

ROSANA PRADO BIANI



1290001301



FE

TCC/UNICAMP B47p

**PROGRESSÃO CONTINUADA: A CONSTRUÇÃO DE NOVAS
FORMAS DE EXCLUSÃO**

CAMPINAS
JUNHO DE 2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

ROSANA PRADO BIANI

**PROGRESSÃO CONTINUADA: A CONSTRUÇÃO DE NOVAS
FORMAS DE EXCLUSÃO**

Trabalho apresentado como exigência da disciplina EP 809 – Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

UNIDADE:	F. E
Nº CH:	100/UNICAMP
	B47p.
V:	
TOMBO:	1301
PERÍOD:	11/1/2004
C:	
PREÇO:	11,00
DATA:	24/10/04
Nº CPD:	162329127

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B47p	Biani, Rosana Prado. Progressão continuada : a construção de novas formas de exclusão / Rosana Prado Biani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
	Orientador : Luiz Carlos de Freitas. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Progressão continuada. 2. Avaliação educacional. 3. Exclusão. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	04-154-BFE

ROSANA PRADO BIANI

**PROGRESSÃO CONTINUADA: A CONSTRUÇÃO DE NOVAS
FORMAS DE EXCLUSÃO**

Trabalho apresentado como exigência da disciplina EP 809 – Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

“Se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Genair e Jovino, por acreditarem em mim, pelo apoio e pela dedicação incondicional em todos os momentos e de todas as formas, desde quando decidi retornar aos estudos.

Ao meu marido, Jair Biani, pela compreensão e respeito que teve pelo meu desejo de retomar os estudos e pelo meu trabalho.

Aos meus filhos, que torceram por mim, me apoiaram, souberam entender minha dedicação aos estudos e compartilharam comigo dos momentos difíceis e das vitórias conquistadas.

Ao meu irmão, a todos os parentes e todos os amigos que acompanharam minha trajetória sempre torcendo pelo meu sucesso.

Às amigas da Pedagogia, pela convivência, pela amizade, pelo que compartilhei e aprendi ao lado de cada uma.

A todos os professores, funcionários e alunos que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação na graduação.

À escola onde se desenvolveu a pesquisa, especialmente às professoras e aos alunos, pela disponibilidade e pela possibilidade que me deram de tornar realidade o meu projeto.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, pela orientação, pelo crédito que deu ao meu trabalho e pela oportunidade de continuar minha formação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. A ATUAL LDB.....	10
1.1 – O contexto em que nasceu.....	10
1.2 – Os caminhos que percorreu.....	11
1.3 – O Plano Nacional de Educação.....	14
1.4 – A Educação Básica pós LDB.....	15
1.5 – Algumas considerações.....	16
2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
2.1 – O levantamento bibliográfico.....	18
2.2 – A escola pesquisada.....	20
2.3 – Os dados coletados.....	22
3 – PROGRESSÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS.....	34
4 – O COTIDIANO ESCOLAR E A PROGRESSÃO CONTINUADA.....	48
4.1 – A escola e os sujeitos da pesquisa.....	48
4.2 – Os projetos desenvolvidos na escola em 2003	54
4.3 – A realidade observada.....	55
4.3.1 – Primeiras aproximações.....	55
4.3.2 – As práticas observadas.....	58
4.3.2.1 – A 4ª série A	64
4.3.2.2 – A 4ª série B	68
4.3.3 – Algumas Considerações.....	76
4.4 – Relações, sentidos e significados: com a palavra os alunos.....	81
4.4.1 – Algumas considerações.....	113
5 – PROGRESSÃO CONTINUADA E EXCLUSÃO.....	120
5.1 – Considerações finais.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS

ABBINK – Sobrenome de John Abbink
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
APM – Associação de Pais e Mestres
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CB – Ciclo Básico
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEE – Conselho Nacional de Educação
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
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária
HTPC – Horário Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SAEB – Sistema de Avaliação da 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 QUADROS

QUADRO 1 - Documentos pesquisados.....	18
QUADRO 2 – Total de visitas na secretaria da escola.....	23
QUADRO 3 – Total de visitas/horas de observação em sala de aula.....	24
QUADRO 4 – Total de visitas/horas de observação em reforço.....	25
QUADRO 5 – Total de visitas/horas em reunião de pais e mestres.....	25
QUADRO 6 – Total de visitas/horas nos recreios.....	26
QUADRO 7 – Total de horas de observações.....	26
QUADRO 8 – Quadro geral dos dados de observações.....	26
QUADRO 9 – Dados das entrevistas.....	27
QUADRO 10 – Quadro geral dos dados das entrevistas.....	28
QUADRO 11 – Quadro geral dos dados coletados – ano de 2003.....	28
QUADRO 12 – Demonstrativo do ingresso dos alunos na escola.....	52
QUADRO 13 – A movimentação dos alunos entre as séries A e B.....	54

RESUMO

O presente estudo analisa o Regime de Progressão Continuada implantado em toda a rede escolar pública do Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação em 1998 com o objetivo de elucidar a questão da seletividade e da exclusão escolar. Tem como procedimentos metodológicos: o levantamento bibliográfico; o levantamento dos documentos oficiais sobre o Regime de Progressão Continuada a fim de entendê-lo e caracterizá-lo enquanto proposta do governo estadual; o acompanhamento, durante o ano de 2003, em uma escola da rede estadual da cidade de Campinas, em duas classes de 4ª série – A e B, com o objetivo de observar como se concretizou a proposta na prática escolar cotidiana; a coleta de dados realizada por meio do levantamento dos dados oficiais dos 34 sujeitos da pesquisa, obtidos pelos documentos escolares destes alunos – fichas de matrícula, listas piloto, espelhos de classe, por meio das observações diretas dos vários momentos do cotidiano escolar – aulas, reuniões de pais, recreios, reforço e por meio das entrevistas com os alunos e com as duas professoras das duas classes. Ao longo da investigação e após uma análise mais aprofundada dos dados coletados, observou-se que a implantação da progressão continuada não rompeu com mecanismos e processos mais profundos de seleção e exclusão levando a escola, assim, a manter o seu caráter seletivo e excludente. Constatou-se que a implantação da progressão continuada fez com que a exclusão, antes exterior aos muros da escola, aconteça, agora, com a criança estando dentro dela – é o que se chama de “inclusão excludente” ou “exclusão branda” ou, ainda, “eliminação adiada”. Constatou-se, ainda, que estes novos mecanismos de exclusão, intimamente ligados aos mecanismos de avaliação, intensificou, dentro da escola, a produção das desigualdades o que, numa análise, contribui com a manutenção das desigualdades sociais.]

PALAVRAS-CHAVE: Progressão Continuada, avaliação, exclusão.

INTRODUÇÃO

Desde 1997, quando cursava o 2º Magistério e iniciei a realização dos estágios, em escolas estaduais, uma temática começou a despertar meu interesse: a Progressão Continuada. O confronto entre as discussões que fazíamos nas aulas de Didática sobre a Progressão Continuada e as práticas observadas em sala de aula durante os estágios realizados em escolas estaduais, em classes de 1ª a 4ª série, provocavam-me alguns questionamentos e inquietações.

Meu interesse aumentou quando, em 1999, realizei o estágio em uma classe de 4ª série de uma escola localizada no centro da cidade de Campinas, na qual havia várias crianças que não sabiam ler e escrever e, ao mesmo tempo, participei, como estagiária, do projeto *Alfabetização de crianças de 3ª série*, desenvolvido pela professora da disciplina Estágio Supervisionado a pedido da professora de uma das terceiras séries da mesma escola. O objetivo deste projeto era atender um grupo de crianças que, apesar de estarem cursando a 3ª série, estavam em grande defasagem de aprendizagem, algumas não sabendo escrever o próprio nome.

Foi o envolvimento direto com estas crianças que me levou a querer compreender melhor a implantação da proposta da Progressão Continuada nas escolas. Além disso, interessei-me também em saber a opinião dos alunos sobre ela, pois notava que eles, apesar de serem os mais diretamente atingidos pela proposta, eram também os menos autorizados a falar ou, ainda, eram os que menos sabiam sobre ela. Considerava, porém, que teriam algo a informar. Para tanto precisariam ser ouvidos.

Em 2000, ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Logo no primeiro semestre, inicio uma pesquisa bibliográfica buscando saber o que já havia sido produzido sobre a Progressão Continuada, pois desde então já havia decidido sobre meu tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - que não seria outro senão este. E foi assim, das vivências e das leituras, que resultou o tema para o meu TCC: *A prática da Progressão Continuada nas escolas da rede estadual paulista de ensino fundamental*.

O debate que se iniciou em torno desta (e de tantas outras) questão foi consequência mais direta da aprovação pelo Congresso Nacional, ao final do ano de 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (ou simplesmente LDB, como é mais conhecida). Pela nova lei, promulgada pelo Presidente da República em 20/12/1996 sob o nº 9394/96, as escolas poderiam adotar o regime de ciclos e de progressão continuada no ensino fundamental. Assim diz a Seção III *Do Ensino Fundamental*, Artigo 32, inciso IV, parágrafos 1º e 2º da LDB:

“É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”.

“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, P. 30)

Em 30/07/1997, a Deliberação nº 9 do Conselho Estadual da Educação - CEE - instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Anexada à deliberação estava a Indicação nº 8 do CEE, de 30/07/1997 sobre o Regime de Progressão Continuada. Ambas publicadas no Diário Oficial - DOE em 5 de agosto de 1997.

De maneira geral, a Deliberação trouxe como determinações: o Ensino Fundamental terá duração de oito anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos, a idade para a matrícula inicial é de sete anos e a matrícula para as etapas subseqüentes ou para alunos transferidos de fora do sistema estadual de ensino terá como referência a idade do aluno; adotado mais de um ciclo, deverá ser garantida a progressão continuada entre eles; deve ser garantida a avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno durante todo o ciclo, podendo, se necessário, lançar mão das atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas ao longo ou ao final de cada período letivo; a frequência dos alunos deve ser controlada para garantir o mínimo de 75% e a articulação com as famílias deverá ser feita, tudo visando uma contínua melhoria do ensino.

Segundo o relatório do Conselho Pleno¹:

“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, p.3)

No ano de 1998, a Secretaria Estadual de Educação - SEE implantou o regime de progressão continuada, adotando a forma de ciclos. Os ciclos, na rede estadual paulista, já existiam anteriormente ao ano de 1998. Em 1982, buscando evitar a repetência na 1ª série, o governo do estado de São Paulo implementou o ciclo básico - CB - que, neste caso, une a 1ª e a 2ª série 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

¹ Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação 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 acesso em 23/07/04)

deliberação, o tempo de duração do ensino fundamental permaneceu a mesma – oito anos. Porém foi 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 a proposta de progressão continuada, podendo haver repetência apenas ao final de cada ciclo, ou seja, na 4ª e 8ª séries.)

[Para concretizar as propostas acima, em 1995 o governo estadual promoveu toda a reestruturação física da Rede Escolar Estadual que separou crianças de 1ª à 4ª séries das crianças de 5ª à 8ª séries em prédios escolares diferentes.)

A adoção dos ciclos e da progressão continuada insere-se, neste momento, no conjunto de medidas que visam à universalização do ensino básico, ao acesso e permanência das crianças na escola, à regularização do fluxo escolar e à melhoria da qualidade de ensino. Pode-se dizer, ainda, que se insere numa luta maior pela democratização do ensino e pelo fim da cultura de repetência e exclusão escolar.

→ A implantação destas novas medidas significaria, no entanto, um efetivo impacto em todo o processo educativo, pois envolveria mudanças político-pedagógicas, mudanças na estrutura da organização escolar e principalmente mudanças na forma de lidar com a aprovação/reprovação por conter uma nova concepção de avaliação.] Mas, segundo o CEE:

“... é perfeitamente viável uma mudança mais profunda e radical na concepção da avaliação da aprendizagem”. (SÃO PAULO (Estado), 1997c, p. 1)

Da mudança de concepção em relação à avaliação pode depender, mesmo, a própria viabilização do projeto. Isso pode ser observado pelo texto da Indicação CEE Nº 08/97:

“A nova LDB reconhece legalmente e estimula essa forma de organização 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, p. 1)

Na realidade educacional brasileira, o fracasso escolar, caracterizado pelas repetências sucessivas e pela evasão, não se constitui num problema novo. Por isso, ao longo do tempo diferentes propostas surgiram para tentar solucionar estes problemas. Atualmente, para o

enfrentamento da questão do fracasso escolar, o Ministério de Educação e do Desporto – MEC - implantou algumas medidas que respondem às necessidades de alteração deste quadro.

X A principal medida implantada com o objetivo de eliminar a repetência, evasão, fracasso e exclusão escolar foi a progressão continuada, um instrumento legal de democratização do ensino, implementado no ensino público estadual paulista em 1998.

Porém, passado algum tempo desde a sua implementação, a proposta tem sido bastante questionada e encontra-se 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. Seria esta, realmente, a melhor forma de garantir a permanência e o ensino de qualidade para as crianças, principalmente as das classes populares?

A crítica dos professores relaciona-se ao fato de que “tudo foi imposto” de forma autoritária pela Secretaria da Educação. Eles, “os maiores interessados no assunto”, foram ignorados no processo das decisões e irão apenas cumprir ordens e se responsabilizar pelos resultados. Afirmam que não houve investimento na 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 impor a “promoção automática” (o oposto da “cultura da repetência”) tirando-lhes o poder de decidir os rumos da sala de aula.” (BENCINI, 2000, p. 18).

Portanto, na crítica dos professores, não há condições efetivas para as mudanças e para a prática da progressão continuada.

Os pais, por sua vez, afirmam que seus filhos não estão aprendendo.

“Fiquei envergonhada quando ele foi tirar a identidade e teve de botar o dedão na tinta” (TOMAZELA, 2002, p. A14).

Este fato se refere a um aluno que havia sido aprovado para a 5ª série. Os docentes concordam que

“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, 2002, p. C5).

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, p. 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”.

Esse “tratamento diferenciado” que os alunos com “problemas de aprendizagem” têm recebido se resume em: classes de aceleração da aprendizagem, recuperação intensiva de férias, aulas de reforço e recuperação contínua dentro do ciclo de progressão continuada e, por vezes, ainda, encaminhamentos aos psicólogos e às salas de educação especial.

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, estas deveriam acontecer ao longo do ano letivo de forma que o aluno chegasse ao final do ano em condições reais de ser aprovado por progredir no processo de aprendizagem.

Parece ser consenso geral entre teóricos, profissionais da educação e, agora, entre alunos e pais de alunos o fato de ocorrerem algumas distorções entre a proposta original e a sua implantação. Os debates em torno do tema têm-se intensificado. A polêmica maior reside no fato de que a proposta de progressão continuada se reverteu, na prática, em proposta de promoção automática. Isso trouxe implicações profundas e conseqüências diversas para os principais atores do cotidiano escolar, os professores e os alunos.

A progressão continuada objetiva a aprendizagem efetiva do aluno dentro do ciclo. 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 estaria se cumprindo, assim, um dos princípios fundamentais da progressão continuada: a aprendizagem do aluno. Assim pensando, a progressão continuada, na prática, não implicou em mudanças significativas na aquisição de conhecimento pelos alunos. 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.

Atualmente, já não se pode negar que há um quadro de insatisfação em relação ao regime de progressão continuada, tendo havido até mesmo a proposta, por parte de algumas autoridades, de suspensão temporária da prática do regime para que o mesmo fosse avaliado.

O grande descontentamento para professores e pais se dá porque muitos alunos têm sido aprovados, mas continuam sem aprender. Em relação a este fato, um dos argumentos apresentados, conforme afirmou o Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, em entrevista à Revista *Época* em dezembro de 2000 (p. 87) é que um dos fatores da perda do rendimento escolar pode ser o acesso de maior número de crianças pobres ao ensino público. Entende-se que a todos é dada a oportunidade, mas nem todos são capazes de aproveitá-la.

Segundo Souza (*apud* SOUZA, 2001, p. 12)

“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”.

Os alunos, maioria numérica dentro da escola, estão no fim do *continuum* na questão de hierarquização do poder, mas não deixam de ser atores principais no cenário escolar, ou serem um dos “termômetros” pelo qual se poderá observar os limites e as possibilidades da progressão continuada. 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 não aprendem e sofrerão as conseqüências disto, como culpados pelo seu não aprendizado, e como problemas, porque apontam para as falhas - ou são “as provas” das falhas - desse mesmo sistema.

Quantas vezes ouvimos pais dizerem “Meu filho é cabeça dura” ou alunos dizerem “Eu não consigo aprender” ou “Eu não nasci para estudar”, “Eu não gosto da escola” ou professores dizerem “Esse aluno não tem jeito mesmo”.

Ocorre que toda essa argumentação tem reforçado a incompetência de classe e a incapacidade do aluno, contribuindo para manter a seleção e a exclusão escolar e social.

Seria plausível, então, dizer que a progressão continuada - na prática, promoção automática - tem se revelado como um novo mecanismo de seletividade e exclusão escolar e

social, um novo mecanismo de mascaramento da realidade, uma nova forma de culpabilização do aluno pelo seu fracasso em aprender e uma nova forma de produção e manutenção de desigualdades sociais?

Assim, do contexto que ora se apresenta em relação à progressão continuada, algumas questões emergem no sentido de orientar a investigação desta 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 processo ensino/aprendizagem nas escolas? 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 em 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)?

4- Os alunos – razão de existir da escola - são o “alvo” principal das novas propostas; no entanto, como tem sido estabelecido o diálogo com aluno? 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? Os alunos são 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, ou seja, a presença de crianças das classes populares na escola é um fato; este fato 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 desta clientela teria algum significado para o processo de superação dos mecanismos de seleção/exclusão escolar e social? O que tem significado estar na escola para estas crianças?

Partindo-se destas questões para a elas retornar, tentando, senão respondê-las, elucidá-las, pretende-se discutir os limites e possibilidades do atual regime de progressão continuada reunindo e analisando a produção teórica disponível sobre o tema para uma melhor discussão em torno da proposta e acompanhando o cotidiano escolar em duas classes de 4ª série de uma escola

da rede estadual de Campinas observando o desenvolvimento da proposta de regime de progressão continuada, bem como ouvindo os principais constituintes desse cotidiano, os professores e os alunos.

Por propor mudanças tão profundas nas práticas cotidianas da sala de aula, pretende-se analisar: Como as práticas de professores e alunos foram afetadas pela nova proposta? O que os alunos sabem sobre esta proposta? O que os alunos pensam em relação à sua própria aprendizagem? Como ficaram as relações pedagógicas na sala de aula? Que posturas os alunos estão assumindo frente às suas experiências em relação à progressão continuada? Qual significado o aluno atribui à escola?

Considera-se importante a discussão das questões que envolvem este tema por auxiliar na elucidação dos aspectos políticos, pedagógicos e sociais que envolvem o regime de progressão continuada implantada pelo Conselho Estadual de Educação na rede estadual de ensino paulista. Considerando que a implantação deste modelo atinge uma proporção significativa de crianças das classes populares, considera-se que falhas no modelo poderão comprometer, e muito, o futuro destas crianças e da própria sociedade.

Além disso, o presente trabalho pretende-se relevante no sentido de contribuir com a crescente produção que ora se desenvolve neste campo teórico e que tem como uma das principais preocupações a melhoria da prática da progressão continuada em benefício de uma escola de qualidade para todos.

Assim pensando, inicio o trabalho por um capítulo no qual faço uma breve incursão pela história da educação brasileira para chegar à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aval para as reformas que se implantaram atualmente na educação, contextualizando-a política e economicamente. O capítulo traz, ainda, alguns esclarecimentos sobre o Plano Nacional de Educação – PNE - e a Educação Básica.

O segundo capítulo é todo ele dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Traz em detalhes o encaminhamento dado à pesquisa quanto: ao levantamento bibliográfico; à escolha da escola e dos sujeitos; aos dados coletados; aos trabalhos de observação direta nos diferentes momentos do cotidiano escolar; às entrevistas com alunos e professores; ao tratamento dado aos dados coletados; aos conceitos com os quais a pesquisa dialogou.

O capítulo seguinte é “Dialogando com os documentos”. Este capítulo expõe a proposta oficial do Estado para o atual regime de progressão continuada e dialoga com ela. O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar a progressão continuada enquanto proposta.

Percorrido este caminho mais teórico, é o momento de ingressar na realidade. É desta realidade que trata o quarto capítulo 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 tentar desvelar essa realidade, descrevo-a detalhadamente recorrendo tanto aos dados obtidos nas observações diretas, nos diferentes momentos, quanto aos dados obtidos nas entrevistas junto aos professores e junto aos alunos.

O objetivo desse capítulo é que, a partir das opiniões e das experiências vividas pelos sujeitos, no cotidiano escolar, se possa caracterizar a progressão continuada enquanto prática, ou seja, como a proposta oficial de progressão continuada se concretizou na escola.

Por fim, a partir das apresentações, análises e discussões que foram feitas durante todo o transcorrer do trabalho, busco, no último capítulo, senão responder, ao menos elucidar a questão a que me propus pesquisar neste trabalho: se, na forma como se efetivou, a progressão continuada rompeu com mecanismos de seletividade e exclusão ou se trouxe novas formas de exclusão para o interior da escola, tornando-se, assim, mais um mecanismo de seletividade, produção e manutenção de desigualdades sociais.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, tento fazer a articulação entre o dito e o feito – numa análise mais conclusiva – discutindo os limites e as possibilidades do atual regime de progressão continuada, subsidiada pela realidade observada e pela produção teórica disponível.

1 - A ATUAL LDB

1.1 - O contexto em que nasceu

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não poderá ser entendida se não for considerado 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. Tais políticas, em conformidade com a nova ordem neoliberalista² da globalização contemporânea, operam 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 por parte da sociedade.

É dentro deste contexto, de hegemonia do neoliberalismo, que nasce a nova LDB brasileira. Ela coloca 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 Fernando Henrique Cardoso não tenha admitido, implementou reformas, em sucessivas e pontuais iniciativas legislativas e administrativas, que responderam às diretrizes impostas mais notadamente pelo BM à educação brasileira. Vale dizer que, nos últimos anos, o BM assumiu um papel de destaque, anteriormente ocupado pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas – UNESCO - no meio educativo internacional, não só no que diz respeito ao financiamento, mas também à assistência técnica e assessoria em políticas educacionais, marcadamente nos países em desenvolvimento³.

O texto da nova LDB atende muito mais a esse contexto do que às verdadeiras necessidades da educação brasileira.

² Relativo ao Neoliberalismo. Apenas para um esclarecimento do leitor, recorreremos a uma definição bastante simples. Neoliberalismo – doutrina que defende um liberalismo moderno, restabelecendo a manutenção do livre jogo das forças econômicas e a iniciativa dos indivíduos, mas aceitando a intervenção limitada e controlada do Estado. (ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, vol. 17, p. 4.183)

³ NB: Sobre esta discussão ver DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.

1.2 - Os caminhos que percorreu

Uma lei aprovada não garante transformações de fato, na medida em que estas dependem de processos intrincados que envolvem as relações e as práticas políticas desenvolvidas pelos diferentes setores, movimentos e agentes sociais. Além disso, 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, se opor a eles. Além disso,

“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, p. 3)

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

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. É antiga, no Brasil, a demanda por uma lei que estabeleça objetivamente os fins (diretrizes) que a educação nacional deve buscar atingir, assim como os meios (bases) de que o Estado e a sociedade devem lançar mão para a consecução daqueles fins.

Assim é que, ao longo da história, podemos observar algumas propostas feitas em relação à educação no Brasil. Por ocasião da primeira Constituição do Brasil (1824), após a Independência, surgem as primeiras discussões sobre educação. Em 1827 foi decretada a Lei Das Primeiras Letras. “Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra morta” (SAVIANI, 1998, p. 5). Em 1834, um Ato Adicional determinaria a descentralização da educação primária e secundária que passa, assim, para a responsabilidade das províncias. A Proclamação da República, em 1889, não mudaria o fato de a educação popular não ser um problema do Estado Nacional. Ela decretaria, sim, ao menos no plano institucional, a separação entre Igreja e Estado na questão da educação. Na década de vinte, ocorrem reformas de ensino em alguns estados e surgem os movimentos em favor da qualidade da educação. Apenas em 1930, após a vitória da Revolução, é que é criado o Ministério da Educação e Saúde: a educação começava a ser reconhecida como uma questão nacional. Na seqüência foram tomadas algumas medidas relativas

à educação que tiveram alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, 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; a Constituição de 1934, 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 Reforma Capanema seria o passo seguinte para a sistematização da educação no Brasil. Mas, somente em 1946, é que a Constituição estabeleceria como atribuição exclusiva da União fixar uma lei de diretrizes e bases para a educação. Um projeto de lei foi enviado ao Congresso em 1948, mas só seria aprovado 13 anos mais tarde, em 20 de dezembro de 1961. Essa seria a primeira LDB do país.

Entre 1961 e 1996 algumas modificações ocorreram nesta LDB: por exemplo, as alterações em alguns capítulos como a reforma do ensino universitário, em 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 história mostra um percurso de lutas pela existência de uma política educacional que responda às necessidades da educação no Brasil, que atenda ao desejo por uma escola pública, democrática e de boa qualidade, mas o que se nota desde a primeira LDB é que são elas que determinam a política educacional, isto é, a política educacional se subordina a LDB e não o contrário. Em consequência disto é que o Estado brasileiro ainda não se revelou capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.

É neste contexto, qual seja, o de uma política educacional que se subordina à LDB que cabe analisar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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.

Encerrada uma etapa duradoura e caracterizada por difícil negociação, a perspectiva dos educadores, contidas nos documentos acima referenciados, transformou-se num anteprojeto da LDB, que foi defendido, junto ao legislativo, pelo movimento social designado Fórum Nacional

em Defesa da Escola Pública e Gratuita, 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. Promulgada a Constituição Federal em 05/10/88, 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 contrapõe ao projeto da Câmara, sendo bastante divergentes em seus princípios básicos, traduzindo concepções diferentes de política educacional. Vale destacar a falta de legitimidade da lei aprovada pelo Senado, elaborada de forma pouco democrática, ao contrário da lei aprovada na Câmara, em 1993, fruto do debate do Fórum Nacional. Desta forma, a LDB torna-se um projeto bicamaral, isto é, da Câmara dos Deputados e da Câmara dos Senadores. Venceria o que primeiro fosse aprovado. 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, p. 74).

Assim, o texto aprovado e promulgado, “urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão” (SAVIANI, 2000, p. 196) antes de traduzir as expectativas da maioria da população, reflete interesses das “vozes dominantes” da política neoliberal, além de atender a interesses do poder e controle social. Nas palavras do 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, p. 4).

Algumas características da lei refletem este 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”, por meio de medidas provisórias, emendas constitucionais, etc; 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.

Diante do exposto, pode-se constatar que tanto a LDB quanto a política educacional brasileira respondem à uma orientação neoliberalista. 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 mudar a educação no Brasil. Faz-se, portanto, necessário àqueles que desejam mudar 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, p. 236).

1.3 - 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 - o que deveria acontecer até dezembro de 1997. Este Plano deveria ser elaborado em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. O Plano deveria contemplar

“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, p. 74).

O que a LDB determinou não foi cumprido. O MEC divulga no primeiro semestre de 1997 um documento chamado “Plano Nacional de Educação (proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)”. Neste mesmo ano, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED - elabora 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, lança um novo documento sobre o Plano Nacional de Educação. No entanto, não é 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. Deste Congresso resultou o documento “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira” que, em 10 de fevereiro de 1998, foi

protocolado no Congresso Nacional. Dois dias depois, em 12 de fevereiro, o MEC dá entrada no Congresso a um projeto de lei ao qual está anexa a proposta para o Plano Nacional de Educação.

O projeto encaminhado pelo CONED foi “deixado de lado” e o do MEC instituiu, no Brasil, o Plano Nacional de Educação pelo projeto de Lei 4.173/98, que traçava as diretrizes e metas para a educação nacional pelo período de dez anos.

1.4 - A Educação Básica Pós LDB

Feitas essas primeiras aproximações em relação à nova LDB, faz-se necessário alguns esclarecimentos quanto à educação básica.

O BM, em seu último documento sobre política, em 1995, chama de

“educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária”.(TORRES, 1996, p. 132).

O BM tem estimulado os países em desenvolvimento a investirem neste nível de ensino. Neste sentido, o seu pacote de reformas para a educação prioriza a educação básica. Cabe ressaltar, que essas reformas educativas propostas pelo BM não são propostas que atendem aos contextos de cada país, mas são propostas generalizantes “para o mundo em desenvolvimento” que 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, p. 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 este nível de ensino, se constitui num 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), cabe destacar o Artigo 22 o qual diz 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”.

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, p. 51) para o alcance da qualidade no ensino brasileiro tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e, para saber o resultado das mudanças, a nível nacional, o ministério da educação do governo Fernando Henrique Cardos, instituiu como meio o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

1.5 – 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, nota-se também que, muitas vezes, as reformas atendiam também a interesses externos ao país e ao seu povo. Algumas evidências podem ser citadas como, por exemplo, o que ocorreu no final da década de 40, em 1949. A missão americana ABBINK⁴, criada para melhor adaptar a economia brasileira aos interesses norte-americanos, definia que os projetos brasileiros, dentre eles os educacionais, deveriam ser apreciados por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial. Outro exemplo, muito conhecido, foram os acordos MEC/USAID⁵ que atingiram todos os níveis e modalidades da educação brasileira, no período da ditadura militar.

Assim, as políticas educacionais brasileiras foram, ao longo da história, se subordinando às políticas dos organismos internacionais, não, é claro, sem a colaboração interna daqueles que também defendiam interesses que certamente não atendiam à maioria da população.

Com a LDB atual parece que não foi diferente. O texto aprovado atende, mais uma vez, a recomendações de agências internacionais, marcadamente do Banco Mundial, além de atender

⁴ Assim chamada, pois o emissário no Brasil era John Abbink.

⁵ 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, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1998.

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 da progressão continuada no estado de São Paulo - surgem num momento em que a sociedade passa por fortes alterações tecnológicas e econômicas e, por isso, exige uma educação que responda às necessidades dos novos processos de produção, às necessidades do mercado de trabalho na era da globalização.

Para Saviani (2000), o Brasil perdeu mais uma oportunidade de construir um sistema nacional de educação adequado à população brasileira em seu conjunto. Graças ao neoliberalismo, mais uma vez não há a educação pública nacional, democrática e de qualidade. Assim pensando, este ainda é um grande desafio em termos de política educacional brasileira e sistema nacional de educação.

2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 - O levantamento bibliográfico

O primeiro passo para a realização deste trabalho foi um levantamento bibliográfico que, na verdade, teve início logo no primeiro semestre do ano de 2000, quando ingressei no Curso de Pedagogia. Neste semestre, tive a disciplina Pesquisa Pedagógica I. Uma das propostas desta disciplina foi pensar em um tema de interesse para o Trabalho de Conclusão de Curso e realizar um levantamento bibliográfico sobre ele.

Desde então, passei a pesquisar bibliografias sobre o tema, incluindo os textos oficiais, sobre o regime de progressão continuada a fim de entendê-la enquanto proposta do governo. Os documentos selecionados encontram-se relacionados no quadro abaixo:

QUADRO 1 – DOCUMENTOS PESQUISADOS

DOCUMENTO	DATA
Comunicado da SEE – Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998	Governo do Estado de São Paulo, SEE, 22/03/95*
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-03/07/97 - Seção I, p. 10)*
Deliberação CEE nº 09/97	Homologado 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	Homologado 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 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
Escola de Cara Nova	Governo do Estado de São Paulo/SEE – Planejamento 1998; Planejamento 2000

* obtido via Internet <http://www.ceesp.sp.gov.br> (acesso para impressão em agosto de 2003)

** obtido via Internet http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_instrucao_cenp_cogsp_cei_13_02_1998.htm (Acesso para impressão em agosto de 2003)

Feito este levantamento bibliográfico inicial, reunidos os documentos, passei a fazer, então, a leitura dos mesmos, buscando aprofundar o entendimento da questão e também para que, no momento de ir a campo, estivesse melhor instrumentalizada para a coleta de dados na escola.

2.2 - A escola pesquisada

Já no início do primeiro semestre de 2003, comecei a pensar em qual escola faria o meu trabalho de campo. No dia 17 de abril de 2003, uma quarta feira, véspera dos feriados da Semana Santa, fui até esta escola. Fui recebida pela diretora da escola. Expliquei-lhe qual deveria ser o meu trabalho na escola e ela ficou, então, de falar com a coordenadora pedagógica para que esta falasse com as professoras das quartas séries na reunião que aconteceria neste mesmo dia. Pedi-me que voltasse no dia seguinte, pela manhã, para saber a resposta da coordenadora, mas que viesse até às 10:00 horas, pois por conta de ser quinta feira santa, o período de atendimento seria até esse horário apenas.

Apesar de ter sido bem recebida e bem tratada pela diretora, senti que ela parece não ter gostado muito da idéia de ter alguém fazendo pesquisa na escola. Inclusive sugeriu-me que procurasse por uma outra escola localizada em um dos bairros vizinhos ao meu com a justificativa de que lá seria melhor sem, no entanto, dar uma justificativa mais substancial para isso. Expliquei-lhe do meu desejo em fazer ali mesmo e disse que, somente se não fosse aceita, procuraria outra escola. Despedi-me e agradei combinando voltar no dia seguinte.

Assim, no dia 18 de abril de 2003, quinta feira santa, por volta das 8:00 horas da manhã, estava na escola. Fui procurar direto pela coordenadora. Ela estava na sala dela. Entrei, apresentei-me e perguntei sobre sua decisão. Ela não sabia do que se tratava, pois a diretora não havia falado com ela sobre o assunto. Expliquei-lhe, então, que era aluna do último ano curso de Pedagogia da Unicamp e que uma das exigências para me formar seria realizar um trabalho de conclusão de curso que envolve uma pesquisa e que, por meu tema de pesquisa ser a progressão continuada eu precisaria desenvolver meu trabalho 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 e no período da manhã. Expliquei-lhe, ainda, que faria observações em sala de aula, entrevistas com os alunos e, se possível, com a professora. É complicado chegar em uma escola para pedir alguma coisa e ainda colocar tantas exigências. Mas não houve problema. Ao contrário da diretora, a coordenadora foi muito solícita e resolveu a questão naquele mesmo momento.

Ela me disse que na escola havia duas classes de 4ª série no período da manhã e duas professoras. Pedi-me que esperasse e foi falar com as professoras destas duas classes. Em pouco voltou e disse que a professora da 4ª série A permitiu que eu ficasse na sala dela. Levou-me, então, para conhecer a professora.

Apresentei-me e disse sucintamente o que pretendia fazer. A professora concordou prontamente, sem qualquer exigência ou objeção.

Perguntei, então, quando poderia começar. A professora sugeriu que fosse na terça-feira, dia 22 de abril, no período anterior ao recreio, das 7:10 às 9:30 horas, no qual ela estaria com a 4ª A e explicou-me que o trabalho com as quartas séries 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-me, também, que em um dia iniciava com a 4ª série A e no outro dia com a 4ª série B. Disse-me para ficar à vontade para ver o melhor dia e horário para as visitas.

Realmente, a professora me deixou muito à vontade e a coordenadora também. A diretora ignorou a minha presença. Nem sequer falei mais com ela. Meu contato foi sempre com as professoras e a coordenadora.

Tudo acertado. Combinei com a coordenadora que entregaria a ela o meu projeto de pesquisa assim que estivesse totalmente pronto, o que aconteceria apenas ao final do semestre. Expliquei-lhe que estava, na verdade, antecipando o início da coleta de dados por considerar importante já estar em campo, inclusive para terminar de escrever o projeto.

De fato, entreguei-lhe o projeto de pesquisa em 04 de agosto de 2003. De imediato, pediu-me que não fosse colocado o nome da escola no relatório final. Sua preocupação era a de que depois houvesse algum problema para a escola. Comprometi-me em fazer isso bem como lhe entregar uma cópia do relatório final.

Iniciei as observações na 4ª série A, como propôs a professora, mas depois percebi que a 4ª série B também me interessava. Falei com ela que, mais uma vez, não colocou empecilhos. Assim, acompanhei as duas classes, com a mesma professora. Porém o meu trabalho se concentrou mais com a turma da 4ª série B.

2.3 - Os dados coletados

A coleta de dados aconteceu durante todo o ano letivo de 2003⁶ em uma escola estadual de Ensino Fundamental que atendia ao Ciclo I.

Para o levantamento de dados foram as seguintes as fontes de informações:

- exame de documentos dos alunos: listas piloto, fichas de matrículas, espelhos de classe.
- observações diretas em duas turmas: 4ª série A e 4ª série B.
- observações diretas em atividades de reforço escolar.
- observações diretas em reuniões de pais.
- observações diretas nos recreios dos alunos.
- entrevistas com os alunos.
- entrevista com as duas professoras de 4ª série A e B.

Em relação à coordenadora, não foi feita entrevista formal, gravada, mas ela me passou informações em várias conversas que tivemos, nas várias vezes em que fui à escola. Em relação à direção, como já disse, não houve contato. Durante o decorrer da pesquisa, mudou a diretora. Quando a encontrei, informei-a sobre o que estava fazendo na escola. Ela não se opôs nem fez perguntas. Em relação aos outros profissionais da escola – secretária, inspetora, servente – também não houve entrevista formal, gravada, mas elas estavam informadas do porquê da minha presença na escola e também contribuíram com informações.

O exame dos documentos foi feito na secretaria da escola, após o consentimento da coordenadora que avisou à secretária que eu faria este trabalho, autorizando-a a entregar-me os documentos. Foram examinadas 34 fichas de matrículas relativas 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 do 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 me permitiu saber quais alunos da 4ª série fizeram parte destas modalidades de apoio escolar para aprendizagem.

⁶ Isso se deu pelo fato de que, por fortes razões pessoais, precisei desistir da disciplina TCC-II, no segundo semestre de 2003, o que permitiu que eu permanecesse em campo durante o ano todo, fato, aliás, que trouxe muitos ganhos para a pesquisa.

QUADRO 2 – TOTAL DE VISITAS NA SECRETARIA DA ESCOLA

SECRETARIA	VISITAS	HORAS
Total Geral	3	13

O exame das fichas de matrícula permitiu saber 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 responsáveis por ela.

O exame nos espelhos de classe se fez necessário, pois, como explicou-me a secretária, o histórico escolar só é 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 ao passo que nos espelhos constam 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 eu denominei de prontuário⁷.

A observação direta em sala de aula aconteceu durante todo o ano letivo de 2003. Minhas visitas aconteciam em dias diferentes, sem que eu avisasse a professora em qual dia da semana iria. Às vezes ia uma vez por semana. Outras, duas. Alternava também a classe que visitava: às vezes ficava com a 4ª série A outras com a 4ª série B. Porém, a maior parte das observações foram, mesmo, na 4ª série B. Algumas vezes os momentos de observação aconteceram antes do recreio outras depois do recreio. Em todas as visitas permanecia com a professora e com os alunos.

De início sentava-me ao fundo da sala na cadeira e carteira usadas pelos alunos. Depois, à medida que os alunos foram se habituando mais com a minha presença, passei a me sentar cada dia em um ponto diferente da sala, próxima de grupos de alunos diferentes para acompanhar mais de perto seus trabalhos e suas conversas, me inteirando mais de perto do cotidiano daquelas crianças.

⁷ Ver em Anexo 1 o modelo do Prontuário.

Durante as observações diretas, muitas vezes, enquanto as crianças faziam suas tarefas, a professora conversava comigo, comentando sobre as dificuldades delas, com elas e com suas famílias e também alguma coisa sobre suas histórias de vida.

O quadro abaixo mostra o total de visitas e horas de observação em sala de aula:

QUADRO 3 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

CLASSE	TOTAL DE VISITAS	TOTAL DE HORAS
4ª série A	4	10
4ª série B	17	41
Total Geral	21	51

A observação direta em sala de aula é, ao meu ver, um momento bastante rico, porém não deixa de ser muito delicado. Estar ali observando e anotando gera um certo constrangimento para quem anota, mas também curiosidade para os que estão sendo observados. Eu em momento algum fui questionada pela professora sobre o que estava anotando. Apenas, no início, algumas crianças quiseram saber o que eu estava escrevendo. Eu expliquei e aos poucos a curiosidade foi diminuindo. Elas já sabiam o quê e porquê eu estava escrevendo. Mas, de qualquer maneira, tomava o cuidado de ser o mais discreta possível nas anotações durante as observações e de, no mesmo dia, anotar tudo no caderno de campo.

Outra atividade observada foi o reforço paralelo da aprendizagem que acontecia no período contrário ao de aula do aluno. Eram dois os horários e duas as turmas: a 1ª turma das 12:00 às 13:30 horas e a 2ª turma das 13:30 às 15:00 horas.⁸

O reforço acontecia duas vezes por semana, sempre de 3ª e 5ª feira. Cada turma era composta por 15 alunos e a professora que ministrou as aulas de reforço foi a mesma que eu acompanhei em sala de aula. As disciplinas do reforço eram de português e matemática, mas observando o diário de classe do reforço notei que o conteúdo, igual para as duas turmas,

⁸ A observação direta no reforço só foi possível uma vez. Isso aconteceu devido ao horário do reforço ser incompatível com os meus horários. O reforço acontecia no período da tarde que coincidia com o meu horário de trabalho. Por isso só consegui observá-lo uma vez. O mesmo ocorreu com as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Elas aconteciam sempre após o horário das aulas e eu não podia participar pelo mesmo motivo. E em relação à recuperação de férias, estas deixaram de existir.

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 e horas de observação nas atividades de reforço de aprendizagem podem ser conferidas no quadro a seguir:

QUADRO 4 – TOTAL DE VISITAS/HORAS DE OBSERVAÇÃO EM REFORÇO

REFORÇO	TOTAL DE VISITAS	TOTAL DE HORAS
1ª turma	1	1 hora e 30 minutos
Total Geral	1	1 hora e 30 minutos

Também foram observadas reuniões de pais e mestres. As reuniões aconteciam para as duas quartas séries juntas. Nas observações segui o mesmo procedimento: anotei as informações no caderno de campo e, mesmo com a solicitação da professora, não intervi, não manifestei minha opinião nem para as professoras nem para os pais, nem para os alunos.

O total de visitas e horas em reuniões de pais é apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 5 – TOTAL DE VISITAS/HORAS EM REUNIÃO DE PAIS E MESTRES

REUNIAO COM PAIS	VISITAS	HORAS
Total Geral	2	4

Com a intenção de observar mais de perto a interação entre os alunos num momento que não fosse o de sala de aula, observei também os recreios, anotando em caderno de campo os aspectos que se destacaram nestes momentos.

O quadro a seguir mostra o número de visitas e horas de observação dos recreios⁹:

⁹ Foram 4 recreios normais, de 30 minutos cada um e mais um recreio especial, com uma hora de duração, para as duas quartas séries juntas.

QUADRO 6 – TOTAL DE VISITAS/HORAS NOS RECREIOS

RECREIOS	VISITAS	HORAS
Total Geral	5	3

O quadro com o total de horas de observações nas diferentes atividades realizadas na escola está expresso no quadro abaixo:

QUADRO 7 – TOTAL DE HORAS DE OBSERVAÇÕES

ATIVIDADES DA ESCOLA	HORAS OBSERVADAS
Secretaria	13
Aulas	51
Reforço	1 hora e 30 minutos
Reunião de pais	4
Recreios	3
Total Geral	72 horas e 30 minutos

Todas as informações coletadas por meio de observações foram relatadas em diário de campo de observações, conforme se pode observar no quadro abaixo:

QUADRO 8 – QUADRO GERAL DOS DADOS DE OBSERVAÇÕES

MATERIAIS	ARQUIVO	Nº DE HORAS	Nº DE PÁGINAS
Diário de Campo de Observações	DCO	72 hs e 30 minutos	85

Além das observações, outra fonte de coleta de dados foram as entrevistas gravadas¹⁰ com o objetivo de caracterizar, por meio das falas dos entrevistados, a prática da progressão continuada na escola. Gravar as entrevistas permitiu não só recolher as informações explícitas, mas perceber indícios, nas falas e nas posturas dos entrevistados, que enriqueceram as análises.

As entrevistas foram realizadas nos meses de junho, julho, agosto, setembro com os alunos e em dezembro com as professoras. As entrevistas com os alunos tiveram início cerca de três meses após o início das observações. Isso permitiu que eu tivesse tempo para ambientar-me, para observar aspectos da realidade da sala de aula e permitiu, também, o estabelecimento da confiança mútua tão importante para o bom desenvolvimento das entrevistas. A entrevista com as professoras aconteceu ao final do ano letivo por uma questão de tempo e pelo fato de que se poder analisar melhor a prática de um ano todo.

Na verdade, as entrevistas haviam sido planejadas apenas com os alunos. Mas com o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se interessante entrevistar, também, as professoras. Assim, falei com as duas professoras se concordariam, pois isso não estava no projeto de inicial apresentado a elas no início do ano. Uma concordou e 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 conceder a entrevista. Porém, por ocasião da entrevista, concordou. A entrevista aconteceu com as duas ao mesmo tempo.

Todas as entrevistas aconteceram na escola, no período da manhã, no qual realizava a pesquisa. O quadro abaixo é demonstrativo das entrevistas:

QUADRO 9 – DADOS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS	TOTAL DE ENTREVISTAS	TOTAL DE HORAS
4ª série A	3	4
4ª série B	11	16
Professoras	1	1
Total Geral	15	21

¹⁰ No início houve um certo receio por parte da coordenadora em permitir que eu gravasse as entrevistas. Mas diante de minha argumentação de que as crianças não seriam identificadas, que os dados não seriam manuseados por outras pessoas e da necessidade de eu “guardar” esses dados para futura análise, ela concordou.

Todas as informações coletadas nas entrevistas foram gravadas e transcritas em diário de entrevistas conforme se pode observar no quadro abaixo:

QUADRO 10 – QUADRO GERAL DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

MATERIAIS	ARQUIVO	Nº DE HORAS	Nº DE PÁGINAS
Diário de Entrevistas	DE	21	237

O total geral dos dados coletados pode ser conferido no quadro que se segue:

QUADRO 11 – QUADRO GERAL DOS DADOS COLETADOS - ANO DE 2003

MATERIAIS	ARQUIVO	Nº DE HORAS	Nº DE PÁGINAS
Diário de Campo de Observações	DCO	72 hs e 30 minutos	85
Diário de Entrevistas	DE	21	237
Total Geral	--	93 hs e 30 minutos	322

As entrevistas orientaram-se por um roteiro¹¹ inicial. No entanto, com os alunos, este roteiro sofreu modificações após as primeiras entrevistas. Além disso, as adaptações aconteceram, também, de acordo com o grupo que foi entrevistado. Desta forma, o roteiro balizou as entrevistas, sem, no entanto, torná-las estáticas, presas a ele.

Quando dei início às entrevistas com os alunos não tinha um local prévio para fazê-las. Estava autorizada a fazer as entrevistas, mas fiquei um pouco constrangida de pedir um local para fazê-las. Resolvi me ajeitar sozinha. Assim é que na primeira entrevista ficamos, eu e o aluno¹², sentados em uma mureta no corredor externo das salas de aula. Mais ou menos na metade da entrevista, a coordenadora nos viu ali. Veio até nós e me disse que eu poderia estar fazendo as entrevistas na sala 3, pois ela estava fechada, sem utilização para aulas no período da manhã. Aceitei prontamente. Ela, então, pegou a chave da sala e me entregou dizendo que sempre que eu

¹¹ Ver em Anexo 2 os roteiros de entrevistas com os alunos e com as professoras.

¹² A duas primeiras entrevistas foram individuais, em caráter de teste.

fosse fazer as entrevistas poderia pegar a chave no quadro de chaves e usar aquela sala. 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 muito grande, mesmo dentro da sala, com a porta fechada. Imagine na área externa! Assim a sala 3 foi o espaço no qual aconteceram todas as entrevistas com os alunos. Com as professoras, a entrevista aconteceu na sala das professoras.

Antes de trazer os alunos para a sala, eu preparava uma “roda” apenas com as cadeiras para que ficássemos bem próximos. No início das entrevistas com os alunos, antes de iniciar as gravações, explicava ao grupo qual era o meu objetivo e deixava claro que nada do que eles falassem seria ouvido por outra pessoa que não fosse eu mesma. Além disso, explicava que, mesmo quando fosse usar o que eles disseram para escrever o meu trabalho, também não identificaria os nomes deles. Isso eu fiz para tranquilizá-los e deixá-los à vontade para falarem livremente, sem medo de represálias por parte de quem quer que fosse. Isso foi necessário, pois percebi, logo nas primeiras entrevistas, que essa era uma preocupação das crianças. Esclarecido este ponto, elas “soltaram a voz”.

Notei que, apesar de minha presença não ter sido tão longa na escola, as crianças adquiriram confiança em mim, além de estabelecer um vínculo afetivo, principalmente as crianças da 4ª série B. Desta forma, as entrevistas fluíram agradavelmente. Notei que muitas crianças tinham um desejo enorme de falar, falar, falar... e serem ouvidas. Ocorreu que alguns alunos aproveitaram este momento para falar, inclusive, de problemas pessoais vivenciados dentro da própria escola ou no ambiente familiar.

Além disso, a presença do gravador foi um fato novo para elas. Isso as deixou muito empolgadas, durante a entrevista. Ficaram curiosas para ouvirem as próprias vozes. Por isso, sempre ao final de cada entrevista, eu colocava um trecho da fita para que pudessem ouvir e identificarem-se. Foram momentos muito divertidos para elas. Nenhuma se recusou a ser entrevistada. Pelo contrário. Todas queriam ser a primeira. Garanti que todas da 4ª série B seriam entrevistadas. Quanto à 4ª série A, apenas 5 alunos matriculados desde o início do ano nesta classe, foram entrevistados, em caráter de amostragem. O grupo entrevistado foi o que teve disponibilidade para sair da sala no dia da entrevista. Todos, tanto da 4ª série A quanto da 4ª série B, foram muito solícitos em responder às perguntas.

Todas as entrevistas com os alunos, como já foi dito, foram realizadas durante o período de aulas, com autorização da professora para que os alunos pudessem sair da sala. As duas

primeiras entrevistas foram individuais. Seis entrevistas foram em duplas. Três entrevistas foram em trios e três entrevistas em quarteto. Os critérios para formar o grupo entrevistado foram a afinidade entre eles a disponibilidade em saírem da sala no mesmo momento.

Quanto às professoras, de início, não ficaram tão à vontade com o gravador. Uma delas perguntou se era mesmo necessário gravar a entrevista. Argumentei que não teria como anotar tudo o que elas iriam dizer, pois isso levaria muito tempo e que sem gravar não seria possível resgatar fielmente o que diriam. Diante da argumentação e, com o apoio da outra professora, ela concordou em gravar.

No total foram entrevistadas: 2 professoras e 35 alunos das duas turmas observadas. Destes: 5 alunos foram matriculados desde o início do ano na 4ª série A, 7 foram alunos que foram matriculados na 4ª série A e remanejados durante o ano para a 4ª série B, 9 foram alunos que foram matriculados na 4ª série B e foram remanejados durante o ano para a 4ª série A e 14 foram alunos que iniciaram e terminaram o ano na 4ª série B.

As entrevistas, depois de transcritas, foram lidas para que fossem identificados os dados obtidos no sentido de agrupá-los por tema.

Assim, na entrevista com os alunos, os dados foram agrupados da seguinte maneira:

- referentes aos sentidos ou significados que o aluno atribui à escola: foram perguntados se gostam da escola; por que gostam ou não; se consideram a escola importante e por quê.

- referentes à imagem do aluno e da classe à qual pertence: foram perguntados sobre o que é ser bom ou mau aluno e o que pensam em relação a si próprios; foram perguntados sobre o porquê de estarem na 4ª A ou 4ª B emitindo opiniões em relação às duas classes; foram perguntados também sobre as razões das mudanças de classe e do desejo de estarem em uma ou outra classe.

- referentes à avaliação: foram perguntados 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 são feitas as provas.

- referentes ao reforço: foram perguntados sobre o que pensam do reforço, quem participava e por que e sobre os resultados da “passagem” pelo reforço.

- referentes à família: foram perguntados sobre a participação da família em sua vida escolar, sobre se são ajudados nos estudos e como, pela família e sobre a importância que a família dá para a escola.

- referentes à progressão continuada: foram perguntados se sabiam o que era progressão continuada e promoção automática e, diante do desconhecimento de praticamente todos os alunos, passei 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.

Em relação à entrevista com as professoras, os dados foram agrupados da seguinte maneira:

- referentes ao perfil das duas turmas: foram solicitadas a descreverem as turmas com as quais trabalhavam e sobre o trabalho com cada uma delas.

- referentes à avaliação: foram questionadas sobre como foi a avaliação com cada turma e quais as dificuldades em avaliá-las.

- referentes ao reforço: foram perguntadas sobre os prós e contras das classes de aceleração, de reforço paralelo e recuperação de férias.

- referentes à progressão continuada: foram questionadas sobre como a escola se organizou para a implantação dos ciclos e da progressão continuada, sobre qual o impacto que causaram no trabalho pedagógico, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, à relação professor-aluno, à avaliação; enfim, o que mudou na organização do trabalho pedagógico dentro da sala de aula; sobre como entendiam a progressão continuada e como a comunidade escolar entendeu a proposta; se houve mudança no rendimento escolar dos alunos, no quadro de evasão e exclusão escolar.

Realizadas todas estas etapas, passamos à análise dos dados. É importante, porém, dizer que a análise dos dados, bem como todas as etapas da pesquisa não aconteceram de forma compartimentada e perpassou todos os momentos da pesquisa, bem como na elaboração do relatório final. Os pólos da pesquisa não se constituíram de forma linear nem fragmentada. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, 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 este fenômeno dentro de uma visão de conjunto - totalidade - e das contradições que o envolvem. 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 e nem sem levar em conta os contextos e os processos nos quais se situam.

Além disso, compreende-se que um fato deva ser analisado levando-se em conta que os sujeitos envolvidos não são apenas produtos de uma estrutura, mas são também 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 estes 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 libertação.

Em termos conceituais, nesta pesquisa, Progressão Continuada é uma forma de organização curricular que garante a permanência dos alunos na escola, levando em consideração as diferenças e os ritmos individuais de aprendizagem de cada aluno, na qual 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.

Promoção automática é uma forma de organização curricular que garante a permanência dos alunos na escola por meios burocráticos e automáticos de “passar” os alunos 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, sem passar pela experiência da aprendizagem.

Em relação à exclusão, consideramos o conceito de inclusão excludente, ou seja, a exclusão que acontece com o aluno estando na escola e não fora dela¹³. Esse tipo de exclusão faz com que a escola não perca o seu caráter de seletividade. Historicamente, a escola foi criada para

¹³ Pode-se introduzir também o conceito de “exclusão branda” de Bourdieu que é “a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciada *no interior* da própria escola, alterando o ‘metabolismo do sistema escolar’ de forma a reforçar práticas de *interiorização da exclusão*” (FREITAS, 2002, p: 306)

servir aos grupos privilegiados na sociedade, grupos aos quais não pertencem as classes populares. Portanto, a escola, historicamente, tem um caráter seletivo e excludente e, conseqüentemente de manutenção da ordem social vigente.

Outro conceito importante é o de capital cultural. Para Bourdieu e Passeron, segundo Silva (1999), 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. O currículo escolar baseia-se nesta cultura que será mais facilmente entendida pelas crianças das classes dominantes, por já conviverem com ele. Ao contrário, para as crianças das classes dominadas (ou populares) essa cultura é quase indecifrável, incompreensível, visto que não convivem com ela. Assim, o fato de as crianças não chegarem à escola em igualdade de condições poderá concorrer para definir trajetórias diferentes entre crianças de classes sociais diferentes.

Neste contexto, um conceito fundamental é o de avaliação. Para Freitas (2002), além da função de verificar a aprendizagem dos conteúdos escolares, a avaliação é um instrumento de controle da sala de aula atuando em dois níveis: formal e informal.

“No plano formal estão a nota, o conceito ou a aprovação social verbal, *como resultado* do processo de ensino. No plano informal estão os juízos de valor que se configuram *durante* o processo de ensino/aprendizagem (...). É aqui que se joga com o sucesso ou o fracasso do aluno – neste plano informal e não no plano formal”. (FREITAS, 2002, p. 315).

Desta forma a avaliação estaria intimamente ligada aos processos seletivos escolares - eliminação e/ou manutenção.

Estes foram os conceitos com os quais a pesquisa dialogou e que deram suporte à análise do fenômeno estudado possibilitando que relações, sentidos e significados fossem construídos para explicar a progressão continuada enquanto prática.

3 - PROGRESSÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM OS DOCUMENTOS

Como já foi dito, a questão do fracasso escolar, em todas as suas vertentes - evasão, repetência ou não-aprendizagem - constitui-se num problema histórico da educação brasileira. Ao longo de décadas, diversas iniciativas foram tomadas no sentido de enfrentar este problema social que atinge uma parcela significativa da população, principalmente a população 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 do ensino, foi a progressão continuada.

Segundo Penin

“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”.(SÃO PAULO (Estado), 2000, p. 34)

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 ressaltar 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 de ensino, adequou a jornada de trabalho dos professores e racionalizou investimentos. 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, p. 1)

Porém, quanto à implantação, Bertagna (2003, p. 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 seriada 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 para este problema não é nova, visto que este problema já se encontrava presente no Brasil desde o início do século XX. A preocupação com esta questão fez surgir, ao longo do tempo, propostas que visavam solucionar este 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, p. 18)

No entanto, já naquela época, a discussão girou em torno do fato de que

“não bastava apenas eliminar a repetência, mas alertando 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, p. 19).

Convém citar que o próprio acesso à escola era um problema a ser vencido visto que não existiam vagas para todos nas escolas. Para o senhor ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso este 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, p. 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 retoma as experiências de progressão continuada implantando os ciclos básicos, evitando a repetência na 1ª série, que ainda era muito 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 é retomado em 1989, quando Paulo Freire tornou-se secretário da Educação do município de São Paulo. Em 1992, é aprovada uma proposta de progressão continuada e ensino em ciclos para todo o Ensino Fundamental que visava o direito de todos a uma educação de qualidade. A proposta traz a progressão continuada como uma política que pretende acabar com a repetência, mas pretende, também, enfrentar o problema da exclusão escolar promovendo transformações no modelo de escola que temos.

Convém saber 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, p. 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, p. 35)

Finalmente, em 1997, a partir da Deliberação 9/97, o Regime de Progressão Continuada é implantado em toda a rede estadual paulista de ensino.

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.

Conforme se pode ver

“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, p. 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 e 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, p. 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, p. 26)

Em relação à promoção automática, Valente e Arelaro (2002) afirmam que ela está ligada à medidas que acabam com a repetência e a exclusão escolar, mas seus objetivos são diferentes. A promoção automática está 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, p. 25)

Portanto, promoção não é o mesmo que progressão. É 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 subsequentes”. (SÃO PAULO (Estado), 1997e, p. 2)

Valente e Arelaro (2002) reiteram que a implantação da progressão continuada exige mudanças político-pedagógicas profundas e de reestruturação de toda organização escolar envolvendo 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” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 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, p. 1).

No entanto, segundo Valente e Arelaro, as condições necessárias para que a proposta se transformasse em realidade não foram garantidas. Desta forma, o real significado dos princípios de progressão continuada, uma proposta pedagógica progressista de educação inclusiva, que se insere numa luta maior pela democratização de uma educação pública que garante um ensino-aprendizado de qualidade e ofereça igualdade de condições para todos, sofre uma “distorção” e se transforma, na prática, em promoção automática, um sistema pelo qual

“a repetência vem sendo diminuída, por decreto, e em prejuízo da qualidade de ensino”.¹⁴ (VALENTE E ARELARO, 2001, p. 16).

Cria-se, portanto, um hiato entre os princípios da proposta e sua implantação.

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 agudizá-lo. No contexto atual

¹⁴ 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.

“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, p. 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, p. 30)

Neste sentido, não basta, apenas, acabar com a repetência, substituindo pela promoção automática se o aluno continuar sem aprender. Como reitera Demo (1998, p. 163): “O mercado não saberia o que fazer com um aluno que alcançou a 8ª série, mas nada aprendeu em termos de saber pensar,...”. O que a escola precisa, então, é de 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 pra frente com ou sem aprendizagem. Isso faria com que a escola estivesse mais comprometida com a promoção automática do que com a 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 com o da aprendizagem efetiva que, se não alcançada, pode se tornar irrecuperável e ter conseqüências sérias na vida do aluno.

Almeida afirma que

“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”. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 43)

Pela observação dos 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 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, p. 2)

Observa-se que uma nova concepção de avaliação está presente nas propostas oficiais, conforme 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, p. 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, tais como 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, p. 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 frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados”. (SÃO PAULO (Estado), 1997e, p.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 frequência e aproveitamento escolar”. (SÃO PAULO (Estado), 1997c, p. 5)

Todas as propostas oficiais defendem a progressão continuada enquanto uma proposta que visa repensar a escola, fortalecer o compromisso de educadores, alunos e pais com a melhoria da qualidade de ensino, modificar a lógica excludente da escola resgatando sua função social – uma escola de qualidade para todos.

“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, p. 14)

Neste contexto, a avaliação deve ser um caminho para a não exclusão dos alunos, deixando de ser classificatória, separando os alunos em aprovados e reprovados, para estar comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo do aluno, ou seja, 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, p. 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, p. 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, p. 1)

Desta forma, 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 própria 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, p. 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, p. 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, frequência, 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, cada escola será responsável por elaborar o seu regimento. Isso se traduz em um exercício de autonomia. No entanto,

“A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Defini-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, p. 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 coletiva.

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), 1997e, p. 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, p. 1)

Para o Conselho Estadual de Educação

“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, p. 3)

Uma questão que perpassa explícita ou implicitamente todos os documentos é a questão 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. O Conselho Estadual de Educação, pela Indicação nº 425/98 procura responder às dúvidas que surgiram com a prática da progressão continuada.

Neste sentido, em outubro de 1998, a Secretaria de Educação do Estado lança 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, p. 1)

A Secretaria de Educação 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, p. 2)

Ressalta, porém, que a recuperação de férias não é momento de reposição de faltas, mas de melhorar o rendimento escolar; por fim, esclarece que se os alunos tiverem frequência inferior a 75% podem repetir de ano.

Em relação à classificação dos alunos diz que

“os alunos são classificados como promovidos, retidos, evadidos ou em recuperação de férias” (SÃO PAULO (Estado), 1998f, p. 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 frequência mínima de 75% e desempenho insatisfatório em qualquer número de disciplinas e os alunos com menos que 75% de frequência 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, se tiver 75% ou mais de frequência. Se tiver menos de 75% de frequência e desempenho satisfatório, poderá ser promovido antes ou depois da recuperação de férias e, por fim, na 4ª série do Ciclo I e na 8ª série do Ciclo II se tiver desempenho satisfatório e frequência 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 frequência 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 frequência. 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 frequência 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 este documento, a frequência dos alunos é um ponto importante a ser considerado 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 intra ciclos. 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 necessite, independentemente do número de componentes curriculares” (SÃO PAULO (Estado), 1998c, p. 1)

Segundo os documentos, processo de escolarização do aluno se inicia na 1ª série e tem 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, p. 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 este aluno progrida no aprendizado e possa no ano seguinte estar matriculado na série mais adequada à sua idade. Fica claro, aqui, que o objetivo principal das classes de aceleração é corrigir as distorções idade/série, por meio de uma recuperação intensiva das etapas anteriores.

Pode-se perceber que todos estes processos de reforço, recuperação paralela, recuperação intensiva e aceleração da aprendizagem, têm por objetivo desenvolver ações voltadas à recuperar o aluno em aspectos da aprendizagem cognitiva. No entanto, não é só isso. O principal objetivo é levar o aluno a recuperar sua auto-estima e motivação para que possa dar prosseguimento aos estudos confiando em sua capacidade de aprender. Neste sentido, é necessário um planejamento que atenda às necessidades de cada aluno. E é à escola que cabe, agora, tomar todas as decisões sobre a vida escolar do aluno. Como já foi dito, ela é autônoma, mas ao mesmo tempo tem a responsabilidade sobre a qualidade das decisões que toma.

Convém destacar, porém, que as 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 é um órgão de natureza consultiva e deliberativa para assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. É formado por pais, professores, alunos e funcionários.

O Conselho Classe/Série é o órgão responsável pelo processo coletivo de avaliação e é formado por todos os professores da classe/ série e alunos de cada classe.

A Associação de Pais e Mestres é um órgão auxiliar que busca a integração da escola com as famílias e com a comunidade em geral. É formada por pais, professores e alunos.

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 na escola das classes populares, deixando claro 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.

4 - O COTIDIANO ESCOLAR E A PROGRESSÃO CONTINUADA

4.1 - 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, há uma parcela da população do bairro que pertence às camadas sociais mais pobres.

A escola se situa num bom ponto do bairro. O local é residencial, mas está bem servido por diversas casas comerciais dentre elas: papelarias, farmácias, xerox, lojas de roupas, vídeo locadoras, supermercados, mecânicas, auto-elétricas, varejões, açougues, etc. Próximo à escola há também igrejas de religiões diferentes, um centro social, um posto de saúde e a sociedade amigos do bairro. Além disto, o bairro conta com um bosque considerado um 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 as crianças. Além disso, as igrejas e a própria sociedade amigos do bairro também têm o seu trabalho social direcionado às crianças.

A escola ocupa todo um quarteirão. 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 me foi apresentado por um aluno.

“Saí junto com eles. O A.¹⁵ 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.

___ Eu levo.

___ Pode ser na hora do recreio?

___ Pode.

___ Então está bem.” (DCO, 26/05/2003, p. 39)

Assim, na hora do recreio fizemos uma “excursão” pela escola.

¹⁵ Como já foi dito, não será revelado o nome dos alunos. Portanto, usarei 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). Nenhuma das falas ou registros de observação serão editados com o objetivo de explicitar o máximo possível os contextos em que aconteceram.

O prédio está dividido em pavilhões todos interligados por corredores cobertos, e escadas possuindo pisos 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 uma pequena escada, há duas quadras poliesportivas com piso de cimento e iluminação.

Do refeitório, descendo 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 da 4ª série.

A escola não possui laboratório, nem campo de futebol gramado ou de areia, nem teatro coberto, nem teatro de arena, nem sala de computadores.

Ao todo são nove salas. A sala da FUMEC é a mesma onde há aulas de reforço. É uma sala comum, apenas as mesas são mesas para quatro alunos. São cinco mesas quadradas ao todo. De resto é uma sala de aula comum. A sala de recursos possui mesas quadradas, porém organizadas em duas colunas. Há um micro computador e jogos. Segundo a professora de Educação Especial, nesta sala são atendidas as crianças com deficiências físicas, com problemas emocionais, psicológicos ou com dificuldades de aprendizagem. A sala de Educação Artística é uma sala de aula com lousas, armários, apenas as mesas são diferentes. São duas mesas compridas, paralelas com bancos compridos para sentar. 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; possuem cerca de 30 carteiras cada uma, mesa da professora e cadeira; possuem 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. A possui janelas grandes com grades e cortinas. A iluminação é boa. O chão é de cimento “queimado” e as paredes são construídas com blocos de cimento pintados de azul claro, cerca de 1 metro do chão.

Dai para cima são pintados de branco. As portas são de madeira e pintadas de azul escuro. As salas 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 que 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 de cerâmica vermelha, acompanhando todo o comprimento da mesa. Ele é coberto, mas é aberto. O piso também é todo de cimento. As despensas não são grandes, mas são bem organizadas e limpas. Quanto aos banheiros dos alunos, apesar de serem de bom tamanho estão em péssimo estado. Estão 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 boa manutenção. Para isso é preciso verba e pessoal: dois problemas enfrentados pela escola.

Na administração, a escola conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Na verdade, a escola está sem secretária. A secretária que está trabalhando já é aposentada da escola, mas desde que saiu, a vaga não foi preenchida. 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 por causa do número de classes.

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, etc. As duas professoras observadas estão na faixa entre 40 a 45 de idade, são formadas em nível superior e lecionam a vários anos. São efetivas na escola.

A escola conta com cerca de 300 alunos que cursam o Ciclo I do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série, distribuídos em 17 classes, em dois turnos, de manhã, das 7:00 às 12:00 horas e à tarde, das 13:00 às 18:00 horas.

Os alunos que freqüentam a escola, de maneira geral, são provenientes tanto da classe média como das classes menos privilegiadas. A grande maioria mora no bairro mesmo, próximo à escola e vem a pé. O uso do uniforme é solicitado pela escola, porém nem sempre cumprido pelas famílias.

Nas duas turmas observadas, 4ª série A e 4ª série B, podia-se perceber a diferença sócio-econômica 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 B. Na 4ª série A, 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, fiquei na 4ª série A. No dia seguinte, fui para a 4ª série B.

“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, p. 5)

Durante a aula, enquanto faziam as tarefas, a professora 1 me chamou e fez alguns comentários sobre alguns alunos da 4ª série B:

“__ 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 que? 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:

__ 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, p. 6)

Mais tarde, por ocasião da entrevista, a professora 1 declara que:

“... a gente também tem que considerar que a turma da 4ª.série B, 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 alimento, carências de toda natureza, então nós tínhamos que administrar primeiro, essa questão afetiva, pra depois nos preocuparmos com o conteúdo”. (DE, p. 219).

A comparação entre as turmas esteve bastante presente. A turma B, considerada problema enquanto que sobre a turma A os comentários de ambas as professoras eram em sua maioria positivos. A professora 2, por exemplo, diz que:

“Na 4ª série A tem uma quantidade maior de crianças com estruturas para aprender melhor”. (DCO, 16/05/2003, p. 31)

Os alunos das turmas observadas somam um total de 58 sendo 30 na 4ª série A e 28 na 4ª série B. Esse número foi mantido até o final do ano. Desse total de alunos, como já foi dito, 35 foram os entrevistados: alunos matriculados e mantidos na 4ª série B (14), alunos matriculados na 4ª série B que foram remanejados para 4ª série A (9)¹⁶, alunos matriculados na 4ª série A que foram remanejados para 4ª série B (7) e uma amostra de alunos matriculados e mantidos na 4ª série A (5). Para saber desde quando esses alunos estavam matriculados na escola foram examinadas 34 fichas de matrículas.¹⁷

O resultado pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 12 - 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, estavam na 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, constata-se 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, evadiu. Em 1996, nova matrícula no Ciclo Básico, mas também evadiu. Em 1998, este aluno foi matriculado na 2ª série, mas também evadiu. E em 1999 consta matrícula na 2ª série novamente, mas sem conclusão. Este

¹⁶ Na verdade, os remanejados da 4ª B para a 4ª A foram 11, porém com dois deles não foi possível fazer a entrevista.

¹⁷ Um dos alunos entrevistados com um dos grupos da 4ª série A, na verdade não foi 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 examinei as fichas de matrícula, a dele não constava na secretaria.

é um dos alunos matriculados em 2000 na 2ª série, como aparece no quadro acima, já em grande defasagem de idade. Este aluno passou por recuperação de férias em janeiro de 2001 e foi matriculado neste mesmo ano em classe de aceleração, porém evadiu. Em 2002, consta matrícula na 3ª série com recuperação e reforço, chegando em 2003 à 4ª série B com 15 anos de idade.

Outros dois repetentes têm a trajetória parecida. Cursaram em 1999 a 1ª série, um em outra escola, sendo transferido para a escola pesquisada em 2000 e outro na 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 deste ano ficaram retidos. Em todos os anos fizeram reforço paralelo e recuperação intensiva de férias. Cursaram novamente a 4ª série B 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 estes também não reprovaram e estavam dentro do padrão idade/série.

Todos os sujeitos da pesquisa foram aprovados 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:¹⁸ dois para outras escolas, um em junho e outro em agosto, e um para o período vespertino na mesma escola, no mês de agosto.

O que ocorreu foi a movimentação dos alunos entre as duas turmas durante todo o ano. Pude observar esse fato desde o dia em que iniciei 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 B.

E ao final, ela perguntou:

__ Quem eu esqueci de chamar?

E alguns alunos deram seus nomes (pois estavam na “outra” caderneta, a da 4ª B, segundo a professora 1)

Aproximei-me de uma aluna e perguntei-lhe:

__ Por que algumas crianças que a professora chamou estão na 4ª B?

__ É porque quem é mais fraco mudou pra 4ª B.

Fiz a mesma pergunta, então, para a professora que me deu a seguinte explicação:

__ No início do ano, as classes (4ª A e 4ª B) foram formadas, normalmente, mas, após as primeiras avaliações, as crianças que não corresponderam ao nível médio da classe foram para a 4ª B, que é uma classe com mais problemas, mais dificuldades. E alguns da 4ª B vieram para a 4ª A, porque não podiam ficar perdendo tempo naquela classe”. (DCO, 22/04/2003, p. 3).

¹⁸ Estes três alunos não foram entrevistados.

QUADRO 13 - A MOVIMENTAÇÃO DOS ALUNOS ENTRE AS SÉRIES A E B

	1º BIM.	2º BIM.	3º BIM.	4º BIM.	TOTAL
A PARA B	7	-	-	-	7
B PARA A	7	1	3	-	11

4.2 - Os projetos desenvolvidos na escola em 2003

Não me foi possível o acesso ao Regimento Escolar ou ao Projeto Pedagógico da escola. Assim, o que fiquei sabendo sobre os projetos da escola 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. A sala reservada para o reforço, como já foi dito anteriormente, era a mesma usada para a FUMEC. O horário do reforço era contrário ao horário de aula. Assim, os alunos da manhã faziam reforço à tarde e os da tarde faziam reforço pela manhã. Com turmas menores procurava-se fazer um trabalho mais específico com os alunos procurando fazer com que eles avançassem em seus conhecimentos.

Na única vez que observei o reforço das 4ª série notei que faltaram muitos alunos. Segundo a professora do reforço isso era bastante comum. Julgava ser a causa o horário e também a falta de interesse dos alunos. Aliás, a falta de interesse foi percebida também nos que estavam presentes. Estavam ali, mas queriam mais brincar e conversar do que qualquer outra coisa.

Era desenvolvido 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 entrar 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, p.65)

Outro aluno é mais “direto”:

“É uma professora policial que ensina que não pode beber, fumar, usar baseado, essas coisa de droga, maconha”. (DCO, 18/09/03, p. 65)

Ao final do semestre, acontece a formatura das turmas que participam do Proerd. No caso da escola em questão, a formatura aconteceu no dia 28 de novembro e foi um dia de “festa” na escola, pois todos os alunos foram dispensados das aulas para participarem 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 B, pergunto a ela sobre as mudanças de classe. Ao me responder, me fala 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?

__ Imagina! A gente não tem coordenadora pedagógica aqui. Ela tá 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?

__ 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 A. Não deu. Essa classe aqui não teve jeito. E a outra não podia perder tempo por causa destes aqui”. (DCO, 31/10/03, p. 74)

Concluí que, com certeza, a escola deva ter um projeto pedagógico (mesmo porque a coordenadora ficou de marcar comigo para que eu pudesse vê-lo, mas isso não foi feito) Além disso, toda escola deve fazê-lo logo no início do ano. O que devia estar acontecendo é que o projeto inicial não estava sendo colocado em prática. De qualquer maneira, não obtive mais informações sobre o projeto pedagógico da escola.

4.3 – A realidade observada

4.3.1 – Primeiras aproximações

Iniciei os trabalhos com a 4ª série A e com a professora 1, pois era ela que estava nesta classe e quem primeiro me deu abertura para tal. Porém, na primeira vez que estive na escola um episódio me chamou a atenção. Enquanto esperava que a coordenadora me trouxesse a resposta de autorização para realizar a pesquisa na escola, uma senhora, que não soube quem era, talvez

professora, perguntou-me o que eu estava fazendo ali. Expliquei-lhe e, após a minha resposta, me disse:

“__ Pelo amor de Deus! Pegue aquela 4ª B 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, p. 4)

No primeiro dia, cheguei e as crianças já estavam na sala. Pedi licença. Entrei e fui me sentar em uma carteira disponível, no fundo da classe. A professora 1 não fez nenhuma apresentação minha. As crianças me olharam com alguma indiferença. Algumas poucas perguntaram o que eu estava fazendo lá, mas sem muita empolgação. Na verdade, no dia que iniciei estava em sala também uma estagiária 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 não havia diferença: eu era apenas mais uma estagiária.

No segundo dia, fiz meu trabalho de campo com a 4ª série B. A recepção foi diferente. Foi bem mais “calorosa”. Os alunos logo vieram falar comigo querendo saber o que eu iria fazer lá na classe deles. Pedi licença para a professora 1 para falar com todos de uma vez, pois ela novamente não havia me apresentado e foram muitos os que vieram me interrogar. Assim, fui até a frente da sala e expliquei com o máximo possível de detalhes o que eu estaria fazendo lá durante boa parte do ano. Eles ficaram muito empolgados com a idéia de serem entrevistados.

Na 4ª série A, eu chegava, cumprimentava a todos, eles respondiam, mas sem muito interesse em minha presença. Na 4ª série B, ao contrário, cada dia que eu chegava, vinham logo me abraçar, perguntavam se eu lembrava os nomes deles, queriam todos se sentar ao meu lado, pediam minha ajuda nas tarefas, coisas que não aconteciam na 4ª série A. Eu ficava até um pouco constrangida, pois acabava “tumulando” a aula da professora. Porém ela não se importava.

De qualquer maneira, vale dizer que fui muito bem aceita na escola, em ambas as classes, pelas professoras, incluindo as de Educação Física e Educação Artística e pelos outros profissionais com os quais estive em contato na escola. Tive uma abertura muito grande para desenvolver meu trabalho. Podia ir o dia que eu quisesse, sem marcar; podia chegar e sair no horário que eu achasse melhor. Nenhuma das professoras me pedia qualquer tipo de explicação. Eu é que me sentia no dever de falar com elas antecipadamente sobre o dia e a hora que pretendia fazer as observações. No entanto, as respostas eram sempre as mesmas: “Não, tudo bem! Venha quando você quiser”. Aliás, no primeiro dia em que a coordenadora me levou para conhecer a

professora 1 e eu expliquei para ela o que pretendia 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, p. 2)

E foi assim mesmo. Em nenhum momento houve qualquer tipo de constrangimento. Minha presença pareceu não incomodar em nada a prática das professoras. Isso permitiu um bom relacionamento meu com alunos, professores e também com os outros profissionais durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, nas primeiras visitas, revezava as observações entre 4ª série A e 4ª série B mais amiúde, acompanhando a professora 1. Para isso, precisava revezar também os períodos das visitas, pois havia revezamento das professoras entre as classes depois do recreio. As professoras trabalhavam por área. A professora 1 trabalhava com Matemática, História e Geografia. A professora 2 trabalhava com Português e Ciências. Cada dia era uma que começava com uma classe trocando após o recreio. Desta forma, acompanhava as duas classes com a mesma professora. Assim foi até o mês de maio quando consegui que a professora 2 me permitisse acompanhar seu trabalho com a 4ª série B. Estava esperando o momento certo para pedir-lhe isso. Achei que o momento era esse. Deu certo.

“Quando fui devolver o diário de classe para a professora 2, ela me “pegou” para falar da 4ª B e também da 4ª A.

Ela estava com a 4ª A, que estava na hora da leitura. As crianças escolhem livros no armário e podem sair da sala para ler.

_ Você vê? Eles escolhem o livro e lêem. Na 4ª B 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 A e B) são alunos que estão aqui desde a primeira série?

_ 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?

_ 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.

Eu limitei-me a ouvir e pedi-lhe se poderia estar acompanhando sua aula de Português amanhã, com a 4ª B, com que ela prontamente concordou”. (DCO, 08/05/03, p. 18)

Foram poucas as vezes que acompanhei a professora 2 e todas as vezes foi com a 4ª série B. Mas, de qualquer maneira, foi suficiente para observar os padrões de produção de conhecimento nas práticas das duas professoras com as duas classes.

Com o passar do tempo, passei a fazer menos visitas na 4ª série A e mais na 4ª série B. Isso pareceu estranho para os alunos da 4ª série A. Eles vinham me interrogar sobre o porque de eu não ficar na classe deles e ter preferido ficar com a 4ª série B que “era a classe dos ruins”. Por sua vez, a 4ª série B, talvez pela primeira vez, ao menos foi o que senti nas observações, se sentiu preferida e não preterida na escola. Alguém quis a classe que ninguém queria. Minha opção em estar mais na 4ª série B se deu pelo fato de que os alunos interagiam muito mais comigo possibilitando maior riqueza de informações, pois ali estavam os alunos com maiores dificuldades.

4.3.2 - As práticas observadas

Procurarei 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 estas práticas se davam na expectativa de ajudar as crianças e, portanto, traziam a melhor das intenções por parte das professoras 1 e 2.

A prática inicial que pareceu estar na origem de todo o trabalho que foi desenvolvido pelas professoras 1 e 2 com as duas turmas durante todo o ano pode ser entendida por meio da fala das próprias professoras:

“ __ Desde o início do ano, as classes, né, nós resolvemos que trabalharíamos por área, então eu fiquei com Português e Ciências [professora 2] e a [professora 1] com Matemática, História e Geografia. E nós começamos a trabalhar. De repente nós nos deparamos com o seguinte problema: a classe, né, a classe A tinha crianças com maior aproveitamento, não que as outras não aproveitassem. Então nós resolvemos, você vai me corrigindo, hein, [professora 1]...”

__ Isso.

__ ... que nós faríamos a separação para ajudá-los. Colocaríamos os com maiores dificuldades, tá, na 4ª B, por conta da B 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 4ªB, 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]...”

__ Foi.

__ ... 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?

__ Foram.

__ Em História e Geografia foram também, né [professora 1]?

__ Foram,

(...) __ 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.

__ Que tava tudo igual.

__ Foi isso que aconteceu...

__ Nós falávamos da 4ª A 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, p.218)

A decisão, logo no início do ano, de separar os alunos da forma descrita acima traria como consequência uma proposta de trabalho pedagógico “diferenciado” que viria a ser desenvolvido pelas professoras com cada uma das turmas. As professoras falam na reunião de pais sobre esse trabalho diferenciado:

“Professora 1: Em relação ao rendimento de Matemática, História e Geografia. A 4ª A 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 B também, mas eu faço diferença mesmo entre a 4ª A e a 4ª B e eu já vou explicar por que. A 4ª B precisa de um trabalho diferenciado. Não adianta fazer andar se ela não aprendeu nem a engatinhar. É o caso da 4ª B”. (DCO, 16/05/03, p. 29)

“Professora 2: Não que a 4ª B não vai aprender. Vai aprender. Mas eles têm problemas que precisam ser sanados antes. Na 4ª B 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 B está sendo diferenciado, sim”. (DCO, 16/05/03, p. 30)

Além do trabalho diferenciado das professoras, pelo que observei, a separação dos alunos instalou uma situação de desigualdade entre as turmas que ficou muito visível em vários momentos, como se pode ver pelos episódios abaixo descritos:

“Durante a aula de EA, conversando com uma estagiária que acompanha a 4ª A de terça-feira, fiquei sabendo que na terça-feira anterior, dia 15/04, a 4ª A em coro cantava para a 4ª B:

__ A 4ª B não sabe ler, a 4ª B não sabe escrever, a 4ª B é tudo burro”. (DCO, 22/04/03, p. 4)

“A 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 A, quem foi mal no teste ficou na 4ª B. A L. era da 4ª A.

Pergunto à L., que está em pé ao meu lado também:

__ Por que você veio pra 4ª B 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 B.

__ E você, achou melhor ficar aqui na 4ª B?

__ Eu achei.

__ Por que?.

__ Porque aquela classe [4ª A] é chata.

__ Por que é chata?.

__ Porque as meninas ficam falando da gente.

__ E você acha que você aprende melhor na 4ª B?

__ Eu acho. Eu gosto.

Aqui a St. interrompe e diz:

__ Professora, quem foi pra 4ª A é porque é tudo bom né, só o F. que não. O F. não foi pra 4ª A por causa de ser bom. Ele foi por causa de mau comportamento”. (DCO, 08/05/03, p. 18).

A situação deste aluno, F., foi a seguinte: ele estava na 4ª série B e deveria continuar lá pela questão da aprendizagem. Porém, veio “passar uns tempos” na 4ª série A para ficar “desenturmado” e não fazer bagunça. Depois voltaria para a 4ª B. Isso não demorou a acontecer. O “estágio” dele na 4ª A foi curto. Mas realmente observei que ele ficava mesmo “desenturmado”. Os outros alunos o ignoravam.

“Ele fica sentado sozinho, separado dos outros alunos, diz que “acha melhor ficar lá sozinho”” (DCO, 22/05/03, p. 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 A também foi de acordo com a capacidade dele e não igual à da sala toda.

“O F. (da 4ª B que está temporariamente na A) 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, p. 36)

As professoras 1 e 2 falam deste aluno:

“Professora 1: este menino é o cão chupando manga” (DCO, 30/04/03, p. 11).

“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.

__ O F.. Ai. Pelo amor de Deus, nem me fala do F..

E me conta a mesma história que a professora 1 me contou no dia 30”. (DCO, 09/05/03, p. 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 B passou a ser a turma das crianças que não tem:

“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, p. 45).

Como já foi dito, a comparação entre as turmas era bastante recorrente

Professora 2 “__ Olha a 4^a A; que gracinha! Em compensação a 4^a B, não tem jeito. É uma porcaria, uma porcaria de comportamento, né PC. (gritando). A 4^a A, olha, é a água, mas a B 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, p. 51)

Enquanto a turma B era assim descrita, a turma A era o seu oposto sendo conhecida por ser a melhor turma da escola, como diz a professora 1:

“__ O dia que eu estava preparando as provas de vocês, a professora da 4^a. da tarde 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, p.35)

Esta 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 por parte dos alunos da 4ª série A e a expectativa por parte dos alunos da 4ª série B.

“É como se o trabalho se desse em função do medo, da ameaça de voltar ou de ir pra 4ª B e da expectativa, da esperança, possibilidade de recompensa de ir pra 4ª A”. (DCO, 26/05/03, p. 39)

Em uma das visitas na 4ª série A presenciei um episódio que demonstra o pavor dos alunos com a possibilidade de ir para a 4ª B. Foi um dia que a professora I devolveu as provas de matemática e deu uma bronca severa nos 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 B)

A C. dava risadinhas da N. ao que a professora disse:

__ Se você der mais uma risadinha a senhora sai e não entra.

E para a N.:

__ 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 B). Então, bola pra frente que você é muito boa aluna (DCO, 22/05/03, p. 36).

Com isso a menina se acalmou e continuou o trabalho em sala.

Por sua vez, na 4ª série B, o episódio descreve uma situação oposta: o momento feliz de um aluno que é escolhido para ir para a 4ª série A.

“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 B e hoje mesmo você já fica com a 4ª A. 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 A”. (DCO, 26/05/03, p. 39)

Toda essa situação de desigualdade gerou, ainda, situação de “separatismo” entre as turmas. Vários episódios denotaram o quanto as turmas não se relacionavam entre si e não se “misturavam”.

(...)

Br. __ Porque aqueles moleques [referência aos meninos da 4ª série B] só fica fazendo bagunça. Diz isso e aponta para a quadra.

Então observo que os meninos da 4ª B (mais o F. da B que está temporariamente na A) estão na quadra jogando futebol enquanto que os meninos da 4ª A 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, p. 35)

“As 10:50, a classe saiu para ensaiar a dança para a festa junina na quadra. Saíram 4ª A e 4ª B. 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 A dançavam, as da 4ª B sentadas olhando (e que olhares), os meninos da 4ª A ficavam por ali na sombra e os da 4ª B, corriam uns atrás dos outros, lutavam, brigavam...”. (DCO, 12/06/03, p. 50)

A.. “__ Porque sabe o que acontece? Não dá pra misturar a 4ª A com a 4ª B, porque a gente (referindo-se aos meninos da 4ª B) fala que eles não sabem jogar bola e daí eles fala assim: “4ª B 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 B, vai tê”. (DCO, 09/06/03, p. 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 A este fato não foi intenso. Os alunos vindos da 4ª série B foram bem recebidos, pois afinal, tinham um perfil que se identificava com o da turma A. O relacionamento intraturma era bom ficando o problema no relacionamento com a “outra turma”. Na 4ª série B, no entanto, esse fato foi mais comumente observado.

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, p. 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, p. 43)

Esses alunos citados tanto pela aluna quanto pela professora sentavam-se separados 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 Lê.) eu estou alfabetizando, no reforço. Traz seu caderno do reforço aqui, Lê.

Assim, pelo que observei, concluo que a atitude inicial de separar os alunos entre as duas classes, norteou as práticas diferenciadas com ambas as turmas.

4.3.2.1 - A 4ª série A

Em todas as vezes que visitei a 4ª série A, foi acompanhando a professora 1. Os alunos estavam sempre sentados em fileiras individuais. Em nenhuma ocasião presenciei 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 saírem de seus lugares, se preparando para a aula.

A proposta do trabalho em classe partia da professora e os alunos 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.

“Aqui ela 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 B que está passando uns tempos na 4ª A) acompanhava simultaneamente a correção, no livro, no caderno, na lousa”. (DCO, 30/04/03, p. 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 nesta classe 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 a tarefa da criança e já passava outra atividade para ela fazer. As crianças não se distraíam com “bagunça”.

A professora, nesta classe, não precisava fazer “ameaças” 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”.

“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, p. 11)

Nesta classe, as palavras da professora eram sempre de encorajamento positivo. Mesmo quando ela “dava uma bronca” porque o aluno não foi tão bem na prova ou deixou de fazer alguma tarefa, o destaque ficou para o potencial intelectual do aluno, ou seja, para o que ele tem e não para o que ele não fez.

“__ 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 B para a 4ª A)”. (DCO, 22/04/03, p. 4)

Por tudo isso, o tempo em sala de aula era destinado mesmo ao trabalho com conteúdos, à 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 resolverem sozinhos aumentando o grau de autonomia que já se fazia presente nesta turma.

Em termos de relacionamento, como já foi dito, nesta 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 fazendo inclusive aula com a professora de Educação Especial. No dia em que estava 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 B, 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 B, mas essa era a intenção das professoras:

As professoras 1 e 2 estavam conversando sobre a AP, da 4ª A (por enquanto).

__ Professora 1, você vai mandar a AP, pra 4ª B? Eu acho que ela tem que ir pra 4ª B”. (DCO, 25/06/03, p. 54)

Essa 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, p. 80)

Em nenhuma das visitas presenciei a realização de provas. Apenas em uma das vezes que fui até a sala para formar um grupo de alunos para fazer entrevista, eles estavam em prova de História. Observei a sala por algum tempo e notei que havia um grupo de alunos que não estava fazendo a prova. Perguntei, então, se eles já tinham terminado e fiquei sabendo que foram eles que elaboraram as questões para a prova por isso não iriam fazê-la. Portanto este grupo foi o que saiu para fazer a entrevista comigo. O “clima” na sala era de prova, mas não era muito diferente dos dias de aulas sem prova. As crianças estavam em silêncio, bastante concentradas na realização da prova. 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 A quem prepararam a prova de Matemática para a turma da 4ª série B. Isso não foi bem aceito pela 4ª série B.

Em uma das visitas de observação, pedi para a professora 1 deixar que eu visse 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 A todas tinham notas boas (com exceção da AP., aquela que deveria ir para a 4ª B). Tudo “limpo”, organizado, feito, assinadas pelos pais”. (DCO, 04/07/03, p. 57)

Logo no primeiro dia que visitei a 4ª série A, a professora 1 estava devolvendo a prova de Porcentagem que os alunos haviam feito. Ela devolveu e explicou novamente, pois vários alunos cometeram erros na prova. Só que o erro aqui não era punido. Ao contrário, era motivo de aprendizagem.

“__ 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, p. 2)

O comentário das professoras, na entrevista, sobre a avaliação com a 4ª série A foi este:

Professora 2: __ “Foi de acordo, realmente, com a produção deles. A 4ª A, 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 B já não foi possível tanto”. (DE, p. 220)

Professora 1: __ “E nós temos que lembrar também que a 4ª série A 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, p. 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 A, 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 A 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 acompanhei com a 4ª série B, num determinado momento a professora me disse:

“__ Você vê como eles não participam? [referência aos alunos da 4ª série B] Se você tiver oportunidade, acompanha uma aula com a 4ª A, 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, p. 48)

Na avaliação da professora de Educação Física tive oportunidade de estar presente, junto com ela, na hora que estava fechando as médias. Percebi que a avaliação informal “falou mais alto”. Ela estava corrigindo os textos que havia pedido para escreverem.

“Ela me mostrou os textos da 4ª A. 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 A, ela os elogiou enquanto que os da 4ª B ela apenas colocou defeitos”. (DCO, 22/09/03, p. 68.

Por fim, a reunião de pais. A reunião de pais era realizada com os pais das duas classes juntas. Na primeira reunião que participei, só houve elogios para a 4ª série A. Para os pais dos alunos da 4ª série A 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 A, afinal, na avaliação das professoras eles estavam bem estruturados para irem para a 5ª série. Foram aprovados por mérito e saberiam fazer bom uso dele onde estivessem.

4.3.2.2 – A 4ª série B

As práticas na 4ª série B, como já foi dito, foram diferenciadas das da 4ª série A. Tive oportunidade de acompanhar essas práticas com a professora 1, com a professora 2 e com a professora substituta da professora 1. 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 observei que os alunos sentavam-se em duplas. Apenas aqueles que estavam em outro nível de aprendizagem, sentavam-se individualmente em uma fileira. A intenção da organização em duplas, compartilhada por ambas as professoras, era que se ajudassem mutuamente na realização das atividades. No entanto esta proposta não resolvia muito, pois normalmente nenhum dos dois tinha condições de ajudar o outro.

Fazer a chamada nesta 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” da professora para fazê-las. Assim mesmo, muitos não faziam as tarefas. A professora 1 em certa ocasião, demonstrou sua insatisfação e preocupação com relação a essa turma.

“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:

— Olha, minha preocupação com essa progressão continuada é que eles estão na 4ª série e nem organização no caderno a maioria tem. Imagine como vai ser na 5ª série que irão ter 6 ou 7 professores?”. (DCO, 23/04/03, p. 7)

Observei que muitos dos alunos têm o caderno, mas com páginas em branco. Eles fazem confusão com as disciplinas. Fazem história em geografia, matemática em ciências. A professora

ficava muito contrariada com isso, pois constantemente precisava parar com os conteúdos 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:

__ Eu to muito brava hoje. Essa classe não tem jeito. É desanimador.

Pergunto:

__ O que aconteceu?

__ Nem os cadernos eles tem em ordem.

E para a classe:

__ Amanhã eu quero todos os cadernos em ordem”. (DCO, 08/05/03, p. 13)

Nesta classe, pode-se considerar que não havia autonomia das crianças. Eles só conseguiam realizar as tarefas com a ajuda das professoras. Com a professora 1, o processo ocorria da seguinte maneira: eles recebiam a tarefa a fazer em folhas mimeografadas ou xerocadas ou copiavam da lousa ou do livro didático, faziam “no chute” e iam mostrar para a professora. Normalmente estava errada a tarefa. A professora, então, dava as “dicas” para o aluno refazer e acertar.

“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, p. 8)

Isso não significa 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 certo. Então, eles iam desistindo das tarefas e aí...

“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, p. 09)

Além das dificuldades de aprendizagem, as professoras enfrentam, ainda, o problema básico da falta de material escolar dos alunos. Eles vêm sem caderno ou trazem o caderno “errado”, vêm sem lápis e borracha. Então, ou não fazem porque não têm lápis ou ficam tentando

encontrar um lápis com um colega. Como são muitos os que vêm sem o lápis, acabam tumultuando a aula. Tudo isso interfere negativamente no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. No dia da reunião de pais a professora 1 colocou este problema para os pais:

Professora 1 - “Em relação ao material escolar. A 4ª A nada a reclamar. A 4ª B, alunos sem material. Ai 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, p. 32)

Outro fato observado nesta classe é que as crianças não participam da aula. Eles estão na sala, mas parece que só de corpo presente. Na verdade, eles parecem ter medo, pois sabem que não sabem fazer as lições. Não participar se torna, ao meu ver, um mecanismo de defesa destes alunos. Por exemplo, só vão à lousa por livre e espontânea vontade depois que a professora corrigiu o que fizeram, pois, assim, têm certeza de que não vão errar “lá na frente”. 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, p. 09)

A professora 1 estava sempre atenta na 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 alunos nos trabalhos escolares. Por vezes, ela se sentava no fundo da classe, ao invés de ficar em sua mesa, para “vigiar” melhor o trabalho dos alunos.

Constantemente, as professoras, incluindo a substituta, se alteravam por causa do barulho da classe e do comportamento deles e pelo fato de não fazerem as atividades. 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 se importavam.

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.

__ 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, p. 14)

“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 A, num instantinho isso tudo foi feito. Aqui é essa confusão.

Silêncio momentâneo. Depois de alguns instantes:

__ 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.

__ 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 irrita e começou a distribuir bilhetes de advertência para os pais assinarem”. (DCO, 16/06/03, p. 53)

A professora 1, apesar de sua grande insatisfação com a classe, tinha atitudes mais amenas 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:

__ Quietos estúpido.

O outro não sei o que fez de errado, mas ela disse pra ele:

__ Mas é um estúpido!

E a classe naquela bagunça. De repente ela levantou-se e disse:

__ Sabe o que vai acontecer agora? (mostrando o relógio)

A classe responde:

__ A hora do recreio.

__ 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:

__ Bate na cabeça três vezes e fala “Sou tonto, sou tonto, sou tonto”.

E o menino fez.

O comentário que ela fez para mim:

__ Você vê como é que é? Eles ficam assim. Quando vem a A é completamente diferente”. (DCO, 18/09/03, p. 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 a divisão das duas turmas e com o jeito pelo qual a turma B 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, p. 70).

Nesta classe, as palavras das professoras vinham sempre com um reforçamento no que a criança tinha de negativo. As “brincas” eram constantes. Era enfatizada a incapacidade das crianças em aprender. 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, p. 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, p. 20)

Em uma das visitas que fiz na 4ª série B, um episódio me chamou a atenção para o fato de que as crianças não acreditavam em si próprias, não acreditavam que eram capazes de aprender.

“__ Professora Rosana, hoje aconteceu um milagre com o A..

__ Por que?

__ 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, p. 43)

Por várias vezes as professoras comentaram que pretendiam fazer o mesmo trabalho da 4ª série A com a 4ª série B. Porém que isso era impossível. Eles estavam muito atrasados na aprendizagem.

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, p. 10)

Além disso, as professoras constantemente tinham problemas por causa do relacionamento entre as crianças que também não ajudava muito. Eles conversavam demais, se agrediam física e verbalmente, discutiam, se acusavam mutuamente, fazendo com que o trabalho em sala de aula muitas vezes tivesse que ser interrompido e até a diretora ser chamada. 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, p. 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 atacam 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, p. 64).

Por tudo isso, as professoras, inclusive a substituta, passavam grande parte da aula tentando controlar a disciplina, o comportamento dos alunos. Tudo isso era causa de desmotivação para todos: professoras e alunos.

Em relação às provas, achava interessante que em grande número das visitas que fiz na 4ª série B a professora 1 estava dando prova. Todo dia que eu ia era dia de prova. Observava 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 me 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, p. 24)

Na entrevista a professora 1 confirma sua prática, demonstrando sua preocupação em encontrar estratégias que levassem os alunos ao aprendizado efetivo.

“Para a 4ª B 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, p. 222)

Assim, observei 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 fui examinar o envelope de provas que deveria ser levado para os pais assinarem, encontrei aquelas provas que não eram “de verdade” sendo levadas para assinar. Com a professora 2 não presenciei 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 4ªB: Os próprios envelopes já não têm a mesma aparência da 4ª A, as provas (aparência) 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)

Essa contradição me 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 pedi para a professora 2 se podia ver o diário de notas da 4ª série B, pois ele não “estava presente” na reunião. Os pais não

viram nota nenhuma. Apenas foram informados que todos estavam com conceito S (satisfatório). Fomos, então, até a outra sala e daí, pela fala da professora 2, entendi o que acontecia:

“Ela pegou o diário, me deu e fez o seguinte comentário:

__ 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 B mais”. (DCO, 16/05/03, p. 34)

Na última reunião, o diário também não estava presente. A professora 1 justifica o porquê:

“Eu estou frustrada esse ano. A 4ª B 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, p. 78)

Enquanto com a 4ª série A o principal instrumento de avaliação eram as provas, com a 4ª série B usavam-se outros instrumentos posto que se fossem utilizadas só as provas não seria possível 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 já que apenas pelas provas isso não seria possível. Para dar explicações em relação às notas, ou avaliação, a professora 2 faz 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, p. 78)

Como eu já havia 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, fui verificar as médias dos alunos da 4ª série B. Observei, então, que eram “os alunos 5,0”. Boa parte deles têm médias 5,0 praticamente em todos os bimestres de todas as séries pelas quais passou. Concluí, assim, que a prática é dar uma média mínima para a aprovação ou promoção do aluno para a série seguinte.

Nas aulas de Educação Física, os alunos da 4ª série B também não eram bem conceituados. No reforço, dos 30 alunos, 22 eram da 4ª série B. Ainda no segundo semestre esses alunos estavam no reforço, mas faltavam muito e as atitudes deles durante as aulas de reforço não eram muito diferentes das de sala de aula o que dificultava o trabalho que acabava por não trazer resultados positivos.

Por fim, na última reunião de pais, que como já foi dito, era realizada com as duas turmas e as duas professoras, o comunicado foi que todos tinham passado para a 5ª série: os da 4ª série A e B. Porém a professora deixa claro “que existem jeitos diferentes de passar”.

Professora 1: “__ Uns estão passando porque merecem e outros é porque o governo quer”. (DCO, 11/12/03, p. 78)

Os alunos da 4ª série A estão passando por mérito, por terem atingido o nível de aprendizagem esperado enquanto que os alunos da 4ª série B estão sendo “promovidos automaticamente”. O argumento da professora para isso vem em seguida:

Professora 1 __ “O que foi trabalhado com a 4ª A não deu pra dar para a 4ª B. 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, p. 79)

E sobre a 4ª série B ficaram os “alertas” 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, p. 79)

Professora 2 “__ ...nós separamos esperando que ao final do ano nós tivéssemos duas 4ª série A. Não aconteceu, mas, enfim, todos passaram, mas é aquilo que a gente já falou: vocês fiquem de olho neles”. (DCO, 11/12/03, p. 81)

4.3.3. – Algumas considerações

A escola observada, no que se relaciona ao espaço físico, necessitaria de melhor infraestrutura. 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 necessários para o desenvolvimento dos trabalhos próprios de cada espaço: livros, computadores, etc.

Em relação à manutenção do espaço já existente, também seria preciso reformas para que alunos e profissionais da escola fossem melhor 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 é preciso que haja pessoal suficiente trabalhando na escola, o que não acontece na realidade observada. Faltam profissionais para atender a demanda de trabalho da escola. Além de pessoal suficiente seria preciso que verbas fossem disponibilizadas. Para isso, e acima de tudo, seria preciso a ação efetiva de órgãos governamentais no sentido de prover todas as necessidades das escolas com o objetivo de atingir a tão propagada melhor qualidade de ensino. Isso, segundo se pode observar, não tem acontecido.

Em relação às turmas observadas, os alunos provêm de classes sociais diferentes. 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.

Na realidade observada, houve a separação das turmas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, a 4ª série A recebeu os alunos com melhor nível de aprendizagem enquanto que na 4ª série B permaneceram os alunos com dificuldades de aprendizagem. A movimentação entre as turmas ocorreu nos dois sentidos: da 4ª A para a 4ª B e vice-versa. O que se observou foi que todos os alunos da 4ª série A que passaram para a 4ª série B o fizeram já no início do ano letivo. Ao contrário, os alunos da 4ª série B foram sendo transferidos ao longo do 1º, 2º e 3º bimestres, a medida que atingiam um nível satisfatório que os permitissem acompanhar o ritmo de aprendizagem da 4ª série A.

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 em sua maioria estavam na 4ª série B.

Durante o ano letivo foi desenvolvido o reforço paralelo da aprendizagem. Porém, o que se observou 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 eram as mesmas.

Na verdade existiam fatores dificultadores para a realização de um trabalho diferenciado. O tempo pode ser considerado um deles. A disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos. Mas parece que o grande problema, mesmo, era falta de motivação dos envolvidos.

Os alunos que estavam no reforço, que na maioria eram da 4ª série B, eram também os que apresentavam problemas de comportamento e indisciplina. Desta forma, o trabalho do reforço da aprendizagem também era dificultado, pois os alunos dispersavam, brincavam e até brigavam. A professora, também aqui, 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 pra cumprir uma obrigação.

Era difícil tornar a aprendizagem significativa para esses alunos fosse na sala de aula, 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-me que o reforço confirmava ainda mais a “incompetência” do aluno em aprender e em melhorar o seu comportamento.

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 a recuperação de férias, vários dos alunos que estavam na 4ª série B, passaram pela recuperação de férias, no mês de janeiro, por mais de uma vez. Da mesma forma acontecia com a classe de aceleração. Os alunos da 4ª série B que apresentavam defasagem idade/série, só estavam na 4ª série por que tinham passado pela aceleração.

Na entrevista, as professoras emitem suas opiniões e críticas em relação ao reforço ou recuperação paralela, a recuperação de férias e as classes de aceleração enquanto estratégias da política da progressão continuada parecendo concordar que elas não dão conta de fazer com 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!

__ 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 até 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 notícia, ne às vezes a gente tem notícia, 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: “Aí, tal aluno não vai pra frente!”, mas eu gostaria de saber... lá na frente se será que ele não acordou. Porque eu tive alunos no MT [referência à outra escola onde a professora B deu aulas], o Ev., mesmo, foi um aluno que eu encontrei com ele vários anos depois e ele me disse que estava fazendo supletivo. Ele disse que “Aí, professora, eu não tinha conseguido”. Mas era um menino quieto, uma belezinha, mas assim, de uma dificuldade tremenda, e um dia, por causa do nome – Ev. – ele disse assim pra mim: “Agora eu estou fazendo o supletivo...”

Professora 1: __ Que bom!

Professora 2: __ ...eu estou tentando”. Sabe...

Professora 1: __ Pelo menos ele continua tentando.

Professora 2: __ ... tentando, né. A gente fica feliz de ver isso. Mas tinha uma família por trás, tá, tinha uma mãe que vinha, inclusive tinha problema, e um, a gente lembra. Eu me lembro de nome, me lembro de criança...

(pausa para virar a fita com perda de algumas palavras)

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...

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 A e a 4ª B. Tinha essa ruptura, né, [professora 1]. Sabe, a 4ª A sabia, a 4ª B não. Eles não conseguiam chegar na 4ª A e por conta disso a 4ª A 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...

Professora 2: __ Então, eu falei...

Professora 1: __ 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, p. 231)

As falas acima confirmaram as práticas diferenciadas das professoras em relação às duas turmas.

Com a 4ª série A não havia a cobrança pela disciplina e não era necessário perder tempo com a organização e o controle da classe. Desta 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, nesta classe os alunos tinham mais autonomia para “pensar” no que queriam e podiam fazer, além de terem o respeito da professora pelas posturas que assumiam em sala de aula que eram as esperadas pela professora. Mesmo que os alunos cometessem “enganos” eles eram utilizados a favor da aprendizagem.

Com a 4ª série B isso não acontecia. Os alunos, na grande maioria, eram extremamente dependentes da professora para tudo não tendo, portanto, nem autonomia nem iniciativa para propor nada. Como apresentavam muitas dificuldades, as propostas da professora também não eram bem aceitas, fossem quais fossem. Assim, pelo comportamento que assumiam, fazia parecer que eles “não queriam nada com nada”. Aqui, o erro era falta de atenção, falta de vontade de aprender, vagabundagem dos alunos.

As professoras, pelas dificuldades que enfrentavam com o trabalho na 4ª série B, 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 B. Em uma das reuniões, as professoras convidaram, inclusive, uma psicóloga para auxiliar os pais no tratamento com seus filhos.

As professoras, apesar de reclamarem demais do comportamento dos alunos da 4ª B e do quanto era difícil trabalhar com esta classe, 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 de aprendizagem ou disciplina. Os pais que eles gostariam que comparecessem normalmente não vinham.

Nas reuniões observadas, os pais presentes limitaram-se a ouvir, acatar e ratificar o que as professoras falaram sobre seus filhos.¹⁹ 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.

Assim, o perfil das turmas, os julgamentos e os juízos das professoras em relação aos alunos, orientou e justificou as práticas diferenciadas (ou seria, desiguais?) entre elas. Apesar de a intenção das professoras ter sido a melhor possível, qual seja, a de levar os alunos da 4ª série B a atingir o mesmo nível de aprendizagem e autonomia dos alunos da 4ª série A, não foi isso que aconteceu.

O que se observou foi que, ao longo do ano letivo, o distanciamento entre as turmas foi ficando cada vez maior e mais evidente. Numa comparação, *a priori*, o que aconteceu é que a turma A foi ficando cada vez melhor enquanto que a turma B foi ficando cada vez pior²⁰.

Assim, ao meu ver, se os alunos já não ingressaram em iguais condições na escola por serem provenientes de classes sociais diferentes, ou ao menos, de níveis sócio-econômicos diferentes e por terem uma bagagem cultural diferente, ao saírem somou-se mais uma diferença: a do conhecimento – ou a falta dele.

4.4 – 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, à sua própria imagem e da classe à qual pertence, à avaliação, ao reforço da aprendizagem, ao papel da família na vida escolar, à progressão continuada.

Quando perguntados se gostavam de estar na escola, a grande maioria respondeu afirmativamente, justificando suas respostas com causas diferentes. Boa parte dos alunos,

¹⁹ Não pude deixar de estabelecer uma analogia *a priori* entre os pais e alunos da 4ª série B. 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. Percebo, assim, os indícios de uma escola reprodutora.

²⁰ Não posso deixar de pensar aqui em termos de sociedade, numa comparação, mais *a priori* ainda, pelas oportunidades dadas ou recebidas, ou pelas condições materiais que se apresentam, o fosso social aumenta cada vez mais: os ricos se tornam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Neste nosso estudo de caso, os nossos “ricos” seriam os alunos da 4ª série A e nossos “pobres” os alunos da 4ª série B.

independente da classe a qual pertenciam, gostavam de estar na escola para estudar e fazer lição, para aprender matérias e outras coisas que os levariam a ter um futuro melhor²¹.

“__ A primeira coisa que eu quero perguntar pra vocês é se vocês gostam de estar na escola? Não importa se é essa escola. Vocês estão aqui desde a 1ª série?”

__ Eu tô.

__ Eu tô.

__ Os dois. Então, vocês gostam de estar na escola?

__ Eu gosto de tá na escola, estudá, fazê lição... gosto de fazê tipo umas matéria... matemática e português são minhas matérias preferidas.

__ É? E o Cl.?

__ Eu gosto mais de matemática e história...

__ É?

__ ... por causa que português eu sô ruim.

__ Oi?

__ 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, p. 12, Cl e PC., 4ª B)

“__ A primeira pergunta é se vocês gostam da escola? Não desta escola. Por exemplo, a Ta. veio de outra escola, não é? A N.? Veio de outra escola, também?”

__ Não.

__ Está aqui desde a 1ª série. E a Ca.?

__ Também.

__ Então, não é desta escola. É se vocês gostam de estar na escola.

__ Eu gosto.

__ Também.

__ Também gosto.

__ E por quê vocês gostam de estar na escola?

__ Pra gente aprende mais... as coisas.

__ Ah! pra estudar, pra aprender mais...

__ Ah! pra estudá e tê um futuro melhor que tem”. (DE, p. 29, N., Ta.e Ca., 4ª A)

“__ A primeira pergunta que eu vou fazer pra vocês é se vocês gostam da escola?”

__ Eu gosto.

__ Por que, M.?

__ Ah, porque é muito boa... e a professora ensina bem...

(...)

__ Só?

__ Só.

__ E o F., gosta da escola?

__ Gosto.

__ Por que, F.?

__ Ah?

__ Por que você gosta da escola?

__ A professora é legal, pra aprender e pra te... algum futuro. Pra se jogador de futebol”. (DE, p. 158, M. e F., 4ª B)

²¹ 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 se pretende, de maneira alguma, discriminar, expor ou humilhar qualquer um dos alunos. Destaca-se nas citações se são alunos da 4ª série A ou da 4ª série B, para que se perceba o teor das respostas e as formas de entendimento e expressão dos alunos das diferentes turmas.

Alguns alunos gostam de estar na escola para aprender e serem educados, mas acrescentam que ela oferece espaços que para eles são momentos de lazer e diversão.

“__ A primeira pergunta que eu vou fazer é se vocês gostam da escola. Não importa que seja essa escola ou a escola que vocês já estiveram. Acho que, é o Br. veio de outra escola, o Ra., acho que 1º ano fez em outra, não é? Então, eu quero saber se vocês gostam da escola? De estar na escola? De vir à escola?

__ 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 nós 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, p. 87, Ra., AP., Th. E Br. , 4ª A)

“__ A primeira pergunta que eu vou fazer pra vocês é se vocês gostam da escola? Por que?

__ 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, p. 145, FS. e PH., 4ª B)

“__ Então, independente de ser essa escola ou a outra escola que vocês estiveram, vocês gostam de vir pa escola?

__ Eu gosto.

__ Gosta?

__ Gosto.

__ E por que vocês gostam de vir pra escola?

__ Porque é gostoso fazer... é... fazer assim... é... fazer assim... é... fazer... como que fala... lição de Português, de Matemática, essas coisas. Gosto também de... brincar um pouco, andar pra lá... assim. Gosto dela.

__ E o R.? Por que o R. gosta de vir pra escola?

__ Porque é legal estudar!

__ É?

__ ...brincar... tem vez que eu brinco de bola...”. (DE, p, 204, R. e DR., 4ª B)

Alguns poucos alunos disseram gostar “mais ou menos” ou “um pouco” da escola, tendo como motivos para isso causas que se referem tanto ao espaço físico quanto a problemas que acontecem no cotidiano da sala de aula, ao horário das aulas ou às atividades. Todos eles eram da 4ª série B.

“__ Vocês gostam da escola?

__ Eu gosto.

__ Você gosta?

__ Gosto

__ Mais ou menos.

__ Mais ou menos? E por que?

__ 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.

__ E você, B., você gosta da escola por que? Você gosta de vim na escola por que?

__ Porque tem muitos amigos daí dá pra gente... é... ter muitos amigos.

__ É? E aT., por que gosta da escola?

__ Eu tenho a... eu tenho os meus amigos... e a professora e as aulas da... dos professores”. (DE, p. 174, T., B. e L., 4ª B)

“__ A., eu vou perguntar pra você se você gosta da escola.

__ 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.
 __ Por quê que você acha que a escola é boa?
 __ Ah! é porque... é a aula é melhor que as outras, tem aula. E também tem coisas que eu não gosto muito
 __ Que coisas?
 __ É como os problema que tá tendo cobra aqui, é um problema já, né?
 __ Tem o quê? Não entendi?
 __ Uma cobra, cobra aí andando monte. Ela tentou picá um menino.
 __ Ah! Tá.
 __ 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, p. 1, A., 4ª B)

“__ A primeira coisa que eu vou perguntar pra vocês é se vocês gostam da escola. Não importa se é essa escola ou outra escola. Vocês já estiveram em outra escola antes daqui?

__ Eu já.
 __ Já? E você, EM?
 __ Já.
 __ O PCR sempre estudou aqui ou veio de outra escola?
 __ Sempre estudei aqui.
 __ E o Lê.?
 __ Sempre, tamém.
 __ Sempre. Tá. Então, eu quero saber se vocês gostam de vir pra escola.
 __ Eu não gosto muito, não.
 __ Não? E você?
 __ Mais ou menos.
 __ Você?
 __ Gosto.
 __ Você?
 __ Um pouco. Gosto um pouco.
 __ E por que? Porque pode gostar ou não gostar, mas, aí, a gente tem um por quê. Por que você não gosta muito, Lê.?
 __ É chato.
 __ Por que? O quê que você acha chato em vir pra escola?
 __ A dona fica gritando com a gente... é chato...e quase num aprende nada.
 __ Tá. Então, você acha que acaba ficando chato porque você não aprende as coisas?
 __ É, eu num consigo.
 __ E você, PCR.? Você falou mais ou menos, não é? Por que você gosta mais ou menos de vir pra escola?
 __ É porque nóis escreve muito.
 (risos)
 __ E você, EM, você falou que gosta?
 __ Ah! porque é legal, a gente estuda.
 __ Tá. E o CA também falou ‘um pouco’, não é? Por que você gosta um pouco de vir pra escola?
 __ Porque tem que acordá cedo de manhã.
 __ Tá. E se fosse à tarde, você acha que seria melhor, então?
 __ Seria pior.
 __ Pior ainda, à tarde?
 __ É”. (DE, p. 48, CA., EM., PCR.e Lê., 4ª B)

Ainda em relação à escola foram perguntados se achavam importante estar na escola, independente de gostar dela ou não. Os entrevistados foram unânimes em responder afirmativamente. Pelas respostas, observa-se que a principal causa de acharem que a escola é importante reside na possibilidade de encontrar um bom trabalho no futuro. Encontrar bom

emprego significa a possibilidade de vencer na vida ou ser alguém na vida, ou seja, ser bem sucedido. Para isso a escola é importante.

- “__ E se eu perguntar se vocês acham que a escola, que ir à escola é importante pra vocês.
__ Pra mim é muito importante.
__ Pra mim também.
__ Pra mim também.
__ E por quê vocês acham que é importante vir pra escola?
__ Porque mais tarde a gente vai precisar da matemática, de português... aí a gente já sabe.
__ E você, Ta.?
__ Ah! porque quando a gente tivé trabalhando, a gente vai precisá disso que a gente tá aprendendo.
__ Tá.
__ Porque mais tarde vai ser muito importante pra gente.
__ Vocês acham que vir pra escola vai fazer diferença na vida de vocês, então?
__ Vai”. (DE, p.29, N., Ta. E Ca., 4ª A)

- “__ Então, independente de vocês gostarem da escola ou não, vocês acham que é importante estar na escola, que é importante estudar?
__ É que se não ninguém é... não tem profissão.
__ E você, PCR, você acha que é importante estudar?
__ Eu acho que é porque, aí, ninguém vai sabê lê nem escrevê.
__ EM.?
__ 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.
__ E o CA., acha que é importante estudar, independente de gostar ou não de ta na escola?
__ É importante estudá, sim, porque tem que arranjá um bom emprego e... melhor emprego de todos... pode sê até presidente”. (DE, p. 48, CA., EM., PCR.e Lê., 4ª B)

- “__ Agora, eu quero saber se vocês acham que a escola é importante na vida de vocês?
__ 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, p. 87, AP., Ra., Th. E Br., 4ª A)

- “__ Então, independente de vocês gostarem ou não da escola, vocês acham que a escola é importante pra vida de vocês?
__ 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, p. 132, S., Lt., Ar. e Jô., 4ª A)

Alguns dão importância à escola por considerar que indo à escola o aluno se ocupa em aprender coisas boas o que o impedirá de, no futuro, “ir para o mau caminho” ou “cair na malandragem”.

- “__ Além de gostar da escola, então, vocês acham que é importante estar na escola?

- __ É.
 __ É.
 __ E por quê é importante? Por quê vocês acham que é importante estar na escola?
 __ 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, p. 68, Ma. e AC., 4ª B)
- “ __ É? E vocês acham que é importante estar... é... a criança estar na escola?
 __ ... porque se não vai ficá na rua, vai virá ladrão, vai robá, vai matá.
 __ Tá. Você acha que é importante estar na escola, PC.? Por quê?
 __ 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, p. 12, Cl. e PC, 4ª B)

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. É como se houvesse uma dicotomia de tempos, o que parece, pode influenciar na motivação para o próprio aprendizado.

Pela realidade encontrada, qual seja, a separação dos alunos em turmas diferentes, de acordo com o nível de aprendizagem, durante as entrevistas, buscou-se identificar aspectos referentes à auto-imagem dos alunos e a imagem da classe a qual pertencia. Se a separação se deu, em parte, pela avaliação formal, ou seja, pelas provas que as professoras aplicaram para ver qual era 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 parece ter sido o quesito principal para esta prática.

Quando perguntados em relação às mudanças de classe, praticamente todos alunos concordaram, ou seja, 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 A 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.

“ __ O quê você pensa, N., dessas mudanças que acontecem?

__ Isso é bom porque... por exemplo, quem tá na 4ª B ir pra 4ª A é porque já tem um raciocínio mais avançado, né? é melhor pra ele mesmo.

__ Então... assim... vocês concordam, então, que aqueles alunos que são considerados mais fracos, que tem mais dificuldade, fiquem todos juntos numa classe e aqueles que aprendem mais rápido fiquem todos juntos na outra classe?

__ É.

__ Vocês concordam, também.

__ Concordo.

__ Também concordo.

__ Por quê que vocês concordam? O quê vocês acham? Por que é melhor do que se tivesse tudo misturado? Vamos supor que na 4ª A tivesse metade... pusesse metade dos alunos da 4ª B junto com metade dos alunos da 4ª A, misturasse tudo. Vocês acham que assim não ficaria bom pra aprender?

__ 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, p. 32, N., Ta. e Ca., 4ª A)

“ __ É... O quê vocês acham dessas mudanças que ocorrem. Às vezes quem está na... eu sei que tinham alunos que estavam na 4ª A e foram pra 4ª B e tinham alunos que estavam na 4ª B e vieram pra 4ª A. O quê vocês pensam dessas mudanças de classe?

__ Eu penso assim... porque os que são um pouco mais... como eu posso fala...

__ mais ruim

__ ...mais ruim vai pá 4ª A que eles não aprende rápido... quer dizer pra 4ª B... aí os que vão pra 4ª A é o que aprende mais com facilidade.

__ Tá.

__ É a 4ª A é a sala... é a classe mais inteligente da escola.

__ Ah! a 4ª A... ela pega coisa mais rápida, sabe? A 4ª B pega também, mas um pouco mais demorado que a gente.

__ E vocês acham legal que aconteça isso, que os alunos que são mais fraquinhos fiquem numa classe e os que aprendem mais rápido fiquem na outra?

__ Sim.

__ É? Por quê?

__ Ah! eles... eles vão... tipo eles tão ruim aí eles tem que batalhá, assim pra fica bom igual a 4ª A, ir pra 4ª A". (DE, p. 120, Re., At. e SB, 4ª A)

A partir da boa imagem que os alunos têm de si próprios construiu-se a boa imagem da classe que também foi abordada, ainda que 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 A. Identifica-se que na 4ª série A permaneciam os bons alunos tanto em relação ao aproveitamento ou às notas – avaliação formal - quanto em relação ao comportamento – avaliação informal.

“ __ E pra vocês, pra cada uma, na cabeça de vocês, o quê é ser um bom aluno e o quê é ser um mau aluno?

__ 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.

__ E pra você ser um bom aluno, ser um mau aluno, o quê é?

__ 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.

__ Tá. E a Ta.?

__ Ah! eu acho que... prestá bastante atenção, fazá as lição de casa no dia que ela marcou... é... fazer todas as lição que ela dá... é... Ah!...". (DE, p. 35, N., Ta. e Ca., 4ª A)

“ __ Pra vocês, o quê vocês acham que é ser um bom aluno ou um mau aluno?

__ Eu acho que é melhor ser um bom aluno porque, aí, quando crescer pode ter um bom trabalho.

__ Mas o quê é ser um bom aluno, pra você? Como que é um bom aluno?
 __ É... ser estudioso, saber as coisas... e... não conversar na escola... na aula.
 __ E pra você? O quê ou como sabe se é um bom aluno e um mau aluno?
 __ Pelo comportamento, as atitudes que ele leva na classe, também se ele é esforçado, também, assim se ele... se ele teve um bom comportamento, for esforçado, ele é um bom aluno.
 __ E pra você, AP.?
 __ Ah! fala com eles primeiro?
 __ Como... pra você... o quê é um bom aluno e o quê é um mau 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 quê você acha que é um bom aluno, um mau aluno?
 __ 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.
 __ Aí, como que vocês acham que a professora faz pra saber quando o aluno é bom e quando o aluno não é bom?
 __ 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.
 __ Daí, a professora sabe se ele é bom aluno ou mau aluno? E você, Br., o quê você acha?
 __ 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, p. 90, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“ __ Então, vamos lá. Eu perguntei por quê vocês acham que estão na 4ª A?
 __ Ah! porque a gente tem a cabeça mais avançada e a 4ª B, não, né? então, a professora dá mais atenção pra eles e pra gente ela já passa lição.
 __ E vocês? Por quê vocês acham que são alunas que estão na 4ª A?
 __ Porque nós tamo melhor do que o pessoal da 4ª B. 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 B, daí já fui rapidinho pra 4ª A, porque ela tava falando que eu tava fazendo as lição...”. (DE, p. 38, N., Ta. e Ca., 4ª A)

“ __ É... O quê vocês acham dessas mudanças que ocorrem... às vezes quem está na... eu sei que tinham alunos que estavam na 4ª A e foram pra 4ª B e tinham alunos que estavam na 4ª B e veio pra 4ª A. O quê vocês pensam dessas mudanças de classe?
 __ Eu penso assim... porque os que são um pouco mais... como eu posso falar...
 __ mais ruim
 __ ...mais ruim vai pá 4ª A que eles não aprende rápido... quer dizer pa 4ª B... aí os que vão pa 4ª A é os que aprende mais com facilidade.
 __ Tá.
 __ É a 4ª A é a sala... é a classe mais inteligente da escola.
 __ Ah! a 4ª A... ela pega coisa mais rápida, sabe? A 4ª B pega também, mas um pouco mais demorado que a gente.
 __ E vocês acham legal que aconteça isso... que os alunos que são mais fraquinhos fiquem numa classe ... os que aprendem mais rápido fiquem na outra?
 __ Sim.
 __ É? Por quê?
 __ Ah! eles... eles vão... tipo eles tão ruim aí eles tem que batalhá, assim pra fica bom igual a 4ª A, ir pra 4ª A.
 __ E você, SB.? Você acha que é ideal fazer essa separação... que, assim, vai ser melhor... aqueles que estão mais fracos tudo junto e os que são mais forte tudo junto?
 __ Eu acho que sim, porque os mais fraco tem que se entende com os mais fraco, né?
 __ E você, Re., quê você acha disso?
 __ Eu acho que eles são um pouco mais lerdo pa aprende, então eles têm que... então, eles têm que... ir pa 4ª B e os que ... os que são mais espertos tem que ir pa 4ª A”. (DE, p. 120, RE., At. e SB, 4ª A)

As falas dos alunos da 4ª série B também apontam para as imagens que têm de si próprios e para a imagem construída da classe a qual pertencem definidas por pontos de avaliação formal e de avaliação informal. Elas demonstraram, ainda as expectativas de alguns em ficarem “melhor” e ir para a 4ª série A.

- “ __ O que você pensa dessas mudanças de classe? De ter uns que estão na 4ª B e vão pra 4ª A, tem outros que estão na 4ª A vêm pra 4ª B. O quê você acha disso?
__ Ah! Eu acho bom, apesar que a 4ª A é muito forte, a 4ª B 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 A também.
__ Tá. Então você acha que estr na 4ª A e na 4ª B é a mesma coisa ou tem alguma diferença?
__ Eu não acho nada, né? Mais a única diferença é que uma é forte e outra é fraca. Porque tem essa diferença, só”.
(DE, p. 2, A., 4ª B)
- “ __ Por que vocês acham que estão na 4ª B e não estão na 4ª A?
__ Hummm... ah! num sei... acho... é porque a gente é fraco aí a gente passô pra 4ª B.
__ Tá. Que você acha, PCR?
__ É porque... eu concordo com ele... é porque nós é fraco e... nós tem que aprendê escrevê e lê, ainda, muito bem... aí nós vamo pra 4ª a
__ Você, Lê.?
__ Ah! É melhor porque a dona é ensina a gente bem e fala pa gente num i pa mau caminho... e aqui é melhor.
__ E você, CA?
__ Se nós tivé desse jeito e melhorá mais nós pode i pra 4ª A... e sê melhor do que eles.
__ Tá. É... o que vocês pensam desse negócio de mudar de classe? Às vezes tem aluno que começou na 4ª B e foi pra 4ª A, outro estava na 4ª A e veio pra 4ª B. O que vocês pensam dessas mudanças de classe?
__ Eu penso porque... a 4ª B é mais legal que lá... aqui a... professora é mais legal... porque ela passa português... porque português tem que aprendê mais ainda... por isso.
__ Que você pensa, Lê., dessas mudanças de classe?
__ 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? E você, EM.?
__ Hummm... ..
__ Vai pensando, aí. E você, CA.? Que você pensa dessas mudanças, de mudar de classe?
__ É muito chato mudá. Eu prefiro ficá nessa classe do que í naquela classe lá.
__ Tá certo. Pensou?
__ É... a professora podia deixá a gente lá pra num passá pra cá.
__ Ta... Então, vocês que estão aqui... o EM. ficou um pouquinho lá na 4ª A, o Lê. também. Vocês esperam passar pra 4ª A esse ano... ou não?
__ 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.
__ E você, PCR.? Você espera, ainda, passar pra 4ª A esse ano?
__ Espero... é porque eu já tô começando aprendê a lê... já... na 3ª série, eu só sabia escreve e não lê... por isso.
__ E você, EM.? Você espera, ainda, ir pra 4ª A esse ano?
__ Espero.
__ Por quê?
__ Porque em antes eu num sabia escrevê nem lê.
__ E você, CA.?
__
__ Você espera ir pra 4ª A... ou não?
__ Ah! eu espero í lá porque lá aprende mais rápido e melhor do que aqui.
__ Tá bom... então... é uma pergunta assim... O que pra vocês... o que vocês acham que é ser um bom aluno e o que é ser um mau aluno? Que é ser um bom aluno?
__ É... respeitar os mais velho e fazê tudo que eles pede... por isso nós tem que aprendê escrevê e a lê pra passá de ano tamém.
__ E o que é ser um mau aluno pra você, PCR.?

- __ Um mau aluno... é desobedecê a mãe... é... gritá com os outro, num passá de ano, num sabe lê e nem escrevê.
- __ E você, CA.? Que você acha que é ser um bom aluno?
- __ É fazê lição tudo dia... é... respeitá a professora, num xingá as pessoa e... sê um bom exemplo da classe.
- __ E ser um mau aluno? Que você acha que... como você acha que é ser um mau aluno?
- __ É fazê bagunça na classe, batê nus muleque, puxá o cabelo, num fazê lição, riscá a carteira... é isso.
- __ E você, LÊ.? Que você acha que é ser um bom aluno?
- __ Um bom aluno... um bom aluno é num falá palavão nem escreve palavão e num responde pros mais velho porque ele é... eles é maior de idade que a gente.
- __ É o que é ser um mau aluno?
- __ Mau aluno é fica riscando a carteira, os armários... é fica tacando papelzinho nos outro... borracha...
- __ Fazer bagunça.
- (risos)
- __ Fazê bagunça.
- __ E você, PCR.? Eu já perguntei pra você, né? E você, EM.? O que é ser um bom aluno e um mau aluno?
- __ Um bom aluno... .. é fazê todas as lições, falá o que a professora mandá...
- __ E um mau aluno?
- __ Ah! um mau aluno é o que num faz lição... e só fica... xingando a professora". (DE, p. 50, CA. EM., PCR. e LÊ., 4ª B)

- __ " Por que vocês acham que vocês estão na 4ªB?
- __ Porque nós demora pra faze a lição, e a 4ªA é mais rápida, dá lição mais difícil. Acho que ali [4ª B] é mais fácil, por isso.
- __ O que você acha F.? Por que você está na 4ªB?
- __ Por que eu to na 4ª B?
- __ É.
- __ Ah! dona, porque nós não copia muito rápido, mais... a dona passa lição não muito forte que nem na 4ªA, 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 B, ela coloco só os nome, mas é pros moleque num fica mexendo com nós de 4ª aceleração. Nós somo a 4ª aceleração.
- __ Vocês são o que?
- __ 4ª aceleração.
- __ O que é isso?
- __ Ah, sei lá... aceleração... ce num já fico, M.?
- __ 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, p. 172, M. e F., 4ª B)

Os alunos da 4ª série B que foram para a 4ª série A apontaram para as razões que levam às mudanças de classe, além de traçar um perfil dos alunos da turma B, não se incluindo nele, justificando, assim, a ida para outra classe.

- __ " É e da classe... bom, vocês estão na 4ª B desde o começo do ano não é? O Jo. chegou agora. Da classe de vocês, vocês gostam?
- __ Gosto.
- __ Por que?
- __ 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 A.
- __ Ah! tem uns que eu até gosto, mas tem uns que me atrapalha bastante.
- __ Você gosta da 4ª B, Lt.?
- __ É mais ou menos. Tem uns amigo que eu gosto, tem uns que não gosto.
- __ Vocês é... bom, a outra pergunta é por que vocês acham que até agora vocês estão na 4ª B e agora que vocês vão passar pra 4ª A?
- __ 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 A.
- __ Porque tá maior o nosso nível da aprendizagem e nós vamo pra 4ª A.
- __ O que você acha Lt.? Por que você estava na 4ª B até agora e agora vai pra 4ª A?
- __ Porque nossos nível tão alto, nós ficamo quieto e nós não faz bagunça.
- __ O que vocês pensam dessas mudanças de classe?
- __ Muito boa porque... é... na 4ª A a gente aprende mais coisas que a gente não aprendeu na 4ª B.
- __ Também. Na 4ª A a gente aprende mais coisa que na 4ª B. Lá não tem bagunça.
- __ Porque lá a professora passa mais coisa, porque na 4ª B eles não deixa passa o que ela passa na 4ª A.
- __ O que você pensa das mudanças, Lt.?
- __ Essas mudanças, eu penso que
- __ Não sabe?
- __ Não.
- (...)
- __ Então, tá. Vocês acham que é a mesma coisa tá na 4ª A e tá na 4ª B?
- __ Não.
- __ Por que?
- __ Ah! porque na 4ª B eles fica bagunçando, fica falando palavrão e na 4ª A não. Eles fazem lição e não fica bagunçando, não fala palavrão.
- __ Eu não. Eu não gosto da 4ª B eu gosto da 4ª A por causa que lá na 4ª B eles bagunçam, não fazem a lição e a professora passa muita pouca lição e o nível é baixo. Então... e a 4ª A não falam palavrão e passa muito mais lição.
- __ Eles da 4ª B, eles são muito burros, dona (fala meio sem graça de usar essa palavra), eles fica atormentando os outro de vez de fazer a lição.
- __ Que você acha Lt.?
- __ Eles não deixa fazer a lição, eles ficam bagunçando muito e não dá pra fazer nada”. (DE, p. 133, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª B)

O que se observa pelas falas de ambas as turmas é 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 foi acentuada. Mas o que, ao meu ver, foi mais preocupante, é que tudo isso parecia uma coisa muito “natural” para todos os envolvidos: alunos e professores.

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, p. 92, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

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 é o padrão de aluno que a escola espera ter em sala de aula. Aqueles que se enquadravam neste 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 B quando perguntados sobre si próprios, se consideravam-se bom ou mau aluno, procuravam se esquivar ou disfarçar suas respostas, porém acabavam sendo “denunciados” pelo próprio colega de entrevista ou pelo próprio jeito como respondia, pois, na verdade, ele estava falando do que ele mesmo fazia como aluno em sala de aula.

“ __ O que vocês pensam que é ser um bom aluno?

__ Ah, um bom aluno é faz a lição tudo direitinho, termina primeiro as coisa, professora elogiá ele.

(...)

__ E você F., o que é ser um bom aluno?

__ Ah, tem que fazer a lição, tira nota boa, nunca tira nota baixa, pra poder passar de ano, ir pra 5º, e então pro 1º colegial, e outras formas melhor pra conhecer mais sobre a arte.

__ O que é ser um mau aluno?

Risos

__ 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)

__ O que é ser um mau aluno, F.?

__ Ah, brigá, xingá, bater na professora.

__ Acontece isso aqui?

__ Tem aluno que já bateu na professora.

__ É?

__ Aluno da tarde né F.? Foi o É., bateu na professora, aí a professora expulsou ele da escola.

__ Como faz pra saber se o aluno é bom ou se o aluno é mau?

__ Ai, deixa eu ver.

__ É como que dá pra saber? Como que a professora sabe se o aluno é bom ou é mal?

__ 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 perceber já no primeiro dia.

__ Ta. Como que dá pra saber, M., quando é um bom aluno quando é um mal aluno?

__ Ah... se ele não faz a lição, fica conversando com os outro alunos, fica só indo pra fora, saindo sem pedir permissão pra dona, fica tacando lápis, tacando papelzinho com cola.

(Risos)

__ Lá na escola em que eu trabalho tem isso também. Tem uns que fazem isso. Agora, vocês, cada um, vocês se consideram bom aluno ou mau aluno?

__ Ah, eu considero mais ou menos dona.

__ Por que M.?

__ Ah, porque sim ué, as vezes eu faço bagunça, mais as vezes eu faço a lição certo também, certinho.

__ E você F.?

__ Mais ou menos também.

__ Por que?

__ Ah, porque tem vez que eu tiro nota alta, nota baixa, eu bagunço, faltou um pouco também”. (DE, p. 160, M. e F., 4ª B)

Em relação à avaliação, alguns alunos associaram-na com provas considerando, ainda, que prova e avaliação era a mesma coisa. Consideravam a prova o instrumento principal para saber se os alunos estão aprendendo ou não a lição.

- “ __ Vocês acham que prova e avaliação são a mesma coisa?
 __ Acho que é... só muda as palavras, só.
 __ E vocês, acham que é a mesma coisa?
 __ Eu acho.
 __ Também.
 __ É?
 __ É... como a professora faz pra saber se os alunos estão aprendendo, mesmo, a lição ou se eles não estão aprendendo?
 __ Através da prova. Ela pega, dá... aplica uma prova (...)
 __ E você? Como a professora faz para saber se os alunos estão aprendendo o não?
 __ Acho que ela consegue sabê 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, p. 36, Ca., Ta. e N., 4ª A)

Houve alunos que diferenciaram avaliação de prova, mas não souberam explicar claramente o que as diferenciavam.

- “ __ Vocês acham que quando fala prova e avaliação é a mesma coisa?
 __ 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 5ª série 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, p. 183, T., B. e L., 4ª B)
 “ __ Vocês acham que quando fala prova e avaliação... as duas coisa é a mesma coisa?
 __ não. A prova serve pra você passa de ano, a avaliação é pra testá você pra fazê a prova... testá pra você fazê uma lição”. (DE, p. 22, Cl e PC., 4ª B)

Mas, além das provas, os alunos apontaram outros instrumentos de avaliação 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.

- “ __ E vocês? Como vocês acham que a professora faz pra saber se os alunos estão aprendendo ou não?
 __ 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.
 __ Então, de que outro jeito ela pode saber se os alunos estão aprendendo ou não?
 __ Chamando eles na lousa pra ele fazer ali, na hora.
 __ E vocês? Vocês acham que vocês estão aprendendo tudo? Como vocês estão se vendo na escola? Vocês acham que vocês estão aprendendo? E como vocês sabem se vocês estão aprendendo ou não?
 __ Eu acredito que fazendo as provas e tirando boas notas, tá com o caderno em dia... só.
 __ Aí, dá pra saber que está aprendendo?
 __ 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...
 __ E você? Como que você sabe se está aprendendo?

- __ 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 nós não entende, daí ela explica novamente.
- __ Como você sabe se você esta aprendendo ou não, AP.?
- __ Quando... assim... a professora passa uma prova e eu não consigo fazê, a professora sabe que eu tô esforçando e ela me ajuda”. (DE, p. 93, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)
- “ __ Como a professora faz pra saber se o aluno é bom, se ele está aprendendo a lição ou se ele não está aprendendo?
- __ Como que ela sabe?
- __ É.
- __ 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.
- __ O que você acha FS., como que a professora sabe se o aluno é bom se ele está aprendendo?
- __ 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.
- __ Como que você sabe se você está aprendendo a lição ou não?
- __ Vendo que a professora ta dando nota boa, vê que ela ta dando elogio, e é isso.
- __ Ah, eu também”. (DE, p. 150, FS. e PH, 4ª B)

Em relação à realização das provas, observou-se uma diferenciação de posturas dos alunos. Para uma maioria, principalmente os da 4ª serie B, as dificuldades na aprendizagem faziam com que o momento da prova fosse um momento de insegurança, nervosismo, desespero, preocupação e medo.

- “ __ E pra que vocês acham que servem as provas e as notas?
- __ Pra melhorar as coisas.
- __ Eu acho que as provas servem pra gente/ pra professora saber se a gente é boa pra ir pra 5ª. série ou não, pelas notas. E pelo comportamento também.
- __ Eu também acho.
- __ Como são realizadas as provas? O dia de prova na 4ª B, como é que é?
- __ Ela passa a prova na lousa, ela dá uma folha de almoço 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.
- __ E como você se sente no dia da prova, na hora de fazer prova? Como que é?
- __ 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.
- __ E porque é o medo de tira uma nota ruim e ir mal na prova?
- __ 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.
- Risos.
- __ E quando ela...
- __ E 2,0 de Ciências...
- __ A gente teve uma prova de Ciências que a gente podia olhar no caderno...
- __ ... e 2,0 de Português”. (DE, p. 182, T., B. e L., 4ª B)

“ __ E como que é o dia de fazer prova? Como são feitas as provas? Como é que é o dia em que vocês vêm sabendo que vai ter prova?

__ Ela 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.

__ Como que é, F., o dia da prova?

__ 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.

__ E como vocês ficam no dia da prova?

__ Nervoso. (risos). Com medo de tira zero na prova.

__ Eu também, com medo de tira zero”. (DE, p. 164, M. e F., 4ª B)

“ __ Pra que vocês acham que servem as provas e as notas?

__ 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...

__ Como que é o dia de fazer prova? Como que vocês fazem a prova? Como que vocês se sentem na hora de fazer a prova? Como que é isso?

__ 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 fica muito triste porque fica tirando zero.

__ E você, R.? Como que é o dia da prova? Como que você se sente?

__ É nós 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.

__ E como que você fica assim... se sente na hora de fazer a prova?

__ Um pouquinho assustado”. (DE, p. 210, R. e DR., 4ª B)

“ __ Como que são feitas as provas, Cl.? Como que é o dia da prova?

__ 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, p. 21, Cl. e PC., 4ª B)

A relação dos alunos da 4ª série A com as provas era bem mais confortável.

“ __ É... bom... lá na 4ª A, como... como... o dia de fazer prova como é? Como que são feitas as provas?

__ Tem prova que ela passa na losa e tem prova que ela dá no almoço, já... ela já rodo, 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.

__ E as provas vocês fazem, assim, sozinhos ou em dupla? Pode conversar? Como é que é?

__ 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, p. 37, Ca., Ta. e N., 4ª A)

Na 4ª série B, havia a prática do “visto”. Observei que era uma estratégia das professoras para omitir uma nota “comprometedora”. 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.

- __ E vocês se consideram boas alunas, não muito boas... o que vocês pensam em relação a vocês mesmas?
- __ Eu acho que eu sou mais ou menos.
- __ Por que?
- __ Num é, é por que eu tive uma prova, as vezes visto, seis, e eu acho que eu sou mais ou menos.
- __ E você?
- __ Eu também acho que eu sou mais ou menos, que eu tiro só visto nas provas... e 5,0.". (DE, p. 179, T., B. e L., 4º B)

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. 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.

- “ __ Tá. É... pra quê vocês acham que servem as provas e as notas que vocês tiram aqui na escola?
- __ Pra quê?
- __ É.
- __ Eu acho que... ah!... eu não sei.
- __ Não sabe?
- __ As notas servem para entregar pro governo pra ver se você é bom ou ruim pa passa de ano". (DE, p. 76, Ma. e AC., 4º B)

- “ __ E em relação às provas. É... pra quê vocês acham que serve fazer prova? Pra quê servem as provas?
- __ 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
- __ É. Pra quê você acha que servem as provas?
- __ Pra testar o conhecimento dos alunos e aumentar na média, principalmente, quando sai no boletim, tá com boas notas.
- __ O quê você acha? Pra quê que servem as provas e as 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.
- __ Tá. E oTh., pra quê que o Th. acha que servem as provas e as notas?
- __ 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, p. 96, Ra., AP., Th. e Bra., 4º A)

- “ __ Pra que vocês acham que serve fazer provas? E as notas da prova?
- __ Ah! Pra fazer a prova assim?
- __ É. Pra que você acha que servem as provas?
- __ 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, p. 151, FS e PH, 4º B)

- “ __ Em relação às provas? Pra quê vocês acham que servem as provas?
- __ Ah! a prova serve pra aprende muito, né?
- __ Pra quê vocês acham que servem as provas e as notas que vocês tiram?

__ A prova serve para gente aprende muito porque se não existisse a prova a gente ia ficar burro...”. (DE, p. 20, Cl. e PC, 4ª B)

Os alunos, principalmente os da 4ª série B, 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 A), 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 poderiam, ainda, mandar o aluno para a recuperação de férias ou reprovar o aluno. Porém, a principal medida era que a professora mandava o aluno para o reforço.

“ __ O quê a professora faz quando o aluno vai mal na escola?

__ 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, p. 23, Cl. e PC., 4ª B)

“ __ E o que a professora faz quando o aluno vai mal na escola?

__ Reprova... manda a gente... ela fala que a gente... a gente vai te que passa... que se não... a gente vai po Conselho Tutelar.

__ O que a professora faz quando o aluno está indo mal na escola?

__ A gente é reprovado... a gente num passa de ano... nós 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 nós vamo pro Conselho Tutelar”. (DE, p. 61, CA., EM., PCR. E Lê., 4ª B).

“Quando a professora está vendo que o aluno está indo mal, o quê ela faz?

__ (...) se tiver na 4ª A ela coloca na 4ª B (...). (DE, p. 97, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“ __ O que a professora faz quando um aluno vai mal na escola?

__ Ela conversa com o aluno e...”. (DE, p. 139, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª B)

“ __ O que a professora faz quando ela vê que o aluno está indo mal na escola?

__ 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.

__ O que a professora faz F., quando ela vê que o aluno está indo mal na escola?

__ 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 5ª 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, p. 165, M. e F., 4ª B)

“ __ O que a professora faz quando o aluno vai mal na escola?

__ 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.

__ E tem mais alguma coisa que a professora pode fazer, quando ela vê que o aluno não está aprendendo?

__ 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, p. 184, T., B. e L., 4ª B)

“__ E quando a professora vê que o aluno vai mal na escola... quando o aluno vai mal na escola, o que a professora faz? O que a professora faz quando ela vê que o aluno está indo mal?

__ 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, p. 198, FW. E BA., 4ª B)

“__ É... o que a professora pode fazer quando ela vê que o aluno não está aprendendo, que ele está indo mal na escola?

__ 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.

__ O que a professora pode fazer, R., quando ela vê que o aluno não vai indo bem?

__ Ela dá... tem vez que ela dá um papelzinho pra nós fazê... ela vai lá ajuda a gente faze... daí vai fazendo... daí depois ele vai aprendendo”. (DE, p. 212, R. e DR., 4ª B)

O reforço, de certa forma, não era mal visto pelos alunos mesmo que em alguns momentos os alunos 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 apontam alguns fatores para justificar que é melhor aprender no reforço: o tempo, o jeito da professora ensinar, o atendimento mais individualizado, o relacionamento que se estabelece entre os alunos e a professora fica melhor. Há também a alusão implícita ao fato de que estar no reforço é uma demonstração de esforço e interesse em aprender. Demonstrar ser esforçado é um fator de aceitação para os alunos tanto em relação à escola quanto em relação aos seus familiares.

“__ Você está no reforço, PC?

__ 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 pra 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.

__ O que você acha do reforço, Cl.?

__ Ah! você aprende mais, você estuda melhor, você vê mais amigo... faz mais amigos... aí, você aprende, assim”. (DE, p. 24, Cl. e PC., 4ª B)

“__ Vocês pensam que pros alunos que não vão bem, o reforço seria bom?

__ Seria porque aí a professora... na aula da... na hora da aula, a professora vai dá pra 30 alunos quando tivê... 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.

__ Vocês pensam isso, também?

__ 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, p. 39, Ca., Ta. e N., 4ª A)

“__ E o que vocês pensam do reforço? É bom, ruim, por que?

__ 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 que você acha, CA.?

__ O reforço é bom pra aprendê, melhorá

__ O EM está no reforço? você está no reforço? Que você acha do reforço?
__ Ah eu acho bom pra mim ficá aprendendo mais”. (DE, p. 62, CA., EM., PCR. E Lê., 4ª B)

“ __ E o que vocês acham do reforço?

__ 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.

__ O que você acha F., do reforço?

__ 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, p. 167, M. e F., 4ª B)

“ __ O que vocês acham do reforço?

__ 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, p. 186, T., B. e L., 4ª B)

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 frequência no reforço aos problemas de comportamento dos alunos em sala de aula.

Continuar a ser um bom, no caso dos alunos da 4ª série A, ou buscar ser um aluno melhor, no caso dos alunos da 4ª série B, foi uma preocupação que pode 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 vida. Assim, a imagem de bom/mau aluno está intimamente ligada à imagem de sucesso/fracasso.

As famílias, 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 mesmo às agressões físicas para exigir que o filho fosse bem na escola.

“ __ O que acontece lá na casa de vocês quando vocês tiram uma nota ruim ou quando vocês vão mal na escola?

__ .. ela bate na gente pa gente aprendê.

__ Lá na sua casa é isso que acontece?

__ É.

__ A minha mãe ela dá uma bronca em mim... que... se eu num faço a lição... daí eu mostro pra ela daí ela ajuda.

__ E você, PCR.? O que acontece lá na sua casa quando você tira uma nota ruim ou a professora reclama?

__ Ah! eu fico de castigo uma semana e meia... eu ... num tá aprendendo muito tem que ficá de castigo.

__ E você, EM., por favor, o que acontece lá na sua casa quando você tira uma nota ruim ou a professora reclama?

__ Minha mãe deixa eu de castigo uma semana”. (DE, p. 61, CA., EM., PCR. E Lê., 4ª B)

“__ E quando vocês tiram uma nota ruim, quando a professora manda bilhete ou reclama de você, aqui, o quê acontece lá, em casa?

__ 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.

__ Deixa de castigo? E por quê que vocês acham que os pais ficam bravos, assim, que vocês vão mal na escola?

__ 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, p. 80, Ma. e AC., 4ª B)

“__ E lá na casa de vocês, se vocês tiram uma nota baixa ou se a professora manda um bilhete ou liga pra casa dizendo que não está bem, o quê acontece lá?

__ A minha mãe fala “eu vô dá porrada”.

(risos)

__ Conta a verdade, menino.

__ Ela me bate.

__ E o Th.?

__ O mesmo que o Ra..

__ Nossa!

__ 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.

__ Nossa! Cada mãe brava. E a sua?

__ 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, p. 97, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“__ O que acontece lá na casa de vocês quando vocês vão mal na escola?

__ 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 sai... só.

__ Minha mãe briga comigo. Só.

__ Ela desliga o meu vídeo game e não deixa eu jogar.

__ Ela briga comigo e não deixa eu sai mais.

__ Por que vocês acham que as mães brigam quando o filho vai mal na escola?

__ Ah! porque ele 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, p. 140, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª B)

“__ O que acontece na casa de vocês quando vocês vão mal na escola, tiram nota ruim ou a professora chama atenção?

__ 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.

__ E lá na sua casa FS?

__ 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.

__ E porque vocês acham que as mães e os pais tem essa preocupação de vocês passa de ano 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, p. 153, FS. e PH., 4ª B)

“__ E por que vocês acham que as mães e os pais brigam desse jeito se vai mal na escola?

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 trabalha". (DE, p. 185, T., B. e L., 4ª B)

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.

“ Os pais de vocês ou quem mora com vocês, a família de vocês, ajuda vocês a estudar ou fazer a lições em casa?

A minha mãe ajuda. Ela ajuda um pouco daí ela vai falando pra mim í fazendo enquanto ela faz o serviço... e também... e também... é bom que daí ela manda a gente faze outras lição pa dona vê.

E você, PCR.?

É minha mãe me ajuda a hora que ela tá passando roupa... ela vai vendo... meu tio também 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.

Na sua casa tem quem te ajuda a fazer a lição e a estudar?

É a minha mãe que me ajuda... ela me ajuda muito no que eu tenho dificuldade ela me ajuda". (DE, p. 61, CA., EM., PCR. E LÊ., 4ª B)

“ E lá na casa de vocês, os pais ou, enfim, quem mora lá com vocês, ajudam vocês a estudar ou fazer lição de casa?

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 vó e minha mãe.". (DE, p. 140, S., Lt., Ar. e Jô., 4ª B)

Pareceu, porém, 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 nem pelos próprios alunos. De qualquer maneira, ficou clara a relação sucesso na escola, sucesso na vida.

Dos 35 alunos entrevistados, todos disseram não conhecer o termo “progressão continuada” e “promoção automática”. 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 era. Neste momento da entrevista, as respostas foram todos muito parecidas.

“ Vocês já ouviram falar de uma coisa que chama progressão continuada? Na televisão, na escola, em casa. Já leu em algum lugar?

Não.

Não.

Não.

- __ Você imaginam o que seja isso? 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.
- __ Você imagina.
- __ Não, não faço a mínima idéia.
- __ Ta.?
- __ Ah! eu acho que é o que ela falô.
- __ E promoção automática? Vocês já ouviram falar ? Na televisão? Leram?
- __ Não.
- __ Não?
- __ Não, nunca vi.
- __ Nem faz idéia do que possa ser esse negócio? Promoção automática?
- __ Não... não tenho nem idéia.
- __ Eu também não sei, não”. (DE, p. 43, Ca., Ta. e N., 4ª A)

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 percebe-se que havia muitas dúvidas sobre isso.

- “ __ E se eu perguntar se vocês já ouviram, em algum lugar, na escola, na rua, em casa, na televisão, que, agora, os alunos não repetem mais de ano?
- __ Ah! eu já escutei falá, sim.
- __ O quê que você escutou falar disso?
- __ Ah! foi, eu acho que, uma vizinha minha que falô isso... então, mas eu acho que isso daí não tá certo, não.
- __ Então, mas o quê ela falou sobre isso? Você lembra?
- __ Não, o que ela falou eu não lembro.
- __ E vocês? Já ouviram falar “ah!, agora, não repete mais de ano?”
- __ Acho que até o governador... não lembro que governador falo que criança não ia repeti 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...
- __ E o quê vocês pensam disso?
- __ 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, Ca., Ta. e N., 4ª A)
- “ __ E vocês já ouviram falar, seja lá onde for, que, agora, os alunos não repetem mais de ano?
- __ Já.
- __ Já?
- __ Já.
- __ Já? Onde? Como? O quê vocês ouviram falar disso aí?
- __ Ah! que... que... deveria que os alunos repetissem... quando meu irmão estudava, todo mundo repetia 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...
- __ Tá. O quê vocês pensam disso daí? De não repetir mais de ano?
- __ Eu penso que é bom.
- __ 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.

__ Por quê que 'cê acha... 'cê falou que é bom, Ma.? Por quê que acha que é bom?
__ Ah!... ..
__ Por quê seria bom não repetir?
__ Ah! por causa que, assim, a gente já passava logo". (DE, p. 82, Ma. e AC., 4ª B)

“ __ E se eu perguntar se vocês já ouviram, leram, escutaram na rua, em qualquer lugar, alguém falando que, agora, os alunos não repetem mais de ano?
__ Eu já.
__ O quê que você ouviu falar disso?
__ 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...
__ E vocês? Vocês já ouviram falar “ah!, agora, os alunos não repetem mais de ano?”
__ Eu nunca ouvi falar.
__ Não? Br.?
__ 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.
__ E o Th.? Ouviu falar alguma disso que não repete mais de ano?
__ Não, não ouvi falar nada”. (DE, p. 102, Ra., AP., Th. e Br., 4ª.A)

“ __ E se eu perguntar se vocês já ouviram, em algum lugar, seja onde for... ou leram... dizer que, agora, não repete mais de ano?
__ Ah! eu já li já num... jornal... já... porque o presidente falou que num repete mais de ano... mais repete, eu acho que repete.
__ E você, SB., você já ouviu falar... alguém falar que agora não repete mais de ano?
__ Já, já ouvi.
__ Onde e como?
__ Eu ouvi minha mãe falá, mas eu acho que quem faltá muito... daí... é...fica preso.
__ E você, At., 'cê já ouviu falar isso... Ah!, agora, não repete mais de ano?
__ Ó, eu nunca ouvi, mais... é impossível ninguém repeti de ano... porque numa classe num só tem alunos bons, também tem ruins, né?”. (DE, p. 130, Re., At. e SB., 4ª A)

Mas, ainda dizendo saber que os alunos não repetiam mais de ano, quando perguntados se todos os alunos da classe a 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. Diferenciavam, 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 está fortemente presente apesar da progressão continuada.

“ __ E você, Cl., você acha que vai passa de ano?

__ Eu acho que eu não 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, p. 26, Ca. e PC, 4ª B)

“ __ Fala pra mim uma coisa. Vocês acham que todos os alunos passam de ano?

__ 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.

__ E vocês? Vocês acham que todos os alunos passam de ano?

__ Eu acho que sim que esse governo tá muito... esse governo ele tá muito... é... como se diz... muito...

__ O quê você acha?

__ Eu acho que o governo tá muito mau porque tá passando todo mundo de ano sem sabê lê, sem sabê escrevê.

__ Tá. O quê que você acha, Ra.? Todos passam de ano?

__ Eu acho que não.

__ Por quê?

__ Pelas faltas.

__ Pelas faltas? Br., e você? Todos passam de ano?

__ Não.

__ Porque... assim tem uns que num tira nota outros tira visto.

__ E vocês? Vocês acham que vocês vão passar de ano?

__ Eu acho que... eu acho que sim 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.

__ E você acha que ‘cê vai passa de ano?

__ Não acho.

__ Por quê?

__ Tô péssimo em português.

__ Hum... E você?

__ E você vai passar de ano?

__ Eu acho”. (DE, p. 101, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“ __ Todos os alunos passam de ano ou tem aluno que repete de ano?

__ Tem aluno que repete.

__ Esses que repete você acha que repete por quê?

__ Porque num teve força de vontade de aprendê, ficou brincando... e eu acho

__ Você acha que você vai passar de ano?

__ (Risos) Ai, num sei...acho que sim...se eu te força de vontade eu acho que sim, mas se eu num te eu acho que não.

__ E o quê você acha? Que você vai dá um jeitinho de ter força de vontade?

__ Eu acho que sim. Eu acho que eu vou consegui.

__ Então, tá. Você concorda que todos os alunos da sua classe passem de ano?

__ Eu acho que não porque tem alguns que não dá valor na professora.

__ Então, você acha que eles não deveriam passar de ano por causa disso? Só por isso ou tem mais coisa?

__ Ah! tem mais coisa.

__ O quê, por exemplo?

__ 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 nós a passá e eles não dão um pingão 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, p. 115, St., 4ª B)

“ __ Vocês acham que todos os alunos passam de ano?

__ Eu acho que não. Tem alguns que não sabem lê e não sabem escreve ainda. Eu acho que não, a metade só.

__ O que você acha, F., todos os alunos passam de ano?

__ Não, eu acho que não.

__ Por que?

__ 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.

__ E em relação a vocês? O que vocês acham? Vocês vão passar de ano?

__ Eu acho que eu vou passar, dona. Eu acho que eu vou passar.

__ Por que?
 __ Porque sim. (risos)
 __ E você F.? Você acha que você vai passar de ano?
 __ Eu não sei, eu to em dúvida dona.
 __ Por que?
 __ Porque as vezes as dona fala que eu passo e as vezes as dona fala que eu repeto.
 __ Às 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, p. 169, M. e F., 4ª B)

“ __ Vocês concordariam que todos os alunos da classe passassem de ano?
 __ Eu não.
 __ 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, p. 188, T., B. e L., 4ª B)

“ __ Vocês acham que todos os alunos vão passar de ano?
 __ Eu creio que sim.
 __ Alguns não, outros vão e... a maioria vai... vai ficar (uma palavra incompreensível)
 __ Vocês acham que todos os alunos passam de ano?
 __ Ah! eu acho que não.
 __ Eu queria que todo mundo passava de ano.
 __ Então, na classe de vocês, vocês concordariam que todos os alunos passassem de ano? (O EM e o PCR não paravam mais junto com o grupo, ficavam andando pela sala, subindo pelas carteiras)
 __ Por favor, só mais um minutinho. O que vocês acham? Vocês concordam que todos os alunos passassem de ano?
 __ Porque tem uns que é meio ruim talvez num passa... tem outros que é bom... e eles passa.
 __ Todos vão passar de ano na sua classe?
 __ Não... (algumas palavras incompreensíveis)...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.
 __ E cê acha que todos deviam passar, CA?
 __ Num podia passa todas... tinha que te essa regra porque... porque... tem mais quem talvez tem que passa e outros não”. (DE, p. 64, CA., EM., PCR. e Le., 4ª B)

Durante as entrevistas vários alunos fizeram alusão, também, ao fato de que na 4ª série B existiam alunos que ainda não sabiam ler ou escrever ou sabiam muito pouco sendo que um em especial (Le.) foi lembrado várias vezes, pois todos sabiam que ele ainda estava aprendendo a escrever o próprio nome na 4ª série²²

“ __ Bem... tem um na 4ª B... chama Lê., ele num sabe... ele num sabe nem o nome dele direito... a professora l coloca ele no reforço e ele aprende essas coisa da 1ª série”. (DE, p. 104, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

²² Esse aluno, em meados do ano, apesar do reforço especial de alfabetização que a professora l 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.

“... 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, p. 23, Cl. e PC., 4ª B)

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, p. 54, CA., EM., PCR. e Le., 4ª B)

Além de terem citado o fator não aprendizagem como uma das razões para repetir o aluno, concordaram também que por causa do número excessivo de faltas o aluno poderia ter dificuldades para aprender e por isso repetir o ano.

“__ É... vocês faltam muito na escola?

__ Eu falto de vez em quando só, mas minha mãe num deixa eu faltá bastante.

__ E o PCR?

__ Eu só falto quando eu to doente.

__ E o Le.?

(gesto de quem não lembra da pergunta)

__ Você falta muito na escola?

__ Eu falto porque minha mãe ela trabalha e minha irmã foi embora da minha casa... ela mudo de casa, ela tá com a filha dela, então, só eu que fico em casa cuidando dos meus três irmãos porque nós somo em cinco era pra gente sê em seis... morreu um da minha mãe.

__ E o CA? Falta bastante?

__ Falto às vezes... quando eu só... eu falto quando eu perco hora ou eu tô doente eu falto.

__ O que vocês acham que acontece se faltar muito na escola?

__ 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.

__ Nós é reprovado... cada vez que nós for reprovado e fizé assim 14, 15, 16 anos vai pra Fumec.

__ O que vocês acham que acontece se faltar muito na escola?

__ Se faltá muito nós repete de ano... nói num passa... a gente num aprende nada”. (DE, p. 63, CA., EM., PCR. e Le., 4ª B)

“__ O quê vocês acham dos alunos que faltam muito na escola? Vocês que já estiveram na 4ª B, disseram que lá tem alunos que faltam muito? O quê vocês acham de aluno que falta muito na escola?

__ Eu acho que é... tem que repeti de ano... não é porque...

__ Ô, Br., se você faltá muito, você repete.

__ É. Tem um menino na 4ª B que tem mais... tem 24 faltas...

__ Quebrou o record.

__ Quem que é? Vocês lembram?

__ É... não lembro.

__ A professora falô que tem um menino da 4ª B que faltô um mês...

__ Ah! o FS... ele falto num sei quanto tempo...

__ Ele falto um mês mesmo.

__ Tem um menino que foi atropelado que falto dois meses.

__ É, mas aí, já é outro caso? E o Th., o quê que acha dos alunos que faltam muito?

__ Tem um menino na 4ª B que ele falta, assim, uma semana, vem um dia, depois falta mais uma semana... ele só ficava assim, mas só que, agora, ele não tá fazendo mais isso... só de vez em quando.

__ O F.... ele... ele pula o portão.... ele finge pra vó dele que... ele vai pra escola, mas ele não fica... ele fica malandrando.

__ E por quê vocês acham que esses alunos faltam tanto da escola?

__ Por vagabundade.

__ Eu também.

__ Eu acho que eles faltam... eles, também, não podem faltar porque se eles faltarem, eles não aprendem as coisas... eles faltam porque eles que 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, p. 100, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“ __ O quê vocês pensam dos alunos que faltam muito na escola?

__ 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 B.

__ 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?

__ É.

__ 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, p. 40, Ca., Ta. e N., 4ª A)

“ __ O que vocês pensam dos alunos que faltam demais na escola?

(...)

__ 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.

__ Que você pensa, R., dos alunos que faltam muito na escola?

__ Quem falta muito é o M..

__ É?

__ É.

__ E o que você pensa que pode acontecer com quem falta 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.

__ E você, DR., o que você acha que pode acontecer quando o aluno falta muito na escola?

__ 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...

__ Ele não gosta de ficar na sala de aula quando é aula de Matemática, História, assim?

__ Não porque ela acha que as lições é chata". (DE, p. 214, R. e DR., 4ª B)

Bem, se durante as entrevistas disseram que os alunos que não aprenderam deveriam repetir o ano, se disseram que havia alunos na 4ª série B 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 ter faltado muito.

As explicações não foram sem conflitos e contradições: porque na 1ª, 2ª e 3ª séries não 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 concordam que o aluno pode ter chegado à 4ª série, mas sem saber, sem aprender. Só vai ter o diploma, mas não vai saber nada.

“__ É... vocês falaram, algumas vezes, que tem alunos que estão, agora, na 4ª série, mas que, ainda, não sabem escrever, falaram que tem um que nem o nome dele sabia escrever... Como vocês acham que eles chegaram até a 4ª série?

__ Sem aprendê... o Le. falou que ele não fez... ele só fez a 1ª série... daí a 2ª, a 3ª não fez... pulo pra 4ª direto.

__ É?

__ Da 1ª foi pra 4ª direto. [foi aluno da classe de aceleração]

__ Você não teria uma... Como que você explicaria isso dele é... chegar na 4ª série e, ainda, nem saber ler e escrever.

__ Ah! não sei.

__ É... não aprendeu.

__ Não aprendeu e como será, então, que ele chegou até a 4ª série?

__ Tem um...é porque passaram sem repeti...

__ ... a 1ª, a 2ª e a 3ª não repete...

__ ... só a 4ª”. (DE, p. 83, Ma. e AC., 4ª B)

“__ Agora, olha, pensa bem que quero fazer uma pergunta... Vocês que estiveram na 4ª B, fica até mais fácil responder. Lá na 4ª B, vocês mesmos já viram, que tem muitos alunos que sabem muito pouco, não é? Como que vocês acham que eles chegaram na 4ª série, assim, sabendo tão pouco, desse jeito?

__ O governo empurrô.

__ É... a... eles vão pro... eles vão pro reforço... não é reforço... é tipo...

__ Recuperação de férias?

__ ... recuperação, em janeiro, e daí, se eles ficarem melhor, eles passam, mas se não ficarem, eles repetem.

__ E você? Que explicação você dá pra esses alunos estarem, já, na 4ª série?

__ 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, p. 103, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“__ Durante a entrevista, vocês falaram que têm alunos que não sabem ler e escrever direito. Como vocês acham que eles chegaram até a 4ª série, como eles passaram de ano, sem saber ler e escrever?

__ 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..

__ E o que você acha F.? Como você explica que tem alunos que passou de ano, está na 4ª série e não sabe ler e escrever?

__ Eles não faltaram muito o ano lá, nós ficava quieto que a professora não era brava e nem legal, era mais ou menos, a T. gostava muito de mim, daí eu moleque ficava... (risos), daí eu mesmo repeti dona.

__ Você repetiu? Que série você repetiu?

__ A 1ª, dona.

__ É? Quantos anos você tem F.?

__ Eu vo faze 12.

__ E você M.l?

__ Eu vo faze 15”. (DE, p. 171, M. e F., 4ª B)

“__ Vocês disseram que vocês não concordam que todos passem de ano, porque tem até quem não sabe nem ainda escrever o nome direito na 4ª série. Então eu pergunto: -Como vocês acham que esses alunos chegaram na 4ª série e ainda nem sabe escrever o nome, por exemplo?

__ 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 4ª série que era pra eles ficar na 4ª se eles não aprendessem e se eles aprendessem ia pra quinta.

__ Eu acho que o M. também não que ele repetiu na... O M. tem 14 anos... e ele tinha que ficar na... 13 anos e ele tinha que ficar na Fumec.

__ Não pode. É só quando ele tiver 15 anos que ele pode ir pra Fumec ou 14.

__ Aqueles que repetiu tem uma chance pra poder passar, aprender, prestar atenção na aula, não faltar muito.

__ Só que o M., ele falta bastante.

__ Ele... a L. falou que ele ficou resfriado. E as pessoas que faltam perdem matéria, a prova a aula de Ciências, de Matemática, de História, de Português...

__ Perde aula também.

__ ... 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, p. 190, T., B. e L., 4ª B)

“ __ É... é na classe de vocês têm alguns alunos que têm bastante dificuldade para ler e pra escrever, né? E na aula de matemática. Alguns outros alunos, disseram até que tem um aluno que não sabe escrever o nome dele direito, né? Então eu queria perguntar assim pra vocês. Que explicação vocês dariam pelo fato de essas crianças já estarem na 4ª série e não saber ler e escrever o nome. Como que vocês pensam que eles chegaram até a 4ª série?

__ 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 A, pra 4ª A ou pra 4ª B” Daí ela... daí ela pega e fala assim “pronto você tá... ce já saiu já, você já pode ir pra 4ª B”. Daí ele pega e fica feliz porque ele vai pra 4ª B.

__ E você, R., como você acha que os alunos chegaram na 4ª série mesmo sem, às vezes até sem escrever o nome direito?

__ Ah porque eles não... não estudava muito... então...ai... 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, p. 217, R. e DR., 4ª B)

“ __ Então na 4ª B, vocês citaram que tem uns alunos que tem mais dificuldade e tens uns alunos que quase nem sabiam escrever o nome direito. Então eu quero fazer uma pergunta assim pra vocês: como que vocês acham que, os alunos, mesmo com toda essa dificuldade, chegaram na 4ª série?

__ 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.

__ Que você acha FW., porque tem aluno que está na 4ª série e ainda não sabe escrever o nome direito?

__ Porque a professora deixa eles passar, daí vão passando, aí chega na quarta série, aí não sabe”. (DE, p. 202, FW. e BA., 4ª B)

“ __ Tem alguns alunos que chegaram até a 4ª série, mas ainda tem muita, muita, muita dificuldade e, às vezes, nem sabe ler ou escrever direito. Como é que vocês acham que eles chegaram até a 4ª série, assim, sem aprender muito?

__ Com muito esforço... foi...foi aprendendo de poquinho daí foi conseguindo passá... daí, agora, vai pa 5ª, né?

__ Como você acha, CA.?

__ Na 1ª pode passá, na 2ª, na 3ª, na 4ª não. Se num sobé nada, vai repeti.

__ E você, EM? Como que ce explica, assim, que chegou, às vezes, até a 4ª série e, ainda, não sabe quase ler e escrever?

__ Ah! eu acho chato... porque ninguém... eles num sabe lê, aí, pega num sabe e outros num faz.

__ Como cê acha, PC? Como que chegou à 4ª série sem saber ler e escrever?

__ Ah! porque na 3ª série eu nem sabia lê... eu só sabia escrevê... aí, foi indo, passaram na hora... pa 4ª”.(DE, p. 66, CA., EM., PCR. e Le., 4ª B)

“ __ Vocês falaram, aqui, que tem aluno, inclusive citaram um, que tem aluno que, ainda, não sabe nem escrever o nome direito e... aí, eu pergunto pra vocês, como vocês acham que um aluno chegou na 4ª série e, ainda, nem sabia escrever o nome dele direito? Às vezes, não sabe ler e escrever direito. Como que vocês explicariam isso?

__ 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 trás”... eu deixei... 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.

__ Como que você acha, Cl., que o aluno chegou até na 4ª série e está na 4ª série e, ainda, não sabe ler e escrever direito?

__ 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 também num sabia é... escrevê meu nome... aí, aprendí porque a ... dava pa copiá uma folha inteira... agora, eu aprendi.

__ E... e... então, eu vou perguntar direto de você, agora, e como que você acha, assim... é...você não sabia escrever direito e você está na 4ª série. Quê você acha que aconteceu?

__ 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., P. 27, Cl. e PC., 4ª B)

__ Agora, assim, em relação aqui, a escola, tem a 4ª B e te ma 4ª A, que a gente sabe que tem essa diferença, a 4ª B tem mais dificuldade, a 4ª A é uma classe mais forte, né? como... todos os entrevistados falaram isso, até agora... hummm... aí eu quero perguntar uma coisa pra vocês. Lá na 4ª B, vocês mesmas já sabem, vocês duas que já estiveram lá, tem criança que, ainda, mal sabe ler e escrever direito, né? Como que vocês acham que eles estão na 4ª série... ainda com toda essa dificuldade de ler, de escrever, de aprender? Por quê que vocês acha quem eles chegaram na 4ª série? Como que é isso?

__ Eu acho que eles chegaram por causa de negócio que eles falaram que não vai mais repeti 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...

__ Aí chegaram na 4ª série?

__ É.

__ 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, p. 45, Ca., Ta. e N., 4ª A)

Percebeu-se como, em vários momentos, os alunos demonstram dar muita importância para o saber. Para eles “aprender a lição” na escola é importante. Porém, contraditoriamente, a maioria dos sujeitos entrevistados – alunos da 4ª série B, estavam em situação de não aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo que consideravam o saber importante também não tinham um atitude favorável à aprendizagem em sala de aula.

Lembrando que “o conhecimento é o passaporte para o novo milênio” (SÃO PAULO (Estado), 2000, p. 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.

__ E vocês acham, assim, que esse negócio do aluno chegar na 4ª série e, ainda, não saber tudo direito, vocês acham que pode prejudicar o aluno, de alguma forma?

__ Eu acho que pode pro... prejudica 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)

__ E você, Cl., você acha que estar escola e, ainda, chegar na 4ª série e ter bastante dificuldade pode prejudicar o aluno?

__ 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, p. 28, Cl. e PC, 4ª B)

“__ É, realmente, tem alunos... humm... tenho lido, no jornal, eles chegam na 4ª série, às vezes, não sabem nem escrever o nome deles. Então, está bom. Vocês querem fazer... falar alguma coisa, fazer algum comentário, me contar alguma coisa... do que eu não perguntei?

__ Ah! acho que tá errado, né? eles passá tudo de ano, assim... porque... ninguém... é... eles têm que sabê, não é? É todo mundo é igual... então... mais tarde eles vão precisá de sabê mais as coisas e não vão sabê... a gente sabe porque a gente estuda, mas tem criança que não vai sabê.

__ Vocês acham, então, que isso que está acontecendo pode prejudicar, mais tarde, os alunos? Eles chegaram até a 4ª série, mas, ainda, não sabe? Isso pode prejudicar, então?

__ 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...

__ Tá.

__ 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...

__ E você acha que vai prejudicar o aluno isso que está acontecendo com ele?

__ Vai 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, p. 45, Ca., Ta. e N., 4ª A)

“__ E vocês acham que o fato de, assim, estar na escola, fez a 1ª série não aprendeu muito, fez a 2ª não aprendeu muito, a 3ª, chegou na 4ª ainda não aprendeu. Vocês acham que pode prejudicar o aluno não aprender direito as coisas na escola?

__ Pode ... que tem risco de í po Conselho Tutelar daí tem que voltá fazê a 1ª, a 2ª, 3ª e daí, sim, a 4ª, mas daí tem que da um poquinho de tempo pa í aprendendo um pouco mais.

__ Você acha que pode prejudicar, CA.?

__ Pode, pode prejudicar muito.

__ Por que, assim, o fato de não aprender as coisas da escola pode prejudicar o aluno?

__ 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?²³

__ Não.

__ Não?

__ Não.

__ O que você acha, PCR?

__ Não.

__ Não?

__ Humm....humm”. (DE, p. 67, CA., EM., PCR. e Le., 4ª B)

“__ E vocês acham que esse fato, assim, de os alunos estarem passando de ano, não estar aprendendo, chegar na 4ª série, ainda não aprendeu tudo... vocês acham que pode prejudicar o aluno de alguma maneira?

__ Pode.

__ Pode.

__ Como que vocês acham que pode prejudicar? Por quê?

__ 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

__ É eu perguntei se isso pode prejudicar a vida do aluno e por quê?

__ Pode.

__ Por quê?

²³ 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.

__ Ah! porque ele não conseguiu um trabalho... igual meu tio... tem 36 anos e tá na 8ª série porque ele parou de estudá.

__ Tá.

__ Meu pai parô de estudá na 5ª série e, até agora, ele não tem emprego.

__ Tá. Então, vocês acham que não é bom pro aluno estar passando desse jeito e não aprendendo?

__ Não.

__ Não". (DE, p. 84, Ma. e AC., 4ª B)

“ __ Vocês acham que o fato desses alunos estarem na 4ª série e não saber... saber muito pouco, pode prejudica eles?

__ Eu acho que sim.

__ Eu também acho.

__ Eu também.

__ Principalmente eu.

__ Como?

__ Como... é... não...

__ Não quer falar?

__ Não recebê o canudo, o diploma.

__ É isso mesmo.

__ Só isso ou pode prejudicar de alguma outra forma?

__ Pode prejudicar eles porque eles podem não sabê lê nem escrevê". (DE, p. 104, Ra., AP., Th. e Br., 4ª A)

“ __ E vocês acham que pode prejudicar o aluno, o fato dele estar na escola, na 4ª, na 5ª, na 6ª. séries, mas não saber ler e escrever?

__ Eu acho.

__ Por que?

__ Porque ele não quis aprender na hora que a professora tava ensinando ou ele não teve [perdeu] a oportunidade de aprender.

__ Como que pode prejudicar o aluno, ele não saber ler e escrever?

__ Ah, porque assim... Se ele for fazer 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, p. 144, S., Lt., Ar. e Jo., 4ª B)

“ __ Vocês acham que o fato de estar na 4ª série e não saber ler e escrever direito, pode prejudicar o aluno?

__ Eu acho que pode sim.

__ Por que?

__ Se a dona passa ele de ano, na 5ª série ele não vai fazer nada lá, ele vai ficar bagunçando, vai ficar matando aula, faltando na escola, começa a andar com os marginal, ele vai virar ladrão.

__ O que você acha F.? Você acha que estar na 4ª série e não saber ler e escrever direito pode prejudicar o aluno?

__ Pode, dona.

__ Por que?

__ Porque eles assim, não vai saber lê, daí quando eles crescer assim, manda assinar algum papel, eles não vai saber assinar, daí eles vão assinar assim, não vão vê, daí eles não vão entender, e pode prejudicar eles, dona...

__ Tá.

__ ... que eles não vão ler o papel... tem que ler". (DE, p. 172, M. e F., 4ª B)

“ __ E o que vocês pensam do fato de ter crianças que estão aqui na 4ª série que ainda não sabem ler, não sabem ler, não sabem escrever. Vocês acham que isso pode prejudicar de alguma forma essas crianças?

__ 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 estudam, que não tem um trabalho bom vai catá latinha na rua, papelão, essas coisas.

__ Não vai poder ter emprego bom...

__ Daí fica que nem os outros.

__ ... trabalha numa agência, num banco". (DE, p. 191, T., B. e L., 4ª B)

- “__ E vocês acham que esse fato de estar na 4ª série e ainda nem saber direito as coisas pode prejudicar os alunos?
 __ Pode.
 __ Pode? O que você acha?
 __ Pode.
 __ E por que vocês acham que prejudica, ou como que prejudica?
 __ Porque quando crescer não vai ter um emprego... e... nada.
 __ Que você acha, BA.?
 __ 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, p. 202, FW. e BA., 4ª B)

4.4.1 – Algumas considerações

Ao longo das entrevistas e das observações pode-se notar que para a maior parte dos alunos a escola é um espaço valorizado principalmente por representar, no imaginário deles, a possibilidade de vir a ter uma vida melhor do que a que têm agora. A escola é vista como possibilidade da ascensão social à qual muitos almejam.

Ao mesmo tempo, pelas falas dos sujeitos, ficou perceptível que eles sabiam que não bastava apenas estar na escola, mas que era preciso estar na escola e aprender. Conscientes ou não, valorizaram o conhecimento ou o saber apesar de saberem, também, das 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. Notou-se que a distinção entre bom e mau aluno esteve fortemente presente, apesar das dificuldades dos alunos em fazer e, mais ainda, em enfrentar esta caracterização. O que se observa a partir disso, é que no imaginário dos sujeitos, a escola ainda trabalha com um modelo de aluno ou com o aluno-padrão. O aluno-padrão é a imagem do bom aluno e aquele que não se enquadra neste modelo caracteriza 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, percebeu-se 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 comportamento ou às atitudes indesejadas reforçando, mais uma vez, a existência de um modelo de aluno esperado pelo sistema escolar.

Observou-se, 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, parece 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.

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, dominantes e dominados, 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 aluno, ou seja, para o aluno que não se enquadra no modelo de aluno inerente ao sistema escolar. E parece-nos, ainda, que esse aluno é justamente aquele advindo das classes sociais menos favorecidas. 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.

As falas denotam a força da avaliação informal na construção dos juízos de valor sobre o aluno. Além disso, elas revelam, ainda, as expectativas em relação a esses alunos.

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, p.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 tá 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, p. 230)

Essa idéia de seleção continuou presente, também, quando o tema foi avaliação formal. Observou-se em relação a ela que existia uma grande preocupação, ainda, com a nota. A nota tinha um grande poder sobre eles tanto na escola como fora dela, apesar da progressão continuada. Isso porque, mesmo com a aprovação, a nota trazia implícita ou estava intimamente ligada à imagem do aluno: aluno bom, nota boa; aluno ruim, nota ruim.

Talvez por serem alunos de 4ª série, na qual pode ocorrer repetência, havia essa preocupação com o resultado da avaliação, em forma de notas, enquanto possibilidade de aprovação e reprovação. Mas o que se observou é que essa idéia era dominante entre os alunos: 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 desta 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.

As falas dos alunos demonstram 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 aprovado ou não.

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 I dirige a fala para algumas mães:

— 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 tá 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, p. 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, p. 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 leva à manutenção de outras práticas anteriores à proposta.

As professoras por estarem na escola já há bastante tempo, experienciaram o antes e o depois da proposta de progressão continuada. Suas falas, durante a entrevista, revelam vários aspectos em relação à proposta. Um deles é considerar que ela foi uma imposição do governo com fins administrativos, burocráticos e também econômicos e que seus objetivos não se cumpriram na prática. Criticam que não houve discussão com os profissionais, que não há profissionais capacitados, 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, bom, em relação à Progressão Continuada, como a escola se organizou... Vocês estão na escola há quanto tempo?

__ Onze anos.

__ 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 B?

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 B 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, p. 223)

As professoras concordaram que a proposta de progressão continuada, na prática, transformou-se em aprovação automática. Suas falas revelam as impossibilidades, as dificuldades, os entraves que a proposta apresenta e que, muitas vezes, têm inviabilizado sua prática.

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 desmotivação dos professores. Apontam 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, percebe-se uma certa resistência em relação à proposta por parte das professoras, mas ao mesmo tempo a dúvida se a reprovação faria com que esse aluno aprendesse.

A preocupação das professoras girava, de fato, 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.

De qualquer forma, saber das dificuldades do aluno, de sua defasagem na aprendizagem e “ter” que aprová-lo gera uma angústia grande nos professores que podem acabar se sentindo culpados pela falta de coerência entre o discurso pela qualidade de ensino e a realidade conivente com a correção do fluxo escolar.

“__ 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 que? 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.

___ 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...

Professora 1: ___ Imposição!

Professora 2: ___ Imposição, pra que nós, sabe, não retivéssemos ninguém mesmo...

Professora 1: ___ 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?” Ai 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: “É 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.

___ 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 que 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 um a 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, vindo 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 I. Nós estávamos lá fora, na biblioteca: “Mas eu vou passar?”. Falei: “Vai empurrado”. A professora I, “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, p. 225)

Toda essa trama perversa que envolve a escola, seus profissionais, os pais, os alunos é muito mais profunda, pois não se limita a um problema simplesmente pedagógico ou educacional como quer parecer. Ter desviado o debate sobre educação somente para o que acontece no interior da escola é mais uma forma de escamotear os interesses políticos e econômicos que a envolvem e que estão na base de nossa sociedade capitalista. Quer nos parecer que toda essa “estratégia educacional” foi montada, mesmo, para atender aos propósitos de manutenção deste modelo de sociedade à medida que mantém, sob formas dissimuladas, a seleção no interior da escola e, conseqüentemente, fora dela.

5 – 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 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.

Considerando que em nossa sociedade a escola é, por excelência, a instituição social dedicada à educação, considera-se, então, que o seu papel seja o de proporcionar o acesso, a permanência e a educação de qualidade para todos sem que haja qualquer forma de exclusão das crianças dos e nos processos educativos.

Partindo destes pressupostos, acompanhamos e coletamos dados durante todo um ano letivo em uma escola da rede estadual de ensino com o objetivo de elucidar a questão a que nos propusemos analisar neste trabalho: “A progressão continuada teria, na prática, rompido com os mecanismos de seletividade e exclusão ou seria plausível dizer que ela trouxe uma nova forma de exclusão para o interior da escola, tornando-se mais um mecanismo de produção e manutenção de desigualdades sociais?”.

A análise realizada nesta pesquisa revela que essa 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, garantindo 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 que levou a progressão continuada a transformar-se, na prática, em promoção automática dos alunos. Desta forma, garante-se a escolaridade, mas não se garante 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 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.

As 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 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 implantação da proposta de progressão continuada. No entanto não garantiu as condições estruturais necessárias para a sua concretização.

É inegável que para que as mudanças se efetivem devam existir condições adequadas. 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* 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.

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, p. 66)

A compreensão é a de que houve apenas algumas mudanças pontuais na organização escolar que não foram suficientes para que a proposta se materializasse tal e qual o desejo de todos os que ansiavam por uma escola pública, democrática e de qualidade para todos. Neste sentido,

“a progressão continuada parecer ser, na verdade, apenas um *slogan* que, como define Santomé (1998: 119), ‘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.’” (STEINVASCHER, 2003, p. 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 são mais com 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 [24], uma vez que estas possibilitam indicadores estatísticos que favorecem as políticas educacionais e econômicas atuais”. (BERTAGNA, 2003, p. 448)

Na escola pesquisada, a maneira como se efetivou a progressão continuada demonstrou que ela não poderá cumprir a função a que se propôs, qual seja, a de romper com a seletividade. Uma das razões para que isso ocorra, provavelmente a mais forte, é que a escola não rompeu com as práticas anteriores à proposta, ou seja, ela continuou a operar na mesma “lógica” de tempos e espaços.

“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.” (FREITAS, 2003, p. 14)

A “lógica da forma escola” é assim explicitada por Freitas (2002a, p. 80).

²⁴ Como, por exemplo, já dissemos as relações entre o Banco Mundial e as políticas administrativas.

“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, p. 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 consequência 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 sabia-se que

“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, p. 169)

Além da necessidade da mudança acima citada, seria primordial a mudança da concepção de avaliação classificatória para avaliação formativa. 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 exclusão.

Convém lembrar que, neste nosso trabalho, a proposta de progressão continuada está intimamente ligada aos ciclos de formação o que é diferente de agrupar séries para garantir a promoção automática do aluno.

Na escola pesquisada, o que se observou foi a adequação da proposta à segunda opção: agrupamento de séries para garantir a aprovação automática do aluno com a manutenção da antiga concepção de avaliação. Não houve rompimentos significativos com “a lógica da forma escola” nem com “a lógica da avaliação na forma escola”. 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, p. 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 na 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. 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.” (WEISZ, 2000, p. 13)

Como dissemos, é a mesma escola, ou diríamos é a mesma educação, apenas com roupagem nova: mudou para permanecer igual²⁵. Se antes excluía pela repetência e 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

²⁵ 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, p. 13)

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 escolas²⁶. Buscamos observar, assim, qual concepção de avaliação estava presente nas práticas da escola pesquisada.

Um dos autores ao qual recorreremos para tentar elucidar algumas questões que envolvem a avaliação é Luckesi²⁷. Este autor traz conceitos que interessam à nossa discussão²⁸. Segundo Luckesi (2002, p. 84)

“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.”

O autor diferencia o ato de avaliar do ato de examinar:

“O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado”. (LUCKESI, 2002, p. 84)

Assim sendo,

“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, 2002, p. 84)

Luckesi nos traz elementos para pensar se a própria “confusão” entre avaliação e examinação não seja um dos grandes empecilhos para a mudança nas práticas avaliativas escolares, constituindo-se num entrave para mudanças significativas no aprendizado dos alunos visto que avaliar busca melhor aprendizagem e examinar delimita-se em aprovar ou reprovar.

²⁶ Segundo Luckesi (2002, p. 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”.

²⁷ Luckesi é professor da Universidade Estadual da Bahia e tem se dedicado ao estudo sobre avaliação.

²⁸ Consideramos interessante incluir Luckesi pela distinção clara que ele faz entre avaliar e examinar.

Considerando os conceitos de Luckesi, entendemos que, na realidade observada, se examina muito mais do que se avalia e, neste caso, se classifica e seleciona²⁹. 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 valores³⁰. A primeira está diretamente relacionada à verificação da aprendizagem dos conteúdos e do domínio das habilidades.³¹ Os instrumentos usados podem ser as provas, os trabalhos, testes, etc. Esta tem sido a dimensão mais conhecida da avaliação.

A segunda dimensão está relacionada diretamente ao comportamento do aluno tornando-se um instrumento de controle e de obediência às regras em sala de aula. Para o autor

“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”. (FREITAS, 2002a, p, 84)

E, por fim, a terceira dimensão que está relacionada aos valores e às atitudes dos alunos³². Esta dimensão

²⁹ Vários são os episódios que descrevemos ao longo do capítulo 4 “O cotidiano escolar e a progressão continuada” que apontam para este fato.

³⁰ Apenas para um esclarecimento a mais do leitor, a instrução estaria mais ligada ao ensino de conteúdos, o comportamento se relaciona aos procedimentos, às condutas, às reações do indivíduo no meio social e os valores têm a ver com as normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduo, classe, sociedade, etc.(DICIONÁRIO AURÉLIO)

³¹ Esta dimensão se aproxima mais com a definição de exame de Luckesi.

³² 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. (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 valorização 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. Assim pensando, as mudanças significativas ocorrem ao nível de atitudes ou de concepções e não de comportamentos.

“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, p. 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.

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 do professor e até 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 a medida que estabelece um *ranking*³³ 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”³⁴, (talvez mais o de troca do que o de uso), elas não deixaram de exercer sua função avaliativa sobre os alunos. Apesar de terem 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. Além disso, percebemos que a nota era necessária ao ver de alunos, professores, pais, governo. Mas, como vimos pelos episódios descritos no capítulo 4, a nota nem sempre correspondia à realidade da aprendizagem do aluno e desta forma tornava-se um engodo, além de mascarar a exclusão dos alunos, apesar da aprovação de todos.

O que se constatou, ainda, na realidade observada, foi que se usou a prova – e as notas - (ou o teste, como disseram os alunos) para classificar e selecionar os alunos em turmas diferentes. Essa classificação foi confirmada durante o decorrer do ano escolar.

³³ Ordem, posição.

³⁴ 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, p. 43). Não se troca mais a nota por aprovação no final do ano.

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 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 que se preocupam com as notas não se preocupam com a aprendizagem. Pareceu instalar-se um jogo de “gato e rato”.

Em relação à dimensão da avaliação relacionada às atitudes e valores, esta foi, sem dúvida, a mais marcante, ao nosso ver, em relação aos nossos sujeitos, os alunos da 4ª série B. Desde o início do ano letivo o julgamento sobre os alunos foi muito intenso. Vários foram os episódios que descrevemos que revelam o peso desta dimensão da avaliação em sala de aula, na prática das professoras.

Para Freitas, além do “tripé avaliativo”, a avaliação precisa ser entendida como atuando em dois planos: o formal e o informal.

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. 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”. (FREITAS, 2002a, p. 84)

Na forma como se encontra organizada a escola – em ciclos³⁵ – não se eliminou nem a avaliação formal e nem tão pouco a informal. Nos ciclos, as conseqüências da avaliação formal não são consideradas, retardando para o final dele os efeitos formais da nota, ou seja, não há reprovação entre séries, podendo haver apenas ao final do ciclo. 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 entre bons e maus, fortes e fracos, bem sucedidos e fracassados (ou “água” e “esgoto” como sugeriu uma das professoras da escola pesquisada).

³⁵ Reafirmando que os ciclos têm se configurado apenas em uma junção de séries na qual a avaliação não tem mais o poder de reter os alunos entre as séries do mesmo ciclo.

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 destes alunos dentro e fora da escola.

“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” (BERTAGNA, 2003, p. 340)

Freitas afirma que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam uma hierarquia escolar que está intimamente ligada a 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, P. 275)

Eliminação e manutenção são articulados 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, p. 277)

Portanto, o que temos embasando todos os modelos seja de aluno, seja de avaliação, seja de escola, seja de professor é o modelo de sociedade que temos: a sociedade capitalista. Nela a classificação, a seleção, as desigualdades são consideradas legítimas. Na lógica capitalista não há mesmo lugar para todos e, por isso, cada um deve ser colocado 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. Desta forma, ao se considerar o rendimento escolar, estes alunos não apareciam, pois se levava em conta os que terminaram o curso.

Hoje, por conta da democratização do acesso e da obrigatoriedade da permanência esse quadro mudou. Todos, de todas as classes sociais, têm o direito de ingressarem na escola, nela permanecer e chegar ao final do ciclo em oito anos. Isso, ao nosso ver é um ganho social que deve ser considerado. Porém, parece-nos que o debate em torno da perda do padrão de rendimento escolar é o que está em maior evidência. 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 classes sociais que antes não estavam na escola – parece lógico que a explicação para essa perda seja “a incompetência de classe”.

Mas não se pode esquecer que as crianças das classes populares chegam a uma escola que não foi criada para elas.³⁶ . Como vimos, a escola ainda trabalha com um modelo de aluno padrão – 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 exigido pela escola.

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 está 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.

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)³⁷ entre crianças de classes sociais diferentes.

Tal pensamento reforça a idéia de “capital cultural” defendida por BOURDIEU (2002).

³⁶ Em nossa pesquisa de campo, há um depoimento das professoras concordando que “a escola não está preparada para estas crianças” .

³⁷ 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.

“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”. (BOURDIEU, 2002, p. 41)

“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”. BOURDIEU, 2002, p. 50)

Acontece, então, que os alunos das classes menos favorecidas ingressam e permanecem na escola não sendo explicitamente eliminados dela, mas tendo, provavelmente um destino de fracasso

“levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro”. (BOURDIEU, 2002, p. 224)

Os alunos têm passado pelos bancos escolares com alguma esperança de conseguir ascensão social, porém, sem reais possibilidades de sucesso, chegam ao final do percurso escolar obtendo um diploma sem nenhum valor o que conseqüentemente comprometerá a almejada ascensão social mantendo-o em sua condição original de classe, ou seja, mantendo-o em seu devido lugar.³⁸

“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 diferido³⁹ 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”. (BOURDIEU, 2002, p. 221)

Estes 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”. (BOURDIEU, 2002, p. 223)

³⁸ Foram vários os episódios que relatamos em que os alunos têm essa visão de que não adianta passar sem aprender ou ter um diploma e não saber nada.

³⁹ Adiado, contemporizado.

A escola, assim, continua a cumprir sua função conservadora, seletiva e excludente por meio de mecanismos de eliminação.

“Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua em todos os níveis do *cursum*⁴⁰ (...) 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”. (BOURDIEU, 2002, p. 224)

O que se pode perceber é que novas formas de exclusão se delinearam com a mudança do “metabolismo escolar” (FREITAS, 2002, p. 311). A exclusão, que parece ter vindo a reboque com a implantação da progressão continuada, não se dá mais por a criança não estar na escola, mas com a criança dentro dela. A esse novo tipo de exclusão Freitas chama de “inclusão excludente”. Substitui-se a exclusão “da” escola pela exclusão “na” escola.

Como vimos, para Freitas (1991; 2002), mudou-se a forma de 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 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.

Assim, a escola pública estaria contribuindo para com a exclusão dos seus alunos dos empregos mais qualificados, da possível continuidade nos estudos, do conhecimento sistematizado necessário na atual sociedade que tanto valoriza o manuseio do conhecimento. Parece-nos que é, ainda, apenas uma elite que tem tido acesso real a tudo isso.

Em vários episódios relatados sobre a imagem do aluno, percebe-se que os próprios alunos 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 B. Esses pontos de vista reforçam o conceito

⁴⁰ Percurso (...) efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

de Freitas de eliminação adiada e/ou manutenção das classes populares em profissões menos nobres.

Para Freitas (2002, p. 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 pelos seus 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 oportunidade concedidas.”

É interessante salientar que, no momento muito se fala em inclusão – ou escola inclusiva, não apenas no sentido de incluir a pessoa com deficiência – ou o diferente - mas no sentido de que todos (que são diferentes uns dos outros) tenham verdadeira oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem apesar das diferenças.

No entanto, o que se tem visto, como afirma MASINI (2001, p. 112), com quem concordamos, é que

“... não é a criança diferente [deficiente] que tem sido excluída do processo educacional, mas as crianças de um modo geral, cuja oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem dependem basicamente da escola [ou seja, as crianças das classes pobres]”.

Quando fomos a campo, notamos que concomitantemente à construção de novas formas de exclusão esteve oculta - ou talvez nem tanto – a manutenção da submissão ou subordinação.⁴¹. 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 sua sustentação. Como vemos em MARX (1982, p. 836),

“... o sistema capitalista exigia, ao contrário, a subordinação servil da massa popular...”

⁴¹ Relatamos alguns episódios nos quais destacamos essa questão como por exemplo, as atitudes dos pais nas reuniões e dos alunos da 4ª série B que ouviam, acatavam, obedeciam, ratificavam e, parece-me, internalizavam o que as professoras diziam.

A nós pareceu claro o quanto estas relações de poder têm força na escola e, conseqüentemente, o quanto a escola reproduz estas relações. Mas, ao nosso ver, a sala de aula é apenas a ponta do *iceberg*, o micro espaço das relações de poder, pois elas permeiam toda a sociedade e sempre de uma forma conveniente às classes dominantes.

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 são diferentes dos interesses daqueles indivíduos das classes às quais se destina e que a ele se subordinarão. Tudo isso parecendo uma ordem natural das coisas. MARX (1982) já dizia:

“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, tomando-os sua propriedade particular, *decretos de expropriação do povo* [grifo nosso]”. (p. 840)

“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”. (p. 854)

“Para a marcha ordinária das coisas basta deixar o trabalhador entregue às ‘leis naturais da produção’, isto é, à sua *dependência* [grifo nosso] do capital”. (p. 854)

Queremos dizer com tudo 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 sociedade capitalista, qual seja, a divisão entre os que pensam e os que executam, entre os que mandam e os que obedecem, etc., etc.,etc.. Enquanto prevalecer esta ordem social, a escola, que está inserida neste modelo de sociedade, dificilmente irá operar em ordem diferente.

Isso constatamos em nossas observações nas relações que se estabeleceram não só entre as professoras e os alunos, mas entre os alunos das classes diferentes. Como foi descrito em vários episódios, aos alunos da 4ª série A, 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 B, a classe dos incapazes em potencial. Para FREITAS (2003, p. 37)

“A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra”.

Observamos, *in lócus*, a reprodução das relações de poder que geram e mantêm a exclusão e a subordinação ou vice-versa.

5.1 – Considerações finais

Buscamos com a argumentação teórica acima dialogar os conceitos com as evidências observadas em nossa pesquisa empírica com o objetivo de desvelar dimensões diferentes do problema a que nos propusemos investigar. Em nosso entendimento, é possível entrever que a progressão continuada se constituiu em mais uma forma de permanências do que rupturas. No entanto, essa constatação não deve levar à conformação, mas à busca de formas de enfrentamento dos problemas advindos com sua implantação, qual seja, a construção de novas formas de exclusão e a conseqüente manutenção do *status quo*.

Apesar das muitas conseqüências negativas da prática da progressão continuada, não concordamos que ela tenha produzido apenas uma “geração perdida”⁴². Os problemas que acarretou desencadearam debates que trouxeram à tona e colocaram em “xeque” práticas seculares da instituição escolar como a avaliação. No entanto, é pelo próprio processo avaliativo, na concepção que defendemos, que se poderá buscar melhores resultados para uma proposta teoricamente sustentável. Porém, não se pode restringir o debate ao interior da escola, limitando-o às práticas pedagógicas excludentes. O debate é muito mais amplo que isto. 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, p. 44)

A compreensão destes sujeitos de que estão subordinados a uma ordem maior estabelecida pelo capital levará a compreensão de quais são os fins da educação – ou de quem ela está a serviço. É para este espaço que deve ser orientada a discussão.

Consideramos, também, que, apesar das aparências, os “excluídos” não podem ser considerados meros espectadores do que lhes está acontecendo. Se assim pensássemos, estaríamos pressupondo que

⁴² No sentido de que às crianças que foram aprovadas automaticamente não foi garantida a aprendizagem, o conhecimento, a instrumentalização necessária para o manejo do conhecimento.

“... as camadas populares tenham perdido a sua capacidade de lutar e de tomar iniciativas”.
(RIBEIRO, 1999, p. 45)

Na verdade, concordamos com MARTINS (1993, p. 16) quando diz que é preciso trabalhar

“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, p. 16)

“... esses sujeitos são crianças, que dão significativa demonstração de compreensão do que estão vivendo”.

Seria preciso, pois, observar mais a fundo se e quais modos de resistências estão sendo forjados por sujeitos que, a princípio, são considerados “incapazes” de agir.⁴³

Consideramos, por fim, que

“... nenhum limite pode ser considerado como sagrado” (MARX e ENGELS, 1983, p. 40)

Neste sentido não nos acomodemos aos limites. Busquemos formas de superar as “lógicas usuais da escola” – e da sociedade - identificando possíveis formas de resistência para mudar a lógica na qual “muitos são os chamados, poucos os escolhidos”.

⁴³ Investigar se e quais formas de resistência estão sendo forjadas no interior da escola ou da sala de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARCELOS, Nora Ney dos Santos. *A prática e os saberes docentes na voz de professores do ensino fundamental na travessia das reformas educacionais*, Dissertação de Mestrado, São Paulo: FE/USP, 2001.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. “Os desafios da Avaliação nos Ciclos de Aprendizagem”. Disponível em < www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em outubro/2003.
- BENCINI, Roberta. “Vergonha Nacional”. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, Nov/2000. Edição 137. pp. 16-25.
- BERTAGNA, Regiane Helena. “O formal e o informal em avaliação” In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*, Florianópolis: Insular, 2002, pp. 231-255.
- _____. *Progressão Continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Helena; CATANI, Albano (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional”, In: *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago 1998, nº 8, pp. 72-79.
- DEMO, Pedro. “Promoção Automática e Capitulação da Escola”. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v.6, nº 19, abr/jun 1998, pp. 159-190.

EDITORIAL. “Debate distorcido” In: *Jornal Folha de São Paulo*, 20/09/2002. Disponível em : www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/ep144 Acesso em 29/04/02.

FREITAS, Luiz Carlos de. “A internalização da exclusão” In: *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 301-327.

_____. “Ciclos de Progressão continuada: vermelho para as políticas públicas”. In: *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, junho/2002a. pp 79-93.

_____. “A dialética da eliminação no processo seletivo” In: *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 12, n. 39, 1991, pp.265-285. ✓

_____. *Ciclos, Seriação e Avaliação: o confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. “A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”. In: *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES, v. 25, n. 86, jan-abril/2004, pp.133-170.

FONSECA, Cláudia. “Quando cada caso NÃO É um caso – pesquisa etnográfica e educação” In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/fev/mer/abr/1999, pp. 58-78.

GARCIA, Rafael. “PT quer suspender progressão continuada nas escolas estaduais” In: *Folha On-line*, disponível em www.folha.com.br, 02/08/2001, acesso em 19/09/2001.

GIANELLA JR, Fúlvio. “A progressão continuada sob suspeita”. In: *Revista Família Cristã*, nº. 806, fevereiro/2003, p 18-22.

GODOY, Arilda Schmidt. “Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais”. In *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, mai/jun 1995, pp. 20-29.

GROSSI, Esther Pillar. “Por que séries e não ciclos”. In: *Pátio Revista Pedagógica*, nº 13, maio/julho de 2000, pp. 46-48.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*, São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEAL, Frederico R. Pova. *O impacto da reorganização da Rede Estadual Paulista na EE Hildebrando Siqueira*, TCC. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. “Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais”, In: *Eccos Revista Científica*. Uninove, São Paulo, nº 2, v. 4, 2002, p. 79 – 88.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

_____. “A questão dos ciclos na escola básica”. In: *Pátio Revista Pedagógica*, nº 13, maio/julho de 2000, pp. 49-50.

MALVAZI, 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, pp. 21-229.

MARTINS, José de Souza. *O Massacre do Inocentes – a criança sem infância no Brasil*, 2ª ed., São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. “A chamada acumulação primitiva”. In: *O Capital: Crítica da Economia Política*, Livro 1, Vol. 2, Cap. XXIV, 7ª edição, São Paulo: Difel, 1982, pp. 828-882.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*, 3ª ed., São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982, pp. 17-77.

_____. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Crítica da Educação e do Ensino*. : Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978, pp. 58-81.

_____. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes Editores, 1983.

MASINI, Elcie F. Salzano. “Avaliação: inclusão – promoção automática: exclusão”. In *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 19, nº 55, set. 2001, pp. 109-112.

MENESES, João Gualberto de Carvalho (et alli). *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*, São Paulo; Pioneira, 2001.

⇒ NORONHA, Maria Izabel A. “Progressão continuada ou aprovação automática?”. Disponível em < www.crmariocovas.sp.gov.br >. Acesso em outubro/2003.

OLIVEIRA, Sonia Regina F. *Formulação de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*, Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: UNICAMP/FE, 1999.

PARO, Vitor Henrique. “Reprovação escolar? Não, obrigado”. Disponível em: www.estadao.com.br, 15/02/2002, acesso em 20/10/2002.

PATTO, Maria Helena. "A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?" *Ciclo Básico*, São Paulo, SEE:CENP, 1990, pp. 50-61.

_____. "Para uma crítica da razão psicométrica". In: *Psicologia*, USP, São Paulo, v. 8, nº 1, pp. 47-62, 1997.

PEREIRA, Paula; FERREIRA, Silvio e ZOLINI, Hércio. "Um sistema na berlinda". In: *Revista Época*, nº 133, 4/12/2000, pp. 86-87.

PINTO, Ana L. G. "Avaliação formal e informal da aprendizagem em sala de aula". In: *Revista Psico-Usf*, Bragança Paulista, SP, v. 1, nº 2, jul/dez 1996.

QUEIROZ, Luiz R. de S. "O nível dos alunos em lista de 'pérolas do Enem'". In: *Jornal O Estado de São Paulo*, 02/03/2002, p. A14.

RESENDE, Manuel. *Guia para Leitura do Capital*, Portugal: Edições Antídoto, 1978.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: APEOESP, nº 09, junho 1998.

_____. São Paulo: APEOESP, Nº 10, abril/99, pp. 68-72.

_____: *Progressão Continuada ou Promoção Automática*. São Paulo: APEOESP, nº 13, abril/2001.

RIBEIRO, Marlene. "Exclusão: problematização do conceito". In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999, pp. 35-49.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

ROSSETI, Fernando. “Constituição do Ensino vai à Reta Final”, *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano, São Paulo, 6 de outubro de 1996. pp. 4 – 5.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, São Paulo: SEE, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 11/96. 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 privado, Diário Oficial do Estado de São Paulo, 22 de dez., 1996a, Seção I, p. 12

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 12/96. Alteração das Deliberações CEE nºs 03/91 e 09/92, Diário Oficial do Estado de São Paulo, 22 de dez., 1996b, p. 12.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 315/97. Consulta sobre a Resolução SE nº 235/87 (Deliberação CEE nº 11/96). Diário Oficial do Estado de São Paulo, 03 de julho, 1997a, Seção I, p. 10.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 09/97. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 05 de ago., 1997b, Seção I, pp. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 08/97. Conselho Pleno. Regime de Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 05 de ago., 1997c, Seção I, pp. 12-13.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 13/97. Diretrizes para a elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 26 de set., 1997d, Seção I, p. 8.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 22/97. Conselho Pleno. Avaliação e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 20 de dez., 1997e, Seção I, p. 18.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 10/97. Fixa normas para a elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 01 de ago., 1997f, Seção I, p. 10.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 09/97. Diretrizes para a elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 01 de ago., 1997g, Seção I, p. 10.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 04/98. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 17 de jan., 1998a. Seção I, p. 6.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 20 de março, 1998b, Seção I, p. 13.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI. Reorganização Curricular e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo. 13 de fev., 1998c, Seção I.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 425/98. Consulta sobre Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 01 de ago., 1998d, Seção I, p. 17-18.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Jornal Escola Agora – aprendendo sempre*. São Paulo: SEE, nº 18, agosto, 1998e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. “Progressão Continuada: o desafio de fazer acontecer”. *Jornal Escola Agora*. São Paulo: SEE, nº 19, outubro, 1998f.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *A Escola de Cara Nova*. Planejamento 1998. Progressão Continuada, São Paulo, 1998g.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *A escola de Cara Nova*. Planejamento 2000. A Construção da Proposta Pedagógica da Escola. São Paulo, 2000.

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, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*, Lisboa: Moraes, 1977, pp. 99-116.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. ; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a Nova LDB*, São Paulo: Pioneira, 1997

SOUZA, Sandra Maria Z. L. (et alli). “Progressão Continuada: resignificando a avaliação escolar”. In: *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 19, nº 58, dez. 2001, pp. 10-14.

_____. “Ciclos e Progressão Escolar: indicações bibliográficas”. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 11, nº 38, jan/março 2003, pp. 99-120.

STEINVASCHER, Andréa. *A implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?*, Dissertação de Mestrado, São Paulo/FEUSP, 2003.

TOLEDO, Marcelo; COMODARO, Odilon. “Aula paga põe ensino público em xeque”. In: *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno Campinas, 20/10/2002, p. C5.

TOMAZELA, Jose Maria. “Mãe consegue reprovação do filho na justiça” In *Jornal O Estado de São Paulo*. Caderno A, 02/março/2002, p. 14.

TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.

TUPY, Maria Izabel Nogueira. *A Educação em Confronto com a Qualidade*, Tese de Doutorado, Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1998.

VALENTE, Ivan. *A Nova LDB em Questão*, Brasília. Junho/1997.

_____; ARELARO, Lisete. *Progressão Continuada x Promoção Automática: e a qualidade do ensino?*, São Paulo, julho/2002. 2ª. ed.

VALENTE, Ana Lúcia. *Diálogos, monólogos e rituais: o que se diz sobre a interface antropologia/educação?* Mimeo, S.d.

WEISZ, Telma. “De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?”. In: *Pátio Revista Pedagógica*, nº 14, agost/outubro de 2000, pp. 10-13.

Entrevistas

EPTV Comunidade – TV Campinas – 16/11/2002 – Entrevista com Maria Rosa Marafon, Doutora em Educação pela PUC Campinas.

Sites

www.educacao.sp.gov.br

www.ceesp.sp.gov.br

www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_instrucao_cenp_cogsp_cei_13_02_1998.htm

www.estadao.com.br

www.crmariocovas.sp.gov.br

www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/ep144

www.folha.com.br

www.mec.gov.br

ANEXOS

ANEXO 1 – 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 2 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

1) Roteiro das entrevistas com os alunos

1. Você gosta da escola? Por que? O que você mais gosta e o que você menos gosta?
2. Você acha importante estar na escola? Por que?
3. E da sua classe, a 4ª B, você gosta. Como ela é, como são os alunos? E você entre eles?
4. Por que você acha que você está na 4ª B?
5. O que você pensa sobre as mudanças de classe? Por que?
6. Você acha que é a mesma coisa estar na 4ªA e na 4ªB? Por que?
7. Você gostaria de estar na 4ª A? Por que?
8. Você acredita que possa ir para a 4ª A? Por que?
9. Para você o que é ser um bom aluno ou um mau aluno?
10. Como faz pra saber se o aluno é bom ou mau aluno?
11. Você se considera um bom ou um mau aluno? Por que?
12. Como a professora sabe se o aluno está aprendendo ou não?
13. Como você sabe se está aprendendo ou não?
14. Você acha que é difícil aprender? Por que?
15. Quando você faz a lição errada o que a professora faz?
16. Como a professora chama a sua atenção?
17. Para que servem as provas e as notas? Você acha que prova é o mesmo que avaliação?
18. Como são realizadas as provas?
19. O que você acha das notas que você tem?
20. Por que você acha que ficou com essa nota?
21. O que a professora faz quando o aluno vai mal na escola?
22. Seus pais ajudam você a estudar ou a fazer as lições em casa?
23. O que acontece em casa quando você tira uma nota ruim ou vai mal na escola?
24. Você está no reforço? O que você pensa do reforço? Por que?
25. Você falta muito? Por que? O que acontece com quem falta muito?
26. Todos os alunos passam de ano? O que você acha disso? Por que?
27. Você acha que vai passar de ano? Por que?
28. Você concorda que todos os alunos da sua classe passem de ano?
29. O que é progressão continuada? O que você pensa sobre ela? E sua família?
30. E promoção automática. Você sabe o que é? O que pensa sobre ela? E sua família?
31. Você já ouviu dizer que agora os alunos não repetem mais de ano? O que você acha disso?
32. Como você explicaria o fato de existirem crianças na 4ª série que não sabem ler/escrever?
33. Você acha que estas crianças poderão ser prejudicadas? Como?

2) Roteiro da entrevista com as professoras

1. Descreva as duas turmas.
2. Como é o seu trabalho com cada turma?
3. Como é a avaliação com cada turma?
4. Você sente dificuldades ao avaliar? Explique.
5. O que é progressão continuada?
6. Como a escola se organizou em função da progressão continuada?
7. O que a implantação da progressão continuada mudou na escola e no seu trabalho?
8. O que mudou no processo ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno e na avaliação com a progressão continuada?
9. O aproveitamento dos alunos mudou depois da progressão continuada?
10. Como os pais e os alunos entendem a progressão continuada?
11. O que você pensa sobre o reforço paralelo, a recuperação de férias e as classes de aceleração?
12. Você acha que a progressão continuada resolveu os problemas de aprendizagem, evasão e exclusão escolar?



1