In: GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p.54-78.

GODOY, Arilda Schmidt. "Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais". **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun 1995.

GOMES, Candido Alberto. "Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de janeiro, v. 13, n. 46, p. 1-18, jan/mar 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 26/02/2006.

GROSSI, Esther Pillar. "Por que séries e não ciclos". **Pátio Revista Pedagógica**. n. 13, p. 46-48, maio/julho de 2000.

LEAL, Frederico R. Povoa. **O impacto da reorganização da Rede Estadual Paulista na EE Hildebrando Siqueira**. 2001. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2001.

LUDKE, Menga. "A questão dos ciclos na escola básica". **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, RS, n. 13, p. 49-50, maio/julho de 2000.

MALAVASI, Maria Márcia S. "Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos", In: FREITAS, L. C. (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 215-229.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENESES, João Gualberto de Carvalho; et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo; Pioneira, 2001.

NORONHA, Maria Izabel A. "Progressão continuada ou aprovação automática?". In: FÓRUM DE DEBATES PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. **Textos e subsídios das palestras: políticas educacionais.** São Paulo: SEE. 25/06/2002. p. 1-8. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: out/2003.

NOVAIS, F. A. "O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial". In: MOTA, C. G. (org). **Brasil em perspectiva**. Rio de janeiro/São Paulo: DIFEL, 1978, p. 47-63.

PAIVA, José Maria. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1981

PARO, Vitor Henrique. “Reprovação escolar? Não, obrigado”. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 15 de fev. de 2002. Disponível em <www.estadao.com.br>. Acesso em 20/10/2002.

PEREIRA, Paulo Roberto. **Os três únicos testemunhos do descobrimento do Brasil**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

PINTO, Ana L. G. “Avaliação formal e informal da aprendizagem em sala de aula”. **Revista Psico-Usf**. Bragança Paulista, SP, v. 1, n.. 2, p. 13-38, ul/dez 1996.

QUEIROZ, Luiz R. de S. “O nível dos alunos em lista de ‘pérolas do Enem’”. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 02 de março de 2002, Caderno A, p. A14.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. ; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997

WEY, Vera Lúcia. “Progressão Continuada da aprendizagem: o que ainda falta dizer sobre a sua implantação”. In: FÓRUM DE DEBATES PROGRESSÃO CONTINUADA: COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM. **Textos e subsídios de palestras: políticas educacionais.** São Paulo: SEE, 25/06/2002, p. 1-21. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov>. Acesso em: 19/07/05.

ANEXOS

ANEXO 1.

TABELA 1 – DOCUMENTOS PESQUISADOS

DOCUMENTO	DATA
Decreto da SEE nº 40.473/95	Publicado no DOE em 22/11/95
Deliberação CEE nº 11/96	Aprovada em 11/12/96 publicada no DOE, 28/12/96, Seção I, p. 12
Indicação do CEE nº 12/96	Aprovada em 11/12/96 publicada no DOE, 28/12/96, Seção I, p. 12
LDB Lei nº 9.394/96	Promulgada em 20/12/96
Parecer do CEE nº 315/97	Aprovado em 18/06/97 (republicado no DOE em 03/07/97 - Seção I, p. 10)
Deliberação CEE nº 8/97	Aprovada em 29/07/97 (publicada no DOE em 1/8/97
Deliberação CEE nº 09/97	Homologada por Res. SE, de 04/08/79; publicado no DOE em 05/08/97, Seção I, p. 12/13
Indicação do CEE nº 08/97	Homologada por Res. SE, de 04/08/97, publicado no DOE em 05/08/97, Seção I, p. 12/13
Indicação do CEE nº 13/97	Aprovada em 24/09/97, publicada no DOE em 26/09/97, Seção I, p. 08
Indicação do CEE nº 22/97	Aprovada em 17/12/97, publicada no DOE em 20/12/97, Seção I, p. 18
Deliberação do CEE nº 10/97	DOE 01/08/97, Seção I, p. 10
Indicação do CEE nº 09/97	Aprovada em 30/07/97, publicada no DOE-01/08/97, Seção I, p. 10
Resolução do SE nº 04/98	DOE 17/01/98, Seção I, p. 6
Parecer CEE nº 67/98	Aprovado em 18/03/98, publicado no DOE em 20/03/98, Seção I, p. 13
Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI	DOE de 13/02/98, Seção I
Parecer CEE nº 425/98	Aprovado em 30/07/98, publicado-DOE-01/08/98, Seção I, p. 17-18
Jornal Escola Agora – aprendendo sempre	Governo do Estado de São Paulo/SEE nº 18 - Agosto/ 1998; nº 19 – Outubro/1998
A construção da proposta pedagógica Escola da escola – A escola de cara nova – planejamento 2000	Governo do Estado de São Paulo/SEE – 2000
Orientações para a elaboração do Plano de Gestão da Escola para o quadriênio 2003-2006	CENP/SEE – 2003

TABELA 2 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

CLASSE	TOTAL DE VISITAS	TOTAL DE HORAS
4ª série X	4	10
4ª série Y	17	41
Total Geral	21	51

TABELA 3 – TOTAL DE HORAS DE OBSERVAÇÕES

ATIVIDADES DA ESCOLA	HORAS OBSERVADAS
Secretaria	13
Aulas	51
Reforço	1hora e 30 minutos
Reunião de pais	4
Recreios	3
Total Geral	72 horas e 30 minutos

TABELA 4 – DEMONSTRATIVO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS	TOTAL DE ENTREVISTAS	TOTAL DE HORAS
4ª série X	3	4
4ª série Y	11	16
Professoras	1	1
Total Geral	15	21

TABELA 5 – QUADRO GERAL DOS DADOS COLETADOS - ANO DE 2003

MATERIAIS	ARQUIVO	Nº DE HORAS	Nº DE PÁGINAS
Diário de Campo de Observações	DCO	72 h e 30 minutos	85
Diário de Entrevistas	DE	21	237
Total Geral	--	93 h e 30 minutos	322

ANEXO 2.

PRONTUÁRIO

NOME_____
END._____
FONE_____DATA NASC._____
MATRICULADO EM _____

2000 SÉRIE _____ Nº _____

BIM.	PORT.	HIST.	GEO	CIENC.	MAT.	ED. FÍS.	ED. ART.
1º							
2º							
3º							
4º							
5º CONC.							

OBS.

2001 SÉRIE _____ Nº _____

BIM.	PORT.	HIST.	GEO	CIENC.	MAT.	ED. FÍS.	ED. ART.
1º							
2º							
3º							
4º							
5º CONC.							

OBS.

2002 SÉRIE _____ Nº _____

BIM.	PORT.	HIST.	GEO	CIENC.	MAT.	ED. FÍS.	ED. ART.
1º							
2º							
3º							
4º							
5º CONC.							

OBS.

2003 SÉRIE _____ Nº _____

BIM.	PORT.	HIST.	GEO	CIENC.	MAT.	ED. FÍS.	ED. ART.
1º							
2º							
3º							
4º							
5º CONC.							

OBS.

ANOTAÇÕES

_____
_____
_____
_____

ANEXO 3.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

A Roteiro das entrevistas com os alunos

1. Você gosta da escola? Por quê? O que você mais gosta e o que você menos gosta nela?

2. Você acha importante estar na escola? Por quê?

3. Você acha importante aprender as coisas na escola? Por quê?

4. E da sua classe, a 4ª X/Y, você gosta? Como ela é, como são os alunos? E você entre eles?

5. Por que você acha que está na 4ª X/Y?

6. O que você pensa sobre as mudanças de classe? Por quê?

7. Vocês acham que vocês são ouvidos, que a professora e as outras pessoas da escola atendem vocês quando fazem um pedido ou uma reclamação?

8. Vocês acham que é a mesma coisa estar na 4ªX ou na 4ªY? Por quê? Vocês acham que as professoras ensinam do mesmo jeito?

9. Você gostaria de estar na 4ª X? Por quê?

10. Você acredita que possa ir para a 4ª X? Por quê?

11. Para você o que é ser um bom aluno ou um mau aluno?

12. Como faz para saber se um aluno é bom ou mau aluno?

13. Você se considera um bom ou um mau aluno? Por quê?

14. Como a professora sabe se o aluno está aprendendo ou não?

15. Como você sabe se está aprendendo ou não?

16. Você acha que é difícil aprender? Por quê?

17. Quando você faz a lição errada ou esquece de fazer uma lição ou esquece o material, o que a professora faz?

18. Como a professora chama a sua atenção?

19. Para que servem as provas e as notas? Você acha que prova é o mesmo que avaliação?

20. Como são realizadas as provas? Como é o dia da prova? Como você se sente? O que a professora faz?

21. O que acha das notas que você tem?

22. Por que você acha que ficou com essa nota?

23. O que a professora faz, quando um aluno vai mal na escola?

24. Seus pais ajudam você a estudar ou a fazer as lições em casa?

25. O que acontece em casa, quando você tira uma nota ruim ou vai mal na escola?

26. Por que vocês acham que as famílias de vocês brigam, quando vocês vão mal na escola?

27. Você está no reforço? O que você pensa do reforço? É bom, é ruim? Por quê?

28. Você falta muito? Por quê? O que acontece com quem falta muito?

29. Todos os alunos passam de ano? O que você acha disso? Por quê?

30. Você acha que vai passar de ano? Por quê?

31. Você concorda que todos os alunos da sua classe passem de ano? Por quê?

32. O que é Progressão Continuada? O que você pensa sobre ela? E sua família?

33. E promoção automática. Você sabe o que é? O que pensa sobre ela? E sua família?

34. Você já ouviu dizer que, agora, os alunos não repetem mais de ano? O que você acha disso?

35. Como você explicaria o fato de existirem crianças na 4ª série que não sabem ler/escrever?

36. Você acha que estas crianças poderão ser prejudicadas? Como?

B Roteiro da entrevista com as professoras

1. Descreva as duas turmas e o seu trabalho com elas.

2. E em relação à avaliação com cada turma?

3. Como a escola se organizou em função da implantação Progressão Continuada? Como foi a mudança?

4. Há uma grande discussão sobre a Progressão Continuada que acabou se tornando Promoção Automática. O que vocês acham disso?

5. O que mudou no processo ensino-aprendizagem, na relação professor aluno, na avaliação, o que mudou dentro da sala de aula quando veio o "não repete mais de ano"?

6. Mudou o trabalho de vocês dentro da sala de aula? (O antes e o depois da Progressão Continuada)

7. Como os pais e os alunos entendem a progressão continuada?

8. O que você pensa sobre o reforço paralelo, a recuperação de férias e as classes de aceleração?

9. Você acha que a Progressão Continuada resolveu os problemas de aprendizagem, evasão e exclusão escolar?

10. Antes da Progressão Continuada havia muita repetência e evasão, e a criança acabava excluída da escola. Vocês acham que mudou a forma de exclusão?

ANEXO 4.

DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO

Progressão Continuada [para nós Promoção Automática]	Ciclos [para nós Progressão Continuada dentro de um ciclo de formação]
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que, no máximo, prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.

Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola)	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação em tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
"Avaliação" formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

(FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas.* São Paulo: Moderna, 2003, p. 73-76)