**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

CLAUDIA HELENA GONÇALVES MOURA

**Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma
atividade educativa crítica e formativa**

**SÃO PAULO
2017**

CLAUDIA HELENA GONÇALVES MOURA

**Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma
atividade educativa crítica e formativa**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Doutor.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. José León Crochík

**SÃO PAULO
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Moura, Cláudia Helena Gonçalves.

Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica e formativa / Cláudia Helena Gonçalves Moura; orientador José León Crochík. -- São Paulo, 2017.

238 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Política educacional 3. Ensino fundamental 4. Formação do indivíduo I. Título.

L7

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Claudia Helena Gonçalves Moura

Título: Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica e formativa

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus professores.

Aos professores, supervisores e diretores que participaram desta pesquisa.

E a todas e todos que acreditam na educação.

AGRADECIMENTOS

Em um percurso de quatro anos sem dúvida há muitos profissionais e pessoas que colaboraram para que se chegasse à finalização desta etapa. Corro o risco de deixar de mencionar nomes, no entanto, sei que todo agradecimento é constante e deverei fazê-lo em momentos também apropriados. Dessa forma, faço agradecimentos àqueles que colaboraram diretamente nesta trajetória e em minha formação, sem esquecer que foram muitos: muitas pessoas e situações.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador Prof. José León Crochík por seus ensinamentos nas orientações e conversas que tivemos nessa trajetória. Seu cuidado e compreensão em cada etapa foram cruciais ao meu amadurecimento. Gratidão.

Agradeço ao Prof. Antônio Joaquim Severino e ao Prof. Lineu Norio pelas leituras atenciosas do texto bem como por suas valiosas indicações no momento do Exame de Qualificação, contribuindo ao resultado deste trabalho.

Gratidão a todos os participantes dessa pesquisa: professores, supervisores e diretores das quatro escolas pesquisadas. Gratidão a cada um que me acolheu com receptividade, atenção e cuidado. Em muitos desses momentos, quiçá todos, fui uma aprendiz na tentativa de compreender seus trabalhos, seus desafios e suas experiências. E nesses valiosos momentos, aprendi imensamente.

Agradeço carinhosamente à minha família, meu pai Ivanildo e a minha mãe Rosana, pela atenção e apoio em toda minha vida: na escola, na universidade e até hoje.

Agradeço aos professores da Universidade de São Paulo com quem pude estabelecer contato nesse período. E agradeço também as professoras que marcaram minha trajetória desde a graduação, Profa. Kety Franciscatti e Profa. Teresa Albergaria que, cada uma à sua maneira, tiveram uma importância fundamental em minha formação acadêmica e profissional, em especial, para o meu despertar frente aos problemas da educação.

Gratidão aos amigos e amigas que me apoiaram nessa trajetória. Gratidão aos alunos da universidade em que leciono e que nas discussões e diálogos contribuíram de alguma forma com meu amadurecimento pessoal e profissional.

Na época totalitária, a tarefa terapêutica da Filosofia seria uma tarefa política, porquanto o universo estabelecido de linguagem ordinária tende a se coagular num universo totalmente manipulado e doutrinado.

Herbert Marcuse

RESUMO

Moura, Claudia Helena Gonçalves. (2017). *Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica e formativa*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O ensino fundamental público no Brasil tem passado por reformas que têm alterado profundamente seu funcionamento, em especial, a reforma dos ciclos e da progressão continuada e parcial, além de outras modificações como o ensino fundamental de nove anos e a implantação e aperfeiçoamento dos sistemas avaliativos nacionais e estaduais; a presente pesquisa investigou os efeitos dessas reformas na organização da escola e na atividade educativa, trazendo à tona as possibilidades e impedimentos para que a escola se constitua como espaço de formação do indivíduo autônomo e diferenciado. O marco teórico que orientou esta pesquisa foi a Teoria Crítica da Sociedade, em particular, as reflexões de Adorno, Horkheimer e Marcuse sobre o caráter da cultura e da falsa formação. Foi realizada também ampla revisão sobre as reformas do sistema educacional no Brasil desde o início do século vinte em conjunção com as motivações econômicas, sociais e políticas de cada período, tendo em vista a compreensão das recentes reformas. Realizou-se uma análise de leis, pareceres e resoluções que implantaram e implementaram os ciclos e a progressão continuada e parcial no Estado de Minas Gerais, onde se realizou em seguida a pesquisa de campo. Foram conduzidas entrevistas com diretores, supervisores e professores de quatro escolas que oferecem anos iniciais e/ou anos finais do Ensino Fundamental, com o propósito de compreender os impactos dessas reformas. As reformas dos ciclos e da progressão foram implantadas tendo em vista a superação da repetência e da evasão, para em última instância se gerar indicadores positivos e garantir formação instrumental a ampla população. Os documentos normativos dos ciclos e da progressão bem como do ensino fundamental de nove anos reutilizam antigos argumentos da psicologia da carência cultural que atribuíam à família pobre supostas dificuldades de escolarização e de alfabetização dos alunos da escola pública, justificando, a partir disso, suas modificações. Os resultados da pesquisa apontam que as etapas previstas na legislação para recuperação dos conteúdos dentro dos ciclos e da progressão carecem no plano da legislação da provisão de tempo e de recursos materiais e humanos que pudessem de fato auxiliar nesses processos. Frente a isso, os profissionais têm se organizado como podem para suprir as dificuldades em alternativas atropeladas pelo funcionamento das escolas. Embora haja maior período de tempo para trabalho dos conteúdos nos ciclos, esses são pautados pelas competências e habilidades, denotando a primazia da aprendizagem como ato formal e adaptativo. As avaliações externas têm pautado as avaliações internas que então vêm assumindo formato estandardizado, implicando homogeneidade dos métodos avaliativos, a despeito da alegada variedade de estratégias avaliativas dos ciclos; as avaliações externas compõem a estratégia política de demonstração de resultados dentro de princípios como a contenção de gastos e maior custo-benefício. Como parte de um processo de manutenção do *status quo*, esses princípios impressos no sistema educacional têm trazido como efeitos maior burocratização dos processos escolares e o avanço da racionalidade tecnológica nas escolas, dificultando o aprofundamento do pensamento bem como o distanciamento necessário à emergência do pensamento autônomo e da experiência formativa na atividade educativa.

Palavras-chave: Educação. Política educacional. Ensino fundamental. Formação do indivíduo.

ABSTRACT

Moura, Claudia Helena Gonçalves. (2017). *The effects of recent reforms in elementary education: obstacles to a critical and formative educational activity*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Public elementary education in Brazil has undergone reforms that have profoundly altered its functioning, especially the reform of the cycles structure and the continuous and partial progression, as well as other modifications such as nine-year elementary education and the implementation and improvement of the evaluation systems, National and state levels. This research investigated the effects of these reforms on the organization of the school and on the educational activity, bringing to the light the possibilities and impediments for the school to constitute itself as a space for an autonomous and differentiated individual formation. The theoretical framework that guided this research was the Critical Theory of Society, in particular, the reflections of Adorno, Horkheimer and Marcuse on the character of culture and false formation. A broad review was also made of the reforms of the educational system in Brazil since the beginning of the twentieth century in conjunction with the each period's economic, social and political motivations, in order to understand the recent reforms. An analysis was made of laws, opinions and resolutions that implanted and implemented the cycles of continued and partial progression in the State of Minas Gerais, where the fieldwork has applied. It was conducted interviews with headmasters, supervisors and teachers from four schools offering initial and/or final years of elementary school, in order to understand the impacts of these reforms. With a view of repetition and avoidance overcoming, in order to generate positive indicators and instrumental training to a large population guarantee, cycle and progression by implemented reforms. The normative documents of the cycles and the progression, as well as the nine-year elementary education, reuse old arguments of the psychology of the cultural deficiency that attributed to the poor family supposed difficulties of schooling and of literacy of the students of the public school, justifying the changes from this point. The results of this research indicate that the steps foreseen in the legislation for the contents recovery within the cycles and of the progression lack in the provision legislation plane of the time and of the material and human resources that could in fact assist in these processes. Due to these data, professionals have organized themselves as they could to overcome the difficulties in alternatives run over by the schools' working, although there is a longer period for the work of content in cycles, based on skills and abilities, denoting the primacy of learning as a formal and adaptive act. External evaluations have guided the internal evaluations that have come to assume a standardized format, implying homogeneity of evaluation methods, despite the alleged variety of evaluation strategies for the cycles; the external evaluations make up the political strategy of profit and loss within principles such as cost containment and greater cost-effectiveness. As part of a process of maintaining the status quo, these principles printed in the educational system have brought greater bureaucratization of school processes and the advancement of technological rationality in schools, hindering the thought deepening of as well as the necessary distance to the emergence of autonomous thinking and the formative experience in the educational activity.

Keywords: Education. Educational politics. Elementary School. Individual formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PERCURSO DA PESQUISA	20
CAPÍTULO 1	
A CULTURA RELEGADA À ECONOMIA: A DECADÊNCIA DA FORMAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	23
1.1 O SOTERRAMENTO DA CULTURA NO CAPITALISMO GLOBALIZADO	23
1.2 A DECADÊNCIA DA FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO EDUCATIVA	32
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO E ECONOMIA POLÍTICA NO BRASIL	40
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA E O MOVIMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO NOVA	43
2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ERA VARGAS (1930-1945)	54
2.3 A EDUCAÇÃO ENTRE O PERÍODO DE 1945 A 1964 E A INSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES	59
2.4 O PERÍODO DE 1964 A 1985: EXPANSÃO DO ENSINO E REDEFINIÇÕES POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS	63
2.5 A ABERTURA DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO: RUPTURAS E CONTINUIDADES	74
CAPÍTULO 3	
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: CONTEXTO E FUNDAMENTOS DAS RECENTES REFORMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	81
3.1 A PROPOSTA DOS CICLOS NA LDB E AS POLÍTICAS DE ORIENTAÇÃO NEOLIBERAL	82
3.2 AS RESOLUÇÕES RELACIONADAS AOS CICLOS E À PROGRESSÃO EM MINAS GERAIS	86
3.3 OS CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA: AS BASES IMPLÍCITAS DAS NOVAS REFORMAS	90
3.4 A LÓGICA PIAGETIANA E AS PISTAS DE UM DISCURSO OPORTUNO	105

3.5 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO: ENTRE OS (DES)CAMINHOS OFICIAIS	110
3.6 A EXPANSÃO COMO OBJETIVO: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	120
3.7 ENTRE UMA REFORMA E OUTRA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE SEUS EFEITOS	127

CAPÍTULO 4

MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A COLETA DE DADOS E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E SUJEITOS PESQUISADOS	135
4.2 SOBRE O PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO: PLANEJAMENTO E DISCUSSÃO	138
4.3 CICLOS E PROGRESSÃO: UMA NOVA FORMA DE TRABALHO DOS CONTEÚDOS?	140
4.4 A PROGRESSÃO CONTINUADA: FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS NOS ANOS INICIAIS	146
4.5 OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS COM A PROGRESSÃO PARCIAL	151
4.6 COMO É REALIZADA A PROGRESSÃO PARCIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	155
4.7 NA CONTRAMÃO DAS CONDIÇÕES DADAS PARA A PROGRESSÃO: A AÇÃO IMPROVISADA DAS ESCOLAS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES	162
4.8 REFLEXÃO E INSUBMISSÃO: AS POSSIBILIDADES PENSADAS FRENTE AO CARÁTER DETERMINANTE DAS REFORMAS	167
4.9 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A ENTRADA DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	172
4.10 AS AVALIAÇÕES FEITAS PELOS PROFESSORES APÓS A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS E DA PROGRESSÃO	181
4.11 A AVALIAÇÃO EXTERNA E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A ATIVIDADE EDUCATIVA	185
4.12 OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	200
4.13 A IDEOLOGIA NA ESCOLA: O PAPEL DAS RECENTES REFORMAS A PARTIR DE SEUS EFEITOS	209

CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA	230
ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	234
ANEXO B – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO	237

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é recorrente a temática das reformas escolares do ensino fundamental na literatura do campo da educação e da psicologia escolar. Sua importância decorre claramente do quanto as reformas ao incidirem na organização do ensino e na atividade educativa, configura-os substancialmente, incidindo na formação oferecida nas escolas.

A pergunta que orienta esta tese se refere às modificações que as reformas dos ciclos, da progressão continuada e do ensino fundamental de nove anos trazem à organização da escola e à atividade educativa, a fim de se compreender o quanto estas reformas incidem nas possibilidades de que a educação se constitua como âmbito de formação do indivíduo. Compreende-se a formação como a constituição do indivíduo autônomo na cultura, de modo que possa apropriar dos elementos da cultura e também realizar a crítica ao que não permite a realização de sua autodeterminação.

As reformas problematizadas neste trabalho são parte de um conjunto de modificações no sistema de ensino brasileiro que advém de determinantes políticos e econômicos que incidem no papel da educação no país. As novas reformas estão ligadas a mudanças quanto ao papel da escola, quanto à regularidade e tipo de avaliações internas e externas e também quanto à atividade do professor e da escola. Os ciclos, especificamente, estão relacionados a uma organização do espaço e tempo escolar ordenado em blocos e não em séries, pressupõem a promoção automática em determinados intervalos ou de forma contínua, de modo a tornar o sistema de ensino capaz de atender flexivelmente a clientela, prevendo para isso também a redefinição da avaliação, como também o reforço e a recuperação (Barretto & Mitrulis, 2001). Já o ensino fundamental de nove anos pressupõe a entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental que então se configura com um ano a mais – essa medida esteve presente em experiências anteriores dos ciclos, mas tornou-se medida legal e expandida a todo ensino mais recentemente. Não se busca, contudo, problematizar as diversas experiências estatais ou locais realizadas outrora com a implantação de ciclos no Brasil, mas problematizar as atuais reformas dos ciclos e da progressão, implantadas progressivamente nos últimos vinte anos tendo em vista a conjuntura de modificações a qual estão ligadas.

A educação carece ser compreendida em relação ao movimento político e econômico da sociedade, embora essa relação não seja direta, mas mediada (Frigotto, 1989); a educação é

parte da cultura da sociedade, expressa os projetos da mesma cultura, ou seja, seus princípios, valores e conhecimentos. No entanto, a sociedade historicamente vem sendo marcada pela preponderância das relações econômicas que dominam a esfera da cultura, o que leva à constante inversão entre trabalho e necessidades humanas; essa inversão foi acirrada em plena economia dos monopólios a ponto de soterrar a esfera da cultura e da formação humana.

A crise da formação é a crise da cultura em que essa deixa de cumprir com suas motivações fundamentais, a satisfação das necessidades humanas e a realização do indivíduo autônomo – projeto este iluminista que, no entanto, não vem sendo realizado em uma sociedade que impede a realização da justiça e em que o princípio da troca atinge todos os seus âmbitos, sufocando as possibilidades de contato com o diferenciado. Até mesmo o indivíduo, designado no iluminismo como esfera do diferenciado e particular, se encontra fragilizado e, em meio à pressão social que o cerca na sociedade da sobrevivência, não consegue se formar enquanto autônomo e particular.

Sobre esse indivíduo recaem as forças de uma sociedade administrada em que o trabalho já não produz mais a identidade e nem colabora para a produção de condições dignas de vida. Até mesmo a elevação da qualidade de vida e a expansão a níveis inimagináveis do consumo no século vinte ajudaram a ocultar a continuidade de relações de expropriação e de labuta que admiravelmente coexistem com a possibilidade real de libertação da produtividade (Marcuse, 1967).

Se a sociedade em que nos encontramos abandonou a possibilidade de libertação da labuta para sustentar o ideal da plena empregabilidade, de que maneira o poder do capital se perpetua nos espaços em que ocorre a formação do indivíduo?

Adorno (1995) discute em um conjunto de textos direcionados mais especificamente à educação o seu potencial de resistência ao pensamento totalitário e à conformidade com a realidade existente permeada pela barbárie. A educação não pode se esquivar da adaptação, fornecendo instrumentos para tal, mas também perde seu sentido no que se refere à resistência que pode apresentar ao estado de coisas, caso se reduza à adaptação e conformidade, perdendo sua dimensão de negação e utopia.

No entanto, esse potencial é sobrepujado constantemente em uma cultura que reduziu a formação a um estado falso de consciência. Esse estado de consciência vem sendo marcado não pelas possibilidades de realização, mas pela manutenção das relações de opressão e de engodo. As relações de trabalho afirmam este estado constantemente, aprisionadas à labuta e à

autoconservação, até mesmo nas atividades que são materialmente improdutivas, esta relação se mantém, ainda que de modo irracional.

As possibilidades de formação do indivíduo autônomo, ainda que dificultada por uma cultura que não satisfaz e realiza o indivíduo, se mostra possível no espaço da educação escolar quando, nas brechas da socialização, a escola guarda momentos de contato profundo e mediado com os objetos do conhecimento, por propiciar a espontaneidade do pensamento e um tempo contínuo, relação essa capaz de suscitar o pensamento crítico e autônomo (Moura & Franciscatti, 2011).

No entanto, essa relação em que o pensamento crítico pode se alimentar parece cada vez mais rara em uma sociedade cujas esferas de oposição são absorvidas para manutenção de um sistema econômico que subjuga os indivíduos em nome da manutenção de uma realidade repressiva e irracional:

O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida. A eficiência do sistema embota o reconhecimento individual de que ela não contém fato algum que não comunique o poder repressivo do todo. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas – não as leis da Física, mas a lei da sociedade (Marcuse, 1967, p. 31).

As esferas da linguagem e da mediação, por conseguinte, vêm se tornando despidas de conceitos que permitam a profundidade da experiência, a tensão entre o que se apresenta de imediato e sua possibilidade de realização, inclusive do próprio indivíduo¹. Em seu lugar, impera a formalização do pensamento nos espaços de mediação que passam a veicular quaisquer conteúdos, inclusive aqueles que negam o indivíduo como autônomo e afirmam sua obediência e adequação ao *status quo*.

As possibilidades de contato com o diferenciado que encaminham uma formação para a autonomia são evitadas constantemente na sociedade que, embora apresente possibilidades de libertação da labuta, dadas pelo avanço tecnológico da produção (Marcuse, 1967), perpetua-se como um sistema de exploração por meio da manipulação das necessidades e da manutenção das relações de produção. E, desse modo, a educação escolar não fica imune aos encaminhamentos políticos e econômicos da sociedade atual.

As reformas a que a educação é submetida representam estratégias políticas em torno da qualificação que o sistema econômico preza e valoriza e são portadoras, desse modo, de concepções acerca do indivíduo e do papel da escola como mediadora.

---

¹ A dificuldade de que a linguagem expresse as contradições é tematizada por Marcuse (1967) como um problema que acompanha a filosofia em seu esforço de expressão das tensões vividas. Já se percebe como a filosofia aristotélica erigia o existente como a norma do pensamento e assim dificultava a percepção das contradições.

No sistema educacional público brasileiro, a progressão continuada e os ciclos enquanto propostas originam-se no início do século vinte e, exceto em situações experimentais, adquirem espaço na legislação apenas nos últimos anos, a começar pela última Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1996, e mais fortemente pelas emendas e pareceres² apresentados nas décadas seguintes. Essa situação requer o esforço de se situar as recentes reformas no campo da política educacional que se esboçou no país nas últimas décadas, bem como as motivações econômicas que fundamentaram estas políticas. Na década de noventa, a despeito da recente retomada da democracia no país, as políticas sociais brasileiras continuaram a se pautar por orientações de organizações econômicas estrangeiras que requeriam a adesão à política neoliberal mundial, colocando o país na ordem dos países em desenvolvimento que teria na educação um campo para formação de contingente qualificado de modo elementar e apto ao consumo.

Embora o movimento em torno da democracia também tivesse em seu âmago reivindicações para a extensão da escolarização e para investimento no mesmo, as políticas educacionais a partir da década de noventa buscam a superação da evasão e da repetência por meio de políticas que privilegiam a redução de custos, a relação entre gastos e eficiência na aplicação das reformas, o controle do produto por meio de avaliações padronizadas, a responsabilização da escola e de seus agentes pela busca de fontes alternativas de recursos, pela gestão eficiente e pelo avanço das reformas. Justamente dentro desse quadro, os legisladores utilizam como algumas das medidas a reorganização do sistema educativo a partir dos ciclos e da progressão continuada. Em seguida à LDB, também os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, em 1997, reiteram a mesma organização do ensino em ciclos, cujos conteúdos estariam centrados em blocos (PCN, 1997), prevendo a continuidade de conteúdos no tempo, adaptando-o flexivelmente à clientela.

Os argumentos em torno da progressão continuada caminham desde argumentos de cunho psicológico, alegando-se os prejuízos da repetência à autoestima e à aprendizagem, até argumentos de cunho econômico, ressaltando-se os gastos que um aluno reprovado acumula no sistema. Os ciclos, por sua vez, encontram na legislação como sua principal base de argumentação a psicologia piagetiana, alegando-se que o ensino deve seguir os ciclos de aprendizagem ou formação que seriam, em sua psicogênese, contínuos, portanto impassíveis

---

² No capítulo 3 são apresentados os pareceres e resoluções estaduais que implantam a progressão e os ciclos, bem como instituem o modo de funcionamento do ensino fundamental, formas de avaliação, dentre outras medidas.

de serem interrompidos ou suspensos pela repetição ou evasão (Massabni & Ravagnani, 2008).

Embora a utilização da teoria piagetiana pela legislação em vigor apresente controvérsias³, percebe-se que as atuais reformas buscam a expansão da escolarização, para que essa possa atender amplamente crianças e jovens em idade de escolarização, impedindo a seletividade. Reformas que diminuíram o grau de seletividade do sistema escolar foram outrora realizadas por meio de leis aplicadas nas décadas de sessenta e setenta⁴, embora estas ainda tivessem mantido o sistema seriado.

Portanto, a interpretação que a recente legislação deu à seletividade foi em sua essência psicopedagógica – lançou-se mão de argumentos encampados pela psicologia para justificar uma nova organização de todo o sistema escolar. No entanto, os argumentos psicopedagógicos serviram também como “forma” para o ajuste da educação aos princípios econômicos neoliberais⁵ que orientam a educação na década de noventa em torno da formação de sujeitos aptos e preparados para as relações flexíveis de produção, para a cidadania formal e o consumo.

Nesse sentido, as recentes reformas ao reorganizarem o espaço e o tempo na escola implicam redefinições na organização do ensino e na atividade educativa, trazendo impactos às mesmas. Embora resultem na expansão da escolarização, o conjunto de modificações que essas reformas trazem pode dificultar ainda mais a emergência da experiência como momento formativo na educação, relação que requer uma mediação contínua e profunda com a cultura acumulada. Afinal, as reformas dos ciclos e da progressão, ao implicarem uma nova organização da aprendizagem, parecem dar ênfase à forma como se aprende em detrimento da mediação crítica dos conteúdos da cultura, contato esse necessário à formação de uma consciência que se constitui na cultura, mas que é capaz de criticá-la, base, portanto, da formação cultural (Adorno, 1986b).

Portanto, a presente tese aborda os efeitos das recentes reformas na educação, em especial, a progressão continuada, os ciclos e o ensino fundamental de nove anos na educação

---

³ O Capítulo 3 trata desta utilização, comum na história das legislações educativas, de teorias, sem se atentar com rigor às mesmas, para se fundamentar propostas e leis que modificam o ensino, o que é tratado em especial na seção 3.3 e, por sua vez, na seção 3.4 é tecida uma crítica às bases epistemológicas do construtivismo piagetiano.

⁴ Nos anos 1960 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi instituída a obrigatoriedade do primário; e na década de setenta, com a LDB de 1971 foi instituída a obrigatoriedade do ensino fundamental, anteriormente intitulado 1º grau, eliminando-se exames de admissão. Para detalhes, consultar o Capítulo 2.

⁵ As reformas da educação brasileira nos anos noventa são claramente orientadas sob a égide da política neoliberal da contenção de gastos, do desmonte dos direitos sociais (que ficam a cargo do mercado privado e dos sujeitos), da ideia de eficiência (que têm na avaliação seu cerne) e da responsabilização de sujeitos e instituições pela realização de metas educacionais e sociais. O imperativo destes princípios é discutido na seção 2.5 do Capítulo 2.

escolar, averiguando como, ao incidirem na organização da escola e na atividade educativa, tais reformas podem ter dificultado as possibilidades de constituição da escola como espaço de formação crítica e em que medida esses obstáculos se colocam nas recentes reformas problematizadas. Além disso, busca-se averiguar como os argumentos em torno destas reformas retomam antigos argumentos calcados na psicologia diferencial que, a despeito da consideração por diferentes “clientelas”, ajustava os indivíduos a uma sociedade dividida, em que a educação popular servia à preparação elementar de uma maioria em desvantagem econômica, reafirmando ideologicamente a sociedade liberal e de democracia formal.

Se, conforme Adorno (1995c), a educação tem sentido enquanto forma indivíduos críticos em relação à cultura existente, os momentos formativos na educação podem estar sendo dificultados por relações de eficiência que permeiam as constantes avaliações externas, por uma relação formal com o conhecimento em termos de produtividade e capacidade de aprendizagem, e pela preponderância da socialização em detrimento da mediação da cultura. Essas são as principais hipóteses que orientaram este trabalho, partindo-se do pressuposto do conceito de formação cultural como contato mediado do indivíduo com a cultura que permita a reflexão e uma formação direcionada à autonomia.

Enquanto objetivos deste trabalho, foi investigado como as reformas incidiram na organização dos conteúdos escolares, averiguando os objetivos que norteiam a atividade educativa, o tempo dispendido para trabalho dos conteúdos e as formas de avaliação realizadas pelo professor. Além disso, verificou-se o impacto das avaliações externas no trabalho dos conteúdos pelo professor e no trabalho pedagógico da escola, uma vez que também essas fazem parte do conjunto das reformas problematizadas nesta pesquisa.

Analisaram-se as redefinições que as reformas trazem quanto à recuperação de alunos com desempenho insatisfatório, o que permitiu compreender os efeitos deletérios na organização da escola e as formas que as escolas vêm encontrando para a realização desses processos. Isso permitiu compreender como se dão as relações entre o sistema educacional e a escola, no contexto da gestão pedagógica e da delegação de responsabilidades aos agentes educacionais.

Foram investigados também os impactos da reforma do ensino de nove anos bem como as ações realizadas pela escola e professores para sua efetivação e as dificuldades desse processo. Debatendo essa reforma bem como a progressão e os ciclos com base na produção de outros pesquisadores e por meio do referencial da chamada Teoria Crítica da Sociedade, procurou-se desvelar os sentidos que essas reformas assumem no contexto educacional e

social, seus propósitos e desdobramentos no contexto escolar. Afinal, foi objetivo desta tese compreender a configuração que a atividade educativa assume frente a essas reformas, uma vez que o conjunto de modificações também implicou redefinições da atividade pedagógica e docente. No último capítulo, elucida-se como vem ocorrendo o trabalho dos conteúdos escolares, como se organiza o tempo e a relação com os objetos de conhecimento seja no processo de ensino como no processo avaliativos. Isso foi fundamental na reflexão sobre os efeitos dessa conjuntura no que tange ao potencial da escola de fomentar o pensamento crítico e emancipado.

O 1º Capítulo deste trabalho busca problematizar os limites da formação do homem em uma cultura que, de possível âmbito de realização do indivíduo livre, apresenta-se como seu aprisionamento, enredada a relações objetivas empobrecidas e reificadas. A economia, impulsionada pelo avanço tecnológico, que poderia libertar o homem da labuta, está de tal modo organizada politicamente que sustenta hoje o ideal do pleno emprego. Desse modo, a supremacia dessas relações político-econômicas soterra o âmbito da cultura como projeto humano de liberdade e realização, encaminhando ao contrário uma formação direcionada ao consentimento e à modelação das necessidades conforme o mercado. Tais objetivos político-econômicos não deixam de permear as esferas de mediação como o próprio sistema educacional que parece não estar tanto mais direcionado à produtividade, mas à potencial ocupabilidade dos sujeitos, o que requer conformidade com o *status quo*.

Essas relações trazem impactos substantivos no planejamento da educação deste país, afinal as transformações na sociedade e na produção alteram o papel mediador do Estado no planejamento da qualificação dos indivíduos na sociedade dividida (Frigotto, 1989). O Capítulo 2 apresenta o percurso das principais reformas escolares que ocorreram no século XX no Brasil, relacionando-as ao contexto econômico e político. Em especial, situa o movimento escolanovista e a influência notável que suas ideias exerceram no meio educacional e na legislação. Além disso, contextualiza a compreensão da educação como um processo de qualificação de capital humano nos anos sessenta, quando a partir de então o ideal de eficiência e controle sobre os resultados começa a preponderar nesse campo, quando precisamente a educação passa, a partir desse período, a ser projetada e realizada sob as orientações de agências estrangeiras e de políticas mundiais.

Por fim, o Capítulo 3 se ocupa das recentes reformas do Ensino Fundamental que começam a ser esboçadas já nos anos noventa, a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, em seguida, por pareceres e resoluções que detalham sua implantação. Uma

vez que o ensino fundamental no sistema educativo brasileiro é de responsabilidade dos estados, foram consultadas as resoluções do estado de Minas Gerais, estado onde foi realizada a coleta de dados. A instituição da última Lei de Diretrizes e Bases da educação ocorre concomitantemente às orientações de agências estrangeiras credoras em torno da qualificação elementar e da necessidade de expansão da escolarização. A pedagogia construtivista tão propalada nessas reformas guarda suas raízes na psicologia piagetiana, em especial, na teoria da psicogênese infantil que estabelece conceitos para entendimento dos objetos com base em uma lógica científica formal e instrumental. A partir das reflexões de Marcuse (1967), discute-se como a psicologia piagetiana oferece conceitos que reiteram no universo acadêmico e escolar o operacionalismo técnico-científico da sociedade, prezando-se por um sujeito a-histórico, de pensamento lógico-formal – por ser forma, o pensamento projeta os objetos e não os reflete em sua profundidade e mediação. Além disso, o sujeito dessa lógica não é o sujeito da experiência e da formação (Crochík, 2011), mas adequado pela ciência a enformar-se por conteúdos que sejam incutidos em sua formação para a sociedade atual. Assim, a legislação se utiliza dessa teoria para se imbuir de status científico para, em última instância, legitimar a organização política do ensino que propõe, fundamentando-a em princípios que se apresentam como supostamente a-históricos e neutros, retirando suas motivações políticas de discussão.

Como parte do cenário atual das recentes reformas, a presença constante de avaliações externas para composição de índices altera substancialmente o trabalho pedagógico no que se refere ao tempo e à relação estabelecida com o conhecimento. As avaliações externas exercem certa pressão sobre a escola, no que tange à realização de metas e à apresentação pública dos resultados, da qual vem se constituindo uma hierarquia entre as escolas. Além disso, uma das recentes reformas do ensino fundamental é a sua expansão para nove anos. Essa reforma incide na organização da escola que então passa a admitir crianças mais novas, com idade de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. Além de carecer de uma justificativa clara, uma vez que a expansão poderia ter ocorrido no nível da pré-escola, a literatura sobre o tema aponta indefinições sobre a atividade educativa desempenhada no primeiro ano, o que se buscou investigar nesta pesquisa, desvelando os efeitos dessa antecipação do ensino fundamental.

Ainda no Capítulo 3, discute-se com base na literatura disponível a atual configuração da atividade docente, atravessada por políticas impositivas que levam à intensificação de suas atividades e responsabilidades sob um discurso de suposta autonomia pedagógica que, num

contexto de sobrecarga de trabalho e verticalização nas decisões sobre os rumos da educação, apresenta-se como um simulacro da capacidade prática e reflexiva consciente, já tomada pela máxima hegemonia do capital que atinge as esferas de mediação. As últimas reformas implicaram muitas redefinições da atividade educativa e, tendo em vista o caráter verticalizado e autoritário como são implantadas e realizadas, como bem comprova a história das reformas em educação no país, podem constituir condições que aprofundam a burocratização do ensino e dificultam a reflexão e a espontaneidade na atividade educativa. A autonomia do professor se apresenta, portanto, como requisito para as possibilidades de emergência da experiência na educação, o que é essencial para que a educação se constitua como espaço potencial para a formação do indivíduo autônomo e diferenciado.

Desse modo, no Capítulo 4 são apresentados os resultados da investigação empírica realizada nesta pesquisa com profissionais das quatro escolas. No decorrer desse capítulo, são trazidos os impactos da nova organização dos ciclos e da progressão continuada e parcial na organização da escola e na atividade educativa; os resultados apontam para a necessidade de se ater aos efeitos das reformas no contexto da escola. No que se refere ao trabalho dos conteúdos, os relatos apontam tanto para uma temporalidade distinta como para um trabalho dos conteúdos enviesado pela pedagogia das competências. Por sua vez, foram averiguados os efeitos da progressão nas escolas, elucidando-se as mudanças na organização da escola e também as dificuldades de condução da progressão continuada e parcial quando a própria legislação não provê medidas legais e necessárias que permitam a recuperação quando a aprendizagem não ocorre. Essas dificuldades são problematizadas, sobretudo, por professores que estão na base do processo e, por isso, denunciam as dificuldades de realização de propostas que trazem em si os próprios obstáculos.

Problematiza-se a antecipação do ensino fundamental na reforma de sua expansão para nove anos, com o que se discute seus impactos nas escolas e os sentidos dessa reforma. Também no mesmo capítulo, é problematizado o quanto as avaliações externas, parte da conjuntura dessas reformas, modificaram substancialmente o trabalho da escola e do professor, pois os processos avaliativos feitos pelas escolas vêm assumindo o formato daquelas e há uma crescente preponderância do treino e da adequação das atividades pedagógicas avaliativas ao formato, conteúdo ou categorização de desempenho das avaliações externas. As decorrências disso são discutidas como também os efeitos das avaliações externas e das políticas de responsabilização, adotadas pelo Estado de Minas Gerais, no trabalho pedagógico da escola, e nas relações entre os profissionais.

PERCURSO DA PESQUISA

Para investigar as possibilidades de que a atividade educativa venha se constituindo como momentos de formação bem como os obstáculos que se colocam frente a essas possibilidades, tendo em vista as recentes reformas, esta pesquisa utilizou de relatos de docentes e do corpo pedagógico de quatro escolas.

Esta pesquisa teve, portanto, caráter descritivo e investigativo, à medida que buscou evidenciar os efeitos das reformas na organização da escola e na atividade educativa de escolas de Ensino Fundamental, trazendo à tona os impactos que as reformas aqui debatidas trouxeram às escolas nos últimos anos, no que se refere às condições para que a escola se apresente como lugar de formação, enquanto contato mediado e reflexivo sobre a cultura.

Assim, este trabalho apresenta duas etapas enquanto método: primeiramente, o levantamento das prescrições (resoluções, ofícios) estatais relacionadas à implantação das reformas dos ciclos, da progressão continuada e do ensino fundamental de nove anos. Esta etapa foi crucial para o esclarecimento das proposições, de seus propósitos econômicos e sociais, a fim de se compreender posteriormente a relação que vem sendo estabelecida entre Estado e instituição escolar.

Em seguida, como parte da investigação de campo, foram realizadas entrevistas com diretor, pedagogo e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano) e dos anos finais (6º ao 9ºano) de quatro escolas estaduais de Minas Gerais. As escolas foram escolhidas tendo em vista diferentes localizações (central e periférica) e perfis variados no que se refere ao oferecimento das etapas do Ensino Básico. Fazem parte da amostra duas escolas que oferecem concomitantemente Ensino Fundamental I e II; uma escola que oferece Ensino Fundamental I e uma escola que oferece Ensino Fundamental II. Essas escolas pertencem a municípios localizados no sul de Minas Gerais, com população de 40 a 70 mil habitantes. Esses dados estão detalhados no Quadro 1 da seção 4.1 desta tese.

A entrevista se mostrou como recurso promissor para se investigar em profundidade os impactos das reformas sobre a escola e a atividade educativa; a partir dela, foi possível elucidar os pontos de vista de diretores, supervisores e professores sobre o processo de implantação das reformas; e, além disso, trouxe a reflexão deles sobre os impactos dessas reformas até os dias de hoje.

Em cada escola, as entrevistas foram feitas primeiramente com diretores e supervisores. A partir do primeiro contato, foi pedido a esses que nos indicassem em seu quadro de profissionais, professores com o mínimo de 20 anos de experiência em escolas estaduais, podendo ser na própria escola ou não. Assim, esse critério de tempo mínimo de 20 anos de magistério no ensino fundamental público foi mantido para a seleção dos professores, uma vez que este tempo permitiu-os passar pelas reformas problematizadas neste trabalho e pelo tempo de adequação das escolas às mesmas, possibilitando trazer dados cruciais à entrevista.

Para facilitar a transcrição, as entrevistas foram gravadas; as entrevistas transcritas foram encaminhadas a cada sujeito participante, colocando-se a possibilidade de fazer correções do material ou complementação se assim desejarem. Como um procedimento ético que assegura a privacidade e segurança dos sujeitos e das escolas participantes, foi preservado o anonimato dos sujeitos bem como das escolas participantes, que tiveram seus nomes substituídos por letras sem qualquer relação com seus nomes⁶.

As entrevistas foram realizadas entre o período de novembro de 2015 a agosto de 2016.

Em seguida, os documentos e as entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo. São hipóteses que nortearam a leitura das entrevistas e que foram averiguadas no cotejamento entre o trabalho de campo e o marco temático e teórico estabelecidos na pesquisa:

- O discurso pretensamente oficial da legislação educacional feito a partir da utilização de teorias psicopedagógicas preza a formação de um indivíduo pretensamente neutro, um cidadão formal, ressaltando sua capacidade de aprendizagem, perpetuando-se essa concepção de indivíduo na escola;
- As reformas incidem nos critérios avaliativos e na organização da escola, modificando padrões de tempo e espaço pelos quais a escola até então se pautava, podendo causar desamparo entre professores;
- As avaliações externas, que estão ligadas ao conjunto das recentes reformas, a partir de sua constância podem interferir no trabalho dos conteúdos pelo professor durante o ano e dificultar uma relação de espontaneidade e reflexão sobre os mesmos;

---

⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no dia 11 de maio de 2015.

- O caráter verticalizado das reformas escolares pode interferir em seu entendimento bem como dificultar a discussão sobre as dificuldades que advêm desses processos;

- O Ensino Fundamental de nove anos pode ter incidido na organização do ensino, podendo gerar dificuldades quanto à atividade educativa realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

A partir dessas hipóteses, e com base no referencial teórico da chamada Teoria Crítica da Sociedade e de ampla revisão bibliográfica sobre a temática, buscou-se elucidar as tensões vividas no espaço da instituição escolar, problematizando-se as contradições inscritas nas reformas educativas e nos processo de implantação das mesmas e que dizem respeito a antagonismos da estrutura econômica, ao papel mediador do Estado e aos encaminhamentos das reformas que engendram contradições e tensões nas escolas.

Considera-se que tais antagonismos devem ser problematizados pela ciência esclarecida, iluminando as diversas facetas do objeto pesquisado: os efeitos das reformas na organização da escola e na atividade educativa, trazendo à tona a dimensão que a educação assume enquanto espaço de formação.

CAPÍTULO 1 - A CULTURA RELEGADA À ECONOMIA: A DECADÊNCIA DA FORMAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

1.1 O soterramento da cultura no capitalismo globalizado

O conceito de cultura do qual parte este trabalho considera que, ao invés de apenas designar bens espirituais, a cultura se refere às realizações humanas que possibilitam a vida, portanto se articula à civilização no seu intento de satisfação e realização do homem (Horkheimer & Adorno, 1973b). A própria possibilidade de que o indivíduo possa ser autônomo depende das oportunidades engendradas pela cultura. Nesse sentido, a realização das potencialidades do homem parte da organização material da sociedade, ou seja, de como sua organização política e econômica corresponde à satisfação e realização da particularidade, o indivíduo.

O pensamento marxista foi fértil na crítica aos obstáculos materiais a uma vida digna e à realização do pensamento. A divisão do trabalho e um modo de produção baseados na exploração dos sujeitos é, de acordo com Marx, o empecilho à realização das faculdades humanas. De modo que, “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho tanto mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado em face dele mesmo, tanto mais pobre se torna a sua vida interior, e tanto menos ele pertence a si próprio” (Marx, 1979, p.91).

Marx realizara sua crítica ainda num momento da indústria incipiente, mas que já permitia a produção em massa e a formação de grandes contingentes de operários. No entanto, a máxima produtividade ainda era a meta a ser atingida que, para Marx, permitiria com seu avanço a revolução proletária e a fruição do tempo livre, quando se estaria livre da necessidade da produção e da divisão do trabalho. De fato, passado mais de um século, o capitalismo no século vinte não mais se mantém em torno da máxima produtividade que já está garantida pelo avanço tecnológico, no entanto, parece estar direcionado em seu modo de funcionamento para o capital e sua manutenção (Gorz, 1996; Marcuse, 1975).

O modo de produção capitalista se perpetua porque ainda divide bruscamente trabalho intelectual e trabalho manual (e inclusive reduz o primeiro ao caráter produtivo que o trabalho manual assumiu na história), que se tornam privados de sentido, mas também porque lança mão constantemente do papel que a técnica desempenha na manutenção da produtividade (Gorz, 1996). A continuidade da divisão de trabalho não é decorrência da produtividade, pois

a produção em larga escala é substituída atualmente pela inovação dos produtos e por um sistema que os torna obsoletos em pouco tempo.

Segundo Gorz (1996), essa divisão do trabalho e a estupidez decorrente da mesma é resultado de um processo histórico de dominação de classe e apropriação das capacidades produtivas. O trabalho, aliás, se tornou refém da tecnocracia – segundo Gorz (1982), a divisão e o planejamento do trabalho passando pelo taylorismo, pela qualidade total e pela automatização retira dos trabalhadores a possibilidade de consciência final de seu produto. Até mesmo proprietários e técnicos da produção estão sujeitos à lógica da produtividade e da manutenção do sistema.

A crise das indústrias gerou uma situação em que progressivamente há menos trabalhadores na indústria, e também devido à automação e à redução de custos, são gerados mais trabalhadores marginais, que Gorz (1982) denomina de neoproletários da sociedade pós-industrial. Assim, “em lugar de ser o modo de inserção do trabalhador na cooperação social, o trabalho é o modo de sujeição do trabalhador ao aparelho de dominação universal” (Gorz, 1982, p.90). Também Marcuse (1975) conclui que o processo de automação ao reduzir o tempo de trabalho acaba por criar trabalhos improdutivos, e faz isso também forjando necessidades não econômicas ou produtivas, desenvolvendo “ocupações sem trabalho” (p.21).

Portanto, atualmente os empregos e o dispêndio de energia no trabalho se mantêm de modo não produtivo – tornaram-se o próprio engodo da sociedade e dos trabalhadores que os clamam quando sua necessidade aponta a subversão de seus fins. Os trabalhadores tornam-se o negativo, o excesso, não adquirem força nesse processo, posto que grande parte não mais produz⁷ – nesse processo, sua subjetividade é “liberada” (Gorz, 1982, p. 92) e facilmente cooptada.

O papel dos técnicos e cientistas do trabalho, alimentado também pelo incentivo à pesquisa aplicada, consiste em inovar os produtos criando uma demanda contínua que muitas vezes nem resulta em maior valor de uso e suprimento de necessidades, mas apenas mantêm os monopólios. Assim:

[...] uma parte apreciável das forças produtivas instauradas pelo modo capitalista de produção e, mais particularmente, uma parte apreciável dos conhecimentos, das competências e da pesquisa científica e técnica só são “produtivos” e funcionais em relação às orientações e às prioridades particulares do crescimento monopolista (Gorz, 1996, p. 222).

---

⁷ De acordo com Gorz (1982), já não se pode esperar mais nada do trabalho, tal como Marx ainda esperava enquanto movimento que levaria à libertação da necessidade. A produção chegou a um limiar que tornou o trabalho supérfluo e, mais que isso, o futuro incerto e permeado de destruição.

Desse modo, o capitalismo desenvolve-se negando o avanço das forças produtivas que poderiam libertar as vigentes relações de trabalho, e isso ocorre também por colocar em movimento trabalhos improdutivos ou ainda parasitários (Gorz, 1996). Esses trabalhos que poderiam ser superados constituem ainda a base social e ajudam a fortalecer o capital.

Ao mesmo tempo, Gorz (1996) problematiza o papel que os trabalhadores técnicos desempenham ao controlar os operários, fracionando as funções desses ao monopolizar o saber aplicado das indústrias e fábricas, retirando do operário produtivo possibilidades de controle e de cooperação, características do proletariado como Marx o descrevera em suas possibilidades.

Essa dificuldade de emergência de um sujeito histórico revolucionário está ligada ao desenvolvimento de um capitalismo que eficazmente levou à introjeção de seu funcionamento. As necessidades são moldadas pela produção técnica que inclusive sustenta, segundo Marcuse (1975), o obsoletismo planejado, os inventos constantes e meios de destruição que levam à “ininterrupta produção e consumo do supérfluo” (p.13), associando-se liberdade à servidão ao mesmo ciclo.

A ciência e a técnica na sociedade industrial se tornaram forças produtivas apropriadas pelas relações capitalistas de produção, de modo que os técnicos e muitos profissionais da ciência reproduzem um saber cuja visão do conjunto é deficiente, uma vez que parte de uma formação estritamente técnica e, portanto, incapaz de crítica à ideologia burguesa. Esse saber reificado e parcelar sustentado por essas categorias exhibe a própria característica dos meios e processos de produção na sociedade: isolado da ação do trabalhador e erigido em potências autônomas em relação à produção e seus fins.

Ao que tudo indica, o saber técnico no sistema capitalista atua não apenas na produção do supérfluo, mas, sobretudo, na criação das necessidades em conjunção com a servidão ao mesmo sistema e na manutenção das mesmas relações de trabalho e servidão. Isso ocorre de tal modo que toda oposição é contida também pelo véu tecnológico que paira na sociedade e que oculta e disfarça as relações destrutivas do próprio sistema (Marcuse, 1975).

Adorno (1994) em conferência que proferiu acerca do estágio atual da sociedade, em texto publicado com o título de *Capitalismo tardio ou sociedade industrial?*, parece ter diagnosticado a mesma situação de uma produção que se autonomizou:

A superprodução que impelia àquela expansão, através da qual a necessidade aparentemente subjetiva foi capturada e substituída, é gerada por uma aparelhagem técnica que se autonomizou a ponto de ter-se tornado *irracional (isto é, não rentável)* a partir de um certo volume de produção; ela é, portanto, necessariamente acarretada pelas circunstâncias (Adorno, 1994, p. 72, *itálicos nossos*).

Adorno (1994) retoma a crítica marxista ao modo de produção e indica o quanto as relações de trabalho se tornaram anacrônicas, estáticas em relação ao avanço da produção, instituindo-se mecanismos técnicos que se dirigem até contra a produção, mas que mantêm as mesmas relações instituídas, o que reitera a irracionalidade desse mesmo sistema.

Por sua vez, revendo as teses marxistas sobre a obtenção de mais-valia e a organização do trabalho, Gorz (1996) considera que a divisão de trabalho é instituída pela necessidade de produção de lucro não em termos de mais produtividade, mas em garantir o controle e exploração máxima do trabalhador.

Os próprios trabalhadores técnicos-científicos têm se tornado parte dos trabalhadores também alienados das funções e finalidades do seu trabalho e Gorz (1996) coloca em questão como a formação escolar prepara este contingente para a aceitação tácita dos pressupostos do capital. Segundo o autor, a formação técnica diferencia-se da cultura universitária preocupada com questionamentos e finalidades⁸, aquela busca transmitir conteúdos e prezar por ações instrumentais, a princípio diferenciadas do proletariado, mas que igual ou mais que estes, encontram-se completamente adaptados e integrados ao capitalismo. Gorz (1996) ainda problematiza que os técnicos serão por sua vez os proletários da sociedade tecnocrática, passando por uma formação que os molda como tais.

Do mesmo modo, Adorno (1994) percebe que não há mais a formação de um proletariado, enquanto sujeito de interesses coletivos de libertação e autonomia, tal como Marx descrevera. Isso não se deve é claro à superação da sociedade dividida, mas justamente do seu contrário, à integração dos trabalhadores pela sociedade industrial que opera em todos os âmbitos e de modo anônimo.

Se a miséria crescente prevista por Marx cedeu lugar à elevação da qualidade de vida e da expansão do consumo, o que é indicado por Gorz (1982, 1996), Adorno (1994) e também Marcuse (1975), os trabalhadores encontram-se cada vez mais cooptados pela produção. Adorno (1994) indica o quanto os trabalhadores não mais apenas se dispõem aos ritmos do trabalho, mas são requisitados a se moldarem intimamente ao ciclo irrefreável da produção, tornam-se parte desta que inclusive determina suas necessidades. Afinal dado o alto custo da tecnologia necessária à nova organização do trabalho, vem sendo exigido do trabalhador qualificação constante, o que se costuma chamar de reciclagem, privilegiando-se a figura do

---

⁸ Como será problematizado a seguir neste trabalho, o trabalho escolar em todas as suas dimensões parece estar sendo desqualificado pela preponderância de uma formação instrumental, coerente à reafirmação do mesmo sistema econômico. Dessa maneira, é difícil afirmar que o ensino superior não venha sendo atingido pelas relações de produtividade vigentes na sociedade.

trabalhador polivalente e autoempreendedor, em substituição à antiga primazia da tarefa única e planejada por superiores.

Desse modo, o atual modelo de produção busca o elo entre os objetivos da produção e o comportamento do trabalhador, não obtido pelo corpo disciplinado (tal como no taylorismo), mas pela captura da subjetividade do trabalhador – preza-se assim o simulacro da inteligência e da habilidade, submetidos à lógica da produção (Alves, 2007).

O avanço das condições de vida da população como um todo, embora não corresponda à satisfação das necessidades como um todo, e muito menos de certas camadas da população, torna-se o véu que encobre ideologicamente as relações fetichistas de produção e consumo (Adorno, 1994).

Assim como Gorz (1996) que aponta ser o controle e o domínio os fins últimos da atual divisão e relação de trabalho, Adorno (1994) considera que a técnica vem se enredando nesta mesma necessidade, pouco avançando no seu potencial liberador do trabalho. Para Marcuse (1975), encontramos-nos num período em que a possibilidade de libertação das relações aprisionadoras de labuta e de repressão é real e concreta, no entanto, tal potencial é eficazmente reprimido – sua possibilidade é evitada pela introjeção do sacrifício e da servidão voluntária.

Marcuse (1975) esclarece como a sociedade poderia liberar o homem da labuta:

A racionalização e a mecanização do trabalho tendem a reduzir o quantum de energia instintiva canalizada para a labuta (o trabalho alienado), assim liberando energia para a consecução de objetivos fixados pelo livre jogo das faculdades individuais. A tecnologia atua contra a utilização repressiva da energia, na medida em que reduz ao mínimo o tempo necessário para a produção das necessidades da vida, assim poupando tempo para o desenvolvimento de necessidades situadas além do domínio da necessidade e do supérfluo necessário (Marcuse, 1975, p. 94).

No entanto, a continuidade das relações de produção que não acompanharam as forças produtivas levou ao que Adorno nomeia como ideal da plena ocupação e empregabilidade, ao invés da libertação do trabalho. As relações de trabalho passam por mudanças, tornando-se mais flexíveis, mas objetivamente na estrutura da sociedade, clamar pela necessidade do trabalho é irracional. Entretanto, a sociedade e seu modo de organização impõem-se ao indivíduo, o que acaba por impedir a percepção de que sua organização poderia ser diversa da que se encontra.

As modificações no cenário do trabalho contemporâneo dadas pela incorporação da tecnologia e da obtenção de mais valia pela planificação de custos e benefícios ocorrem concomitantemente ao aumento de desemprego, o que colabora à hegemonia do capital, endossando a ideologia da necessidade do trabalho. Essa situação facilita a aceitação pelos

trabalhadores de regimes flexíveis de trabalho adotados pelas empresas, obrigando-os à aceitação de mudanças na remuneração, de vínculos empregatícios com poucas garantias e direitos, acompanhados pelo crescimento da terceirização, enfraquecimento do poder sindical e arrocho salarial (Marini, 1997; Alves, 2007). Todas estas medidas ocorrem pelo novo modo de acumulação capitalista, de combinação entre mais-valia absoluta, obtida pela exploração do tempo de trabalho e mais-valia relativa, proporcionada pelo investimento tecnológico que exige investimento compensado então pelo planejamento de custos que acaba por flexibilizar regimes de trabalho e exigir constantemente preparo e disposição integral dos trabalhadores.

A discussão de Gorz (1996) acerca da continuidade do trabalho onde ele mesmo é dispensável, sendo até parasitário em relação ao sistema, parece também se encaminhar na mesma direção da reflexão de Adorno (1994) de que as relações de produção se tornaram estáticas em relação ao avanço produtivo. As relações de trabalho se tornam uma segunda natureza, tão implacável como a primeira, perdendo até mesmo seu fundamento racional. Em última instância, a organização social adquire seu caráter inevitável ao sustentar a angústia da busca pela sobrevivência, numa sociedade em que “[...] mesmo a mais opulenta oferta de bens de consumo tem algo de escárnio” (Adorno, 1994, p. 72). Tanto que a riqueza social por estar calcada nessas relações de produção, também traz desigualdade, porém encoberta pela pretensa neutralidade do progresso que, desse modo, traz também o regresso (Crochík, 2003).

Dessa maneira, a produtividade permitiria menos tempo de trabalho e mais tempo livre, tempo que seria produtivo para realização de atividades autônomas. No entanto, a diminuição do tempo de trabalho ou a supressão de postos são vistas como supressão de direitos em uma sociedade que, exterior aos sujeitos, tornou-se sociedade do desemprego, posto que não possibilitou a distribuição das riquezas e do trabalho (Gorz, 1996, 1984; Marcuse, 1975). O que ocorre, portanto, e que já foi diagnosticado no século vinte é a subversão constante dos fins: a vida que então serve à produção e à manutenção do *status quo*.

Marcuse (1975) analisa essa relação em termos da repressividade do todo que, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de consumo material, faz com que a produtividade seja exercida com o sacrifício da parte, sacrifício para manutenção desta organização. Toda a esfera social que ocupa os indivíduos também os desvia da possibilidade de que poderiam trabalhar menos e determinar suas necessidades.

Afinal o modelo de produção globalizado que se inicia por volta da década de 1970⁹ não é mais pautado predominantemente pela competição entre as nações, mas pela força de trabalho que então se insere na competitividade internacional à medida que o trabalhador participa do exército industrial global contando apenas com sua qualificação produtiva (Marini, 1997). Num processo em que as organizações do trabalho tendem ao planejamento exato de custos e benefícios, trazendo como consequência a divisão tecnificada e racionalizada do trabalho, a antiga hierarquia da fábrica é substituída pela crescente burocratização da organização e das atividades (Mandel, 1985).

Nesse sentido, a produção material, a distribuição e o consumo, esferas antes separadas e que outrora permitiam brechas para o qualitativamente diferente na sociedade, estão hoje unidas (Adorno, 1994), visto que também são objeto de planejamento da produção, estratégicas também para sustentação do obsolescência e do consumo. Sob a administração contínua, esses processos de mediação entre o indivíduo e a sociedade se tornam um só, sem espaço para a emergência da diferença.

No entanto, essa integração produz uma falsa consciência de que este processo é racional, e não antagônico ou conflitivo, capaz de impedir a satisfação das necessidades e a realização das potencialidades humanas. Esta mesma organização calcada na técnica automatizou-se, não há mais identidade entre a técnica e a produção, entre a produção e seus produtores, despersonalizando-se as relações de poder e de propriedade – por fim, este estado de coisas se tornou a própria ideologia (Adorno, 1994; Gorz, 1982). Considerando a ideologia da sociedade atual como o exercício da dominação (Horkheimer & Adorno, 1973d), essa ideologia, em sua racionalidade, impele a uma relação formal do pensamento com os objetos – tudo é visto como intercambiável e passível de ser resolvido ou adaptado conforme a aplicação da técnica ou de uma racionalidade tecnológica (Crochík, 2003).

Nesse sentido, Horkheimer e Adorno (1973d) discutem porque a sociedade no século vinte se tornou mais transparente, pois o desenvolvimento capitalista com os monopólios levou a determinada unificação entre as esferas de modo que as relações de poder se tornaram transparentes, mais simplificadas. Ao mesmo tempo, percebem que a mediação extrema das

---

⁹ O capitalismo monopolista se inicia no final do século XIX com a segunda revolução tecnológica da energia elétrica e da eletrônica que permitiu aumento da produção e de capital excedente que se acumula nos países centrais por meio de monopólios que então investem capital produtivo a diferentes regiões e países. Essa economia se mantém, porém passa por transformações investidas pela energia nuclear e a microeletrônica, apesar disso, o período pós-guerra é marcado pelo estado do bem-estar social e pelo intervencionismo estatal. O capitalismo globalizado é caracterizado pela competitividade a nível internacional e, sobretudo, marcado pela crise do petróleo nos anos setenta, que levou não apenas à planificação de custos para sobrevivência dos produtores no mercado, mas também gerou um Estado que intervém minimamente na economia (Wanderley, 2006).

esferas da sociedade – a imbricação entre seus âmbitos – torna difícil o reconhecimento dos fins perseguidos pela mesma organização da produção. Segundo Adorno (1994), por isso mesmo o momento de mediação do indivíduo – sua relação com a sociedade – encontra-se prejudicado, nele recaem as forças extremas de uma organização irracional em que nem mesmo o trabalho cumpre funções humanas e racionais. A própria sociedade globalizada deixa o indivíduo à mercê do que vem se denominando como relações de mercado, que são especificamente, a força dos monopólios que levam ao extremo o domínio do capital, o que então parece se tornar acirrado com as relações de trabalho instauradas com a economia globalizada dos “fluxos financeiros”.

Assim, qualquer discussão que busque articular a esfera do trabalho e da mediação, incluindo a educação, carece de aprofundamento se não se compreende extensivamente o trabalho que vem sendo preconizado atualmente e sua relação com a formação que vem sendo oferecida. Por sua vez, considerar que a educação prepara linear e diretamente sujeitos aptos a determinado tipo de trabalho parece bastante simplista – essa relação é mediada pela sociedade e pelo modo como esta se organiza. Gorz (1982) indica o quanto o “aparelho” da produção produz os sujeitos, inclusive em sua dimensão de negação do trabalho como momento constitutivo da identidade e de sua contribuição social.

Essa aparelhagem produz apenas pessoas “ocupadas”, inclusive trabalhadores temporários ou flexíveis sem relação fundamental com suas ocupações. O ciclo da produção e da destruição, de geração e aniquilamento dos objetos e produtos é constitutivo da sociedade que gera trabalho não produtivo:

Ora, quando uma sociedade produz para trabalhar em lugar de trabalhar para produzir, é o trabalho em geral que se encontra atingido de não sentido. Daí em diante ele só tem como finalidade principal “ocupar” as pessoas e perpetuar, desse modo, as relações sociais de dominação, de competição, de disciplina sobre os quais repousa o funcionamento do sistema dominante. Todo trabalho torna-se suspeito de ser um castigo inútil por meio do qual a sociedade tenta mascarar para os indivíduos o desemprego, ou seja, *a sua liberação possível do trabalho social*, e o caráter caduco das relações sociais que fazem do trabalho social a condição de renda e da circulação das pessoas (Gorz, 1982, p.92).

Apesar da possibilidade de que o trabalho não seja mais central, dada pelo avanço da produção, a produção e o consumo continuam na base da coerção sobre o indivíduo. Assim, somente existiria declínio do trabalho se de fato houvesse declínio do capital, já que a propriedade burguesa reduz os homens a trabalhadores, expropriando-os. Embora se dependa menos do trabalho vivo atualmente, sendo essa a condição objetiva para uma vida sem sacrifício, a sociedade continua plenamente industrial, com predomínio da produtividade para manutenção da mesma sociedade – portanto, é real a subsunção de todos à lógica da produção e consumo, mesmo entre aqueles privados do trabalho formal (Pedrosa, 2002). Marcuse

(1967) já percebera que, ao revés de todo avanço que libertaria o homem do trabalho estafante, há um controle tanto maior sobre a consciência, na direção da manutenção da mesma totalidade social repressiva que inclusive modela e coordena as necessidades individuais:

A administração científica das necessidades instintivas converteu-se, desde há muito, em fator vital na reprodução do sistema: a mercadoria que tem de ser comprada e usada traduz-se em objetos da libido.... A democracia de massa fornece os apetrechos políticos para efetuar-se essa introjeção do Princípio da Realidade; não só permite às pessoas (até um certo ponto) escolherem seus próprios senhores e amos, e participarem (até um certo ponto) no Governo que as governa, como também permite aos senhores e amos desaparecerem por trás do véu tecnológico do aparelho produtivo e destrutivo que eles controlam [...] (Marcuse, 1975, p. 14).

As forças repressivas que mantêm o *status quo* encontram-se despersonalizadas em meio à racionalização do processo produtivo, de tal modo que “[...] todos, mesmo os que se situam nas posições supremas, parecem impotentes ante os movimentos e leis da própria engrenagem” (Marcuse, 1975, p. 98). O tempo sem trabalho também foi cooptado pela indústria cultural, também pela permanência de relações de produção assentadas na exploração do trabalho e pelo predomínio da propriedade privada, demarcando que não há fim da centralidade do trabalho, quando isso já poderia ocorrer. Assim, a exclusão do mercado formal de trabalho encontra-se em conjunção com alto grau de integração social, de modo que o capital se mostra mais flexível nas formas de integração à mesma lógica (Pedrosa, 2002).

Cooptada pelo fenômeno da cultura de massa e pela própria ideologia que sustenta o trabalho quando se poderia materialmente libertar-se do mesmo, a sociedade encontra-se, a despeito do avanço material, completamente mediatizada – seus diferentes âmbitos já não oferecem mais a experiência do diverso, dificultando as possibilidades da experiência como momento de aprofundamento da consciência reflexiva.

É por isso que retomando o conceito de ideologia na teoria de Marx, Adorno e Horkheimer (1973d) percebem que a ideologia, ou seja, o conjunto de ideias que justifica a ordem social não poderia conter nenhuma racionalidade, posto que a organização política, social e econômica que se mantêm a despeito de todo avanço, não comporta mais nenhuma razão e, por isso, nenhuma contradição. A ideologia atualmente, dissociada do pensamento, tende a simplesmente reafirmar a realidade, sendo duplicação e ratificação da situação existente, uma vez que “[...] proclama o existente como sua própria norma” (Horkheimer & Adorno, 1973d, p. 203).

Essas transformações porque passa a ideologia são contextualizadas pelos mesmos autores como expressões das transformações da esfera econômica e social ocorridas na

entrada do século XX. Portanto, toda justificação da realidade¹⁰ utilizada a partir do momento em que já não se justifica racionalmente um estado de labuta e de miséria trarão consigo certa irracionalidade, posto que perdeu qualquer justificação racional. A ideologia que outrora continha ainda uma esperança de realização de um estado verdadeiramente racional, já não se mantém, sua expressão atual é de uma mentira cínica, afirmação da falsidade em que se converteu a própria realidade.

1.2 A decadência da formação e a mediação educativa

Adorno (1986b) em *Teoria de la seudocultura* analisa a relação que o indivíduo vem estabelecendo com as esferas da sociedade. Nesse texto, ele indica estar ocorrendo a preponderância da socialização, em que forçados à conformidade com o que existe, os indivíduos perdem a liberdade e autonomia. Em uma cultura que constitui ameaça, aumentando-se a pressão social sobre a parte, à consciência tem restado a adaptação ao existente.

Embora já se pudesse viver sem a premência da sobrevivência, a permanência desse estado de pressão impulsiona o indivíduo à busca contínua de autoconservação, o que limita sobremaneira sua relação com os objetos – essa mesma relação se impõe ao contato do indivíduo com suas próprias faculdades, como a reflexão e a imaginação, que são traços do pensamento que vem se perdendo e que, na premência da dominação, vem sendo considerados como excessos (Adorno, 1993).

A formação do indivíduo pela cultura, entendendo-se a formação do homem livre e autônomo, tal como a burguesia iluminista pretendia, exigia a realização do conceito de sociedade livre e autônoma. Nas palavras de Adorno (1986b):

La formación tenía que ser lo que tocasse – puramente como su propio espíritu – al individuo libre y radicado en su propia consciencia, aunque no ubiese dejado de actuar en la sociedad y que sublimase sus impulsos; e implícitamente se la tenía por condición de una sociedad autónoma: cuando más lúcido fuese el singular, más lúcido sería el todo (p. 179).

Ao contrário, a organização social que se ergue a despeito da satisfação e realização do singular, e se torna enquanto ordem social um fim em si mesmo, deixa à mercê do

---

¹⁰ O conceito de ideologia será retomado em diversas partes desta tese e com diferentes conteúdos que tem manifestado durante o século XX, como na representação de interesses divergentes na sociedade brasileira em relação à educação; e também na sua faceta problematizada por Adorno, Horkheimer e Marcuse, e que tem se tornado premente, a da racionalidade tecnológica marcada pelo primado da técnica e da organização dos meios.

indivíduo forjar condições para sua formação. Desse modo, o indivíduo recai num formalismo sem conteúdo, tal como o que está presente num ideal de cultura separado das condições objetivas.

Horkheimer e Adorno (1973a) ao discutirem a possibilidade da formação do indivíduo enquanto unicidade, afirmam o necessário contato da particularidade, do indivíduo com a sociedade: “Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação” (Horkheimer & Adorno, 1973a, p.47).

No entanto, o indivíduo não pode ser autônomo e autodeterminado numa sociedade que mantém a exploração e a submissão constante do particular para manutenção de uma totalidade falsa, reduzida a fim em si mesmo. Torna-se impossível discutir a formação do indivíduo fora das condições que lhe são dadas atualmente – a discussão necessariamente passa pelos obstáculos que permeiam o processo de formação e que estão presentes não apenas na esfera do trabalho, mas nas esferas de mediação como a escola, a família e demais instituições sociais.

A possibilidade da formação encontra-se problemática na sociedade dividida em que o trabalho manual se separa bruscamente do intelectual e, sobretudo, por uma sociedade que nega o ócio bem como as condições objetivas para o aprofundamento da consciência (Adorno, 1986b). Embora no século XX tenha-se alcançado a real libertação da necessidade da produtividade, este mesmo século mostrou-se como o próprio engodo da formação. Justamente por estarem inseridos num mundo marcado pela insegurança e inconstância, os indivíduos se submetem à necessidade de integração à lógica da produtividade e a seu ritmo – tornam-se, com isso, mais fragilizados frente à possibilidade de padecerem nesse sistema. Na configuração atual da produção, o tempo se torna veloz e os saberes fragmentados frente à contínua exigência de respostas às demandas da produtividade. Assim, cada sujeito tem de vender sua força de trabalho, predominando uma realidade caracterizada pela angústia e pelo medo, que são acirrados pela invasão da lógica da produtividade em todos os âmbitos da sociedade.

Além disso, a crescente produção industrial de todos os bens culturais vem levando a uma relação com os produtos da sociedade bastante mutante e perpassada pela troca, dificultando a experiência requerida pela formação, já não mais possível na sociedade industrializada. Assim, a impotência social perpassa a experiência de cada um, sobretudo, a partir da preponderância do consumo que atinge como nunca a sociedade como um todo, pois:

“en el clima de la pseudoformación, los contenidos objetivos, cosificados y con carácter de mercancía de la formación cultural, sobreviven a costa de su contenido de verdad y de sus relaciones vivas con el sujeto vivo [...]” (Adorno, 1986b, pp. 183-184).

A relação de experiência exige contato profundo e contínuo do pensamento em que no ‘mergulho’ sobre os objetos, é possível voltar mais enriquecido e diferenciado (Adorno, 1993). A pseudoformação, ao contrário, é o estado da consciência que não encontra na cultura bases para o desenvolvimento da consciência autônoma – os produtos culturais estão desqualificados pela troca e pouco expressam diferenças qualitativas. A ausência de imagens e formas para a consciência levou à redução desta a um mero meio (Adorno, 1986b). A consciência enquanto meio ou instrumento pode veicular quaisquer conteúdos, ficando à mercê da adaptação.

Adorno (1986b) problematiza o quanto a escola ao deixar de lado a autoridade, que passa a ser considerada arcaica, também perdeu o movimento de dedicação e aprofundamento, então substituído por um estado meramente “informativo, pontual, intercambiável e efêmero” (p. 194), resultado de uma invasão da lógica da produtividade nos espaços de mediação. Este estado informativo e intercambiável, sustentado pelo consumo e pela produção da cultura de massa, leva os indivíduos a estabelecerem uma relação fugidia com os objetos – tal relação enfraquece certamente as possibilidades de autonomia e liberdade da particularidade, submetendo-a ao que é dado.

Afinal, é preciso ter clareza que também o indivíduo é objeto, a formação de sua consciência se dá por mediação com os produtos da cultura, com o que a própria civilização construiu como modos de mediação e que constitui o indivíduo em seu conteúdo fundamental. Para tanto, a formação da consciência exige certa proteção do mundo exterior, certa lacuna de socialização (Adorno, 1986b), o que, no entanto, parece cada vez menos possível no contexto de uma sociedade integrada:

[...] la vida, modelada hasta en sus últimas ramificaciones por el principio de la equivalencia, se agota en la reproducción de si misma, en la reiteración del sistema, y sus exigencias se descargan sobre los singulares tan dura y desposticamente, que cada uno de éstos ni puede mantenerse firme contra ellas como conductor por sí mismo de su condición humana. De aquí que la existencia desconsolada .... tenga necesidad de un sustitutivo de imágenes y formas mediante la pseuformacion [...] (Adorno, 1986b, p.188).

Por sua vez, a enorme pressão social que na sociedade da sobrevivência recai sobre o indivíduo, não lhe dando oportunidades ao exercício do pensamento autônomo, leva-o a identificar-se com as ideias e conteúdos da cultura existente. Essa cultura, perpassada pelo princípio da troca e desqualificada pelo mesmo, dificulta os momentos de diferenciação que são constitutivos da formação, uma vez que a própria cultura vem veiculando a ideologia

repressiva do todo, restando então ao indivíduo a identificação com os produtos da mesma sociedade.

Por sua vez, o aumento do nível de vida e a manutenção das relações de produção têm levado a um retrocesso da consciência (Adorno, 1986b), mantendo os indivíduos em subserviência às mesmas relações de trabalho e produção, de tal modo que a própria produção molda suas necessidades e desejos (Marcuse, 1967). Os próprios bens culturais são absorvidos pela indústria e sua configuração objetiva é modificada em prol da reiteração da ideologia da sociedade industrial. Além disso, também a relação que se passa a estabelecer com os produtos e bens culturais vêm sendo marcada pelo que se pode retirar deles, como numa relação de consumo, o que se mostra por fim como o aniquilamento da relação viva de uma formação caracteristicamente autônoma.

Nesse sentido, até mesmo a vida sensorial está prejudicada quando os estímulos e informações acossam os indivíduos constantemente, não lhes dando tempo à reflexão e apropriação, que em sua continuidade constituem a vida do pensamento:

[...] lo entendido y experimentado a medias – pseudoentendido y pseudoexperimentado – no constituye el grado elemental de la formación, sino su enemigo mortal; los elementos de ésta que penetren en la consciencia sin fundirse en su continuidad se vuelven perniciosas toxinas [...] (Adorno, 1986b, p. 191).

A experiência exige a continuidade do trabalho da consciência sobre os dados, permitindo a emergência do conceito, no entanto, este movimento formativo, constitutivo da subjetividade torna-se dificultado ou até impedido em meio à pseudocultura. A dimensão do tempo longo é substituída pelo juízo sem reflexão – a função objetiva da pseudocultura é justamente prover de instrumentos àqueles que estão privados da continuidade do juízo e da reflexão – estes esquemas se antepõem à realidade e diminuem a angústia frente ao que não se compreende. Esse estado informativo e etéreo parece bastante evidente na sociedade atual, caracterizada pela inversão de fins e pelo rebaixamento do pensamento, reduzido à forma sem conteúdo.

É por isso que, segundo Adorno (1986b), a pseudocultura é também o elogio do imediato, tudo que se apresenta mediado aparece como imediato e personalizado – sua essência é a alienação da realidade. No lugar da experiência, do contato com os objetos, se colocam noções fixas acerca do mesmo, do que decorre sua aproximação com irracionalismos de todo tipo (Adorno, 1986b). Assim, o indivíduo pseudoformado está fora da cultura e aceita sua exclusão com os sucedâneos da cultura. Por isso que a pseudocultura, ao distanciar-se do mundo e das relações concretas entre os homens, encaminha-se para a barbárie, pois não se reflete sobre a finalidade da cultura, nem se questiona os fins de seus produtos.

Do mesmo modo, é requerido constantemente que o indivíduo forme-se por sua própria conta (Adorno, 1986b), o que demonstra que a racionalidade da sociedade vem sendo permeada pelo sacrifício irracional, esfera que determina o indivíduo, como debatido na seção anterior desse capítulo. Prescrever a dureza e a força quando o indivíduo se encontra impotente reforça ainda mais a eliminação do que é diferente em nome de uma socialização forçada e de uma falsa formação que não se encaminha para a autonomia¹¹.

A pseudoformação é, portanto, um estado de alienação e de incapacidade de autonomia, restando em meio à falsa cultura – aquela que não realizou as promessas de realização da parte – a crítica desse estado de coisas. Em *Acerca de la relación entre sociología y psicología*, Adorno (1986a) problematiza como a relação entre o indivíduo e a sociedade se encontra cindida, uma vez que o indivíduo não pode se reconhecer na sociedade. As relações sociais parecem vazias de sentido e a vida dos indivíduos como se estivessem entregues a eles mesmos; isso resulta de uma organização social fora do controle dos homens, que se perpetua sob pressão, levando os indivíduos a atuarem apenas por meio de reações – reage-se ao igual dada a premência da sobrevivência.

Benjamin (1994) em *Experiência e pobreza* parece indicar a mesma dificuldade de se ter experiências: transmitir experiências e as narrar uns aos outros se tornou cada vez mais difícil porque se está carente das mesmas – o que se vive está tão próximo da barbárie que não se inscreve na nossa experiência. A experiência nos situa no tempo e, segundo Adorno (1993), quebra o sortilégio do presente e com o caráter de horror que este vem adquirindo.

Para dizer desse processo, Benjamin (1989) utiliza o conceito de vivência na qual haveria a experiência do choque, que repetidamente, amortece-nos. Benjamin se refere à literatura de Baudelaire¹² em que este faz referência a uma multidão amorfa, que se debate incansavelmente. “Não há nenhum consolo para quem não pode mais fazer experiências. Porém não é senão esta incapacidade que constitui a essência da ira” (1989, p. 135). Resguardadas as diferenças entre os autores, também para Adorno (1986b) o pseudoformado é aquele que se encontra ressentido, seu ressentimento provém de sua exclusão da verdadeira cultura e da possibilidade de sua formação.

¹¹ A ideologia da competência é sinal da premência da socialização no lugar da formação, ainda que exercer competências possa ser importante nas situações de contato com o conhecimento e com o mundo, o discurso das competências na educação vem colocando a responsabilidade no sujeito por sua inserção no mundo da produtividade, onde deve estar sempre disposto e nele se moldar (Pedrosa, 2002), esse tema será debatido posteriormente.

¹² Benjamin (1989) considera que Baudelaire ao evocar um lirismo em pleno século XIX talvez já não contasse com leitores dispostos a essa experiência. No entanto, sua poesia também traz a vivência do homem contemporâneo. Em sua teoria do choque, Benjamin indica que para se proteger dos estímulos em excesso, a consciência age impedindo que as impressões se incorporem à experiência, o que então constitui a vivência.

A opacidade da sociedade se encontra na impossibilidade do sujeito se reconhecer na mesma, ele trabalha nela, coloca suas energias em uma organização que lhe constitui, mas que também o nega enquanto indivíduo diferenciado. Esta situação leva à dificuldade de reconhecimento dos determinantes sociais e inclusive é impeditiva da experiência como contato diferenciado. Afinal, segundo Adorno (1986a), a adaptação à sociedade implica o endurecimento do sujeito por meio da lógica da autoconservação – na sociedade que implica a máxima socialização, as decisões que incidem na vida dos sujeitos já estão tomadas num nível mais amplo, cabendo a esses a escolha do que talvez lhes traga menos danos. Isso é o que Adorno (1986a) nomeia como a racionalidade forçada e não transparente do eu, em que se é forçado à escolha do mal menor.

É compreensível, portanto, que, à vista da possibilidade de libertação da labuta e da repressividade, seja necessária para sua negação, a racionalização da organização social existente – para isso, opera a angústia de sobrevivência, que é acionada constantemente, reforçando o sacrifício inútil (Adorno, 1986a). A ameaça do desemprego numa sociedade em que o ideal é a plena empregabilidade, a despeito de sua libertação objetiva, reforça constantemente essa angústia e a racionalização desse estado de coisas.

Por sua vez, Adorno (1995d) considera que a educação apresentaria seu potencial formativo à medida que pudesse permitir a resistência e negação ao que impede a autonomia na sociedade. Seu potencial se encontra justamente na crítica do que vem obstando a formação do indivíduo, inclusive as relações de produção e consumo que impedem a capacidade de decisão e autonomia.

No entanto, na sociedade capitalista, a educação é uma das esferas de mediação do Estado, na qual se veicula a manutenção da cultura e das relações de produção e trabalho. Por outro lado, embora seja mediada política e economicamente pelo Estado que representa a manutenção dos interesses vigentes, também exerce seu poder de mediação, que agrega interesses diversos e contraditórios na sociedade dividida e antagônica (Severino, 1986; Frigotto, 1989).

A mediação do Estado é exercida pela política social e administrativa que o mesmo opera na sociedade e também pela política educacional que normatiza a organização e o funcionamento das instituições e processos educativos. Um Estado de direito, é suposto, elabora leis capazes de representar os deveres e direitos de todos; no entanto, os dispositivos legais elaborados pelo Estado são representativos de relações de poder presentes na mesma

sociedade (Severino, 1986), desse modo, a legislação normatiza visões hegemônicas de sociedade e de educação como se fossem neutras e democráticas.

No capitalismo monopolista e globalizado, a educação vem sendo empossada por decisões políticas que a impedem de constituir-se como um âmbito propício à formação do indivíduo autônomo. Pois se o âmbito do trabalho vem exigindo constantemente a servidão voluntária, por meio da supremacia dos meios técnicos enredados à dominação, a escola não vem podendo até certo ponto resistir a esta situação, uma vez que também desempenha papel de mediação do indivíduo nesta mesma realidade. Além disso, a própria escola é uma instituição mediada por tal realidade contraditória.

Na sociedade da automação em que o trabalho perdeu em grande parte sua função produtiva racional, mas que se encontra presa à necessidade da empregabilidade e ocupação que mantêm a divisão e a exploração do trabalho, sobretudo em função de interesses monopolistas, a educação escolar, investida pelo Estado que busca mediar estas relações, pode estar perdendo seu potencial de crítica e inconformidade com este estado de coisas, quando mais seria necessário resistir, sustentando a crítica e a necessidade da formação para a autonomia. Ainda hoje, a educação voltada ao trabalho, seja este produtivo ou não em relação às forças de produção atuais, ainda é aclamada e requerida constantemente, numa espécie de submissão da educação ao mercado de empregos.

O capítulo seguinte busca contextualizar as reformas que permearam a educação escolar no século XX, compreendendo seu papel na conjuntura da sociedade brasileira. Em especial, situa a teoria do capital humano que emerge no final da década de sessenta no Brasil e seu papel ideológico de sustentação da divisão do trabalho em meio às transformações do modo de produção que culminaram na desqualificação do trabalho, na flexibilidade produtiva e no desemprego. A expansão da escolarização com as recentes reformas dos ciclos e da progressão continuada não é realizada sem tamanha tecnocracia na educação – tal como no trabalho, os processos e etapas do trabalho escolar encontram-se ramificados, separados, controlados. A tecnocracia na qual as recentes reformas ainda estão baseadas destitui os docentes das possibilidades de reflexão e apropriação das propostas, fragmentando a atividade educativa que então se torna submetida aos preceitos oficiais, em concordância com a cultura e seu funcionamento econômico atual.

Como será discutida adiante, a mediação exercida pela educação com as novas reformas vem fomentando a socialização ou a formação de atitudes e competências, relacionadas à potencial ocupação na sociedade e ao convívio na mesma. Embora a

socialização seja importante e relevante à formação do indivíduo, trata-se de apenas um dos aspectos da formação, não dando conta de abarcar a dimensão de crítica da cultura naquilo em que ela fracassa e não realiza. A premência da socialização está relacionada à dimensão adaptativa da educação que, se tomada como a mais importante, poderá tornar o trabalho escolar empobrecido, distante da mediação necessária do indivíduo com a cultura acumulada enquanto direito social e substrato da formação e do pensamento crítico.

Numa sociedade da pseudoformação em que a identificação com os produtos rasos da cultura é prezada a todo o momento, se a educação não cumpre com seu papel de resistência e mediação crítica, o que parece restar é a alienação enquanto desconhecimento dos determinantes da vida empobrecida e esvaziada de sentido. A crescente tecnocracia dos meios incide não apenas no âmbito do trabalho, mas na sociedade como um todo, subvertendo os meios como fins em si mesmos e dificultando a crítica da sociedade e a perseguição de fins racionais. Se em seu lugar, exige-se do indivíduo a conformidade com a cultura e suas relações de dominação, a escola como um destes âmbitos nem consegue cumprir com o oferecimento de condições mínimas para a formação de uma consciência emancipada e crítica, restando a vivência empobrecida e rasa.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E ECONOMIA POLÍTICA NA HISTÓRIA DO BRASIL

A organização do ensino das escolas foi tema recorrente no campo educacional desde que o ensino tornou-se sistematizado por lei no país, a partir da década de 1930. Assim, a organização do ensino foi muitas vezes alvo de debates entre educadores e pauta de legislações que parecem ter sido representativas de interesses divergentes quanto à estrutura social e econômica do país.

Dessa maneira, o debate em torno do que motivou a legislação atual a organizar o ensino fundamental em ciclos e instituir a progressão continuada remete necessariamente à história da educação, sobretudo aos princípios do movimento que se intitulou como Escola Nova e que abarca representantes que, desde o início do século XX, já apresentavam propostas de progressão continuada bem como princípios educacionais que atualmente permeiam as reformas dos ciclos e da progressão.

Massabni e Ravagnani (2008) consideram os ciclos como um modo de organização escolar que foi incorporado à proposta de progressão continuada. O argumento norteador da progressão consiste em adaptar o ensino ao ritmo de aprendizagem do aluno, eliminando a repetência com toda sua carga de prejuízo à autoestima e à aprendizagem do aluno.

Os argumentos de que a reprovação causava prejuízos à autoestima da criança e gastos do Estado estavam fortemente presentes nas décadas de 1950 e 1960 quando também se falava da necessidade de superar a repetência enquanto ocorrência que atropelava a democratização do ensino.

A ideia da Progressão Continuada ou Automática também foi pensada por Anísio Teixeira (1954, citado por Massabni & Ravagnani, 2008) que, partindo de dados que apontavam um alto índice de reprovação, escrevia sobre a necessidade de uma escola adaptada aos alunos. Suas ideias, de cunho escolanovista, buscavam desde então estabelecer uma escola adaptada aos interesses trazidos pelos alunos, ideia que, entre outras, esteve permeando o movimento da Escola Nova e é tema recorrente na literatura educacional até hoje.

Por meio da Progressão Automática ou Promoção Automática, termos com que se designavam a medida, pensava-se a possibilidade de se alcançar a meta de equalização social, uma das ideias em que o movimento escolanovista se apoia, ideia de caráter profundamente liberal que atribui à escola o papel de equalização das diferenças sociais e meio para estabelecer uma sociedade democrática de oportunidades iguais. Na mesma proposta ainda

esboçada nos anos 1950, considerava-se necessário para sua realização uma nova prática docente e uma organização escolar diferente da que se encontrava na escola seriada. Sampaio Dória, também escolanovista da primeira geração, escrevia na década de 1920 sobre a possibilidade de uma promoção em massa como alternativa para superação da repetência.

Este tema ganhou repercussão maior quando foi realizada a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária e Gratuita, em 1956, evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia, a Unesco, em colaboração com a Organização do Estados Americanos, a OEA. O evento motivado também pelos altos índices de repetência em países latino-americanos como o Brasil reafirmou a necessidade de superar a evasão e a repetência do ensino primário com a promoção automática, que deveria passar necessariamente pela adesão do professorado, redefinição da avaliação e direcionamento da escola aos interesses do alunado (Barretto & Mitrulis, 2001).

Também Dante Moreira Leite, em ensaio escrito em 1959, pensava na possibilidade de se utilizar a promoção automática, organizando crianças pela idade e se adequando o currículo como uma forma de se superar o caráter seletivo da escola. Também já se previa a necessidade de divulgação da proposta e a participação dos professores para a efetivação da medida (Viegas & Souza, 2006).

Sabe-se que a primeira implantação da promoção continuada no Estado de São Paulo deu-se de modo experimental e data do ano de 1968, em que se organizou o primário em dois ciclos, nos dois primeiros anos e nos dois seguintes se proibiu a reprovação, o que, no entanto, causou um acúmulo de crianças com dificuldades de aprendizagem no intervalo destes ciclos bem como a pouca adesão da escola à proposta (Viegas & Souza, 2006). Nessa proposta, os alunos não aprovados nos intervalos passavam por uma classe de aceleração.

Barretto e Mitrulis (2001) citam a experiência do estado de Santa Catarina com a implantação de ciclos de duração de quatro anos no primário e quatro anos no secundário sem interrupções e com sala de recuperação no final de cada intervalo – das experiências estaduais na década de 1960 a 1970 foi a mais expressiva. Este sistema contava com a presença da supervisão pedagógica e com cursos de reciclagem dos professores¹³. No entanto, o estrangulamento de matrículas nestes intervalos, além de estudos que apontaram dificuldades

---

¹³ Interessante observar que, embora as autoras não problematizem os condicionamentos econômicos e políticos que estão por detrás das reformas, é interessante observar que as experiências, tal como a atual, tem colocado acento na atividade pedagógica. Justamente no período em que ocorreram as experiências dos ciclos em alguns estados, entre os anos 1960 a 1970, a educação no país estava sob o imperativo das agências estrangeiras que colocavam na educação a responsabilidade pela formação elementar e instrumental do maior contingente da população. Essa exigência parece ter fundamentado a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos em 1967 e ter impulsionado experiências como as reformas dos ciclos em alguns estados.

no sistema como falta de materiais e suporte pedagógico, concluindo que os ciclos levaram ao aligeiramento da formação oferecida, fizeram com que esse sistema cessasse em meados de 1980.

A implantação dos ciclos, por sua vez, também ocorreu como ciclos de alfabetização durante o fim dos anos 1980, enquanto iniciativas isoladas de alguns estados. Estas experiências buscavam aplicar a progressão continuada na transição do 1º ao 2º anos, numa tentativa mais modesta, mas que buscava incidir justamente no ponto maior de retenção. Estas reformas presentes nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Paraná estiveram ligadas à reabertura democrática no país e estiveram inicialmente associadas ao movimento de democratização e popularização da educação. Os argumentos presentes anteriormente voltaram e, neste ínterim, ganhou força a revisão do conceito de avaliação, que passa a ser compreendido como parte do processo e que por isso assumia forma descritiva. Também ganhou força neste cenário de implantação dos ciclos, as propostas construtivistas de Emilia Ferreiro que passaram a ser identificadas com os ciclos; no entanto, a despeito do movimento político ligado à democratização da educação, a proposta dos ciclos perdeu seu tom sócio-político e se reduziu sobremaneira ao aspecto cognitivo e interpessoal da aprendizagem (Barretto & Mitrulis, 2001).

São expressivas no início da década de 1990 experiências de implantação dessa reforma no sistema municipal de ensino de algumas capitais como São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. As propostas passaram a incluir horário de trabalho coletivo pedagógico, a reorientação do currículo, para que se pudesse redefinir o trabalho pedagógico como um todo, no entanto, essas propostas não foram bem encaminhadas nos governos seguintes, tornando-se medidas que implicaram simples rearranjos do ensino para impedir a reprovação dos alunos (Barreto & Souza, 2004)¹⁴. As experiências dos ciclos se mostraram como uma mistura entre progressão continuada e regime seriado, pois se esperava que ao final dos ciclos os alunos dominassem conhecimentos tal como num regime seriado, o que nem sempre atendia à proposta presente em outros países de aceitação da heterogeneidade de experiências e conhecimentos (Barretto & Mitrulis, 2001). No entanto, a experiência dos ciclos nas capitais

---

¹⁴ Barreto e Souza (2004) analisam o movimento histórico da implantação dos ciclos nas capitais São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, e percebem que em cada uma delas a medida esteve primeiramente associada a uma redefinição do trabalho pedagógico como um todo, envolvendo fortemente os professores no início dos anos 1990. No entanto, devido a alternâncias de partidos políticos, a medida careceu de acompanhamento e investimentos que a mesma previa para sua efetivação. Assim os sistemas educativos passaram a se organizar de modo predominantemente misto, lançando mão de ciclos em cujos intervalos o aluno podia ser reprovado, ficando de lado toda tentativa de definir um novo processo pedagógico segundo as autoras.

foi realizada com grande margem de liberdade às escolas para organização do currículo e estabelecimento de critérios avaliativos.

Dessa maneira, as recentes políticas que buscam organizar o ensino em ciclos e adotar a progressão continuada advêm de um longo debate entre legisladores e educadores em torno de políticas que viabilizassem o projeto da escola pública e gratuita. E o debate em torno desta escola passa pelas concepções de educadores e legisladores sobre o que seria um sistema de ensino democrático e popular. Assim, é preciso entender, como nos alerta Patto (1990), que este debate passa por entendimentos que, em maior ou menor grau, se tornaram quase hegemônicos acerca das possibilidades educativas distintas das diferentes classes sociais, tornando-se as legislações expressões desses entendimentos bem como de interesses políticos preponderantes em cada período.

O debate em torno dos ciclos e da progressão continuada está intrinsecamente ligado ao movimento de popularização do ensino e do planejamento de sua expansão – sua compreensão demanda discussões sobre o papel da educação no atual sistema econômico e na organização da sociedade brasileira. Para isso, é necessário retomar a história da educação brasileira, a fim de se entender as relações entre o sistema econômico e as reformas educacionais, considerando que essas constituem respostas a contextos socioeconômicos e políticos e expressam entendimentos acerca da formação e do papel da educação nesses processos e contextos. A apresentação a seguir busca trazer à tona as políticas educacionais encaminhadas durante o século XX, entendidas enquanto dispositivos jurídicos representativos de interesses hegemônicos em cada período (Severino, 1986) e que assumem diversos conteúdos e ideologias. Delimitando-se as políticas educacionais em grandes períodos do século XX, também se procurou elucidar seus impactos no sistema educacional e na sociedade, ressaltados em seu caráter histórico e dinâmico.

2.1 A educação brasileira na Primeira República e o movimento pedagógico da Educação Nova

Severino (1986) compreende que o período de 1889 a 1964 representou progressivamente a consolidação da ideologia liberal no Brasil, liderada por uma burguesia urbana e laica, trazendo aos poucos o enfraquecimento da ideologia católica, à qual a

educação esteve fortemente ligada, sobretudo no período colonial. Estas décadas compreendem um avanço de uma ideologia cientificista, de métodos pedagógicos modernos que se opuseram à escolástica católica, mas não sem conflitos e tensões expressos em torno das reformas do ensino.

A chamada Primeira República no Brasil ocorreu entre o período de 1889, data de sua proclamação, até o ano de 1929, caracterizada por uma conjuntura econômica e política de oligarquias agrárias.

A proclamação da República no Brasil se deu sob uma forte inspiração do positivismo, que marca o ideário pedagógico a partir de então. A ênfase nas disciplinas científicas, a laicidade e gratuidade do ensino também são parte de um ideário que começa a se opor à concepção de ensino vigente até então, acusando-a de classicista e aristocrática (Severino, 1986). No entanto, embora instituído o regime republicano, este se mesclou ao coronelismo já existente e até o fortaleceu com o regime de oligarquias regionais, subsistindo a mesma estrutura de poder e de economia latifundiária (Nagle, 2009).

No que se refere à educação, a Constituição de 1891 afirma a descentralização, delegando à União a responsabilidade pelo ensino superior e secundário, ficando a cargo dos estados a responsabilidade pela educação elementar e profissional (Aranha, 1989). No entanto, a economia brasileira após o período colonial, por meio de uma política de Estados, mantinha ativo o coronelismo, que então centralizava representantes nos estados de São Paulo e Minas Gerais, que se desenvolveram e adquiriram poder político, o que ficou conhecido como a “política do café com leite” (Nagle, 2009). Ainda nesse momento, o país não dispunha de políticas educacionais integradas, o primário carecia de atenção e investimento e o secundário era propedêutico e direcionado ao ensino superior.

Interessante ressaltar que houve uma iniciativa em 1906 para o ensino profissional, desvinculado da formação geral e restrito ao trabalho manual, visando a preparação de mão de obra de uma indústria ainda pouco madura no Brasil, geralmente ligada à manufatura (Trein & Ciavatta, 2006).

Não houve, portanto, nas duas primeiras décadas do século vinte uma sistematização do ensino no Brasil, não sendo possível afirmar que havia um sistema de ensino. Embora já se iniciassem movimentos em torno de uma educação laica e universal, nesse período ainda eram predominantes as escolas pertencentes à Igreja católica, que ofereciam uma formação direcionada aos estudos superiores, que ocorriam fora do país, formando uma elite preparada para domínio cultural e político no país.

Houve algumas reformas do ensino em alguns estados, lideradas por intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, porém resultaram restritas e incipientes (Aranha, 1989).

Entretanto, durante a década de vinte, o setor industrial se desenvolve no Brasil, emergindo uma burguesia industrial, o proletariado e também uma classe média urbana bastante influente, o que dinamizou o cenário político e econômico (Severino, 1986). A década de vinte foi bastante fértil em organizações de partidos políticos, em movimentos sociais, culturais, greves operárias, sendo que alguns destes movimentos foram também liderados pelas classes médias ascendentes, insatisfeitas com as oligarquias agrárias e com os obstáculos que este modelo impunha ao desenvolvimento econômico, cultural e educacional (Aranha, 1989).

Como um destes movimentos que surgem na década de vinte no país, o movimento da Escola Nova¹⁵ representou os anseios da classe média e, num certo sentido, da sociedade brasileira para que a educação acompanhasse o período de desenvolvimento nacional – para os seus representantes, a educação é tomada como estratégia para modernização e democratização da sociedade, rompendo com antigas oligarquias de poder e atraso econômico, já que o modelo econômico estava entrando em crise. Nessa época, já se nota que o país começa a sentir os efeitos da economia pautada pelos monopólios mundiais, que se inicia no final do século XIX nos países centrais (Wanderley, 2006), e que progressivamente torna o país um mercado consumidor de bens e fornecedor de mão-de-obra, viável aos países centrais para investimento de capital produtivo, ocorrendo gradativamente uma transição do liberalismo para a economia dos monopólios. No entanto, fortalece-se ainda nesse período a ideologia liberal, evidente na crença no progresso material e na equalização de diferenças sociais por meio desse progresso – cabe observar que a ideologia liberal esteve em vigor nos países em desenvolvimento enquanto nos países desenvolvidos o capitalismo monopolista se apresentava, erigindo uma ideologia tecnocrática.

Assim, nesse período, o movimento escolanovista surge no Brasil, trazendo como reivindicação o direito de todos à escola, inclusive homens e mulheres, a laicidade, e o ensino gratuito e obrigatório para crianças de 7 a 14 anos, assegurado pelo Estado (Azevedo, 2010a),

---

¹⁵ Desta forma, enquanto movimento mundial, a Escola Nova se inicia no final do século dezenove na Europa, porém ganha força nas primeiras três décadas do século XX enquanto reação dos liberais frente ao fracasso da escola em garantir o estabelecimento de uma sociedade democrática. Os educadores liberais daquele início de século apostavam na escola como instrumento de democratização da sociedade, defendendo que a escolarização não poderia ser um privilégio de classe e, para isso, buscou apoio na emergente ciência psicológica para fundamentar uma nova prática e um novo entendimento da educação (Patto, 1984).

um sistema educacional articulado e contínuo, enfim, exigências que se mostravam compatíveis com o desenvolvimento que o país vinha alcançando (Romanelli, 1987) e também afinadas a ideais ligados ao republicanismo como a laicidade.

Este anseio era claramente representado pelas elites e classes médias urbanas que buscavam com ideais liberais, incluindo o apelo à educação, conseguir representatividade política num país agrário e ainda conservador. Assim, esses setores em emergência no cenário industrial buscavam com o apelo à democratização da educação obter apoio das classes média e operária enquanto estratégia política, uma vez que aspiravam a uma educação até então destinada somente a elites agrárias, embora desprezassem o ensino profissionalizante (Patto, 1990; Aranha, 1989).

As contradições do modelo econômico vão se tornando perceptíveis desde então: se por um lado, a industrialização crescente e a dinamização da vida urbana exigiam novos modelos de educação bem como sua ampliação, a industrialização também tinha como contraponto preparar contingente para o trabalho de operação das indústrias, este seria procurado pela população migrante urbana e rural em busca de emprego, enquanto se formavam também demandas por uma educação capaz de preparar setores da classe média para ocupação de cargos superiores nesse novo cenário que surgia.

Dentro desse cenário, os intelectuais da Escola Nova no Brasil, conhecidos como “pioneiros” pelo documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 ressaltavam a necessidade de uma reconstrução nacional da educação e, para fundamentar isso, enfatizavam o papel da educação no desenvolvimento e a necessidade de se erigir um sistema de ensino articulado no país:

Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação (Azevedo, 2010a, p.38).

O Movimento considerava necessária a unidade no que se referia aos princípios de uma educação nacional, mas também alegava multiplicidade quanto à organização do sistema e à autonomia pedagógica. Os pioneiros do movimento escolanovista brasileiro defendiam a combinação entre centralização (de normas e princípios) e descentralização (de funcionamento) no sistema educativo, cabendo à União a observância aos princípios norteadores do ensino, com relativa autonomia das escolas e valorização do conhecimento regional (Azevedo, 2010a).

Esta descentralização já era visível nas reformas feitas nas primeiras décadas do século XX em diferentes estados brasileiros, cada qual liderada por um educador deste movimento, porém ainda nessas décadas não havia um sistema nacional e articulado de ensino, tendo aquelas um caráter parcial. Assim, embora incipientes, as reformas localizadas nos estados junto ao apelo dos pioneiros da Escola Nova contribuíram para iniciar a sistematização de uma educação nacional, o que, enquanto projeto, representou um passo importante à expansão do ensino, visível na elaboração das políticas educacionais que se seguiram¹⁶ (Patto, 1990). Além disso, como os representantes do escolanovismo vinham de larga experiência no exterior, puderam dinamizar o cenário social e político brasileiro de modo significativo.

O Manifesto, ao apresentar um programa de educação e de sistema educacional, se opõe à escola tradicional, considerada “passiva, intelectualista e verbalista” (Azevedo, 2010a, p.49) e se considera como escola “socializada”, afinada à sociedade em que se encontra e que tem na produção e na atividade sua maneira de estudar a realidade. Inspira-se no movimento ocidental da Educação Nova, à medida que esse projeto “[...] transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (Azevedo, 2010a, p.49):

Para ele (o Manifesto), o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. Preconiza, portanto, a mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia (Romanelli, 1987, p. 146).

Assim, como movimento que se opõe à educação tradicional, apresenta um viés mais prático do que intelectualista, valorizando por isso o que se convencionou chamar de diferentes habilidades (Aranha, 1989). Sua base é cientificista, tanto no entendimento do processo educativo como nos métodos que devem ser utilizados, como fica claro no Manifesto:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação (Azevedo, 2010a, p.34).

A determinação dos fins da educação é reafirmada nesse documento como adequação da educação ao sistema econômico emergente que, por sua vez, exige a aplicação de princípios da administração científica no sistema educativo, articulando as etapas da escolaridade e lhes dando finalidade, em suma, organizando-a racional e propositalmente.

---

¹⁶ Como será visto a seguir no mesmo capítulo, a Constituição de 1934 demonstra a influência do movimento escolanovista em suas propostas para a educação – a responsabilização do Estado e a descentralização são algumas delas que foram aprovadas pela lei.

Afinal, a preocupação dessa nova pedagogia é formar o sujeito para a sociedade de avanço industrial que se apresentava, uma sociedade “próspera e desenvolvida”, tal como queriam os escolanovistas sob a inspiração de um otimismo pedagógico (Severino, 1986). Segundo o mesmo autor, esse elogio à ciência é próprio ao momento de desenvolvimento industrial, exigindo-se com isso o racionalismo para organização dos processos, capaz de fornecer eficácia e produtividade.

Como já mencionado, o escolanovismo brasileiro representa no país um movimento mais amplo que surge na Europa em torno de uma educação nova e que tem na psicologia, ciência ainda recente, uma fonte de premissas fundamentais. Nessa época, a educação é investida de cientificismo e da expectativa de que, por meio da ciência, possa se estudar o fenômeno da educação, revelar suas leis e intervir no mesmo (Severino, 1986). Por isso, surge uma nova didática que se preocupa em estar cingida à personalidade da criança, do que decorre toda uma crítica dos velhos métodos escolásticos ligados à disciplina e à rigidez acadêmica.

Se o Manifesto dos Pioneiros no Brasil demonstra a preocupação com o dever do Estado na garantia da educação gratuita, é visível também o enfoque no aluno e no desenvolvimento de suas aptidões tomadas enquanto diferenças individuais.

No Manifesto, há recorrentemente a menção às “necessidades psicobiológicas” do educando, como tentativa de considerar seu interesse e, para isso, desenvolver métodos calcados na experimentação, no trabalho e na cooperação, aproximando a escola da comunidade e do progresso material:

A escola nova [...] deve ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual de que provier e em que vai viver e lutar (Azevedo, 2010a, p.50-51).

Investigando os movimentos burgueses da educação que surgem no início do século XX, Ponce (1994) apresenta duas correntes, uma denominada “metodológica” e outra “doutrinária”. Enquanto esta pressupõe que a escola deve servir ao desenvolvimento e plenitude do educando, a metodológica também compartilha do respeito à personalidade do educando, porém diferente da primeira, encontra-se bastante ligada aos métodos de ensino e traz em seu bojo a preocupação burguesa de organizar conteúdos, fixar etapas e poupar tempo. Embora suas diferenças sejam sutis, o movimento escolanovista parece bastante próximo destas tendências, sobretudo da metodológica que:

Pouco preocupada com teorias, mas muito interessada em realidades, a corrente metodológica, através de suas diversas expressões ... constitui, no fundo, *a racionalização do ensino*. Neste momento em que o imperialismo capitalista lança mão da totalidade dos seus recursos, em que os psicotécnicos selecionam sofregadamente os operários, em que as linhas de montagem aproveitam ao absurdo a sistematização ajustada do movimento, é justo que a escola fosse arrastada na avalanche. Para expressar pitorescamente a nossa interpretação, diríamos que, *na base da nova didática do trabalho escolar, está Ford e não Comênio* (Ponce, 1994, p.161-162).

Há um intento prático na proposta da nova educação no início do século vinte, um intento prático não mais ligado às primeiras propostas do ensino burguês que datam dos séculos XVII e XVIII, tempo do trabalho manufatureiro¹⁷. Mas, em decorrência da Revolução Industrial, a nova técnica de ensino busca o aumento do rendimento escolar e realiza isso ao utilizar uma didática afinada ao funcionamento psicológico, ao interesse, utilizando-se do potencial humano para ativação do desenvolvimento industrial. Segundo Romanelli (1987), foi visível a influência do pensamento de Dewey sobre o interesse do aluno no movimento brasileiro da Escola Nova. John Dewey pode ser considerado um filósofo que pensou a educação de modo funcionalista, capaz de reformar a sociedade, gerar oportunidades pela meritocracia, não problematizando em nenhum momento relações de poder e desigualdade social, se mostrando como um pensador liberal e pragmatista (Frigotto, 1989)¹⁸.

Em sua pesquisa sobre os diferentes discursos acerca do fracasso escolar que emergiram no Brasil do século XX, Patto (1990) mostra que a primeira tentativa de explicação sobre o fracasso escolar entre os escolanovistas situa-se nos métodos de ensino, por meio do qual se fazia a crítica à escola tradicional e a seus pressupostos. E, nesse sentido, a ênfase no indivíduo e em suas capacidades para a aprendizagem se fazia necessária enquanto facilitadora do processo pedagógico, que então pudesse seguir com naturalidade o desenvolvimento do educando, sobretudo da criança. Segundo Patto (1990), é inegável a contribuição desse movimento ao reconhecer a especificidade psicológica da criança, sua individualidade.

Além disso, o Manifesto teve sem dúvida importância política considerável na renovação da educação e na consideração da mesma como questão social e política e não meramente administrativa, como vinha sendo tratada até então no Brasil. Sua importância é desse modo notável e representa também as transformações que estavam ocorrendo na mesma

¹⁷ Comênio no século XVII escreve sobre a didática incorporando elementos da ciência moderna. Sua pedagogia já se mostrava prática, menos intelectualista, ligada à economia de tempo (Ponce, 1994). No entanto, ainda naquele século a didática preconizava o esforço, não havia ainda a ligação entre didática e psicologia e a necessidade de se estudar o homem “cientificamente” e, por esta via, torná-lo apto à produção.

¹⁸ De acordo com Frigotto (1989), o pensamento de Dewey faz parte do ideário liberal, o pensador escreveu sobre democracia, mas sem que esta ameaçasse as relações de poder na sociedade. Seu pensamento é representativo do liberalismo político e econômico, se mostrando, portanto, conservador.

época como o crescimento industrial e expansão da zona urbana. Segundo a autora, embora os intelectuais que estiveram à frente do movimento tivessem em grande parte formação no exterior, suas produções apesar de vastas, careciam de uma análise mais acurada sobre a realidade brasileira (Patto, 1990). Ainda que demonstrassem consciência da importância da educação no desenvolvimento do país e na ascensão da classe média naquela época (Aranha, 1989), estavam pouco atentos às dificuldades materiais no Brasil para a democratização da educação.

Assim, se os pioneiros do movimento da Escola Nova eram porta-vozes das transformações da estrutura econômica e da necessidade de modificação do ensino em consonância com estas mudanças, por outro lado não conseguiam realizar em nenhum momento a crítica ao estado burguês e à sociedade dividida (Romanelli, 1987). Pelo contrário, o movimento se apoia na ideia de uma educação neutra a serviço de todos (Aranha, 1989), o que fica evidente no trecho abaixo do Manifesto:

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma *profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes* (Azevedo, 2010a, p.41, itálicos nossos).

No Manifesto, afirma-se que a nova educação ultrapassaria interesses de classe, claro que há nisso a afirmação de gratuidade do ensino, presente no documento, de modo que se asseguraria o direito à educação independente da origem de classe, no entanto, a crença no progresso espiritual e material da sociedade no período dificulta pensar as tensões e limitações da educação na sociedade material e de classes, o quanto ao contribuir com esse progresso estará também sustentando diferenças de classe, próprias daquele. Isso decorre da influência do ideário democrático-liberal nesse movimento, uma vez que o liberalismo econômico-político parte da ideia de que as oportunidades na sociedade capitalista são iguais a todos os sujeitos, e que a distribuição dos indivíduos na mesma sociedade deve-se unicamente às suas aptidões naturais (Patto, 1990). Essa diferenciação explicada em termos de aptidões está explicitada no “Manifesto”:

A educação...deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico” [sic], com que ela se organiza para a coletividade em geral, *reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais*, independente de razões de ordem econômica e social (Azevedo, 2010a, p.40, itálicos nossos).

À entrada do ideário democrático-liberal no Brasil na Primeira República vem se juntar a introdução no país da psicologia das diferenças individuais que então se alia aos

princípios escolanovistas, gerando a necessidade de medir as diferenças na escola e direcionar a eles o ensino conveniente a tais capacidades. Por fim, se num primeiro momento, como explicitado acima, a nova pedagogia estava focada na necessidade de adaptação do ensino às características genéricas da infância, visível também no Manifesto, esse enfoque foi dando lugar à atenção às diferenças de indivíduo para indivíduo, redundando numa explicação psicologizante do educando e de suas dificuldades, conforme aponta Patto (1990).

No “Manifesto dos Pioneiros” (Azevedo, 2010a), é postulada a obrigatoriedade do ensino que remete à sua gratuidade por parte do Estado, reclamando-se uma escola comum (primária e secundária) para crianças de 7 a 14 anos, articulada em sequência com os anos finais do secundário (15 a 18 anos), que corresponde hoje ao Ensino Médio, e que se ramificariam em ensino profissional (manual e mecânico) e educação humanística ou científica, “colocadas no mesmo nível” (p.52) e partindo da base comum anterior. Nos termos dos pioneiros:

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (Azevedo, 2010a, p.52).

Um dos motivadores do Manifesto é a necessidade vista pelos pioneiros de se organizar e articular um sistema de ensino na década de 1930, portanto, afirma-se a urgência de se superar a dualidade da formação no Brasil, em que se tinha, de um lado, o ensino primário e profissional para o trabalhador, e o ensino secundário e superior destinado à formação de profissionais liberais. Se o secundário continha uma grande quantidade de disciplinas e se encaminhava para a formação universitária, segundo os pioneiros, era preciso articulá-lo ao primário, oferecer uma base comum de três anos de secundário e, então, nos anos finais do secundário, ramificá-lo em ensino de preponderância intelectual ou manual. E assim justifica: “[...] a escola moderna estabelece para isso, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social” (Azevedo, 2010a, p.55).

Portanto, o Manifesto defende que, após esse período de três anos de secundário, as escolhas pudessem emergir como resultado de aptidões distintas que encaminhariam para o trabalho manual ou intelectual. Embora o movimento tenha sua importância na reivindicação pela extensão da escolarização e sua democratização, a ambiguidade em seus propósitos mantinha ainda a distância entre formação do povo e da elite – esse otimismo pedagógico se limitava claramente por conservar antigos padrões (Nagle, 2009).

Nesse sentido, o movimento acaba por perder a dimensão histórica dos problemas educacionais por reduzir as diferenças de escolaridade a mérito pessoal ou “aptidões pessoais” e também por perder de vista a importância dos objetivos e dos conteúdos na educação (Saviani, 1999), levando, em certo sentido, a reproduzir certa dualidade no ensino. Isso indica que sua base cientificista também dificultou tomar a educação para além de sua positividade, ou seja, o movimento considerou a educação como neutra e objetiva, deixando de lado qualquer reflexão acerca de seu papel na sociedade (Severino, 1986). Como produto de uma sociedade capitalista eminentemente dividida, o desprezo por parte da burguesia pelo ensino profissionalizante das camadas populares, segundo Ponce (1994), é um traço que marca a educação burguesa – o capitalismo exige formação que leve grandes contingentes da população de modo rápido ao trabalho; enquanto ao burguês se destina uma educação mais ampla e, ressalte-se, de caráter científico, com o qual “deve ir mais longe do que os outros” (p.136)¹⁹. Esta contradição e dualidade permeiam a sociedade capitalista e sua concepção de educação desde o século dezesseis e marca as pedagogias que surgem posteriormente. As teorias devem ser entendidas também como produtos sociais, e se não cientes de sua determinação social, podem perpetuar as contradições da sociedade em que se encontram, como o que parece ocorrer com o movimento escolanovista no país. Se não realiza este movimento de crítica, o conhecimento pode endossar a mesma pseudocultura, ou seja, pode corroborar com o aprisionamento e empobrecimento em que se converteu a cultura, transformando-se a teoria em meio de aprovação do existente e de suas contradições (Adorno, 1986b).

Essa estratégia de se encaminhar diferentes trajetórias escolares é conhecida da educação burguesa que se mostrava já no século dezoito – o comércio e a indústria exigiam conhecimentos mais instrumentais e o avanço das ciências insuflava educadores a buscarem uma educação laicizada e cientificizada. A nova educação do capitalismo preconizava um conhecimento mais utilitário e a circulação dos saberes:

O individualismo burguês, que já havia apontado na arte italiana, e que exigia no campo religioso o livre comentário das *Sagradas Escrituras*, no campo educacional estava a exigir uma disciplina menos rude, uma maior consideração pela personalidade do educando, um ambiente mais claro e mais alegre (Ponce, 1994, p.16).

---

¹⁹ Ponce (1994) analisa as concepções de filósofos e pedagogos dos séculos dezessete e dezoito como Rousseau, Diderot e Basedow. Percebe haver desde então uma diferenciação entre escolas grandes, populares e escolas para filhos de pessoas abastadas. Nas primeiras, o esforço intelectual deveria ser exíguo e a maior parte do tempo deveria ser dedicada ao trabalho manual para que se tirasse proveito deste tempo. Há valorização da educação das massas, porém com claras diferenciações em relação às elites.

No entanto, seria ingênuo considerar a educação burguesa verdadeiramente uma educação democrática, pois a divisão de classes no capitalismo é reafirmada nessas concepções de educação. Embora todos sejam tomados como iguais perante a lei – sendo esta a melhor artimanha das ideias que se erguem com a burguesia, uma vez que se fundou na igualdade e liberdade – a igualdade cede desde então ao poder econômico. Portanto, liberdade e igualdade são dadas ao indivíduo conforme o poder econômico de que dispõe, reafirmando-se diferenças brutais entre as classes (Ponce, 1994), o que se torna claro quando se analisa mais detidamente que tipo de expansão as classes burguesas propõem em relação à educação.

De acordo com Ponce (1994), no século dezessete as diferenças de escolarização eram ressaltadas como inerentes à condição de classe para manutenção da sociedade dividida, o que era defendido explicitamente por intelectuais burgueses e liberais²⁰. Ao que tudo indica, os argumentos para justificar a desigualdade social deixaram de ser os de origem social para ser encampados pela ciência, inclusive pela própria psicologia diferencial. É essa diferença de argumento que marca o documento do Manifesto que afirma ser a escolaridade direito de todos, e não privilégio de classe, com diferença de percurso dada por suas aptidões pessoais.

O movimento escolanovista no Brasil, liderado pelas camadas progressistas porta-vozes do industrialismo crescente no país, é estratégico ao proclamar a necessidade da escola popular, ao mesmo tempo em que utiliza da ideologia das aptidões desiguais. No entanto, é evidente que o Manifesto deixa claro a defesa de um sistema gratuito e articulado de ensino, porém, conforme Patto (1990), se por um lado o movimento defende a democratização do ensino, justifica por outro com o conceito de aptidões desiguais as diferenças sociais e os mecanismos escolares de exclusão, justificando em última instância, desigualdades sociais. Já mecanismos de exclusão são de fato legitimados pela Constituição de 1937, que justifica a falta de recursos e de estrutura para ampliação do sistema educativo por meio de argumentos calcados em conceitos como aptidões e diferenças individuais, legitimando sistemas dualistas de ensino, como será visto a seguir²¹.

Não se pode perder de vista, por ora, que o país se encontrava preso às oligarquias rurais, em crise econômica e apresentava níveis elevados de analfabetismo. Dentro deste

---

²⁰ Ponce (1994) analisa o discurso de grandes educadores iluministas como Pestalozzi que foi considerado um intelectual preocupado com o povo. Em seus livros, é evidente que ele “admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes” (p.143). E assim dividia ensino e métodos para crianças de diferentes procedências sociais.

²¹ A exclusão será legitimada pela Constituição de 1937 que destinava àqueles que não podiam pagar escolas particulares o ensino técnico e direcionado ao trabalho. Além disso, como será visto a seguir nesse capítulo ocorreram exclusões legitimadas pelas leis que se seguiram e que organizavam o ensino, instituindo uma igualdade formal, mas que não se realizou na prática. Para isso foram utilizados muitas vezes argumentos de procedência da psicologia para justificação das diferenças instituídas.

contexto, para muitos dos educadores, a educação se mostrava como problema central que resolvido, traria a resolução daqueles primeiros. Além disso, a industrialização reforçava a necessidade de repensar o ensino técnico, tornando-o mais prático, e cada vez mais central na nova etapa.

No entanto, se por um lado o Manifesto dos Pioneiros da Educação se mostra bastante ciente dos problemas do estabelecimento de uma sociedade democrática brasileira e percebe que a educação se mostra essencial a tal processo, o mesmo documento do Manifesto mostra uma visão bastante ingênua ao considerar, como visto, que técnicas pedagógicas poderão alavancar por si só o desenvolvimento do país e a resolução de problemas da nação.

Portanto, se a Escola Nova em seus princípios incorpora o discurso dos movimentos sociais para a democratização da escolarização, por outro lado, ao se centrar nos métodos e técnicas pedagógicas, parece perder em alguns momentos o radicalismo contido no movimento mais amplo pela escolarização; embora a defesa do ensino gratuito seja veemente.

Portanto, nas décadas de 1920 e 1930, a escolarização era vista como questão central ao desenvolvimento e, nessa época, passou a ser tomada como esfera autônoma, surgindo pela primeira vez os “técnicos” em educação. Com isso, ainda entre essas décadas, os fenômenos educacionais passam a ser pensados de modo especializado, separadamente de questões políticas, difundindo-se certa crença de que pela escolarização o país atingiria o progresso e que, por determinadas doutrinas pedagógicas se produziria uma nova formação – assim, de acordo com Nagle (2009, p.17), “os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, perdendo ligações com os problemas de outra natureza” – tendo sido representativo nesse campo o escolanovismo. Sua influência na legislação será notável posteriormente bem como a presença ainda constante de um ideário pedagógico liberal, pouco atento às determinações políticas e sociais da educação e das teorias pedagógicas.

2.2 As políticas educacionais na era Vargas (1930-1945)

A industrialização já se mostrava proeminente no Brasil desde a década de 1920, no entanto, com a revolução de 1930 tornou-se clara a necessidade do país abandonar sua

posição de agrário exportador, modelo em crise, e investir na industrialização, como forma de superar a enorme dependência externa, restos de um passado colonial (Severino, 1986).

O modelo desenvolvimentista e nacionalista exigia assim a formação de um grande contingente de mão de obra qualificada, sobretudo, para as indústrias e manufaturas em expansão no país. E isso, claramente, demandava uma educação capaz de qualificar e formar estes trabalhadores.

Houve durante a década de 1930 um embate claro entre interesses de cunho liberal, liderado pelas camadas mais progressistas e industriais, sendo o movimento escolanovista um de seus expoentes máximos, e os interesses conservadores, que buscavam manter a educação como privilégio de classe, com a manutenção do monopólio das escolas particulares, em sua grande maioria ligada à igreja.

Um grande marco do período foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, ficando a pasta com o ministro Francisco Campos até 1932 (Fausto, 2015).

A reforma Francisco Campos instituiu o funcionamento do ensino a partir de decretos publicados entre os anos 1930 a 1932, regulando pela primeira vez o ensino no país, embora com certa ênfase no funcionamento do secundário, pouco se atentando ao ensino primário (Aranha, 1989). A reforma também instituiu o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência do secundário para ingresso no ensino superior.

O Estado se preocupou inicialmente com o ensino secundário e superior, tratando de organizar o ensino de cima para baixo e sem participação popular (Fausto, 2015); esses devem ter sido possivelmente os fatores que também impulsionaram a publicação do “Manifesto dos Pioneiros” em 1932 (Azevedo, 2010a).

A década de trinta representa um avanço na expansão de escolas dada por iniciativas governamentais e por pressão de movimentos, incluindo o escolanovismo (Aranha, 1989). A Constituição de 1934 firmou a responsabilização do Estado pela educação, bem como a instituição de um Plano Nacional de Educação; instituiu-se o ensino primário gratuito e obrigatório. As escolas técnicas e as escolas de ensino industrial também se multiplicam, além do surgimento de grandes universidades brasileiras e a reorganização de escolas secundárias para a formação do magistério.

O compromisso do Estado com a educação foi, no entanto, enfraquecido pela Constituição seguinte, a de 1937 que, na instituição do regime do Estado Novo, de feições totalitárias, limitava vagas aos estabelecimentos e também instituía a oferta de ensino técnico

às classes populares que não podiam pagar pelo ensino privado, esse de caráter generalista, mantendo-se claramente a separação entre tipos de ensino conforme a procedência de classe²².

Esta estratégia é a que ocorreu desde o século dezenove nos países desenvolvidos (e que de modo embrionário estava presente desde o início no pensamento da educação capitalista): trata-se de destinar o ensino técnico àqueles que não podem usufruir o tempo de formação e tempo livre para os estudos, formando-se assim uma mão de obra em tempo hábil – no caso do Brasil, era urgente a formação de trabalhadores para a indústria, o que endossou o entendimento dos legisladores sobre a continuidade de uma educação marcadamente dualista. Àqueles que podiam usufruir de condições para o estudo, estava-lhe reservado o ensino secundário, esse ainda enciclopédico e livresco (Ponce, 1994).

O ensino secundário se mantinha seletivo e rígido, preservando caráter de preparação para a universidade, o que segundo Romanelli (1987) levou as classes médias e altas a buscá-lo como meio de se adquirir status. Para endossar a preparação de trabalhadores, em colaboração com os setores empresariais, foram criados o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que são escolas de aprendizagem rápida e paralelas ao ensino formal²³. Assim, a legislação em vigor possibilitava formação de contingente pronto para o trabalho em menor tempo e em colaboração com as indústrias, o que desempenhou o papel de conter as classes populares da busca pelo sistema formal de ensino. As escolas de aprendizagem junto ao primário formavam as classes populares, enquanto as secundárias e superiores destinavam-se às elites, perpetuando-se um sistema com ensinos separados.

Esse sistema dual é próprio de um capitalismo em desenvolvimento, sobretudo a partir da Revolução Industrial, exigindo dos proletários conhecimentos elementares, o que era desnecessário na antiguidade ou no sistema feudal. Ao trabalhador da indústria tornou-se

---

²² De acordo com Romanelli (1987, p. 153), assim está escrito no artigo 129 da Constituição de 1937: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado”. Na análise crítica deste artigo, a autora aponta como o Estado ao destinar este ensino aos mais pobres, estava agindo na contramão dos princípios democráticos. Segundo Patto (1990) nesse artigo da Constituição, os legisladores aproveitaram a brecha deixada pelo escolanovistas quando, ao reivindicarem o ensino universalizante e de formação geral também valorizavam o profissionalizante para os trabalhadores, e, na visão da autora, diferentemente dos escolanovistas, a legislação acabou por fomentar um sistema marcadamente dualista.

²³ Frigotto (1989) contrapõe o ensino técnico oferecido nestas escolas de formação já nos anos setenta e oitenta com a concepção de educação politécnica na perspectiva marxista. O ensino oferecido nessas escolas de aprendizagem rápida consiste em transmitir o que é eficiente à indústria. Estas escolas não oferecem apenas uma preparação técnica, mas uma inculcação de valores, modos de ser e atributos do bom trabalhador, aquele que executa eficientemente sua tarefa, mas que nenhuma compreensão tem do processo de produção e das relações antagônicas do mundo do trabalho.

urgente procurar esta formação, para ser absorvido no novo cenário do trabalho (Ponce, 1994).

Vale ressaltar que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” já continha um caráter dúbio, que segundo Patto (1990) se situava na defesa da escola pública com formação geral, mas que também previa a sondagem de aptidões que então encaminhassem os educandos para profissões intelectuais ou manuais, defendendo-se as escolas profissionalizantes para as classes trabalhadoras e a bifurcação do secundário em predominantemente manual ou intelectual. A Constituição de 1937 se aproveitou dessa brecha, porém aprofundou essa dualidade, ao destinar às “camadas populares a que faltam o ensino particular” um ensino adequado às aptidões e tendências, ou seja, o ensino profissional, não se estendendo o secundário como obrigatório a todos, como propuseram os esolanovistas. A formação profissional foi desempenhada também pelos SENAC e SENAI, tornando clara a separação entre ensino profissional e aquele destinado à entrada na Universidade²⁴.

Já na década de quarenta, são instituídas entre 1944 a 1946 as Leis Orgânicas do Ensino, que instituíram normas para todos os setores do ensino. As Leis Orgânicas do Ensino Primário garantiam a obrigatoriedade, a gratuidade do ensino, a necessidade do estabelecimento de diretrizes norteadoras e certa ênfase nas habilidades e interesses dos alunos. Vale ressaltar que nesta mesma década, o movimento escolanovista tinha na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um forte veículo de divulgação de suas ideias, que obteve profunda implicação na elaboração das políticas públicas nesta época (Patto, 1990).

Se as Leis Orgânicas do Ensino traziam um avanço no estabelecimento de primeiras diretrizes e no que se refere à sistematização da contribuição da União, Estado e municípios para o ensino primário; o ensino secundário se ramificava entre ensino científico e clássico, predominantemente humanistas e enciclopédicos, e o ensino profissional. Essa estruturação do ensino em ginásial e secundário foi dada pelo ministro Gustavo Capanema, estrutura que então se manteve por trinta anos (Patto, 1984). Apesar de diferentes ramos abrangidos, o ensino profissional não era flexível, impondo a escolha do curso superior da mesma área e impedia-se também o aproveitamento entre secundário e profissional. Além disso, o ensino profissional também exigia exame de admissão, mantendo caráter seletivo mesmo num país em crescente necessidade de mão de obra.

---

²⁴ Segundo Patto (1990) nessa reforma não foi incluída a reivindicação escolanovista de instituir os três primeiros anos do secundário como formação geral, mas foi instituída a chance formal de todos que passarem pela formação secundária seja geral ou profissionalizante concorrerem à universidade.

Essa dualidade no ensino secundário foi planejada pelo ministro Capanema que, por meio do ensino secundário tinha intenções de formar elites condutoras da população, encaminhando desde então parte da população ao ensino superior e outra parte, aquela constituída por trabalhadores, ao ensino profissional, de modo que pudesse responder à necessidade das indústrias em expansão (Ghiraldelli Júnior, 2009).

A Constituição de 1946 reforçou a gratuidade e, sobretudo, a obrigação da União e dos estados a destinarem recursos para a oferta da educação, mesclando, além disso, descentralização administrativa e pedagógica com diretrizes nacionais, o que havia sido pensado pelo movimento escolanovista. Para Romanelli (1987) esta Constituição representou um avanço formal no que se refere à articulação de direitos e garantias individuais com intervenção do Estado. No entanto, a estrutura do ensino público ainda não abrangia toda a população e o ensino superior era destinado somente às elites.

Apesar do avanço que representaram as Leis Orgânicas, sobretudo em relação à anterior Constituição de 1937 e do avanço dado pela Constituição de 1946, é importante ter em vista que mesmo o estado democrático que é inaugurado a partir de 1946 mantém certas desigualdades e contradições, inclusive legitimando-as. Dispositivos autoritários e totalitários historicamente permearam também os estados democráticos, sobretudo no uso de seus aparatos legais para reiteração da organização política e econômica vigente, eliminando espaços de resistência ou protesto. A própria legitimação de condições desiguais mantém a organização política e social e dificulta a construção de alternativas (Marcuse, 1967), afinal no plano formal o direito à educação foi assegurado, porém materialmente eram claras as dificuldades de assegurá-la bem como de prover igualdade de acesso.

Segundo Severino (1986), a separação entre ensino destinado ao povo e ensino destinado à elite se mostrou ainda como continuidade de uma estratégia do governo getulista de conciliação entre os princípios liberal-democráticos – que insuflaram certamente suas reformas, sobretudo pelas Leis Orgânicas e seu tom “democrático” – e os grupos católicos que historicamente no país detinham o monopólio do ensino e que, por isso, defendiam uma educação privada, acessível àquele que a paga (Severino, 1986). Essa estrutura dualista implantada desde então entre ensino propedêutico e ensino profissional marcou profundamente a educação brasileira desde então e era resultado dessas forças políticas e econômicas desse período (Ghiraldelli Júnior, 2009).

Esse cenário de conflito de interesses não se arrefeceu, uma vez que as décadas seguintes são marcadas por embates entre intelectuais e educadores, inclusive ligados ao

movimento escolanovista, reivindicando seu projeto de escola afinada às transformações econômicas e sociais e os representantes de interesses conservadores, ligados mais ou menos fortemente à igreja.

2.3 A educação entre o período de 1945 a 1964 e a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases

O momento histórico após a era Vargas é caracterizado por um desenvolvimentismo não mais nacionalista, mas ancorado no capital internacional, com a progressiva entrada de empresas estrangeiras no país (Aranha, 1989).

Entre o Manifesto dos Pioneiros e a instituição das diretrizes e bases da educação nacional (LDB), o movimento escolanovista foi de fundamental importância, realizando nas décadas 1930 a 1960 a necessária crítica a uma educação aristocrática, tal como esta se caracterizava, resultando num ensino altamente seletivo e avaliativo, deixando a maioria da população à margem do direito da educação.

Vale ressaltar que se passaram 13 anos para que a Lei de Diretrizes e Bases fosse aprovada pelo Congresso, ou seja, de 1948 a 1961, período em que se discutiu o conceito de diretrizes e bases nacionais, mas, sobretudo, se debateu a “suposta” liberdade de ensino pela igreja e pelos estabelecimentos particulares que alegavam ser um direito “da família” a escolha da modalidade do ensino, se pública ou particular (Piletti, 1991; Romanelli, 1987).

A posição da Igreja, entretanto, agora era assumida por partidários leigos da iniciativa privada que, na verdade, defendiam a liberdade empresarial e não tanto a ideologia católica (Severino, 1986). O monopólio do ensino pelas empresas particulares se via ameaçado pela reivindicação da escola pública, gerando conflitos e debates em torno da legislação. Este mesmo conflito fez com que um segundo Manifesto fosse publicado em 1959 por representantes do escolanovismo, desta vez com um tom mais próximo da obrigatoriedade do ensino público, sem tanto serem retomados os princípios da Escola Nova.

O “Manifesto dos Educadores”, assinado por parte dos intelectuais e educadores do anterior Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trazia um grande apelo à gratuidade do ensino, ameaçada pelo monopólio das escolas privadas, com o risco de legitimação de amparo e subsídio público a essas escolas. Nas palavras desses educadores, trata-se de:

[...] uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (Azevedo, 2010b, p.71).

A educação pública é reafirmada nesse documento que, diferente do Manifesto anterior, não se preocupa em esboçar um plano detalhado de organização e articulação do ensino em todos seus níveis, a ênfase é sobre o direito à escola pública gratuita e obrigatória, direito que se via naquele momento ameaçado no país:

A ideia de educação pública, - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (Azevedo, 2010b, p. 89-90).

Assim, ao diagnóstico que apresentam nesse documento de desarticulação do sistema de ensino, de exclusão de grande parte da população de 7 a 14 anos da escola, de formação precária de educadores e, em resumo, de inadequação do sistema de ensino público ao crescimento demográfico e ao desenvolvimento social (Azevedo, 2010b), os signatários desse Manifesto nomeiam e destrincham as motivações da suposta liberdade de ensino alegada pela iniciativa privada. O documento é claro e pungente, desconstruindo o discurso de liberdade de escolha de ensino enquanto estratégia que buscava retirar recursos do Estado, prejudicando a escola pública, de cujas deficiências o sistema privado se manteria:

[...] implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantêm, as de iniciativa privada (Azevedo, 2010b, p. 79).

Portanto, o Manifesto declarava a posição de educadores sobre o impasse em torno da promulgação da nova lei de diretrizes e bases, percebiam claramente o embate entre o empresariado da educação e o Estado, defendendo o direito à escola pública de qualidade. Para isso, o documento também reafirmava a necessidade de expansão de escolas e maior articulação das etapas do ensino, reafirmando alguns princípios do primeiro Manifesto, como o oferecimento de ensino científico e o profissional, a descentralização, o papel da educação no progresso científico e material da sociedade, mas, sobretudo, é enfático na defesa da escola gratuita e democrática enquanto dever do Estado, o que é reafirmado veementemente em contraposição ao confuso entendimento das prioridades do papel do Estado, vivido no momento de sua publicação (Azevedo, 2010b).

Segundo Romanelli (1987), os efeitos de uma lei da educação dependem de seu pertencimento ou não a um conjunto de reformas, bem como de condições de infra-estrutura. No mesmo sentido, Freitag (1980) considera que a política se realiza na sociedade civil, de

modo que sua análise deve partir dos efeitos que gera ou omite na realidade. Para as autoras, analisando a primeira formulação das Leis de Diretrizes e Bases, aprovada pela Lei 4.024 em 1961, percebe-se que o documento trazia desde já princípios de uma educação universal, princípios de conteúdo axiológico incontestável que se assentavam na liberdade e nos direitos do homem²⁵, porém apresentava poucos objetivos práticos para orientação e modificação do sistema educativo que de fato resultasse na ampliação do sistema.

A Lei 4.024/61 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases refletia a busca por princípios educacionais nacionais e mantinha certo grau de descentralização e admitia que cada escola pudesse agregar disciplinas optativas ao currículo comum, outra reivindicação dos pioneiros no que se refere à autonomia das escolas. Por outro lado, a mesma Lei afirmava a isenção de garantia pelo Estado da educação em casos de pobreza ou insuficiência das escolas. O documento, portanto, oficializava uma situação anormal e, além disso, se mostrou como porta-voz de interesses conservadores (Romanelli, 1987).

Para entender o que ocorreu neste processo, é importante entender que o Estado no seu papel de legislador e executor, desempenhou uma mediação entre os setores mais conservadores, ligados a uma economia tradicional agrária elitizada e setores da classe média urbana e intelectualizada que reivindicavam a expansão do ensino no país. Ao tentar desempenhar este papel, o Estado em 1961 acaba por ceder à pressão ideológica das escolas ligadas à Igreja e a setores privados, uma vez que o cenário político e econômico era instável, em que se iniciava uma dependência política e cultural do país em relação aos Estados Unidos (Patto, 1984).

Portanto, a LDB de 1961, que constituiria a princípio uma maneira democrática de organizar o ensino, não se constituiu nem como instrumento formal para garantir a educação como direito e fator de desenvolvimento econômico e social. A lei isentou o Estado da responsabilidade pelas escolas públicas e, por meio de cláusulas que buscavam subsidiar bolsas de estudo em escolas particulares e que visavam ao financiamento estatal de estabelecimentos de ensino também particulares, o poder público deixou em grande parte intocada a tarefa de educação popular, impedindo a democratização do ensino público que passaria pelo investimento no mesmo, uma vez que o país nessa mesma época ainda mantinha uma oferta precária de escolarização.

---

²⁵ Assim está escrito logo nas primeiras partes do 1º artigo da LDB: A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade; b.) o respeito à dignidade e à liberdade fundamentais do homem; c.) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional [...] (Romanelli, 1987, p.180).

Embora o sistema de ensino com a LDB tenha favorecido os interesses das escolas católicas, na verdade, a ideologia católica teria aos poucos sua influência diminuída e sua hegemonia enfraquecida, uma vez que sucessivamente teve que absorver o ideário liberal democrático e até transformar sua pedagogia, adequando-se aos anseios das classes médias e das elites (Severino, 1986). Com a LDB, os grupos privatistas, ainda que aliados formalmente à Igreja, é que obtiveram verdadeiras vantagens asseguradas pelo governo (Severino, 1986) e utilizaram muito bem do discurso da liberdade de ensino e de uma suposta ameaça comunista para reafirmar seus privilégios.

Freitag (1980) problematiza como a legislação que institui a LDB não se atenta à falta de recursos e de estruturação do sistema educacional, que se mostrava escancaradamente na ausência de escolas, professores e material, ainda que tenha instituído a obrigatoriedade do ensino primário. Omite-se a realidade e, na luta de interesses que envolveram este projeto de lei, parece que o viés liberal que toma a sociedade como potencialmente igualitária se alia aos interesses mais conservadores de manutenção dos privilégios de classe, tornando a lei também uma omissão da realidade educativa. Assim, essa lei que institui a educação como direito e dever e a coloca como obrigação do Estado (salvo em situações de pobreza ou ausência de escolas!) não o torna possível para grande parte dos brasileiros que nas condições socioeconômicas passavam enormes dificuldades para entrar nas escolas ou prosseguir a escolarização²⁶.

Como era de interesse preservar o ensino superior a camadas privilegiadas da sociedade, com a possibilidade aberta pela LDB à iniciativa privada de ministrar cursos profissionalizantes (em geral, noturnos), que equivaliam ao curso de nível médio, tornou-se legitimada na prática a impossibilidade de trabalhadores que cursavam o profissionalizante competirem por vagas no ensino superior com alunos que cursavam o ensino secundário, geralmente oferecido de dia e que apresentava nível de exigência superior aos cursos noturnos (Patto, 1984). A LDB de 1961 instituiu chances formais de acesso ao ensino superior, mas omitiu as desigualdades reais de competição: “[...] ela (a LDB) traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo em que institucionaliza a desigualdade social, ao nível de ideologia postula sua inexistência” (Freitag, 1980, p.66).

Dessa maneira, a luta política travada na época da elaboração da LDB resultou na elaboração de dispositivos legais que instituíram a seletividade, a rigidez e a discriminação.

---

²⁶ Freitag (1980) traz dados que exemplificam a seletividade da escola na década de 60 e as dificuldades das crianças e jovens em prosseguir a escolarização. Segundo a autora, de 1.000 crianças que ingressavam em 1960 no primeiro ano primário, apenas 466 atingiam a segunda série primária; destas apenas 152 atingiam o ensino ginasial.

Isso demonstra a predominância na legislação de interesses conservadores, visível na contenção da oferta do sistema público, na subvenção às escolas particulares, e na valorização dos ensinos secundário e superior, ao mesmo tempo em que se fazia a contenção das demandas por uma educação popular (Romanelli, 1987). Essa questão está explícita no comentário de Severino acerca das demandas das camadas populares:

O atendimento a suas reivindicações era sempre apresentado, a nível do discurso político explícito, como objetivo primordial mas, na realidade, no tecido da estrutura e da evolução do sistema socioeconômico brasileiro, isto não passou de um apelo com efeito puramente ideológico. Por isso, quanto ao efetivo acesso à educação, via de acesso aos bens culturais, seja quando marcada pela ideologia católica, seja quando marcada pela ideologia liberal laica, não alcançou as camadas populares do país que constituem a maioria da população brasileira. A injusta distribuição dos bens culturais econômicos continua correspondendo à desigual distribuição dos bens econômicos (Severino, 1986, p.85).

Essa contenção da escolarização, não se mobilizando o sistema para as necessidades que eram urgentes no período, era decorrente por sua vez de um cenário de um emergente capitalismo monopolista, que passou a implicar extrema dependência do país em relação ao capital estrangeiro (Severino, 1986). A organização do sistema educativo em regimes onerosos e ineficientes e que não atingiam toda a população passou a ser chamada como crise da educação, o que em seguida passaria por outros encaminhamentos.

2.4 O período de 1964 a 1985: expansão do ensino e redefinições políticas e ideológicas

As décadas de sessenta e setenta do século XX são marcadas pelo crescimento econômico e dependência financeira e ideológica dos centros capitalistas. Havia a necessidade de expansão do sistema educativo, impulsionada pelo crescimento econômico-industrial e pela pressão das empresas nacionais e internacionais por qualificação de mão de obra num momento de expansão da industrialização. Além disso, os setores hegemônicos da sociedade brasileira se viram na necessidade de conter a crescente demanda por vagas na universidade, pressão que vinha sendo feita inclusive por aqueles que passavam pelas escolas profissionalizantes.

Embora o governo tenha estabelecido metas de expansão do ensino traçadas a partir do Plano Nacional de Educação para o período de 1962 a 1970, o que se percebeu foi o grande alcance de matrículas no ensino primário que, no entanto, não ocorria nas etapas seguintes, com exceção do ensino superior que alcançava parte substantiva daqueles que concluíam o

secundário, o que mostra que a escolarização atingia bem uma diminuta parcela da população, formando uma elite preparada e privilegiada.

Romanelli (1987) mostra com clareza que o ponto de estrangulamento do trajeto escolar estava, portanto no ensino primário, uma vez que parcela significativa que deveria estar no ensino secundário continuava no primário:

Enquanto nossa escola primária estiver retendo, pela reprovação, parcela ponderável da população escolar, é impossível para o planejamento educacional traçar metas com relativa segurança, a menos que o próprio planejamento preveja a redução gradativa da reprovação e preveja, evidentemente, os meios para tanto (Romanelli, 1987, p. 186).

Na visão da autora, o sistema educativo que se tem na década de 1960 e de 1970 se caracterizava, sobretudo, pela ênfase no ensino acadêmico, e grande parcela da população não avançava para além do ensino primário, mostrando além da dificuldade da escolarização atingir a todos, também a dificuldade de aplicação de recursos que pudessem gerar condições favoráveis às classes populares para frequentar e obter êxito nas escolas²⁷.

As taxas de reprovação entre 1967 e 1971 giravam em torno de 63,5%, e de evasão no primeiro e segundo anos primários eram respectivamente de 44% e 22%, de modo que muitos alunos sequer faziam os exames finais. No entanto, para Freitag (1980), os altos índices não se referem à seletividade do ensino, mas à falta de condições de parte da população para prosseguimento dos estudos como transporte, material escolar, alimentação e ainda a necessidade de trabalhar para o sustento da família.

Por sua vez, a literatura educacional nos anos de 1940 a 1960 foi marcada por grande ênfase nas habilidades dos alunos como forma de se orientar o ensino política e pedagogicamente, marcada também por uma visão depreciativa das características do alunado proveniente das camadas populares. Afinal, ainda nas primeiras décadas do século XX, esboçavam-se os primeiros “retratos psicológicos” do brasileiro, calcados na ideia de superioridade da etnia branca e da cultura europeia (Patto, 1990). Trata-se da afirmação da existência de um caráter nacional, um conjunto de características, em geral depreciativas que explicavam por completo o que se entendia como a natureza do brasileiro. São expoentes desse movimento Silvio Romero e Afonso Celso com descrições negativas do brasileiro, sobretudo de mestiços e negros (Chauí, 2000). Grande parte dos médicos, educadores e psicólogos que se formaram por volta desse período, fizeram seus estudos sob a orientação de

---

²⁷ Romanelli (1987) debate essa situação, em que faltando recursos para a ampliação do sistema educativo, o Estado ainda elabora leis que legitimam a expansão da rede particular, inclusive com bolsas para educação de crianças pobres. Sobre esta questão, a autora problematiza o quanto este recurso se utilizado para alimentação, vestuário, material escolar das crianças pobres poderia auxiliá-las, fornecendo condições para se manter dentro das escolas.

teorias genéticas, culturalistas e ambientalistas que corroboravam com essa ideia de caráter nacional, que era considerada a raiz de diversos problemas sociais. Para eles, essas teorias constituíam explicação dos problemas de aprendizagem, o que contribui historicamente para uma visão negativa das classes populares e desse contingente que chegava à escola (Patto, 1990). A atribuição de características físicas num primeiro momento e, em um momento posterior, de características psicológicas particulares a esse contingente (seja como decorrente da cultura, do meio, etc) é gritante na literatura educacional, passando por teorias do déficit, da carência a teorias da diferença social e cultural, presentes até hoje, como veremos adiante.

No período de 1960 a 1970 se falava da terminalidade como um princípio que poderia garantir a profissionalização de crianças que não avançavam pela escolarização e que sequer tinham grandes aspirações educacionais. Nos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos²⁸, grande canal de divulgação de ideias pedagógicas, a deficiência na escolarização era vista como consequência de fatores provenientes da origem social da criança numa visão claramente preconceituosa e marginalizadora da criança pobre (Patto, 1990).

No contexto econômico e político então vigente, a crise da educação – necessidade de expansão em todos os níveis e a pressão por vagas no ensino superior – que se estendia por décadas, se agravava, o que serviu de justificativa para a busca dos chamados “Acordos MEC-USAID”, por meio dos quais o Ministério da Educação delegou a reorganização do ensino aos técnicos de agências estrangeiras como a Agency for International Development, a AID, enquanto assistente técnica e de cooperação financeira. As relações com o chamado Banco Mundial, constituído pela mesma AID e pelo Banco Internacional de Desenvolvimento e Reconstrução, o BIRD, começam a ser estabelecidas (Seabra, 2009), do que resulta não apenas a concessão de crédito aos países em desenvolvimento, como o Brasil, mas em contrapartida, a orientação das políticas educacionais em acordo com os preceitos destes órgãos (Frigotto & Ciavatta, 2003).

É preciso situar as políticas educacionais deste período no contexto da política imperialista dos Estados Unidos nos anos 1960 e com o papel intervencionista que o estado brasileiro assume na economia, na política e na educação. Os acordos firmados entre os países serviram à manutenção da concentração do capital, no entanto, para sua realização, adotou-se

---

²⁸ Patto (1990) analisa os artigos de Moreira (1954) que defendia a terminalidade profissionalizante da escola primária a partir da ideia de que os alunos das classes populares não eram aptos e capazes de prosseguir no secundário. Também a autora analisa os artigos dos americanos Kandel (1957) e Kimball (1959) sendo que o primeiro defendia o caráter seletivo da escola e o segundo atribuía o fracasso escolar ao desinteresse da população rural e à ineficiência da escola.

um discurso ligado ao desenvolvimentismo, colocando na educação a responsabilidade pela modernização e pela diminuição de disparidades sociais que posicionaria idealmente o país no rumo do desenvolvimento e em condições de competição internacional (Frigotto, 1989).

Passa-se a tomar o problema do subdesenvolvimento como problema técnico, considerado como falta de preparo profissional, frente ao qual se deve treinar e formar um contingente de mão de obra barata e apta a criar hábitos e necessidades do primeiro mundo, já que se tratava de um período de dependência financeira e ideológica em relação aos Estados Unidos e de entrada de capital estrangeiro no país, em um período de clara concentração do capital.

É visível que se inicia de modo pungente a utilização da teoria do capital humano²⁹ pelas agências internacionais que sustentam um discurso de preparação de mão de obra como responsável pela superação da pobreza, colocando-se na educação essa função, mas não se mencionando em nenhum momento as relações econômicas entre os países e as crises do capital visíveis na sua centralização e também no aumento do desemprego. A emergência dessa teoria nos países latino-americanos está relacionada à expansão imperialista dos países desenvolvidos nos âmbitos econômico, político e social (Frigotto, 1989).

Além dessa visão distorcida da relação entre qualificação e desenvolvimento, as organizações estrangeiras valorizavam aspectos isolados das questões sociais, inclusive educacionais, e uma ação instrumental que nos colocou em posição subordinada a suas teorias e tecnologias:

[...] na medida em que as agências internacionais de ajuda à educação nos países do Terceiro Mundo partem de uma concepção de subdesenvolvimento, que na realidade procura explicar o global pelo particular, ela tem também por estratégia a compartimentação da realidade e, nesse sentido, não só se comporta acriticamente como ajuda, ou favorece o desencadeamento da organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino que atribuem acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível microssocial, evidenciando-lhe mais os aspectos psicopedagógicos do que os aspectos macrosociais. Nesse sentido, não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a de seu contexto, mas também, o que é ainda mais grave, imprime uma direção quase única à pesquisa educacional (Romanelli, 1987, p. 203).

Romanelli (2006) conclui que, a princípio, a ajuda internacional tendeu a ser quantitativa, buscou-se aumentar o número de matrículas e obter o maior rendimento da rede de ensino com menor aplicação de recursos a partir do estudo da rentabilidade do sistema. Em segundo plano, mas não menos importante, as agências associaram baixa qualidade do ensino

---

²⁹ A teoria do capital humano – a possibilidade de se tomar o homem como passível de investimento e portador de valor de mercadoria – já estava presente nas teorias neoclássicas da economia que remontam ao século XIX. No entanto, ressurgiu especificamente nos Estados Unidos nos anos 1950 a 1960 e se estende às políticas internacionais na década de 1960, em resposta às crises de centralização do capital, justificando ideologicamente a concentração do capital e as penúrias sociais (Frigotto, 1989).

à democratização do mesmo e, como intervenção, se centraram no aumento de recursos materiais, no treinamento de pessoal docente e técnico, no controle do conteúdo do ensino e na reorganização do currículo tendo em vista a qualificação para o mercado. Observa-se no mesmo período a menor ênfase nas disciplinas de ciências humanas e sociais com as reformas realizadas e uma redução da educação ao seu valor técnico e instrumental. Em contrapartida à retirada das ciências humanas, implantaram-se disciplinas de caráter cívico, de exaltação da ordem e segurança nacional em consonância com a ideologia política do período militar³⁰.

Os famosos Acordos MEC-USAID se assentavam nos pilares: educação e desenvolvimento; educação e segurança; e educação e comunidade. Pelo primeiro, buscava-se a formação rápida de profissionais, entendia-se pelo segundo a formação de um sujeito consciente que, nos termos do contexto em que a reforma se insere e aplica, diz respeito ao civismo, obediência e lealdade à pátria. Já por comunidade, entendiam-se as empresas com suas demandas ao ensino (Piletti, 1991). Portanto, até mesmo quando a lei enunciava consciência e cidadania, esses princípios eram utilizados para afirmação de seu contrário, afinal nos efeitos que gerou e nas intenções que guardava, a reforma buscava expansão, qualificação de mão de obra barata e sem condições de competitividade com uma elite formada (Aranha, 1989).

Vale ressaltar que os programas da AID partiam da constatação de que o sistema educativo brasileiro colocava-se como seletivo e em discordância com o alcance das forças produtivas, e atribuía o problema aos educadores como se estes fossem responsáveis por isso, reforçando a necessidade de treinamento dos mesmos. Essa postura é demonstrativa de um olhar parcial quanto às relações entre sociedade e educação, torna explícito o viés microsocial que permeava as políticas educacionais, com foco nos conteúdos e nos métodos de ensino. Além disso, a desvalorização do docente e de seu saber-fazer se mostra como uma estratégia para a implantação de uma concepção tecnicista de educação, justificando cursos de formação docente que o alinhassem às reformas e aos propósitos dessas.

---

³⁰ A Lei 5.692 de 1971 que reformou os ensinos de 1º e 2º graus teve como uma de suas reformas a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia do ensino de 2º grau, retornando o ensino de Educação Moral e Cívica, que fora introduzido anteriormente durante o Estado Novo do Governo Vargas. Somente no ano de 2008 com a Lei 11.684, as disciplinas de Filosofia e Sociologia retornam ao atual ensino médio (antigo 2º grau), como obrigatórias (Dadico, 2009). A mesma lei em 1971 previu também inclusão de Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde (Romanelli, 1987) e no ensino superior a disciplina de Problemas Brasileiros com o mesmo tom cívico (Chauí, 2000). A inserção da Educação Física e dos Programas de Saúde pode ser entendida também à luz da teoria do capital humano que considera que o sujeito deve ser investido em qualificação e também em saúde, que são considerados os pilares para sua produtividade. No ano de 2016, com o governo do presidente interino Michel Temer, o projeto inicial da Medida Provisória 746/2016 previa a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes (Rodrigues, 2016).

As estratégias da Agência internacional (AID) buscavam como princípio a eficácia entre aplicação de recursos e a produtividade, dada a necessidade de expansão do ensino em atendimento à pressão popular por vagas no ensino público (Romanelli, 1987). Ao que tudo indica este olhar microssocial em torno da escola e do rendimento pedagógico, como mencionado, parece ter sido desde então a tônica das políticas educacionais. Esse olhar está ligado à compreensão de que a educação deve estar apta à preparação do capital humano – a isso se alia o julgamento da “ineficiência” da escola que deve ser superada pelo tecnicismo aplicado à administração do sistema educacional e também ao ensino³¹.

Tanto que, a partir deste período, torna-se vigente uma ideologia tecnocrática, em que se valoriza a aplicação da técnica e da instrumentalidade para organização da educação em prol do crescimento econômico. Essa ideologia esteve presente ainda nesse período também na utilização da tecnologia educacional, na informatização e no uso de recursos tecnológicos para o ensino e o treinamento (Severino, 1986). A orientação dos organismos internacionais se refere à economia de recursos no financiamento da educação, assim esses órgãos fomentam também o ensino não formal e o ensino por meio do rádio ou da televisão, capazes de gerar baixo custo e formação rápida (Fonseca, 1998).

A educação, ao que tudo indica, começa a sentir os efeitos de uma política econômica-social que prepara o país para a consolidação da economia dos grandes monopólios internacionais; a ideologia tecnocrática pode ser compreendida como racionalidade tecnológica, pois a mesma afirma o poder da técnica e da planificação econômica e cultural, frente à qual a educação não ficou imune. Romanelli (1987) ainda indica como a política educacional que se inicia em 1968 é um reflexo da mentalidade empresarial que orienta a economia neste período: os relatórios que guiam as políticas definidas a partir de então se pautam pelo espírito tecnocrático ao prezar por uma reforma que passa pelo âmbito administrativo e que busca reestruturar o sistema educativo com base na organização empresarial e setorial.

A burocratização das instituições sociais é decorrência do processo de industrialização do país, que ocorre desde a década de 1930 e que trouxe a institucionalização de um sistema de ensino; porém esse processo é acirrado a partir de 1964 com maior hierarquia de funcionários no sistema educacional, nas escolas e maior burocratização desses espaços, justificada pela propalada eficiência e produtividade do sistema, que também serviu para

---

³¹ Nas palavras de Frigotto (1989, p.121), para a concepção tecnocrática da educação que passa a permear as políticas educacionais desde então: “O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era ‘tecnificar a educação’, isto é, conceber o sistema educacional com uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que havia produzido ótimos resultados no desempenho industrial”.

reafirmar e justificar a dependência do Brasil com países centrais sob uma suposta neutralidade (Patto, 1990).

Neste período, a perspectiva nacionalista e populista ainda presente até o início da década de 1960 é completamente substituída pela tecnocracia dos meios: cabe organizar o ensino tal como uma linha industrial, averiguando a eficiência de seus produtos (Severino, 1986). A tônica desse discurso provém claramente do financiamento de agências estrangeiras que são restritivas quanto aos custos do sistema de ensino e estratégicas no que se refere a uma expansão calculada, capaz de “qualificar” uma mão de obra barata, sustentando uma dependência dos países subdesenvolvidos aos países desenvolvidos fornecedores de tecnologia avançada.

É por isso que de acordo com Severino (1986), até 1964 predominava uma ideologia liberal³² que entendia a educação como caminho para o desenvolvimento de uma nação autônoma, esta ideologia é substituída então pela tecnocrática, que privilegia uma racionalidade técnica ou tecnológica, em que os produtos culturais veiculados pela escola bem como sua organização descartam qualquer lastro de autonomia para que se preze uma formação instrumental, isenta de pensamento.

Dessa maneira, pode-se dizer que a partir da ditadura militar, a educação passa a ser entendida como investimento, com retorno individual e social. É esta posição que começa a ser tomada pelos planejadores e legisladores, de modo que passa a ser crucial investir na educação de modo hierarquizado, criando-se um exército qualificado de reserva, essencial para se estabelecer certa pressão salarial, produzindo-se trabalhadores qualificados em larga escala (Freitag, 1980). Esta visão de investimento no fator humano passa a permear as políticas e estratégias de formação que ideologicamente atribuem à educação a responsabilidade por superação do subdesenvolvimento e ao indivíduo a responsabilidade por sua formação e absorção no mercado de trabalho³³ (Frigotto, 1989).

Severino (1986, p. 92) sintetiza claramente a ideologia vigente no período: “O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão de obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente”. Isso acabou por sustentar um ensino básico

---

³²Ideologia liberal, ou ainda segundo Severino (1986), neoliberal, já que no século XX os princípios do liberalismo econômico e social são reinterpretados dentro de novo contexto econômico.

³³A teoria do capital humano pode ser compreendida como uma ideologia à medida que falseia as relações de trabalho improdutivas e o crescente desemprego estrutural que se apresentam com o desenvolvimento do capitalismo monopolista globalizado. Trata-se uma teoria que dissimula as relações estruturais do capitalismo e suas crises, tomando a produtividade do sujeito e sua qualificação, que são determinadas, como determinantes do crescimento econômico e da mobilidade social (Frigotto, 1989).

público de pouco investimento e direcionado ao trabalho; mantendo-se, por outro lado, um sistema de escolas particulares direcionado à elite. É o que Frigotto (1989) denomina como uma tendência a orientar a formação a partir da dimensão do mercado, reduzindo-a uma tecnologia educacional que possa preparar o capital humano, levando a um nível de formação geral dosada, ou seja, estritamente ligada ao seu valor técnico funcional e mais distante de uma formação ampla e humanista.

Assim, entre as variadas leis que reestruturaram o ensino em todos os níveis e que incorporaram os princípios orientadores aqui expostos, nos interessa aqui discutir o impacto da Lei 5.692 de 1971 que instituiu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a nova LDB. Esta prevê a obrigatoriedade do ensino em oito anos, instituindo o curso fundamental nesta duração pela junção entre primário e ginásial, eliminando exames de admissão. Por sua vez, o ensino de 2º grau torna-se voltado à preparação para o trabalho, rompendo por fim com a estruturação do secundário em clássico e científico tal como estabelecido pela Reforma Capanema no Governo de Vargas, estrutura considerada então pouco adequada frente às necessidades do novo sistema econômico (Patto, 1984). Porém em ambos os níveis, a legislação buscou fornecer uma preparação profissional – isso ocorreu tendo em vista a expansão da economia e a incapacidade do ensino superior oferecer vagas suficientes à população, embora no mesmo período, também o ensino superior tenha passado por reformulações e ampliações³⁴ (Romanelli, 1987).

Esses reajustes no ensino fundamental demonstram claramente a preocupação com o avanço das classes populares nos anos escolares obrigatórios e apontam desde então para a facilidade de acesso e permanência, ao eliminar exames de admissão. Já a preocupação com o ensino profissionalizante predominante dentro do 2º grau demonstra a preocupação com a contenção de demanda por ensino superior, contenção que não foi de fato realizada com a última LDB, a de 1961³⁵. Por meio destas medidas, no entanto, não se atentou à continuidade

---

³⁴ Dentre as reformas iniciadas no período de ditadura militar, a Lei 5.540 de 1968 incidiu sobre o ensino superior, estabelecendo normas de funcionamento e modificando sua organização. Deu-se a implantação de um sistema administrativo em que o Governo adquiriu maior controle sobre a Universidade, diminuindo sua autonomia. Isso foi realizado junto a contenção de protestos e reivindicações em qualquer estabelecimento de ensino, dada pelo Decreto-Lei 447 de 1968 (Romanelli, 1987). Como medida para aumentar número de vagas foi instituída a introdução do regime por créditos e o jubramento que também tiveram papel de controle da luta política estudantil e controle ideológico.

³⁵ Entre os relatórios realizados por grupos de trabalho brasileiros e americanos responsáveis pelo estabelecimento destas reformas, predominou, segundo Romanelli (1987), a visão dos relatórios brasileiros que buscavam imprimir ao segundo grau caráter predominantemente profissionalizante. Entre os relatórios realizados pela AID e o Relatório Meira Matos e o realizado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que também se preocupava com a reorganização do ensino de 1º e 2º graus, predominava nestes últimos relatórios a reformulação dos objetivos do ensino de 2º grau, direcionando-os à profissionalização e superação da diferença entre ensino comum e técnico. No relatório da AID privilegiava-se, no entanto, a reformulação do 1º grau

da demanda por ensino superior mesmo para aqueles que cursavam o profissionalizante, uma vez que o ensino superior mantinha-se ainda como canal de ascensão social e profissional.

Dessa maneira, a Lei 5.692/71 buscou além de oferecer formação geral no primeiro e segundo grau, oferecer uma predominância de conteúdos profissionalizantes no 2º grau. Aqui, no entanto, a legislação abre uma brecha, colocando exceções para aqueles estabelecimentos que não conseguiam oferecer a educação obrigatória geral de oito anos, de modo que, se não atendida a terminalidade ideal (oito anos), a terminalidade real se impusesse, exigindo mais conteúdos ligados à especialização. Trata-se, portanto, de uma estratégia de se garantir mão de obra barata e com alguma qualificação, atendendo aos setores da indústria que prezavam por preparação rápida de seu contingente. Segundo Saviani (1999), trata-se de uma legislação cuja flexibilidade impõe a lógica do mercado de trabalho, retirando a oportunidade de formação geral àqueles que menos teriam condições de tê-la. Sem contar, é claro, sua incoerência, pois se a escola não conseguisse oferecer formação geral, tampouco poderia contar com recursos para oferecer treinamento profissional, o que é mais dispendioso (Freitag, 1980).

De acordo com Frigotto (1989), a profissionalização oferecida nas escolas estava muito aquém do nível tecnológico que o trabalho vinha alcançando com a inserção da automação, com isso, tem-se a desqualificação do trabalho escolar – a escola não preparava para o trabalho, mas cumpria papel funcional na manutenção da estrutura social. Ressalte-se que, para esse autor, o trabalho é assumido como categoria central, devendo a educação desempenhar seu papel como qualificação para o trabalho³⁶. Com base em outros referenciais elegidos para interlocução nessa pesquisa (Gorz, 1986; Pedrosa, 2012), o trabalho pode já não estar assumindo centralidade na sociedade, ficando em seu lugar a ocupação e a disposição integral dos sujeitos à possibilidade de ocupação na sociedade. De fato, a escola não pode

---

incluindo nele certo treinamento, que fosse suficiente para formação rápida de trabalhadores. No entanto, a legislação privilegiou o posicionamento dado pelos relatórios brasileiros que previa a profissionalização predominante para o 2º grau. Ao que tudo indica, a tônica das agências internacionais de financiamento entoam o menor custo com a educação para que se obtenha a mais rápida qualificação em menor tempo e com menos gastos.

³⁶ As teorias da qualificação profissional são bastante otimistas em relação às novas relações entre educação e trabalho face à reestruturação produtiva, partilhando muitas vezes da ideia demasiadamente ingênua de que o movimento do capital levou à revalorização do trabalho, como se a fase da automação e flexibilização viesse revalorizar o trabalho, dotá-lo “de alma”. Segundo Pedrosa (2002), trata-se de uma concepção acrítica das intrincadas relações entre trabalho e capital, partilha de uma visão essencialista de trabalho (considerado supostamente dignificante e construtor), portanto, carente de visão histórica, esquecendo inclusive da permanência da propriedade privada, no qual o homem se aliena no seu trabalho. A própria ideologia do capital humano demonstra a inexistência da centralidade do trabalho, mas a preponderância ideológica da produtividade em uma fase de crescente desemprego.

propiciar a qualificação, tal como Frigotto (1989) já havia percebido, uma vez que nem mesmo há demanda objetiva (e suficiente) da sociedade para que a escola cumpra tal papel.

Dessa maneira, para diminuir a pressão por vagas no ensino superior, já que o Estado não dava conta da demanda, abriu-se espaço e legitimidade ao ensino particular de se ocupar cada vez mais do ensino superior bem como do ensino supletivo e do ensino médio, já que o Estado se responsabilizou pela educação popular obrigatória de oito anos. Nesse sentido, a universidade particular toma para si a tarefa de oferecer vagas que o ensino público não podia oferecer. O incentivo estatal à universidade particular ocorreu por meio de assistência técnica e financeira que o Estado ofereceu à iniciativa particular como uma das medidas da Reforma Universitária de 1968³⁷.

Outra modificação importante foi implantada pelo Parecer nº 853 de 1971, tratava-se da determinação de conteúdos em atividades, áreas de estudo e disciplinas, fixados em núcleos comuns. É perceptível que se buscou então uma superação do que se compreendia como conteudismo, mas desde já se previa que a oferta destas atividades/áreas de estudo também estava claramente sujeita a modificações conforme o estabelecimento.

De acordo com Saviani (1999), isso levou a uma diluição dos conteúdos que perdem então sua especificidade, levando ao aligeiramento da formação, já reforçada pela não obrigatoriedade da formação geral em locais que não podiam oferecê-la. Segundo Aranha (1989), com a mesma reforma ocorreu a aglutinação de diversas disciplinas, como as disciplinas de História e Geografia aglutinadas em Estudos Sociais, privilegiando-se áreas de estudo em detrimento das disciplinas e de suas complexidades e especificidades. Isso se juntou à predominância da chamada sondagem de aptidão que deveria ser feita como caminho para a preparação rápida da oferta de mão de obra.

Os princípios da psicologia construtivista também perpassavam as reformas como no Parecer 339/72 que fundamentou o ensino de Educação Artística nos “esquemas seriados e lógicos”, considerando que o ensino deveria ser geral, assistemático para então diferenciar-se, como que seguindo o fluxo do desenvolvimento segundo a teoria piagetiana, o que Romanelli (1987) considerou interessante, porém extremamente genérico enquanto orientação para o docente. A necessidade de se aproveitar do ensino como forma de “sondar as aptidões” e encaminhar os discentes também era retomada na mesma lei, predominando novamente a

---

³⁷ A partir de 1968 também se verifica o crescimento do investimento privado nos níveis de graduação e de pós-graduação em detrimento do anterior investimento privado no segundo grau. Do mesmo modo, se em 1968 o número de estudantes no ensino superior público ainda era maior do que nos estabelecimentos privados, esta relação se inverte de modo que quase dois terços do contingente universitário pertenceriam ao ensino privado em 1973 (Freitag, 1980).

ideologia das aptidões e das diferenças individuais e a necessidade de observar os princípios construtivistas no ensino, numa necessidade de adequação do ensino ao aluno.

Assim, poderíamos nos perguntar se trata, na verdade, da adequação dos alunos ao sistema de ensino, dado que a terminalidade real, a profissionalização do ensino de 2º grau e a diluição das disciplinas escolares em áreas parecem ser medidas que já encaminhavam para um ensino popular empobrecido, entendido também como preparação precária e direta para o mercado de trabalho. Segundo Frigotto (1989), a ideologia do capital humano incute formas refinadas de aceitação do capital monopolista: tornou-se importante estender a escolarização das camadas populares que, no entanto, foi acompanhada de conteúdos programados e limitados, desqualificando a atividade escolar.

Do mesmo modo, é importante ressaltar a visão microsocial que se torna preponderante a partir da ditadura militar: é cobrado da escola que essa também selecione e faça o “encaminhamento democrático” dos alunos para diferentes escolarizações. Interessante ressaltar que a partir desse período, a eficiência das políticas incluía também o treinamento do docente, que deveria estar “afinado” com as orientações ideológicas e pedagógicas utilizadas, resultando também no controle e responsabilização da atividade do docente.

As reformas realizadas durante esse período resultaram muitas em fracasso, como a obrigatoriedade do ensino de oito anos que não contou com recursos suficientes para sua ampla realização. E, sobretudo, a profissionalização intentada como objetivo predominante do 2º grau não se realiza efetivamente e, em 1982 com a Lei nº 7.044 esse nível do ensino se volta para a formação geral (Aranha, 1989).

Embora nem todas as reformas tenham obtido êxito nesse período, elas representaram estratégias de um governo centralizado, operando na educação um controle ideológico extremo, arrefecendo forças opositoras ao regime militar. Além disso, e não menos importante, esse período de mais de vinte anos também representa um direcionamento das políticas públicas educacionais que parece ter marcado a educação brasileira: trata-se de sua faceta tecnocrática na organização do sistema educacional e em sua expansão calculada, “qualificando” um grande contingente de mão de obra barata. Para isso, mostrou-se crucial um ensino popular “dosado” e com uma orientação técnica em todos seus níveis (Frigotto, 1989), evitando-se a expansão do secundário e do superior públicos como estratégia para se evitar a pressão por empregos qualificados (Fonseca, 1998). O problemático desta situação é que a ideologia do capital humano – que toma o sujeito como cerne do desenvolvimento econômico e o responsabiliza pela formação recebida e por sua absorção no mercado –

predomina num cenário de concentração de renda e instabilidade econômica aliada a um contexto de desemprego estrutural e diminuição de direitos sociais (Trein & Ciavatta, 2006), o que se estende também aos anos 1990, como será visto em seguida.

2.5 – A abertura democrática e a educação: rupturas e continuidades

Após a abertura política em 1985, houve um movimento por valorização da educação, instituição de nova lei de diretrizes e bases e pela valorização da carreira docente e de condições para exercício do magistério. O Fórum da Educação na Constituinte ocorreu em 1987 reunindo diversas entidades, de professores de todos os níveis do ensino e também de estudantes, na busca por uma Constituição que valorizasse a educação. Os ganhos do debate foram notáveis quanto à Constituinte de 88 que ressalvou a colaboração do Estado, federações e municípios, quanto à garantia de qualidade, quanto à liberdade e pluralismo de ideias e valorização do docente. Vale indicar que mesmo com a abertura democrática, houve grande repressão governamental a professores e estudantes, denotando as dificuldades de valorização da educação ainda no regime democrático (Piletti, 1991).

Com a Constituição de 1988, que reuniu um debate político sobre a educação brasileira, foram estabelecidas a obrigatoriedade do ensino de oito anos e a possibilidade de sua extensão para o 2º grau, bem como a responsabilização dos órgãos públicos para seu oferecimento. Também foram estabelecidos na Lei Magna a autonomia universitária, o plano de carreira docente, e estipulada a contribuição necessária para realização dessas metas. A Constituinte mostra como a categoria dos professores e também de estudantes lutaram e se reuniram em prol de uma educação pública³⁸ e de qualidade, em um período que se mostrou propício para tanto (Aranha, 1989).

Embora diversas práticas neoliberais já estivessem em voga no mundo, a Constituinte não as absorveu, mostrando na verdade ganhos no que se refere ao estabelecimento de direitos sociais como a educação. A década de oitenta foi bastante fértil no que se refere à discussão das formas de se superar o viés tecnicista e autoritário da educação do período militar,

---

³⁸ Segundo Aranha (1989), ainda na reabertura democrática, houve uma disputa entre a defesa da escola pública e os interesses das escolas particulares, sobretudo porque até então desde a LDB de 61 as escolas privadas recebiam subsídios do Governo. Já a Constituinte de 1988 prevê então a ajuda do Governo somente para instituições sem fins lucrativos.

reforçando-se a necessidade de estabelecimento de uma escola pública, laica, universal e gratuita (Frigotto, 2006).

No entanto, ao que tudo indica, a estratégia governamental dos anos 1990 não se mostra muito diferente daquela vigente no período da ditadura militar, à medida que os ideais de eficiência e eficácia se mantiveram, dando-se continuidade à mesma visão do sistema de ensino como gestão de recursos com certa ênfase microssocial no processo pedagógico, desta vez, porém na avaliação, como será explicitado adiante. Tais estratégias parecem ganhar força com o debate em torno da necessidade de superar os altos índices de evasão e de repetência, fenômenos que se mostravam ainda expressivos nas estatísticas e nos estudos realizados nos anos oitenta do século passado. Ainda naquela década, a discussão em torno da qualidade se centrava na necessidade de garantir vagas bem como em garantir a regularidade do fluxo escolar, de modo que esta última meta torna-se então a tônica dos anos noventa (Oliveira & Araújo, 2005). Essa concepção de qualidade guarda uma orientação fortemente tecnocrática, uma vez que a permanência do aluno no sistema escolar não necessariamente pode ser entendida como qualidade quando se analisa mais profundamente a organização do ensino e os conteúdos veiculados pela escola. A expansão do ensino já iniciada nos anos setenta não esteve até então acompanhada de condições para efetivação do ensino com qualidade (Frigotto, 1989).

Por sua vez, a dependência econômica em relação aos países desenvolvidos se manteve, a despeito da reabertura democrática, o país continuou a depender de credores como o FMI – Fundo Monetário Internacional e o BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Ainda nos anos 1990, em troca de empréstimos, os países em desenvolvimento tiveram que se adequar à cartilha da economia globalizada desses países que colocavam os países em desenvolvimento na orientação dada por esses credores nos campos social e educacional, orientação que implicava redução em gastos públicos (Fonseca, 1998).

Assim, como contrapartida do investimento, a política econômico-social brasileira se caracterizou pelo ajuste aos princípios neoliberais, que trouxeram como estratégias a desregulamentação, a descentralização e a autonomia, ou seja, se retiram leis que impeçam o desenvolvimento do mercado e se transfere aos agentes sociais e, inclusive, educacionais, a responsabilidade que outrora cabia ao Estado (Frigotto & Ciavatta, 2003). Percebe-se como a assistência dos organismos internacionais tomou como base de suas orientações políticas a concepção de que o fator humano deve ser treinado para se superar a pobreza e o subdesenvolvimento, reforçando-se a mesma visão unilateral e ideológica do capitalismo

centralizado que se apresentou desde os anos 1960 (Fonseca, 1998). Dessa maneira, a política adotada nos anos 1990 foi de ajustamento interno às regras do mercado externo e, neste sentido, diferente do período anterior, foi a primeira vez que todas as políticas sociais aderiram ao discurso único da lógica do mercado.

A política educacional dos anos 1990, inclusive na legislação sobre as Diretrizes e Bases que norteiam o ensino, foi largamente influenciada pelos princípios declarados na Conferência Mundial em Jomtien, “Educação para todos”, evento patrocinado pela Unesco e pelo Banco Mundial em 1990. O Banco Mundial reforçou os princípios desta conferência enquanto guias que passariam a nortear a educação dos países subdesenvolvidos: a reforma e descentralização na administração das políticas sociais, a busca por novas fontes de recursos, a eliminação do analfabetismo, a eficácia do processo de ensino e a avaliação constante (Frigotto & Ciavatta, 2003). No campo da educação, percebe-se a adesão acrítica aos princípios propugnados pelos organismos financeiros internacionais, visível tanto na organização do sistema educativo quanto nos princípios pedagógicos adotados:

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário de desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (Frigotto & Ciavatta, 2003, p.108).

De acordo com Oliveira (2009), a gestão educacional do governo Fernando Henrique Cardoso se assentou na racionalidade técnica, prezando por descentralização de ações administrativas, pedagógicas e financeiras. O foco passou para a gestão escolar, naturalizando certos modos de gestão em que o Estado assume papel de menor responsabilidade. Tanto a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, o Saeb³⁹, como também a criação de avaliações do ensino superior como a implantação de uma matriz de competências são ações desse governo orientadas pelos princípios da Unesco.

Além disso, Frigotto e Ciavatta (2003) mostram como a legislação educativa privilegiou o capital internacional, naquilo que ele requisita como necessário de se desenvolver entre os trabalhadores: determinadas habilidades e competências adequadas ao trabalho nas empresas como habilidades de trabalho em grupo, comunicação verbal e escrita, que passam então a nortear os documentos e as avaliações.⁴⁰ Segundo Oliveira (2009), foi

³⁹ A criação do Saeb bem como as configurações que esse sistema de avaliação assumiu no decorrer das duas últimas décadas serão debatidas na seção 4.11, na exposição dos efeitos das avaliações sobre as escolas.

⁴⁰ Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2003) problematizam o discurso de Maria H. Castro, secretária do Ensino Superior do MEC durante o governo Fernando Henrique Cardoso, seu discurso era altamente privilegiador de habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho e que, por isso, tornam-se medidas e avaliadas pelo sistema educativo.

nesse mesmo período que se passou a adotar a matriz de competências no ensino básico. Isso está claro na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no Artigo 32º que se ocupa do Ensino Fundamental, em que busca a formação básica do cidadão e, como escrito no inciso IV: “o desenvolvimento da *capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, *itálicos nossos*).

A despeito do movimento de redemocratização no final dos anos 1980, em que educadores se esforçaram para a elaboração de novas leis e diretrizes da educação e por um Plano Nacional da Educação, inspirados pela Constituição de 1988, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nos anos 1990 foi feita à revelia desse movimento e em conformidade com uma política neoliberal de Estado.

Segundo Rossi (2001), as políticas neoliberais se encarregam em reduzir custos, buscando transferi-los a outros agentes seja a empresa privada ou os agentes da comunidade, de modo que o Estado se exime de sua responsabilidade pública no provimento de seus deveres, para que não se comprometa em última instância o ajuste fiscal⁴¹. De acordo com Frigotto (2006), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a tônica da política educacional centrou-se no ensino básico⁴² e na compreensão da educação como serviço e não como direito social; embora se possa por outro lado afirmar que o Estado cumpre com o direito de educação ao ofertá-lo como serviço. No entanto, esse período foi caracterizado também por grande expansão do ensino privado, deixando o cumprimento desse direito para parte da população nas mãos da iniciativa privada e do mercado.

A valorização do ensino primário foi propugnada por documentos do BIRD que reiteravam que esse nível de ensino proporcionava um retorno financeiro imediato com menores custos nos países em desenvolvimento e, desse modo, para este mesmo organismo, as etapas seguintes da escolarização deveriam ser mais seletivas, sobretudo o ensino superior, que então ficou cada vez mais a cargo das empresas privadas.

Isso caracterizou nos anos 1990 um enorme descompasso entre o avanço de instrumentos formais de democratização – neste caso, expressos na Constituição de 1988, a qual institui a obrigatoriedade e a provisão de recursos para a escolarização – e o redimensionamento das políticas sociais sob o ajuste fiscal. Se o discurso sobre a qualidade

---

⁴¹ Proveniente do mesmo movimento dos educadores em prol da escola pública é o movimento para o retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia ao ensino médio, o que foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de que sua oferta comprometeria o ajuste fiscal.

⁴² De acordo com Fonseca (1998), a ênfase na educação primária é uma orientação do BIRD e BM que, em última instância, referem-se à educação como estratégia para o planejamento familiar, sobretudo a educação primária das mulheres, o que já era discutido desde os anos 1980. A privatização do ensino, que também foi a tônica nos anos 1990, também provém da orientação do BIRD.

estava associado à democratização de recursos e de acesso a estes, é sobrepujado em seguida pelo ideal de eficiência e de controle de custos (Oliveira & Araújo, 2005).

De acordo com Ferretti, Salles e González (2009), não é possível compreender a educação brasileira no quadro das recentes reformas se não se compreende sua inserção na cultura, e neste sentido a educação é uma de suas dimensões, no âmbito da economia globalizada. As práticas reformistas provêm na verdade dos centros capitalistas que demandam uma formação afinada às transformações tecnológicas que incidem no trabalho e no consumo – as mudanças nos padrões produtivos exigiram novas habilidades que tiveram na educação seu eixo de difusão e formação. Os grandes agentes multilaterais ficaram encarregados de manter a hegemonia do capital, como o BIRD e o FMI sob o pretenso discurso de desenvolvimento com equidade e justiça⁴³. O que não é claro, mas foi pujante em suas estratégias é a necessidade de ampliação de mercados, de desregulamentação da economia, de privatização, de apropriação de serviços públicos pelo âmbito privado e de precarização do trabalho, soterrando por vez o ideal de um estado assistencial por um estado neoliberal.

Em relação ao período anterior, perpetuou-se a mesma visão do sistema de ensino como gestão de recursos com certa ênfase microsocial no processo pedagógico, perpetuando-se uma pedagogia individualista e fragmentada – em que se privilegia o estudo da aprendizagem isolada de seu contexto e, em especial, preza-se pelos resultados das avaliações isoladas de fatores extra e intraescolares dos mesmos. O saber-fazer docente continua desapropriado de autoridade enquanto estratégia para implantação das reformas, e o controle ideológico já não se centra somente nos conteúdos, além da presença dos PCN's como guias curriculares, há também a avaliação externa para verificação do produto.

Ao mesmo tempo, dentre as propostas dos organismos internacionais, também a flexibilização do ensino e a descentralização administrativa que implica a distribuição dos custos e obrigações para a sociedade são estratégias que reforçam a diminuição da responsabilização do Estado e aumento da influência do poder do mercado.

A partir deste período, são estabelecidas lentamente as reformas dos ciclos e da progressão continuada, implantadas em um contexto de redimensionamento da atividade

---

⁴³ Fonseca (1998) analisa os discursos de presidentes do BIRD e percebe que já desde os anos 1970, produziu-se uma retórica pretensamente humanitária, utilizando-se de termos como justiça, igualdade social, no entanto, estes discursos não deixam de lado o autoritarismo quando se referem à adesão dos países em desenvolvimento a suas políticas restritivas no campo social. A autora analisa em especial a substituição do termo igualdade por equidade, percebendo-se neste último certo caráter de “livre” contrato, e de utilização do conceito não para se referir à justiça, mas à participação dos países no sistema globalizado, ainda que se mantenha a injusta distribuição de riquezas.

educativa, ligada à gestão eficiente e despolitizada, à contenção de gastos, à responsabilização dos agentes educacionais e à formação de um contingente de trabalhadores afeitos às novas relações globalizadas da economia.

Quanto à gestão eficiente e despolitizada, é necessário considerar que essa estratégia vem sendo mantida desde os anos 1990, tornando quase natural a responsabilização dos gestores educacionais, sejam diretores, supervisores, sobre a educação (Oliveira, 2009). Trata-se de um elemento que desmobiliza a luta profissional dos educadores e enfraquece a ideia que temos de educação como direito assegurado pelo Estado. Oliveira (2009) analisa a política adotada pelo Ministério da Educação no primeiro mandato do governo Lula e metade de seu segundo mandato e considera que essa mesma estratégia se manteve, já que este governo lançou pactos entre União, Estado e municípios tendo em vista os resultados de países desenvolvidos que fazem parte da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, a OCDE.

As metas foram traçadas como pontuação do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e o pacto firmado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2007, ao se centrar na concordância de escolas e seus gestores, e também no vínculo entre sociedade e família, responsabiliza a todos pelos resultados obtidos, retirando o protagonismo do Estado no oferecimento de condições às escolas (Oliveira, 2009).

Ainda que o governo Lula tenha representado certo protagonismo do Ministério da Educação na difusão de programas e orientações, inclusive programas assistenciais como também na exigência por um piso salarial nacional do professor, mostrou-se ambivalente por seu discurso de voluntarismo, continuando a diluir a ideia de educação como direito (Oliveira, 2009). É evidente que também nesse governo, a gestão da educação bem como seus objetivos continuaram a ser pensados e feitos sob a ótica empresarial: cumprir metas, responsabilizar os sujeitos⁴⁴, averiguar a eficiência da reforma por avaliações padronizadas, diminuir custos. Caberia, portanto, pensar o quanto dos anos 1990 até a atualidade, tem sido naturalizado esse modo específico de pensar a educação e a escola, tomado como único e que possa estar encobrindo a responsabilidade do Estado firmada na última Constituição, substituída pela performatividade dos atores e de seus resultados.

Essas características da política educacional devem também ser vistas como respostas às transformações econômicas provenientes da globalização e de um modelo de economia neoliberal que retira o protagonismo do Estado nas políticas sociais, apesar de toda a retórica

---

⁴⁴ A questão da gestão escolar eficiente e despolitizada como aplicação de uma racionalidade tecnocrática na atualidade no sistema educacional será desenvolvida em suas nuances na seção 3.1.

democrática que produz consentimento a essas relações como a retórica da construção coletiva da educação. Isso faz parte da estratégia de mediação de uma formação direcionada ao contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego crescente, resultante também da maneira como governos e legisladores vêm direcionando a formação, o que será discutido em seguida.

CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: CONTEXTO E FUNDAMENTOS DAS RECENTES REFORMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista o contexto histórico das novas reformas que surgem na década de 1990 e os desafios aos quais buscam responder, torna-se necessário retomar as conclusões do 1º Capítulo no que se refere à mediação educativa na sociedade atual frente às transformações da economia. A partir da discussão realizada naquele capítulo, estabelecem-se eixos de análise que são desenvolvidos em sequência no 3º Capítulo:

1. Primeiramente, devido às relações econômicas não estarem mais direcionadas à produtividade, mas à manutenção das relações de trabalho baseadas na labuta (ainda que o trabalho não mais seja necessário), a mediação pode estar sendo direcionada à conformidade com a sociedade e suas relações;

2. Em função de relações econômicas que exigem a servidão do indivíduo para a sua manutenção, a educação, investida pelo Estado na mediação destas relações, pode se encontrar distante da possibilidade de crítica e resistência;

3. Em consonância com a afirmação acima, a escola se encontra pouco investida do papel de mediadora em relação aos produtos da cultura para sua reflexão e crítica, dificultando as possibilidades de formação.

4. E, como visto no capítulo 2, o caráter tecnocrático e verticalizado das reformas do ensino público, como vem ocorrendo, sobretudo desde os anos 1960, dificulta a reflexão e apropriação das reformas pelos professores e corpo pedagógico da escola, retirando sua autonomia sobre o processo.

Em seguida, a partir desses eixos, são analisados nesse capítulo os princípios, argumentos e as possíveis consequências das reformas problematizadas nesse trabalho, a partir de ampla revisão bibliográfica do tema, verificando-se o quanto podem estar contribuindo para as dificuldades no estabelecimento de condições para a formação – apropriação e reflexão crítica da cultura. Afinal as reformas incidem na organização da escola – na forma como esta organiza os processos e os administra, e, também como consequência disso, no cerne da atividade educativa: na relação estabelecida com o conhecimento (conteúdos), com o tempo para o trabalho dos mesmos, e as formas de avaliação. As dificuldades vivenciadas na prática com as reformas e com as modificações que as acompanham em seu conjunto podem ser problematizadas como obstáculos políticos à

constituição da educação como espaço de formação crítica, expressos como dificuldades de exercer na escola a mediação crítica da cultura.

3.1 – A proposta dos ciclos na LDB e a política educacional de orientação neoliberal

Entre os anos 1980 e 1990, a implantação dos ciclos ocorreu primeiramente em algumas capitais brasileiras e parecia conter em sua formulação a tentativa de superação da seletividade escolar junto à redefinição do processo educativo, num movimento que foi bastante singular de envolvimento dos professores. Sem adentrar nas especificidades de cada projeto, sabe-se que sua realização serviu de base para a implantação nos níveis municipal e estadual (Barreto & Souza, 2004). Ainda nos anos 1980 e início dos anos 1990, a reforma dos ciclos estava associada à ideia de que a qualidade do ensino se daria pela garantia da permanência da criança na escola, como estratégia de democratização da escola (Oliveira & Araújo, 2005).

As experiências nas capitais incluía uma possibilidade de redefinir o currículo, dando maior margem para as escolas na definição de seus trabalhos. Em São Paulo, a eliminação da repetência de modo contínuo causou problemas de frequência escolar no final do ensino fundamental, o que exigiu contabilizar a frequência. Em Belo Horizonte, os chamados ciclos de formação se caracterizavam por orientar o processo a partir das fases do desenvolvimento e para a socialização da criança, eliminando a repetência e teve como base a experiência da Escola Plural, que passava a definir a escola como um lugar multifacetado, aberto.

Nessas propostas aplicadas nos municípios no início da década de 1990 a implantação dos ciclos trazia uma redefinição do currículo que já não se orientava mais pelas disciplinas, conteúdos e princípios:

Perdia espaço a lógica da organização centrada nos conteúdos, em que predominavam as preocupações com a seleção dos conceitos, princípios, leis, informações, que por sua extensão prestigiavam o papel central das disciplinas no processo de escolarização... À dimensão cognitiva agregaram-se a social, a afetiva e a atitudinal, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno fossem levados em conta no trato pedagógico (Barreto & Mitrulis, 2001, p.118-119).

Dessa maneira, ainda que tentativas de implantação dos ciclos, de base experimental em algumas escolas, tivessem permeado a educação de modo mais ou menos premente desde os anos 1950, foi precisamente com a LDB de 1996 com seu discurso de autonomia delegada

a estados e municípios sobre a organização escolar, que se abriu espaço e legitimidade para adoção do sistema de ciclos e progressão (Massabni & Ravagnani, 2008).

O Artigo 23º da LBD de 1996 (Brasil, 1996) prevê que:

A educação básica *poderá* organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, *itálicos nossos*).

A autonomia delegada aos sistemas de ensino se mescla à indefinição do processo de ensino em âmbito nacional, já que traz tantas “possibilidades”. Corroborando com esta descentralização de decisões, no Artigo 25º do mesmo documento (Brasil, 1996) está escrito que:

Será objeto permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único: Cabe ao sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Percebe-se que a LDB abre precedentes para que os sistemas municipais e estaduais decidam pela organização escolar, se seriada ou em ciclos, ao mesmo tempo em que deixa as condições de organização também a cargo destes sistemas. Isso está claro no primeiro parágrafo do inciso IV do Artigo 32º do mesmo documento, na seção dedicada ao Ensino Fundamental, na qual “[...] é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. E logo em seguida no parágrafo seguinte do mesmo inciso:

Os estabelecimentos que utilizam de progressão regular por série *podem adotar* no ensino fundamental o *regime de progressão continuada*, sem prejuízo da avaliação do processo ensino aprendizagem, *observadas as normas* do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, *itálicos nossos*).

A lei deixa entrever, portanto, que se constitui como medida para dar condições máximas de permanência da criança na escola, porém não é clara no estabelecimento de condições necessárias para isso. Delega-se certa autonomia aos sistemas de ensino, em sua maioria os estaduais, já que estes se ocupam predominantemente do Ensino Fundamental. Dessa forma, o discurso adotado nas cláusulas se mostra como um discurso de suposta autonomia às escolas – veja-se a afirmação de que a adoção de um regime escolar é “facultada” ao sistema e que a escola pode se organizar de diferentes maneiras desde que o processo assim o demande. No entanto, esse tom permissivo e “democrático” se mescla ao tom autoritário, mas de caráter neoliberal, deixando à mercê da escola “prover meios para recuperação dos alunos com menor rendimento” (inciso IV do Art. 12) e ao professor a tarefa de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (inciso IV do Art. 13).

Percebe-se que a LDB enquanto documento que regulamenta a educação escolar no país não é clara no estabelecimento de condições necessárias para isso, deixando-o a cargo da legislação estadual, e exige dos estabelecimentos escolares e dos professores medidas que esses devem tomar para sanar as dificuldades que as situações podem gerar como a recuperação de alunos que obtiveram menor rendimento, mas que não podem ser reprovados. Nesse discurso, a discutível liberdade parece se mostrar como maior responsabilização dos profissionais da educação pelo sucesso do que traz a legislação e para o qual não é específica. Isso pode demonstrar claramente o tom pouco democrático inscrito na legislação, ao atribuir responsabilidades a cargo dos profissionais. Por outro lado, a descentralização de algumas decisões também se torna mais evidente no regime dos ciclos, entre outros aspectos:

A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devem estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização de rotinas escolares (Barreto & Mitrulis, 2001, p.121).

Além dessas possibilidades reafirmadas nesse processo, a possibilidade de que a escola realize uma autogestão também é alegada e de fato a gestão com autonomia foi reivindicada pelos movimentos anteriores em torno de uma LDB democrática como oposição ao controle ideológico da ditadura militar. A LDB de 1996, por sua vez, incorporou os discursos de participação política reivindicados com a abertura política como a gestão escolar com participação da comunidade escolar e local. No entanto, ao tempo que permitiu essa possibilidade de gestão participativa, também requisita fortemente a competência dos profissionais, deixando a seu cargo a responsabilidade pela educação num processo que, segundo Rossi (2001), indica a retirada sutil do protagonismo do Estado nas políticas públicas.

Tanto que autogestão vem estando ligada, a partir de então, à descentralização dos processos técnico-operacionais, ou seja, cabe à escola nessa nova dinâmica elaborar projetos, realizá-los, mas as decisões mais cruciais, de caráter político estão fortemente centralizadas no Estado. Rossi (2001) atenta para o discurso de democratização e flexibilidade, assumido a partir da última LDB, em que sob os argumentos de autogestão e gestão participativa, cobra-se em demasia ações técnicas que endossam processos já administrados, a participação requerida, efetiva e “competente” exige que se perca o sentido social e político da educação:

As Reformas Educativas contemporâneas produzem regras de razão. No entanto, apelos ilusórios e emocionais mantêm suas antigas ofertas político-ideológicas, contando historias de salvação da alma e

procurando garantir eficácia ao processo de despolitização e evitar que a gestão (micro) política e pedagógica da escola possa cobrar relevância sobre a macropolítica (Rossi, 2001, p.101).

A LDB de 1996 expressa uma visão tecnocrática e arrefece a luta que vinha se estabelecendo desde a reabertura da democracia. A demora na tramitação desta lei parece ter sido intencional uma vez que a LDB então aprovada foi na verdade escrita pelo Senador Darcy Ribeiro e, diferentemente do projeto inicial, deu margem à descentralização dos recursos, à desregulamentação de direitos, fazendo jus ao Estado mínimo (Frigotto & Ciavatta, 2003). O tom que a LDB assumiu foi predominantemente “genérico” e “inócuo”, deixando margem de decisão para novas emendas e para os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais (Saviani, 2006, p.199), como fica claro no que tange à organização dos sistemas de ensino.

A exemplo, o primeiro projeto da LDB após a democratização tinha como um de seus objetivos a autonomia financeira e administrativa do Conselho Nacional de Educação que teria também caráter deliberativo e legislativo, numa tentativa de recuperação de sua autonomia, então perdida na última reforma de 1971. O que ocorreu, no entanto, foi a recusa desta autonomia, colocando novamente o órgão sob o poder do Executivo, tornando-se o Conselho Nacional da Educação apenas um órgão consultivo (Frigotto & Ciavatta, 2003).⁴⁵

É importante notar que, mesmo sob uma retomada de um regime democrático, algumas estratégias próximas de um estado totalitário são tomadas para sufocamento de alternativas de construção de ações políticas. Isso demonstra que todo processo de produção e circulação, inclusive de informação e bens culturais, como produtos desta sociedade, vem endossando a racionalidade técnica que busca a manutenção da organização político-social.

Pode-se pensar a partir disso o quanto a avançada sociedade industrial impede a oposição eficaz e ainda é capaz de absorver ideais que sustentaram por muito tempo as possibilidades de resistência e oposição *ao status quo*, neutralizando-os, como ocorreu com a função então dada ao Conselho Nacional e o caráter que a LDB assume. É característica à mesma sociedade a absorção de discursos contrários que apresentaram em algum momento contradições na esfera política⁴⁶. Afinal, a sociedade encontra-se completamente organizada pelo aparato técnico-econômico que submete os interesses sociais, nesse sentido, a educação como um deles, a interesses de grupos privilegiados, sufocando resistências e se perpetuando

⁴⁵ Saviani (2006) traz os bastidores da aprovação da LDB em 1996, e mostra como, a despeito da declarada preocupação com os problemas de escolarização de grande parte da população brasileira, o substitutivo apresentado por Darcy Ribeiro é contraditório com essas ideias, quando propõe um ensino fundamental de 5 anos, junto à redução do ensino médio ao ginásio e o reestabelecimento dos antigos exames de maturidade.

⁴⁶ Isso ocorre com os próprios termos “sociedade” e “indivíduo” que desde o século vinte já não designam esferas de oposição ao Estado e à economia (Marcuse, 1967).

como sociedade totalitária, onde todos seus âmbitos se submetem a mesma lógica. A eficiência do sistema impede a percepção de que seus produtos – e, nesse sentido a lei pode ser tomada como produto e expressão de uma organização social e política – acabam por veicular, nas palavras de Marcuse (1967), o “poder repressivo do todo”.

Sobre essa questão, Saviani (2006) observa que o substitutivo do projeto de Darcy Ribeiro buscava dividir o ensino fundamental em duas etapas, uma de cinco anos e outra de três anos, com certificado de conclusão. No entanto, isto foi reescrito na LDB, facultando-se aos sistemas de ensino dividir o ensino fundamental em dois ciclos, por fim esta possibilidade foi mantida, porém não se definindo quantos ciclos, como se vê no documento da LDB, deixando essa organização a cargo das resoluções estaduais. Aqui parece ser possível visualizar que a divisão em ciclos foi pensada, ao menos na elaboração da legislação, no âmbito administrativo, enquanto forma de divisão, e talvez posteriormente como estratégia pedagógica que teria na psicologia e pedagogia construtivistas sua base de argumentação e justificativa.

Por fim, a proposta dos ciclos é fortalecida com o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001 que propõe elevação do nível da escolaridade da população e garantia de sua permanência e sucesso na escola. Além disso, a elevação da escolaridade responderia no momento – dentro da compreensão debatida no Capítulo 1 de que os novos processos de trabalho exigiriam qualificação do trabalhador e novas habilidades – à formação de habilidades necessárias ao estágio de economia globalizada, tornando intolerável a exclusão escolar, além dos gastos que a reprovação acumulava no sistema (Barreto & Mitrulis, 2001).

Barreto e Souza (2004) em levantamento bibliográfico no mesmo ano apontam que até então a maioria dos sistemas educativos se pautava por uma mescla de sistema seriado e ciclos, definindo cada qual a duração do ciclo, com a possibilidade da reprovação em seus intervalos. Até aquele ano, a maioria das escolas era seriada, e as autoras apontam a necessidade de fundamentação da duração dos ciclos em concepções pedagógicas, pois segundo as autoras, a reforma incide diretamente no trabalho pedagógico e o redefine. Sobre as concepções pedagógicas que embasam a reforma, trataremos em seguida.

3.2 As resoluções relacionadas aos ciclos e à progressão em Minas Gerais

No estado de Minas Gerais, foram publicados pareceres após a Lei de Diretrizes e Bases, como o Parecer 1132/1997, que trouxe uma discussão em torno das vantagens de se utilizar a progressão continuada no ensino fundamental. O documento também reitera a importância da escola prover meios de recuperação a alunos com rendimento não esperado. E esboça também a necessidade de se tomar a avaliação como diagnóstica e processual. No entanto, o documento não oficializa nenhum modo de organização da escola, deixando estas possibilidades em aberto. O documento é permeado por comentários sobre a última LDB:

Parece que o legislador, ao admitir que escolas organizadas em séries anuais ou períodos semestrais possam também adotar o regime de progressão continuada, quis enfatizar a necessidade de uma organização escolar mais flexível, na qual o importante é que os processos de aprendizagem estejam garantidos. Há, pois, aproximações entre as duas formas de organização escolar. A conclusão a que se chega é que o mais importante não é a forma de organização a ser escolhida, mas a garantia de flexibilidade de organização, as metodologias de aprendizagem e de avaliação do desempenho escolar adotadas, a fim de que possam levar os alunos a uma progressão continua e sem retrocessos (Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais [SEE/MG], 1997, p.3).

Segundo Silva (2003), a Resolução 8086 de 1997 trouxe como modo de organização da escola dois ciclos, dividindo o ensino fundamental em dois blocos de quatro anos. No entanto, em seguida, a Resolução 006 de 2000 traz uma organização do ensino fundamental em ciclos, definidos em fases do desenvolvimento. Os ciclos se dividiam em Ciclo Básico, que compreende a infância de 6 a 9 anos; o Ciclo Intermediário, de 9 a 12 anos, compreendendo a pré-adolescência, e o Ciclo Avançado, que compreende a adolescência de 13 a 15 anos de idade. Assim os dois primeiros ciclos abrangem cada um três anos, e o último dois anos. Essa resolução vigora até 2003 quando é publicada a Resolução nº 469 de 22 de dezembro de 2003 que institui o ensino fundamental de nove anos e dispõe sobre organização e funcionamento do ensino fundamental.

Essa resolução aponta para uma nova organização e nomenclatura, a saber, Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos (começando aos seis anos), e Ciclo Complementar com duração de dois anos, completando-se essa fase em cinco anos. O que se pressupõe claramente é a progressão continuada dentro de cada ciclo a fim de garantir continuidade. Já a fase que se inicia no 6º ano e se estende ao 9º ano continuaria com a mesma nomenclatura e mesmo funcionamento seriado (Art. 23, SEE/MG, 2003).

Em seguida, a Resolução nº 521 de 02 de fevereiro de 2004 (SEE/MG, 2004) manteve a mesma organização dos anos iniciais, e instituiu a progressão parcial entre o 6º ao 9º anos em até duas disciplinas (Art. 38º).

Esta resolução se manteve até 2008 quando novas modificações na organização são decididas pela legislação com a Resolução 1088 de 16 de abril de 2008 que não incide na nomenclatura, mas institui modos de organização direcionados ao funcionamento dos ciclos:

Art. 13. SS 1 – Ao final de cada ciclo, a Equipe Pedagógica da Escola deverá proceder ao agrupamento dos alunos que não conseguiram consolidar as capacidades previstas para que seu atendimento diferenciado aconteça pelo tempo que for necessário. SS 2 – Vencidas as dificuldades, os alunos serão integrados às turmas correspondentes à idade/ano de escolaridade (SEE/MG, 2008, p.4).

É visível como se esboça a preocupação na legislação que a progressão ocorra não apenas dentro, mas entre os ciclos (Inicial e Complementar), utilizando-se de atendimento diferenciado. No entanto, a legislação de 2008 não é clara em como se estabelecerá isso, em que tempo e espaço. Outra importante informação trazida pela mesma resolução se refere à necessidade de estudos nas disciplinas de desempenho abaixo da média. Uma exigência com relação ao final do ensino fundamental ainda se fazia presente: Art. 16 SS 4ª – “O aluno concluirá o ensino fundamental somente quando obtiver a aprovação em todas as disciplinas inclusive naquelas em que se encontrar em regime de progressão parcial” (SEE/MG, 2008, p.4).

A Resolução 2.197 de 26 de outubro de 2012, por sua vez, trouxe modificações na organização e regimento, estabelecendo: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Complementar (4º e 5º anos); Ciclo Intermediário (6º e 7º anos); Ciclo da Consolidação (8º e 9º anos). Estas divisões são entendidas como blocos pedagógicos sequenciais (Art.28, SEE/MG, 2012b). E a progressão continuada ocorreria nos dois primeiros ciclos, enquanto a progressão parcial se mantém nos dois últimos ciclos (ou seja, de 6º ao 9º anos), porém com possibilidade de ser realizada em até três disciplinas de desempenho insatisfatório e também não constitui mais um impedimento à entrada no ensino médio (SEE/MG, 2012b).

A legislação retoma a necessidade de que a escola e professores possibilitem a progressão continuada nos dois primeiros ciclos, e reforça essa medida convocando os mesmos para que criem oportunidades aos que apresentam baixo desempenho, seja pela criação de agrupamentos temporários de alunos com as mesmas dificuldades ou por:

[...] providências necessárias para que a operacionalização do princípio de continuidade não seja traduzida como “promoção automática” [sic] de alunos de um ano ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino-aprendizagem (Art. 73, Alínea III, SEE/MG, 2012b, p.17).

Ainda adiante, no Art.78 do mesmo documento, afirma-se que a escola deve oferecer distintas possibilidades de aprendizagem, oportunidades de recuperação de conteúdos que podem ser oferecidas durante todo o ano, ou ainda periodicamente, como depois de cada

bimestre, ou como última possibilidade, nas férias, quando as duas estratégias anteriores não permitirem a aprendizagem (Art. 78). Em seguida, no Art. 79:

A Escola, deve garantir, no ano em curso, estratégias de intervenção pedagógica para atendimento dos alunos que, após todas as ações de ensino-aprendizagem e oportunidades de recuperação previstas no Art. 78, ainda apresentarem deficiências em capacidades ou habilidades nos componente(s) curricular(es) do ano anterior (SEE/MG, 2012b, p.18).

O Ofício Circular nº360, publicado em 2013, relativo aos anos finais do ensino fundamental, especificou os modos de realização da garantia de “todas oportunidades de aprendizagem” (p.3) do aluno, seja com estratégias pedagógicas diferenciadas no decorrer do ano ou com estudos independentes de recuperação, realizados no período de férias em que o professor planeja atividades para o aluno realizar, terminando-os com a avaliação no início do ano letivo seguinte. Os estudos independentes, conforme o Ofício, estão previstos para recuperação ou consolidação de habilidades não desenvolvidas e podem ocorrer em todos os anos do ensino fundamental, independente do número de componentes curriculares ou da frequência escolar do aluno (SEE/MG, 2013b). Caso a habilidade não seja desenvolvida, o aluno na transição para o 6º ano ou durante os anos finais do ensino fundamental, do 6º ano 9º anos (e também na passagem e durante os anos do Ensino Médio), mesmo após a realização dos estudos anteriores, deve ter direito à progressão parcial. Para isso, é requerido que cada aluno tenha um Plano de Intervenção Pedagógica da Progressão Parcial (PIP), feito pelo professor responsável, que possa orientar os professores que acompanharão o aluno na realização da progressão parcial:

A Progressão Parcial não está vinculada aos dias letivos, à carga horária anual e nem à frequência no respectivo componente curricular, de vez que todas essas exigências já foram cumpridas pelo aluno no ano anterior⁴⁷. **O que precisa ser superado é a aprendizagem que não ocorreu no tempo certo.** [sic] Assim, dependendo da extensão da dificuldade apresentada pelo aluno e conforme o Plano de Intervenção Pedagógica da Progressão Parcial, o problema poderá ser resolvido em quinze dias ou em um a dois meses, **devendo ser concluído até março** [sic] e, excepcionalmente, nos casos de absoluta necessidade, **impreterivelmente até junho** [sic] do ano em curso (SEE/MG, 2013b, p.4).

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)⁴⁸ é citado constantemente na Resolução 2.197/2012 e também no Ofício Circular 360/2013 como recurso que deve ser elaborado pela escola e que deve prever todo trabalho de recuperação, sendo parte do regimento da escola (SEE/MG, 2012b). Percebe-se que a legislação reitera a necessidade de se envidar esforços para combater a evasão e a repetência, o que parece importante, dados os prejuízos que ambas apresentam ao alunado. No entanto, é também perceptível o acúmulo de atividades que a

⁴⁷ Mesmo que o aluno não tenha cumprido 75% da carga horária anual, o Ofício Circular 360 reafirma seu direito de realizar os estudos independentes de recuperação (SEE/MG, 2013b), no entanto, não é claro quanto ao direito de realizar ou não a progressão parcial.

⁴⁸ O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e sua relação com o sistema de avaliação será debatido na seção 3.5, dedicada à revisão e discussão das novas formas de avaliação.

escola “deve” desempenhar segundo a legislação frente à exigência de oferecer “oportunidades de aprendizagem” aos alunos. A sobreposição de tarefas parece bastante explícita junto a enorme carga de responsabilidade colocada nos profissionais da educação como aqueles que deverão desempenhar estratégias para garantir aprendizagem no momento certo e oportuno ou ainda repetidamente, se assim o processo demandar e em tempo hábil como mostra o documento citado, em quinze dias ou em um a dois meses!. O mesmo tom “permissivo”, mas ao mesmo tempo normativo, que veicula o discurso de “faça do modo que decidir, contanto que faça”, encontrado outrora na LDB de 1996 parece permear estas resoluções que também fixam prazos e estipulam metas para a progressão continuada e parcial, o que exige repensar a efetividade dessas medidas na prática educativa.

Pode-se perceber que as modificações que a Resolução 2.197/2012 e Ofício Circular 360/2013 trouxeram, como a progressão parcial em até três disciplinas (e não mais até duas) e a garantia de progressão parcial da passagem do ensino fundamental ao médio, soam como respostas às dificuldades que podem ter sido vivenciadas nas escolas para a garantia da progressão continuada e que ainda levavam à retenção, e constituem respostas que endossam a necessidade de continuidade no percurso escolar, ainda que sob a alegação de se “garantir” a aprendizagem ou ainda de se oferecer todos os direitos de aprendizagem. Desse modo, essa resolução e o ofício que a segue mostram-se ainda mais flexíveis que as resoluções publicadas anteriormente. Ao mesmo tempo é indicativo o uso do termo “direito” ou “direitos” do aluno à aprendizagem – seu uso não parece fortuito a partir do momento em que se pode compreender a legislação como um dispositivo jurídico que, a princípio, se mostra como universal no plano do discurso explícito, mas que porta interesse hegemônicos e dominantes (Severino, 1986), pouco ou nada atrelados aos verdadeiros direitos dos indivíduos.

3.3 Os ciclos e a progressão continuada: as bases “implícitas” das novas reformas

Se a ideia de progressão continuada pode ser retomada em discussões na primeira e na segunda geração do escolanovismo, percebe-se que desde aquela época os argumentos se dividiam entre pressupostos baseados na emergente ciência psicológica e argumentos calcados na necessidade de superar os altos índices de reprovação e evasão escolares. Por isso se alegava que estes fenômenos de evasão e repetência eram antidemocráticos ao impedir o

prosseguimento de grande parte das crianças no percurso da escolarização (Patto, 1990). Nesse mesmo sentido, Barreto e Souza (2004), em levantamento das propostas dos ciclos e da progressão continuada na história, afirmam que estas sempre estiveram remetidas à regularização do fluxo escolar, embora os argumentos tenham variado conforme os encaminhamentos políticos de cada época.

Por sua vez, Massabni e Ravagnani (2008) ao analisarem a Deliberação de implantação da Progressão Continuada em São Paulo, consideram que além do argumento de contraposição à repetência pelos prejuízos que esta traz à criança, houve também explícitos argumentos de cunho econômico para regularização do fluxo tendo em vista a contenção de gastos. Antes de prosseguirmos nas incoerências destas políticas, seria importante discutir os argumentos de procedência da psicologia.

É importante ressaltar que a ideia de progressão continuada data em seus primórdios da ideia de promoção automática, que foi pensada por Sampaio Dória, também escolanovista, na década de 1910, quando ao traçar os princípios do escolanovismo brasileiro pensava em alternativas saneadoras do fracasso escolar. Portanto, o autor propunha uma promoção em massa do primeiro para o segundo ano, mas desde que não prejudicasse a obtenção de vagas pelos iniciantes, já que os fracassados em sua visão eram “vadios” ou “anormais” (Patto, 1990, p. 85) – ele se posicionava entre o liberalismo e as teorias racistas em voga na mesma época que, como discutido anteriormente, faziam parte da formação acadêmico-profissional, constituindo as explicações sobre os fenômenos sociais e escolares ⁴⁹.

Sabe-se que a proposta dos ciclos busca a reorganização do tempo e do espaço escolar, sob a alegação de torná-los aptos ao ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos, assim se oferece um tempo longo para a aprendizagem e, junto à progressão continuada, um tempo sem interrupções. Um dos documentos que normatiza os ciclos no ensino fundamental das escolas mineiras, a Resolução 1089 de 16 de abril de 2008 afirma ainda no início do documento, nas 7ª e 8ª linhas: “a necessidade de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem” (SEE/MG, 2008). Ainda em documento anterior, na Resolução 469 de 2003, afirma-se que no regime dos ciclos, “cabe ao professor ajustar o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas ao

---

⁴⁹ As teorias racistas constituíam explicação dos problemas de aprendizagem no início do século XX, e estavam presentes em teorias genéticas e culturalistas que reafirmavam a supremacia da etnia branca e da cultura europeia civilizada em detrimento da cultura do negro e do índio, corroborando as diferenças sociais. Nos anos 1940, as teorias genéticas cedem espaço a teorias ambientalistas que, embora ressaltassem o papel do meio, continuavam a considerar determinadas etnias e classes sociais como inferiores física ou psicologicamente.

ritmo dos alunos sem perder de vista os objetivos a serem alcançados em cada fase e ciclo” (Art. 12, SEE/MG, 2003, p. 3).

Isso está também explicitado na Resolução 2.197 da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, de 2012, quando afirma no Artigo 29º que:

Os ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos (SEE/MG, 2012b, p.5).

E reitera no mesmo documento que institui a progressão entre dois ciclos:

Considerando que o processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para o prosseguimento dos estudos, com sucesso, as Escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens e a articulação do Ciclo da Alfabetização com o Ciclo Complementar (Art. 60º, SEE/MG, 2012b, p.12).

Miranda (2005) ao analisar a proposta dos ciclos constata a ausência de uma tentativa de definição do que são os ciclos, uma vez que assumem diferentes qualidades, sendo denominados ciclos de aprendizagem, de desenvolvimento (como é designado na Resolução Estadual 006 de 2000) ou até de formação, não se tendo chegado a uma definição dos mesmos. Massabni e Ravagnani (2008) ao buscarem as bases de justificativa dos ciclos e da progressão percebem a utilização de argumentos que se supõe embasar-se na teoria piagetiana. Ideias como o respeito a distintos ritmos de aprendizagem, a aprendizagem como processo contínuo que não pode ser interrompido e a capacidade de toda criança de aprender fazem suposta referência ao construtivismo.

As autoras demonstram que, ao contrário do argumento da proposta, a teoria piagetiana busca regularidades no desenvolvimento, padrões que levam à sucessão dos estádios do desenvolvimento e não diferenças, corroborando então com a elucidação da especificidade da infância em suas fases e não com diferenças individuais. Por sua vez, a teoria piagetiana sequer esboça a preocupação com a ideia de progresso contínuo na aprendizagem, mas com o progresso das fases do desenvolvimento, com a evolução do que denomina estruturas cognitivas. Isso demonstra uma apropriação interessada e, por isso, deturpada da teoria piagetiana, que dá especial margem de justificção da política implementada.

Segundo Miranda (2005), a discussão dos ciclos e da progressão continuada ao girar em torno da ideia de reestruturar o tempo e o espaço da escola, deixa de se centrar na

aquisição de conhecimento, habilidades e técnicas⁵⁰ – critério a partir do qual a escola até então se organizava – para se centrar na “socialidade” enquanto convívio social, sem a necessária mediação do conhecimento. A junção de alunos passa a ocorrer por faixa etária ou por fases do desenvolvimento ou aprendizagem e mais tempo passa a ser “dado” aos alunos para que se possa seguir um ritmo individual de aprendizagem e de desenvolvimento sem interrupções (repetência ou evasão), garantindo a permanência. A ideia de oferecer mais tempo como um acréscimo para somar as chances por uma escolarização com sucesso também perpassa a LDB de 1996, uma vez que a partir desta lei, o tempo letivo se torna maior, contabilizando 200 dias letivos (Saviani, 2006).

É preciso ressaltar que a proposta de organizar o ensino em ciclos já estava presente na LDB de 1971, porém como possibilidade de implantação de modo experimental (Barreto & Souza, 2004). De todo modo, o que parece ressaltar na proposta é que a formação para o conhecimento torna-se secundária em vista da exigência de se formar atitudes, valores e fomentar a convivência para a cidadania. Se o critério para continuidade na escola não é mais o conhecimento, e o princípio que a organiza não é mais a aquisição do mesmo, estes princípios que guiavam até então seu modo de funcionamento são substituídos pela legitimidade de acesso a todos para o convívio escolar (Miranda, 2005). Não se discute aqui a importância do acesso, o acesso é prerrogativa para a formação, mas caberia discutir o quanto a escola ainda pode prezar pela formação do indivíduo autônomo, à medida que, ao dar acento ao convívio e à formação de atitudes, pode deixar de lado o contato com o conhecimento acumulado – necessário à mediação do indivíduo que se forma a partir do contato com a cultura que lhe dá substrato para crítica à mesma – para somente adaptá-lo às relações sociais tal como estas se configuram.

Vale ressaltar que estes princípios pedagógicos como a ênfase no processo de aprendizagem ao invés do conteúdo, e nas diferenças individuais que impulsionariam este processo como os interesses e as aptidões ou ainda ritmo individual permearam o discurso educacional e dessa forma retornam nessas propostas.

No entanto, cabe discutir na verdade o quanto estes princípios acima recaem no formalismo ao apostar numa subjetividade sem conteúdo, pura forma. Nesse sentido, caberia falar em aprendizagem por si só, explícita na ideia de “capacidade de aprender”, independente do conteúdo, apenas como função psicológica vazia, o que postularia uma consciência sem

---

⁵⁰ Veremos posteriormente que habilidades e capacidades norteiam o trabalho dos conteúdos, ao contrário do que Miranda (2005) supõe. No entanto, da crítica dessa autora, é importante compreender que os ciclos reorganizam a escola, prezando ao menos teoricamente o convívio.

objeto e o homem como formado por si mesmo. O lema “aprender a aprender”, um dos imperativos declarados como meta do século XXI pela UNESCO⁵¹ (Silva, 2003), também está presente no Parecer 1132 de 1997 (SEE/MG, 1997), reiterando a LDB de 1996, em que se preza uma ação escolar que possa oferecer instrumentos de pesquisa e seleção de informações para o aluno.

A despreocupação com o conteúdo, o que Saviani (1999) demonstra ter sido outrora característica do movimento escolanovista, bem como a ênfase na experiência, na atividade, pelo qual se demonstra a influência pragmatista⁵² no movimento pode trazer o aligeiramento da formação como consequência. Afinal, privar os escolarizados de conteúdos, ou seja, do contato com a cultura, constituiria no maior impedimento ao desenvolvimento do pensamento e do indivíduo autônomo (Adorno, 1995b).

Recai também nas bases que justificam a implantação dos ciclos e da progressão certa ingenuidade uma vez que se supõe pelo instrumental oferecido pela pedagogia e pela psicologia, o domínio sobre a realidade escolar e seus fenômenos como a aprendizagem, perdendo de vista a determinação da escola pela sociedade com suas tensões e contradições⁵³ (Saviani, 1999). Afinal, as próprias ideias pedagógicas são determinadas pelo contexto histórico-social, representam visões de classe, sendo que na sociedade dividida, trazem muitas vezes ideias que se encaminham para a perpetuação da desigualdade e da tentativa de manutenção da posição social.

Quando o movimento escolanovista brasileiro baseando-se no movimento europeu da educação nova, e embasando-se na psicologia, supôs que as diferenças nos resultados e caminhos da escolarização se devem a diferenças individuais, relacionadas ao interesse, aptidão ou capacidade, atribuiu definitivamente ao indivíduo as dificuldades do sistema educativo em se realizar como intento democrático, compondo-se nesse sentido como um método e orientação que buscaram uma nova hegemonia das classes dominantes. Assim, a concepção da diferença (e o necessário e alegado respeito à diferença) soterra o antigo ideário

---

⁵¹ São considerados pilares para a educação do século vinte e um, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors, 2001, citado por Silva, 2003, p.973). Segundo Silva (2003), estes princípios estiveram claramente presentes na elaboração das resoluções e pareceres no final dos anos 1990 publicados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

⁵² Sobre a influência do pragmatismo no movimento pedagógico escolanovista, e sobre a pertinência dessa filosofia da educação no contexto histórico e político da década de vinte, ver Capítulo 2.

⁵³ Nas palavras de Ponce (1994, p.168): “Esta confiança na educação *como uma alavanca da história*, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe [...] um *desconhecimento absoluto da realidade social*”. Segundo o autor, a educação é um reflexo de interesses de classe, de modo que não se pode falar da educação no capitalismo sem ter-se em mente a sociedade dividida. Esta ingenuidade já estava presente na proposta pedagógica da nova educação, que está nas raízes do movimento da Escola Nova.

que fundou os sistemas nacionais de ensino no século dezenove na Europa, qual seja, a igualdade do gênero humano, igualdade perante a lei, fundamento da democracia, ainda que formal.

Sobre esta igualdade formal, é necessário criticar este pressuposto que toma o homem como essencialmente igual e livre, uma vez que na sociedade burguesa, tal igualdade não se realiza. No entanto, embora a pedagogia escolanovista dê ênfase às experiências que constituem o sujeito em suas diferenças, também carece de crítica à medida que seus postulados não conseguem refletir sobre os determinantes da educação e do ato educativo, colocando-se, assim como a escola tradicional, como supostamente determinante do mesmo: a escola tradicional realizando a igualdade do gênero humano, e o escolanovismo “respeitando” finalmente as diferenças. O problema mais grave de pedagogia nova é seu conteúdo reacionário, pois serve à manutenção da sociedade de classes e ao encobrimento das diferenças sociais manifestas na vida dos sujeitos (Saviani, 1999).

Esta discussão remete ao conceito de ideologia e suas transformações nos últimos séculos. De acordo com Horkheimer e Adorno (1971), ideologia é justificação, pressupondo a consciência de uma situação social problemática, mas também a defesa deste mesmo estado. Neste sentido, a ideologia pressupõe certo grau de racionalidade contido em sua defesa, como o que ocorre claramente com as ideias de liberalismo e de indivíduo (estando esse último também presente no ideário liberal), que guardam conteúdo de verdade, embora seu caráter ideológico esteja na afirmação de que o indivíduo enquanto possibilidade de um ser autônomo e livre já tenha sido realizado.

O que, no entanto, se verificou, sobretudo a partir das experiências da propaganda do nazi-fascismo e inclusive com a indústria cultural, é que os produtos sociais pouco se apresentam como ideologia – enquanto portadores de um conteúdo de verdade e não-verdade. Assim, os produtos da cultura vêm se apresentando como mentira cínica e descarada, de modo que se torna difícil realizar a crítica no sentido tradicional. Isso demonstrou que a organização político-econômica, na busca de sua manutenção, lança mão de conteúdos irracionais que justificam tacitamente as desigualdades e as injustiças sociais, acionando configurações psicológicas para a aceitação da realidade no seu caráter irracional.

Tratando-se dos princípios da psicologia moderna como a ideia da diferença individual que parece abranger as ideias de aptidão e capacidade, é importante discutir seu conteúdo ideológico, o quanto contêm de afirmação de um estado falso e cínico da realidade. Retomando Patto (1990), foi a partir da década de 1930 que ocorreu a introdução no Brasil da

ideologia das diferenças individuais de aptidão, que anteriormente permeava as produções da incipiente psicologia europeia e norte-americana, e que vinham desde então justificar as desigualdades sociais.

Se a ideia da diferença poderia trazer um conteúdo de verdade, no quanto cada indivíduo poderia diferenciar-se do todo, a presença dessa ideia no campo educacional demonstra a permanência de seu conteúdo formal, pois pressupõe um indivíduo que se forma acima da sociedade, e também propaga a ideia de que os mecanismos de exclusão se dão por conta das questões individuais já que a sociedade opera igualmente e dá a todos as mesmas condições e direitos. Em meio à luta em torno da escola democrática até meados do século XX, esta ideologia serviu claramente para encobrir os interesses de determinadas camadas intelectualizadas e progressistas que buscavam na escolarização meios de ascensão social e diferenciação entre as classes, encobrindo o caráter excludente da sociedade dividida e o antagonismo entre os setores progressistas e operários.

Isso era possível num contexto em que a escola não alcançava toda a população, embora tenha ficado claro que, com a extensão da escolaridade para oito anos em 1971, o que se tem é mais uma vez a preponderância dos mesmos princípios da psicologia diferencial justificando e traçando rumos distintos entre as classes sociais, trazendo, como explicitado no Capítulo 2, por meio da terminalidade e da sondagem de aptidões, os encaminhamentos para o ensino profissional e para o ensino que preparava o acesso à universidade. Embora a extensão da escolaridade como direito compreenda um avanço, fica claro o fato de que esses mecanismos foram instituídos para a diferenciação de oportunidades sob a justificativa de iguais direitos e condições, encobrindo as contradições sociais e do sistema educativo que se mostravam escancaradamente.

Portanto, percebe-se nas atuais reformas o mesmo tom liberal-democrático de oferecimento de chances ao aprendizado, e ainda mais, ao não reter os alunos por “considerar seus ritmos diferenciados”, o que se quer reforçar é o caráter liberal da escola que, por fim, “torna possível” a escola pública gratuita e democrática para todos. A mesma ideologia das diferenças individuais é retomada, porém agora não mais encaminhando os alunos para os ensinos profissional ou comum, como na década de 1970 numa tentativa disfarçada de justificar as diferenças de escolarização e as exclusões oficiais do sistema. Esse objetivo está presente na primeira linha dos objetivos da Resolução 1086/2008 que justifica a progressão e o ensino de nove anos: “a necessidade de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem” (SEE/MG, 2008, p.1).

Desta vez, entretanto, a ideologia das diferenças parece se confundir com a teoria da carência cultural⁵⁴, pressupondo que crianças provenientes das classes populares não devem estudar num sistema seriado, já que “necessitam de mais tempo”, isso junto às ideias, alegadas de que provém do construtivismo, de que se deve respeitar o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem, por sinal “diferenciado”. Em outros momentos da história dos discursos educacionais como na década de 1970, a teoria da diferença acabou por retomar a teoria do déficit ou deficiência, quando justamente ao buscar descrever características peculiares da clientela, as tomava como inferiores ao padrão exigido pela escola (Patto, 1990). Ao que tudo indica, o discurso da carência cultural parece ter endossado a elaboração destas reformas, além é claro da necessidade de contenção de gastos do sistema escolar reforçada pela necessidade de expansão da escolaridade.

Essa problemática torna urgente retomar as reflexões de Patto (1990) quando ao diagnosticar a situação do ensino nos anos 1980 e 1990, considera que é necessário problematizar o papel que as discussões educacionais desempenharam na elaboração de políticas que então pouco modificaram ou até estagnaram o cenário da educação popular brasileira. Patto (1990) alertava para a existência do que chamou de “discursos fraturados” na história das explicações dos problemas de escolarização a partir de meados do século XX: diferentes teorias são justapostas para explicação dos problemas de fracasso escolar, perdendo-se muitas vezes a rigorosidade de suas proposições. A autora identifica na história da produção dos discursos sobre o fracasso escolar a apropriação deturpada de teorias como também a justaposição de teorias diferentes (e até contraditórias muitas vezes) para explicação do fenômeno⁵⁵.

---

⁵⁴ A teoria da carência ou privação cultural surge nos Estados Unidos nos anos 1960 e 1970 como uma tentativa de reestabelecer o equilíbrio da sociedade frente aos movimentos reivindicatórios das minorias (Patto, 1984). A teoria da carência cultural ganha força no Brasil nos anos setenta. Ainda que as pesquisas apontassem problemas na formação do professor e na estrutura do ensino, a ênfase recaía nas diferenças individuais do aluno pobre, diferença que indicava uma carência, uma falta. Esse discurso tornou-se hegemônico no campo, afirmando a existência de uma carência entre os setores populares que abrangia carência alimentar a carência de estímulos e interações que são demandadas pela escola. Este mesmo discurso, endossado pela psicometria, também justificou o ensino compensatório ao mesmo tempo em que encobriu os determinantes das dificuldades dos mais pobres em prosseguir a escolarização.

⁵⁵ Esse discurso fraturado se fez presente e pode-se dizer que está presente no meio educacional. No início da década de 1970 o discurso da diferença que alegava que as crianças pobres tinham padrões culturais distintos do padrão demandado pela escola acabava por reforçar o discurso do déficit, ou seja, acabou por endossar a diferença como falta ou carência. Do mesmo modo, a partir de meados da mesma década, as teorias crítico-reprodutivistas, ao adentrarem no país, foram absorvidas de tal maneira que perderam seu caráter de crítica ao sistema capitalista, e foram associadas ainda à teoria da carência cultural, reforçando ainda mais a concepção de inadequação da escola à clientela, o que nas palavras de Patto (1990, p.114), culminou em verdadeiros “descaminhos teóricos”. Esses descaminhos atribuíam ao mesmo tempo à escola e à criança o problema do fracasso escolar.

Na proposta dos ciclos e da progressão, as proposições da teoria piagetiana são mescladas aos argumentos advindos da teoria da carência cultural ainda presentes no meio educacional em discursos que afirmam ser a carência cultural dos alunos pobres o principal entrave a seu avanço na escolaridade.

Dessa maneira, o que se garante é o fluxo escolar e a efetivação do percurso de escolarização das crianças, porém se a reforma não implica nenhum investimento especial na estrutura do sistema, fica de lado a preocupação com a formação que é oferecida.

Além disso, e como um dos motivadores da legislação, foi também a compreensão hegemônica da crise do capital nos anos 1990, compreendida como conjunto de modificações do capitalismo ligadas às tecnologias de informação, a novas formas de organização do trabalho, com o que ficou conhecido como reestruturação produtiva. A partir dessa leitura, compreendeu-se que o novo modelo de produção passaria a demandar sujeitos qualificados, porém não apenas em uma função específica, mas portador de uma qualificação ampla, como a capacidade de trabalhar em grupo, resolver problemas, e com capacidade de desempenhar múltiplas tarefas e exercer várias habilidades (Carvalho, 2007).

Este discurso é o que permeou as conferências mundiais da educação na década de 1990, e esteve presente nas reformas educacionais a partir do momento em que a educação passa a ser vista como essencial na mudança de formação do perfil do trabalhador na sociedade então globalizada e, numa visão unilateral e determinista, passou a ser concebida como resposta para atender à necessidade de expansão de mão de obra qualificada, demandada pelas empresas. Enfim, segundo Frigotto (1989), trata-se desta vez da possibilidade de formar pessoas com várias “competências”, diluindo-se a noção de qualificações específicas que permitiu por muito tempo a negociação de categorias profissionais. E essa noção de competência já havia emergido partir da década de 1980 nos países desenvolvidos (Carvalho, 2007), alastrando-se aos países em desenvolvimento na década seguinte, enraizando-se em contexto de desemprego estrutural e de mudanças no trabalho que apontam para a maximização da jornada de trabalho.

Tanto que foi a partir da década de 1990 que se tornou discurso comum a valorização da educação básica e da educação continuada como modo de sustentar um perfil adequado às transformações da produção. Isso gerou, por sua vez, uma situação em que gestores e educadores passaram a defender a necessidade de a escola desenvolver novas capacidades “atitudinais e cognitivas” como forma de responder a essas demandas de trabalho (Carvalho, 2007, p. 45). Essas capacidades aliadas ao domínio elementar da leitura e do cálculo são

requisitadas no mundo empresarial e sustentam também o consumo de mercadoria e bens supérfluos na sociedade (Frigotto, 1989).

No ideário neoliberal, a relação entre trabalho e produtividade estreitou-se demasiadamente a ponto de produtividade ser o critério para inclusão no mundo do emprego e para a valorização social dele decorrente, reforçando-se constantemente a ideia de esforço e mérito. Isso corrobora a análise de Gorz (2006) de que o sistema produz o trabalhador, moldando-o, inclusive negando a importância do trabalho como contribuição social e parte de sua identidade – o trabalho é necessidade por si mesma e sujeita os trabalhadores.

Dentro desta mesma relação que já se esboçava entre trabalho e educação, já havia emergido na década de 1960 a teoria do capital humano que associou de modo linear e simplista a educação, o treinamento à produtividade do sujeito, cabendo instrumentalizar o trabalhador para o máximo de produtividade. Sustentando-se também a relação entre preparação e trabalho, a educação passa por mudanças nos anos 1990 em que “o ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produção) sendo um cidadão mínimo” (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 62).

É importante ter clareza que a educação foi tomada como eixo dessa modificação cultural, incutindo-se nos países em desenvolvimento a aceitação racionalizada destes novos padrões que consistem em ampliar a dominação política e econômica de modo racionalizado. Ao reduzirem o indivíduo às habilidades cognitivas e às competências que devem exercer, as reformas educacionais em pauta vêm adaptando maciçamente o indivíduo às transformações do capitalismo que levam a uma mercantilização da vida, facilmente aceita por uma cidadania consentida que naturaliza essas relações (Ferretti, Salles & González, 2009). A ênfase nas habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e úteis à convivência pacífica em meio a tais transformações está presente nas últimas resoluções:

O domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem – conhecimentos conceituais essenciais dos vários campos do saber, *capacidades cognitivas e sociais* amplas e procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento, bem como *valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social* (SEE/MG, 2003; 2008, *itálicos nossos*).

A própria adoção do termo competência (e a pedagogia das competências) diz da necessidade de se constituir um sujeito que convive com as transformações do capitalismo,

realizando-se individualmente nessa mesma esfera, ou seja, adaptando-se à medida que se molda integralmente a estas transformações (Ferretti, 2002)⁵⁶.

Para Pedrosa (2002), o discurso das competências na educação é um discurso ideológico, uma vez que coloca como responsabilidade do indivíduo sua absorção na esfera do trabalho, deixando de lado questões estruturais do capitalismo, como a não necessidade objetiva de mais trabalho. O discurso da competência aciona nos sujeitos supervisão e controle interno da produtividade como maneira de adaptar-se a um cenário mutável, marcado inclusive pela dispensabilidade do trabalho atualmente.

Desse modo, o direcionamento das políticas educacionais à preparação para o “trabalho flexível” e para a “cidadania mínima” para usar os termos de Frigotto e Ciavatta (2006), tem colocado em ação práticas formativas voltadas ao culto da eficiência e da eficácia e essas práticas vem permeando as reformas do ensino, que então nessas se propagam. E isso parece ainda ocorrer quando o maior intento da escola, o de mediação da cultura historicamente acumulada que permita o pensamento crítico, parece ser deixado à mercê da sociabilidade e fomentação de valores e atitudes que por fim endossam o conformismo e a adaptação à sociedade. Pois como Carvalho (2007) ressalta, o que se fomenta é a formação do cidadão útil e incapaz de crítica à sociedade.

No que se refere à formação para a cidadania, Frigotto e Ciavatta (2006) discutem a dificuldade de estabelecimento da cidadania plena na democracia capitalista, uma vez que a cidadania encontra-se no capitalismo liberal restrita à liberdade econômica. A constante alegação da formação para a cidadania recai neste embuste à medida que, no mundo do desemprego e do sistema de trabalho que subjuga os indivíduos, proclamar a cidadania nos faz recair num discurso vazio que entoa a submissão ao existente. A sociabilidade e a formação de atitudes condizentes com esse tipo de cidadania vazia e formal parecem ser a tônica da vez no lugar da formação operacional e direcionada ao trabalho. Este ideal parece bastante característico de uma sociedade cuja produtividade não é mais necessária – poderíamos ser dispensados do trabalho estafante –, mas o sistema capitalista lança mão de ocupações e atividades que nem sempre desembocam na produtividade, mas auxiliam na manutenção das mesmas relações de poder capitalistas (Gorz, 1982).

---

⁵⁶ Em resenha do livro de Ramos, “Pedagogia da competência: adaptação ou autonomia?” Ferretti (2002) considera que no Brasil foi predominante a utilização do termo competência em sua dimensão de qualificação profissional individual. Porém o termo na história é mais amplo e guarda uma dimensão outra na história do ensino profissional, aquela relacionada com competências construídas ao longo do trabalho, o que indica outros usos e sentidos do termo que, no entanto, foram pouco expressivos em relação ao sentido de competência que norteou as reformas da educação brasileira desde os anos 1990, privilegiando um currículo direcionado às demandas do mercado, assumindo caráter instrumental e nada reflexivo.

Assim, parece ser necessário à manutenção do capitalismo lançar mão de uma educação que torne os sujeitos aptos ao ciclo do consumo ininterrupto de bens supérfluos e, sobretudo, que estejam afeitos ao funcionamento da sociedade atual em que as necessidades são incorporadas pelo capital e o trabalho perdeu sua finalidade social e produtiva – trata-se de adequar os sujeitos ao ideal da plena empregabilidade/ocupação⁵⁷. A atitude requerida é, portanto, de submissão ao *status quo*, que passa pela racionalização e aceitação de uma sociedade cuja esfera política foi encampada por uma economia monopolista e que requer dos indivíduos incorporar-se a essa maquinaria. A possibilidade de libertação é, conforme Marcuse (1975) indicava, evitada pela introjeção da servidão voluntária e do sacrifício.

Com base em Ponce (1994) que analisa a nova educação proposta pela burguesia no início do século XX, já estava clara a utilização da educação pela nova classe burguesa. A esta cabia assegurar o conhecimento que levaria à formação do espírito, destinando ao mesmo tempo às classes populares um ensino não tanto preocupado com a formação em seu sentido integral, mas afeito à sua utilidade. Se outrora, o secundário (atual Ensino Médio) era destinado apenas à burguesia, e a escolarização ainda não havia se expandido sobremaneira, caberia indagar se sua expansão hoje corresponde a uma formação ampla ou se corresponde, na economia atual, à formação de atitudes condizentes com o mercado. Ou ainda, tendo em vista que se exige em tempos de capitalismo neoliberal e desemprego a maior qualificação e competência do trabalhador, expressas na expansão da escolaridade, não estaria em seguida reservado ao indivíduo, tal como Gorz (1996) analisa, uma qualificação técnica e de visão parcial do conjunto social, capaz de assegurar a continuidade dessas mesmas relações de trabalho⁵⁸?

É importante ter clareza que a crescente exigência de qualificação no mercado de trabalho vem sendo acompanhada pela desvalorização do profissional qualificado, transformado em trabalhador coletivo. A queda dos salários e a precarização dos regimes de trabalho se mostram como parte de um cenário em que a flexibilização do trabalho resulta de

⁵⁷ No Art. 32, inciso III da Resolução 2.197/2012 está clara a premência dessa adaptabilidade dos sujeitos a esse cenário: “o ensino médio tem duração de três anos e tem por finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (SEE/MG, 2012b).

⁵⁸ Embora não seja objeto de investigação deste trabalho, caberia problematizar o papel dos ensinos técnico e superior. A qualificação estrita para o mercado de trabalho parece ser não apenas objetivo das escolas técnicas, mas também do ensino superior, possivelmente responsável pelo que Gorz (1996) concebe como formação de um quadro de profissionais não produtivos, mas responsáveis por manter as relações de produção, o que é suscitado por um saber utilitário e mercadológico que dificulta o entendimento das relações conflituosas e desqualificadas da divisão de trabalho. Segundo Frigotto (1989), a universidade também é responsável pela formação de um quadro não necessariamente produtivo, mas que atua no âmbito de planejamento, gerência, controle e supervisão da produção, trabalhando em prol da maximização da mais valia. Utilizando-se de certa seletividade social, prepara também profissionais de excelência e diversos intelectuais.

um regime capitalista monopolista cuja tendência é a centralização do capital e a superprodução que levam à maximização da produtividade.

Tal como Frigotto (1989) problematizou para a década de 1980, tendo em vista o conjunto de reformas implantado até aquele momento, embora objetivassem a expansão da escolarização das classes populares, as reformas estiveram acompanhadas da desqualificação do trabalho escolar, com o avanço de conteúdos programados que eram “dosados” ou ainda escolhidos conforme seu valor técnico e utilitário, sustentando-se a formação do fator humano em ocultação das relações de exploração e de improdutividade do trabalho atual, adaptando-se a formação à sociedade existente. O que o autor constatou naquela década parece ser ainda evidente com as novas reformas, à medida que a expansão da escolarização pode estar sendo acompanhada pela desqualificação do trabalho escolar, visível ainda na negação da transmissão do saber socialmente produzido ou pelo aligeiramento deste. Os princípios vigentes nas reformas dos ciclos e da progressão – como a suposta adaptação do ensino a diferentes ritmos e a orientação dos objetivos pelo desenvolvimento – parecem incidir na adaptação da consciência à sociedade e evitar o contato profundo e paciente com o saber acumulado.

Ao debater se os “muros” da escola ainda devem existir, Adorno (1995b) deixa claro que, embora a escola não possa ser refratária à sociedade e suas tensões, certo distanciamento em relação à sociedade é, sobretudo, necessário para que seja possível desenvolver o pensamento, que é possível apenas sob certa proteção da vida imediata, caso contrário se abriria mão da formação (Adorno, 1995b). Esse fechamento constitui, portanto, necessidade e não, como o mesmo autor ressalta, um fim em si mesmo.

Já quanto ao intento de adaptação da escola à sociedade e enquanto princípio pedagógico valeria pensar que:

A educação, por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.... A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (Adorno, 1995d, p. 144-145).

O avanço da escolarização da população é aspecto imprescindível para a profundidade da experiência e contato com a cultura (Adorno, 1995b). No entanto, essa expansão vem apresentando objetivos bem circunscritos ao contexto econômico, de modo que se deve colocar em questão se as reformas dos ciclos e da progressão, ao permitirem a permanência dos alunos na escola, trouxeram condições para o contato com o conhecimento e com a cultura acumulada. Ou se, ao contrário e a despeito das chances de garantir a escolarização em

toda sua expressão, o mesmo espaço educacional se encontra atravessado de ideologias que postulam a igualdade de chances e oportunidades, ou ainda “direitos de aprendizagem” (SEE/MG, 2012b, p.2) ao mesmo tempo em que submetem o processo formativo à pura aceitação do *status quo*, como se mostra nos discursos de uma pedagogia da qualidade, na valorização das competências exigidas pelo mercado e em parâmetros e diretrizes curriculares que tomam o homem como neutro e a-histórico (Carvalho, 2007).

A expansão da escolarização que atinge níveis altos com os ciclos e a progressão continuada parece ser tolerada com a supremacia de métodos e técnicas em detrimento da democratização do saber acumulado, do que pode resultar para os indivíduos a ausência de referências para análise e leitura do mundo (Frigotto, 1989).

Por sua vez, o predomínio da socialização ou sociabilidade parece ser alegado como uma adaptação da escola a seu público, o desenvolvimento progressivo da criança é considerado o norteador da ação educativa: “A avaliação do processo de aprendizagem do ensino fundamental deve ser contínua, diagnóstica, baseada em objetivos definidos para cada ano de escolaridade, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das *necessidades de desenvolvimento* dos alunos” (Art.17, SEE/MG, 2008, p.8, *itálicos nossos*). Dessa citação, há aspectos importantes no que tange à avaliação e que serão tratados no último capítulo, no entanto, é possível atentar por ora à afirmação de que o processo deve ser orientado pelo desenvolvimento. E isso é alegado como se a ciência pudesse designar de modo neutro as necessidades de conhecimento da população escolarizada, dosando e recomendando métodos para tal. Isso indica que o processo pelo qual os campos de conhecimento da pedagogia e da psicologia atravessam e se entrelaçam demonstram a predominância de uma locução única, na qual o universo acadêmico-científico entoa a mesma lógica da sociedade industrial, qual seja, de garantir a formação de um sujeito apto à sociedade e adaptado à mesma, utilizando-se de conceitos operacionalizáveis e que, por isso mesmo, não podem se opor à realidade imediata e ao universo da locução ordinária (Marcuse, 1967).

É também por isso que, justamente quando o Estado neoliberal assume a educação como parte de suas medidas e propõe legislações que a adequem à sua política, o discurso oficial se torna hegemônico e coloca em xeque os críticos das reformas e a análise materialista das mesmas, repudiando interpretações que não se encaixem no discurso hegemônico (Carvalho, 2007).

Afinal, o que Marcuse (1967) denomina como universo da locução ordinária são os termos consensuais e, mais que isso, a linguagem comum restrita, o modo de pensar estritamente preso à conformidade com o mundo. O autor diagnostica na história do pensamento como a linguagem filosófica (e científica) vem se adequando à linguagem comum, o que retira do conhecimento o caráter conflitante, coloca-o na aprovação do que é dito, mascarando o universo de contradições manipuladas. Nesse processo nem a ciência se apresenta como oposta à sociedade; ao contrário, segundo Marcuse (1967), “elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem” (p.93), o que ainda parece evidente enquanto reificação do conceito em palavras cujo sentido não se desdobra em sua compreensão (Horkheimer & Adorno, 2006a), mas impele à identificação com a realidade.

A teoria que embasa as reformas dos ciclos e da progressão, comumente chamada de construtivista, impele a uma forma ritualizada de relação com o objeto, em que, pela evocação do objeto, espera-se sua concretização real. Nesse processo, o conceito por fim deve se identificar com o objeto, não havendo lugar para entender contradições e tensões.

Assim, o universo da linguagem ordinária e restrita é mantido pelo cientificismo e pelo positivismo que não abrangem as mutilações e limitações impostas por tal linguagem, dado que o âmbito que essa linguagem corrobora é “[..] o da luta pela existência, [...] um universo ambíguo, vago e obscuro, e sem dúvida carente de esclarecimento” (Marcuse, 1967, p.187).

Neste sentido, a linguagem filosófica e científica que se mantêm em consonância com a realidade não permite a crítica desta, tampouco a oposição ao seu caráter irracional. Isso apresenta em última instância um risco à formação, pois se por um lado, a educação recai na impotência e na ideologia se ignora seu caráter de adaptação, perde a sua dimensão de formação caso se reduza a endossar o existente e não consiga em nenhum momento realizar a crítica e a tensão com a realidade que obsta a realização do indivíduo autônomo (Adorno, 1995d).

Desta maneira, torna-se necessário trazer à crítica os pressupostos construtivistas que vêm fundamentando em grande parte a educação escolar e as recentes reformas no campo, indagando seu cerne epistemológico e as consequências que trazem à formação do indivíduo.

Ressalta-se, é claro, a junção do construtivismo a outros discursos que permearam historicamente a educação e que estão presentes nas mesmas reformas.

3.4 A lógica piagetiana e as pistas de um discurso oportuno

Marcuse (1967) problematiza como na história do conhecimento se defrontam diferentes concepções que caracterizam cada qual uma relação do homem com o mundo. A lógica transcendente cujas origens remontam a Platão distingue-se da lógica apofântica de Aristóteles, enquanto para aquela, o que existe desvela uma possibilidade além do existente, para a última trata-se de elevar o existente acima das contradições. Por isso que a lógica aristotélica é um prenúncio da lógica científica moderna, uma vez que não há para ela conflito entre essência e aparência, a materialidade do que é pensado é negado, tendo em vista a captura e o controle de sua manifestação concreta pelo conceito abstrato.

Se por um lado, a abstração e generalização, permitidas pelo conceito são o que tornam possíveis o conhecimento e sua comunicação, o problemático está em fundar o controle como meta do pensamento, de modo que então manipular os objetos, independente da sua natureza, torna-se a maior meta do pensamento. Este processo traz implícita a imposição de uma lógica do sujeito que, pela premência do controle e da predição, não pode avançar para além da configuração dos objetos: perde-se assim a dimensão negativa que permite transcender o existente e vislumbrar outras possibilidades (Marcuse, 1967).

O conhecimento científico em seu projeto reduziu o objeto a relações lógico-matemáticas que permitem a predição e controle, de modo que todo conhecimento que avance ou possa contradizer este propósito é denominado como metafísico, ou seja, como conhecimento que se perde em ilusão ou fantasia. Desse modo, por meio do pensamento científico, “o pensamento filosófico se transforma em pensamento afirmativo” (Marcuse, 1967, p.165).

Esse processo que, na verdade, ocorre enquanto ideologia foi analisado por Marcuse (1967) como um processo em que a filosofia passa a ter como meta a harmonia entre teoria e prática, entre a verdade e os fatos. Sobrelevando o existente, não é possível então o transcender, nem ao menos confrontar o conceito científico então reificado com a configuração mediada dos objetos a que o conceito se refere.

Por sua vez, este processo é analisado por Horkheimer e Adorno (2006a) como parte do projeto de esclarecimento que, na tentativa de tornar os homens autônomos, de longa data empreendeu o domínio da natureza ao almejar seu controle, reduzindo o conhecimento à constatação do factual. Na tentativa de superação do desconhecido e do medo dele decorrente,

o esclarecimento recaiu na alienação e na regressão ao incorporar o elemento de dominação como componente de todas as relações e de todas as produções que constituem, até o momento, as realizações humanas.

Uma destas produções é o conhecimento e a relação que este instaura com os objetos, no que se refere à articulação teórico-prática e a relação que se estabelece entre sujeito e objeto de conhecimento. Marcuse (1967) ao analisar o projeto prático da ciência moderna, percebe o quanto no estabelecimento de uma locução direcionada à predição e controle, os conceitos perturbadores da descrição da realidade são eliminados, mantendo-se o universo social e histórico intocável, contribuindo-se dessa maneira com a perpetuação da mesma realidade. Os valores não são questionados, nem os fins últimos da locução científica.

A epistemologia genética de Piaget também é questionada por Marcuse (1967), uma vez que o pai da epistemologia genética não situa as coordenações lógico-matemáticas do pensamento na história do projeto científico, mas as considera biológicas, portanto fora das ações humanas e históricas. De acordo com Patto (1984), a psicologia no seu percurso em direção à cientificidade, tem operado uma analogia entre o contexto social e o biológico. Esta analogia, pela qual a psicologia se aproximou das ciências naturais, não foi fortuita, ao contrário, operou uma submissão da ciência à ideologia adaptacionista – o contexto social é tornado menos importante ou até anulado tendo em vista a necessidade de conformidade com o existente. Desse modo, a configuração da realidade social com seu caráter dividido, antagônico e ideológico carece de sentido na psicologia adaptacionista e não adentra no seu escopo de análise.

Portanto, se o pensamento unidimensional resulta de uma realidade em que os conceitos perturbadores da realidade existente são eliminados, estes são assim substituídos por ideias necessárias à manutenção do sistema político e ideológico dominante. Desse modo, o ponto de vista operacional e behaviorista, praticado como um “hábito de pensamento” em geral, se torna a visão do universo estabelecido da palavra e da ação, das necessidades e aspirações. A “finura da Razão” funciona, como frequentemente fez, no interesse dos poderes existentes. (Marcuse, 1967, p. 35)

A epistemologia de Piaget ao se referir à lógico-matemática como o que constitui a ação particular do sujeito, concebe a constituição do sujeito como um processo que advém da sua própria lógica, a lógica do sujeito. No entanto, se o homem não tem consciência das referências objetivas que o formam, não pode se formar, uma vez que também é objeto (Crochík, 2011). A psicologia piagetiana, dessa maneira, perde a dimensão histórica e social

da constituição do homem e ainda reitera a “fixidez e invariabilidade (da consciência) que... produz os objetos, ou ao menos lhes prescreve as regras... (que) é a forma reflexa da coisificação dos homens, consumada objetivamente nas relações sociais” (Adorno, 1995e, p. 186). Se, de acordo com Adorno (1995e, p.189), “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa”, a racionalidade instrumental, alheia à configuração dos objetos, perpetua no âmbito do conhecimento o que se passa na sociedade: a troca do equivalente.

O conhecimento, no entanto, deveria ser guiado pelo que não é mutilado pelas trocas ou – pois não há nada mais que não esteja mutilado – pelo que se oculta por trás das operações de troca. O objeto está tão longe de ser um resíduo desprovido de sujeito quanto de ser algo posto pelo sujeito (Adorno, 1995e, p.193).

Embora não se possa desprezar a necessidade da razão instrumental, pois esta garante a sobrevivência e o aperfeiçoamento prático da vida (Crochík, 2011), sua preponderância indica que a forma e não o pensamento se antepõe entre sujeito e objeto, emulando o pensar, como uma máquina. Busca-se a todo o momento pela lógica instrumental repetir a mesma “forma” desesperada em que, paradoxalmente o sujeito não está presente, o sujeito enquanto pensamento e experiência.

Por sua vez, esta lógica formalizada é consequência de uma cultura não livre, já que aquela traz uma ânsia pelo domínio e controle dos objetos. Desse modo, a presença mais ou menos constante do construtivismo piagetiano nas reformas escolares, passando pela sondagem de aptidões até as noções que circundam a reforma dos ciclos, como a menção ao desenvolvimento no termo “necessidades básicas de desenvolvimento” (SEE/MG, 2008, p.5) como orientadora da formação, parece ser expressiva de uma lógica instrumental, na qual diversos conceitos servem como forma para determinados procedimentos que exigem uma adaptação e identificação com a realidade. Esses procedimentos enquanto etapas esperadas de uma ação educativa desempenhada na escola ganham “legitimidade” numa realidade operacional, a partir do qual se espera nessa instituição uma ação despolitizada, descontextualizada onde forma se sobrepõe a conteúdo.

Afinal a razão instrumental é alheia a valores, ao questionamento de seus fins e à tensão entre aparência e essência. O que parece relevante dentro da proposta piagetiana, por exemplo, é saber como a criança pode aceder a um raciocínio científico, e não o conteúdo pensado por ela... Como bem Marcuse (1967) reitera, nesse processo que vem de longa data, os conceitos vêm se tornando apenas indicativos do estado atual dos objetos, validando-se por isso.

A proposta oficial busca por meio do uso desses conceitos e termos se imbuir de termos próprios à ciência instrumental, assim, a “aprovação” científica oferece a pretensa segurança para o desamparo causado pela modificação da organização da atividade educativa e do tempo e espaço escolar. A escola encontra-se, portanto, resvalada por novos modos de funcionamento e ideias que nela adentram, que a tornam também alvo de uma pseudocultura que torna o pensamento apenas um meio, veículo de ideias que se validam por fazer referência ao estado atual dos objetos. No entanto, como mencionado anteriormente, é preciso ressaltar que não necessariamente as ideias construtivistas são em sua rigorosidade apropriadas e aplicadas pelas reformas, há na verdade nesse processo, deturpações das teorias e seus pressupostos para a utilização nas reformas, distanciando-as das premissas de seus autores e dando origem a diversas interpretações. Como Miranda (2004) ressalta e também Patto (1990), essa fratura dos discursos teórico-científicos, comum no campo da legislação educacional⁵⁹ é oportuna, à medida que se aproveita de conceitos, afirmativas e partes da teoria, distorcendo-as para a legitimação de propostas que, como debatido na seção anterior, parte de compreensões e motivações, que se tornam assim implícitas.

A legislação busca se reafirmar em determinadas afirmativas da ciência psicológica utilizando para isso determinados termos da teoria construtivista como ritmo, construção, desenvolvimento, implicando também numa distorção da teoria para atendimento da proposta quando necessário.

De todo modo, o operacionalismo técnico inscrito no construtivismo piagetiano parece presente na legislação que fundamenta as reformas bem como no caráter ritualístico dos conceitos que a legislação traz, enquanto reflexos do operacionalismo presentes no conhecimento e, inclusive, nas normatizações e documentos jurídicos.

A legislação ao instituir novos modos de funcionamento do tempo e dos espaços escolares criticando o sistema seriado e a avaliação quantitativa que permearam os sistemas de ensino parece retomar um argumento desenvolvido nos anos 1970 que considera que o sistema escolar é inadequado à sua clientela e que essa apresentaria diferentes padrões de linguagem, de afeto e de cultura em relação ao que a escola historicamente demandou (Patto, 1990). Teses ligadas à diferença, à deficiência ou déficit e ainda teses que afirmam a inadequação da escola estão misturadas aos princípios do construtivismo e parecem demandar à escola novas ações, todas ritualísticas em relação às demandas da legislação.

---

⁵⁹ A exemplo, Patto (1984) e Freitag (1986) se referem à utilização feita pelo programa MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) das técnicas de alfabetização de Paulo Freire por meio da anulação de seu potencial libertário e adaptação ao programa desenvolvimentista do governo dos anos 1970, com o que se perdeu toda rigorosidade do pensamento do autor.

Se a pseudocultura se mostra como a ausência de imagens e formas das quais se constituiria uma consciência autônoma, ausência característica de uma cultura que então dificulta a formação da consciência, este fenômeno se faz sentir nesses discursos, bem como pode incidir nas escolas, buscando-se consolo na ciência e em pressupostos que se colocam entre a consciência e a experiência. Por isso que Adorno (1995a, p. 70) já indicava que “[...] a aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fático, de que a ciência deveria se constituir”. Trata-se da impotência do pensamento que, incapaz de reflexão e autorreflexão, erige a ciência como norma, que assim deixa de ser pensada –conceitos científicos se colocam no lugar da reflexão sobre o fenômeno educativo, suas tensões, contradições e particularidades.

Isso é parte de um processo em que a ciência, e também as instituições passam pela submissão à ordem política vigente. A produção material e sua organização se impõem de tal modo que impedem a revelação de dimensões conflitantes ou opostas à confirmação da realidade. A educação, dessa maneira, encontra-se também sufocada pelas exigências de adequação à mesma sociedade marcada pelo progresso técnico em que toda sua locução busca endossar a mesma racionalidade.

Marcuse (1967) compreende que este fenômeno se estende também ao método científico que tende a ser operacional: o tratamento dos conceitos se torna exclusivamente empírico, fora disto qualquer argumento careceria de justificativa oficial. Com a predominância de uma lógica formalizada, as contradições não podem ser trabalhadas ou ainda deverão ser operacionalizadas e enformadas pelos mesmos conceitos que a tudo se adequam⁶⁰.

O pensamento se encontra, portanto, limitado pela estreiteza de uma razão prática e teórica que deve ter aplicação imediata e se traduzir na realidade dada. Encontra-se cerceado por uma sociedade que converteu o avanço técnico e científico em instrumento de dominação e, portanto, em ideologia. Se ideologia é justificação da realidade em seu estado problemático, retirando dela seu caráter contraditório e conflitante, o discurso ideológico se faz presente por meio de sustentações em discursos, muitas vezes científicos, que não podem tomar-se como objeto de reflexão. Portanto, as reais motivações econômicas e políticas parecem ser encobertas pelo discurso de igualdade de oportunidades, de condições, de democratização de acesso e permanência expressos nas diretrizes e nas atuais reformas dos ciclos e da progressão

---

⁶⁰ Ainda segundo Marcuse (1967): “a chacina empírica radical garante, assim, a justificativa metodológica para a desmoralização da mente pelos intelectuais – um positivismo que, pela negação dos elementos transcendentais da Razão, forma a réplica acadêmica do comportamento socialmente exigido” (Marcuse, 1967, p.33).

continuada. Para isso o discurso de ritmos diferenciados, “necessidades de aprendizagem” e de “desenvolvimento” (SEE/MG, 2012b, p.18) dão a exata e “indiscutível” medida do que deve ser privilegiado e realizado na escola.

O discurso contido nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996 e também na implantação dos ciclos e da progressão (SEE/MG 2003; 2004; 2008; 2012b) está envolto de pressupostos operacionais, aliás, tende a ser operacional, à medida que pouco explicita e discute as bases da mesma proposta, mas ordena novos modos de organização da escola e da atividade educativa, se esquivando de qualquer discussão aprofundada dos pressupostos teóricos das afirmativas apresentadas. Nas palavras de Marcuse (1967, p. 36): “o operacionalismo se torna, na teoria e na prática, a teoria e a prática da contenção”. Com base nas reflexões de Ponce (1984), pode-se indagar também o quanto a educação burguesa sustenta a ideologia da mesma classe mantendo, apesar do discurso pretensamente liberal e democrático, diferentes graus de formação e acesso aos bens culturais.

No mesmo sentido, Marcuse (1967) rejeita a neutralidade da ciência à medida que a ciência moderna é operacional e compreende o homem como matéria a ser conhecida e dominada. Assim, a racionalidade assume a forma de método para obtenção de controle e domínio sobre a realidade extra e intra humana, para organização da natureza a quaisquer fins. Isso é o que parece ocorrer quando se lança mão da ciência psicológica e de suas diversas teorias como suposta base de justificação das políticas públicas da educação, na tentativa de operacionalizar a educação e organizá-la segundo um princípio a-histórico de desenvolvimento e formação, que se torna por isso legitimada e indiscutida, ocultando o caráter político e econômico das reformas.

3.5 Avaliação e formação: entre os (des)caminhos oficiais

É importante, por sua vez, mencionar que dentre os efeitos das reformas dos ciclos e da progressão que incidem nas escolas, modificando a atividade educativa, não menor é a redefinição das avaliações e de todos os processos avaliativos. Adentrando na escola de modo verticalizado, muitas vezes fica a cargo da escola e do professor se adaptar, reinventar sua prática, sua concepção de aprendizagem e de avaliação, na tentativa de dar sentido e entender as medidas que interferem significativamente em seu trabalho. De acordo com Bertagna

(2010), a avaliação é redefinida nos ciclos como avaliação processual, descritiva e qualitativa para orientação da aprendizagem em conformidade com o ritmo e as necessidades do aluno:

Art. 69 – A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e de implementação do currículo, redimensionadora da atividade pedagógica, deve:

- I. Assumir caráter processual, formativo e participativo;
- II. ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- III. utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- IV. fazer prevalecer aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos;
- V. assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo (SEE/MG, 2012, p.16).

A Resolução 2.197 publicada em 2012 enfatiza este redimensionamento que se iniciou lentamente com a implantação dos ciclos. Percebe-se que o mesmo documento reitera os instrumentos que poderão ser utilizados na avaliação que passa a fazer parte da reforma como também a ancora:

Art. 70 - Na avaliação da aprendizagem, a Escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias (SEE/MG, 2012b, p.16).

Barreto e Mitrulis (2001) apontam também que nem sempre as avaliações descritivas têm sido levadas em conta para redefinir o processo educativo do aluno, uma vez que na progressão continuada eles devem seguir os anos escolares sem interrupções. No entanto, na Resolução n. 2.197 de 2012 da Secretaria da Educação de Minas Gerais, define-se que a avaliação descritiva e qualitativa utilizada pela escola deve ser utilizada para nortear a intervenção com alunos que apresentam dificuldades, acompanhando-os e suprimindo suas dificuldades à medida que continuam seguindo os anos escolares (SEE/MG, 2012b). De acordo com a legislação, a decisão e a definição de como deve transcorrer esse trabalho que garanta aprendizagem e também prosseguimento dos estudos deve ser feita pelo conselho de Professores, e não definido individualmente e deve constar como parte do regimento da escola. Além disso, embora assuma aspecto qualitativo, está presente no documento a forma de comunicação dos resultados no Art. 84 da mesma Resolução:

Os resultados da avaliação de aprendizagem devem ser comunicados em até 20 dias após o encerramento de cada um dos quatro bimestres, aos pais, conviventes ou não com os filhos, e aos alunos, por escrito, utilizando-se de *notas ou conceitos*, devendo ser informadas também quais *estratégias* de atendimento pedagógico diferenciado foram e serão oferecidas pela Escola (SEE/MG, 2012b, p.19, *itálicos nossos*).

Bertagna (2010), em pesquisa realizada em uma escola pública em Campinas, acompanhando diferentes momentos do trabalho pedagógico, observou que, apesar da

modificação dos instrumentos de avaliação, com a inserção de fichas descritivas sobre o desempenho dos alunos, sua função continuou a mesma: selecionar e diferenciar. Para o autor, a mudança de instrumento, embora com a intenção explícita de redimensionar a prática, tornou os critérios avaliativos pouco precisos⁶¹, implicando numa exclusão branda do aluno dentro do sistema escolar que não mais o reprova, mas que pode o excluir da possibilidade de aprendizagem. Barretto & Mitrulis (2001) apontam para os riscos de que, embora se possa redimensionar a avaliação e repensá-la, assegurando a escolaridade de todas as crianças, a escola realiza muitas vezes mecanismos de seleção, quando passa a exigir menor domínio do conhecimento pelos alunos que apresentam menor rendimento, diminuindo assim as chances por uma escolarização mais bem sucedida.

No entanto, a proposta da avaliação e seu papel na nova organização supõem que ela possa direcionar o processo e atender particularidades, demandando mais trabalho na escola, trabalho individual e de equipe.

Barreto e Mitrulis (2001) em pesquisa realizada no início da implantação dos ciclos em escolas estaduais, neste caso, de São Paulo, indicam como até mesmo professores que se identificam com as propostas das reformas atuais e suas pedagogias, demonstram incômodo com o fato de que crianças vêm chegando ao final de oito anos de escolarização ainda não alfabetizadas; segundo as autoras, considerar esta reação como mera resistência é minimizar ou ainda camuflar o fato de que as novas propostas não apresentam alternativas para este tipo de situação.

Comparando-se as resoluções elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais nos anos de 2003, 2008 e 2012, é perceptível um maior acento do último documento à recuperação dos alunos, frisando-se que deverá ocorrer o atendimento individualizado ou em grupo para alunos com dificuldades (SEE/MG, 2012b). Recomendações desse caráter estão presentes também nos documentos anteriores, como possibilidade de agrupamentos diversos conforme a necessidade de aprendizagem e desenvolvimento. Fica perceptível que a redefinição da avaliação, a decisão sobre as formas de recuperação bem como a realização desse trabalho ficam a cargo do professor e da equipe que devem decidir, realizar e avaliar em todos esses processos.

---

⁶¹ Bertagna (2010) ressalta que a introdução das fichas descritivas na escola se deu com base em um tripé avaliativo: conhecimento; habilidades e atitudes/valores. O autor considera que este recurso pode levar a discutir diferentes práticas de ensinar, ao lado de conceitos que devem ser atribuídos ao aluno, porém indica que, por outro lado, este instrumento pode levar a julgamentos subjetivos bem como ao maior controle do professor sobre o aluno.

O Ofício Circular nº360 de 2013 foi publicado para dar orientações a esse processo e, nesse sentido, retoma e reafirma a Resolução 2.197 de 2012. O Ofício reafirma a necessidade de garantia de direitos de aprendizagem do aluno, estabelecendo para isso que a escola deva oferecer estudos independentes, mesmo em períodos de férias, depois que outras medidas no decorrer do ano foram tomadas. Esses estudos independentes devem ser planejados pelo professor a partir de um diagnóstico do aluno, quanto às habilidades não desenvolvidas:

O Professor, com apoio dos Especialistas e à vista do diagnóstico de cada aluno referente às competências e habilidades não consolidadas no(s) respectivo(s) componente(s) curricular(es), deverá organizar Plano de Estudos, individual, com exercícios, trabalhos, pesquisas, dentre outros, a serem realizados no período de férias, proporcionando ao aluno a maior quantidade possível de situações pedagógicas que facilitem a reconstrução de sua aprendizagem, nos temas, tópicos e habilidades não consolidados (SEE/MG, 2013b, p.1-2).

O mesmo Ofício reitera que a avaliação final deste período de Estudos Independentes deve ser feita utilizando-se de diferentes metodologias de avaliação. O resultado final do aluno é dado após essas avaliações e deve servir de diagnóstico para o trabalho da equipe na continuidade do percurso escolar do aluno. O documento afirma que esse diagnóstico servirá para o atendimento diferenciado do aluno caso apresente alguma deficiência nas habilidades que se esperaria desenvolver no ano anterior (SEE/MG, 2013b).

Cabe ressaltar aqui a presença do discurso das competências e habilidades. O documento citado acima menciona reiteradamente a ideia de habilidades não consolidadas, substituindo a ideia de conteúdos. Como discutido, a valorização de um saber prático e capaz de ser mobilizado para adaptação do sujeito ao mercado de trabalho é a tônica do discurso educacional desde os anos 1990 e permeia as reformas que buscam a superação da repetência.

Além disso, segundo Freitas (2002), as políticas públicas elaboradas a partir desse período privilegiam sobremaneira a performance do docente e o investimento em tecnologias – a melhoria é pensada numa ótica neoliberal e empresarial como gestão eficiente de pessoas, implementação tecnológica e controle sobre a escola. A gestão eficiente de pessoas parece ser buscada no oferecimento de cursos e especializações ao professor junto ao discurso da implementação tecnológica. Já o controle sobre a escola, também parte dos discursos oficiais das mesmas políticas, fica por conta de especialistas que formulam avaliações externas que buscam averiguar o rendimento da escola conforme padrões estabelecidos. Portanto, além da redefinição da avaliação interna das escolas, há também o sistema de avaliação externa que incide diretamente nas escolas, em suas rotinas e práticas.

As ações e práticas avaliativas da escola vêm sendo permeadas pelas recomendações e prescrições que cercam o processo de avaliação do professor sobre a aprendizagem do aluno e

também pelas avaliações externas. O encontro das prescrições com os modos historicamente usuais de se pensar e realizar avaliações pode gerar dificuldades de entendimento e realização, tanto por parte de professores, da equipe quanto por parte dos alunos, ao mesmo tempo em que as políticas entoam o discurso de responsabilização da escola no mesmo tom neoliberal e minimalista, o que será melhor debatido adiante⁶².

O Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação dispõe de um instrumento para verificar a “qualidade” das escolas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, que se compõe por dois índices: o fluxo escolar e o desempenho, esse último avaliado pela Prova Brasil (Brasil, 2008).

O resultado da Prova Brasil, aplicada em estudantes dos quinto e nono anos do Ensino Fundamental de todas as escolas brasileiras, compõe uma média de desempenho entre regiões, municípios e por fim, entre as escolas.

A Prova Brasil é uma das avaliações que compõem o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que tem alcance universal, pois é aplicada a todos os alunos das séries selecionadas de todas as escolas (Inep, 2011), sob a justificativa de se compreender a diversidade e as especificidades de cada escola, para análise que buscaria, em última instância, orientar a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para uma escola de qualidade (Brasil, 2008).

De acordo com Freitas (2002), a eliminação da reprovação e a regularização do fluxo respondem pela equação entre custos e benefícios, tornando a escolarização menos onerosa, e as avaliações, por sua vez, compõem a visão neoliberal de qualidade gerenciada, ao monitorar resultados das escolas de modo quantitativo e genérico, gerando, além disso, competitividade entre elas. Além disso, vem ocorrendo no Brasil também a terceirização de serviços escolares, com o oferecimento de serviços de correção de fluxo e reforço escolar⁶³, numa demonstração pujante do estado neoliberal, completamente alheio à compreensão sobre os efeitos de suas políticas na realidade escolar. Se os programas de correção de fluxo são oferecidos é porque a medida de garantia de aprendizagem não vem ocorrendo.

Aliás, a questão da não retenção traz desafios enormes ao sistema que ainda não prevê meios para lidar com a não aprendizagem do aluno que segue nos anos escolares. Entre os

---

⁶² Os efeitos das avaliações externas na atividade educativa e nas avaliações internas serão discutidos nas seções 4.10 e 4.11 do próximo capítulo.

⁶³ A terceirização, segundo Freitas (2002), indica um processo de redução extrema de custos e de transferência para as contratantes da responsabilidade pela aprovação, ao invés de se intervir no funcionamento da escola. Os argumentos utilizados pelas contratantes são, é claro, de caráter financeiro, indicando a redução de custos do Estado com o aluno ao utilizar seus programas.

professores, parte deles acredita que a não retenção permitiu com que o processo se tornasse menos tenso, enquanto outros pensam que isso não apenas abalou a autoridade da escola e professores, mas retirou dos alunos condições para seguir aprendendo, uma vez que a reprovação também pode significar a chance de aprender novamente. Grande parte dos docentes dos primeiros anos do ensino fundamental cuja formação esteve mais ligada às pedagogias construtivistas considera que os novos parâmetros de avaliação dos ciclos e a não retenção permitem abranger o aluno na sua totalidade, enquanto professores dos últimos anos, especialistas nas diversas áreas, por sua ligação mais estreita com suas disciplinas, enxergam nas novas medidas um risco à qualidade do ensino e da formação (Barreto & Mitrulis, 2001).

Oliveira e Araújo (2005) ao tratarem das modificações e vicissitudes porque passa o conceito de qualidade do ensino, consideram que a qualidade de ensino vem sendo relacionada atualmente em grande parte aos resultados das avaliações padronizadas – numa ótica de gestão eficiente das escolas. Estas avaliações além de não terem feito parte da cultura da educação brasileira, embora possam ser, em certo sentido, importantes idealmente para averiguar o nível de ensino, pouco vem colaborando para nortear o ensino brasileiro, a exemplo do Saeb. Ainda que a avaliação aponte um diagnóstico, nenhuma ação administrativa lhe é seguida por consequência.

Semelhante crítica é tecida por Santos (2002) ao reiterar que o Saeb vem compondo as estatísticas do ensino brasileiro e se apresenta nesse contexto como um retrato da realidade educacional do país, trazendo dados como matrículas por modalidade de ensino e índice de repetência. Uma vez que este sistema também relaciona os dados da prova com dados da escola como formação do quadro docente, e dados do aluno como segmento social, composição da família, trazendo também índices do que se entende por fracasso escolar, estes mecanismos acabam por gerar uma normalização da educação, trazendo com a instituição da norma, também a exclusão.

As estatísticas tecidas a partir dos resultados das avaliações propulsionam, no lugar de redefinições ou investimento, a competição, que é a mola mestra da produtividade, gerada por um Estado caracterizadamente avaliador, que instaura uma racionalidade que ganha ainda mais força num momento em que o trabalho do professor, o que inclui sua autonomia na escolha de métodos de avaliação, é colocado em jogo, com sua autoridade e controle sobre o processo (Freitas, 2006).

De acordo com Bertagna (2010), quando se desloca a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem para apenas seus produtos – a avaliação e os seus resultados – está-se

impedindo uma redefinição da avaliação e de seu papel, redefinição que, contraditoriamente, é propalada enfaticamente pela proposta da progressão continuada e que acompanharia a organização escolar em ciclos. Percebe-se com isso a alocação de verbas para setores em que o retorno parece claro e imediato: “em caros sistemas de avaliação para colher as estatísticas utilizadas em favor do marketing dessa estrutura e, portanto, do discurso único de que esta é a melhor maneira de pensar/efetivar a educação” (Bertagna, 2010, p.215).

As reformas educacionais que advém das duas últimas décadas, ao buscarem a “equidade social” e preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, implicaram modificações bruscas capazes de garantir a ampliação do acesso à escolarização e a permanência dos alunos nas escolas. Por isso que, de acordo com Oliveira (2004), as reformas que incidem nos sistemas educativos dos países latino-americanos são fortemente marcadas pela padronização e massificação dos processos pedagógicos, tendo em vista uma “suposta organização”, a redução de custos e o controle centralizado das políticas que são implantadas. E esse aspecto, como visto anteriormente, tem marcado a história das políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir do período militar com a ajuda dos organismos internacionais que buscaram imprimir nas reformas educativas a lógica da eficiência e da gestão de recursos.

Assim, essas políticas que vem orientando a educação instituíram a necessidade de mecanismos de regulação entre poucos custos e controle, que segundo Oliveira (2004) compreende:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)..., a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (Saeb, Enem, Enc), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (p. 1130).

Oliveira (2004) aponta que a gestão escolar se redefine então por uma combinação entre centralização – explícita nas avaliações padronizadas – e descentralização administrativa, quando se “permite” à escola utilizar estratégias para complementar seu orçamento com a comunidade ou buscar parcerias ou voluntários. A nova regulação, como a autora deixa claro, traz modificações na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino (Oliveira, 2004), importando conceitos das teorias administrativas como produtividade, excelência e eficácia para o campo pedagógico. Segundo Afonso (2009), essa combinação entre centralização e descentralização é uma estratégia política utilizada primeiramente em países desenvolvidos e, posteriormente, a partir da década de 1990 em países em desenvolvimento enquanto modo de se estender a todos os âmbitos uma racionalidade gerencial e performática que visa maximizar resultados com menor custo.

Além disso, há uma produção consensual e forçada de uma “neutralidade” política e pedagógica⁶⁴, pois conceitos de gestão, processo pedagógico e autonomia encontram-se empossadas por certa conformidade com a política educacional definida e não mais designam particularidades, encontrando-se soterradas pela submissão aos pressupostos da economia neoliberal.

De acordo com Mira e Romanowski (2009), a racionalidade produtiva da empresa vem sendo transferida à escola por meio da suposta autonomia advogada às escolas quanto à sua organização. Na verdade, o que ocorre é que as decisões continuam centralizadas e as ações pedagógicas, administrativas e financeiras são descentralizadas para a escola e o diretor, o que dentro das condições de trabalho existentes nas escolas, resulta na sobrecarga de trabalho em detrimento da preocupação com o processo de ensino. Tal sobrecarga também pode ser pensada no contexto do redimensionamento da avaliação e do processo de atendimento diferenciado, esse atendimento, sem dúvida, requer ainda mais planejamento e mais trabalho por parte dos professores.

De acordo com Mello e Wey (2000), no Estado de Minas Gerais o processo foi praticamente o mesmo que ocorreu em nível nacional. A partir da década de 1990, a tônica do governo estadual foi o combate à repetência e à evasão a partir da modificação da gestão do sistema educativo. Esta mudança consistiu em “autonomia” dada às escolas para resolução de problemas pedagógicos, organização combinada com o monitoramento dos resultados e da produtividade.

Para se dar um exemplo desta combinação entre gestão e controle, Andrade e Duarte (1997) analisam os princípios de um programa elaborado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais, o Proqualidade, que combinava descentralização e participação das escolas na gestão. Este programa foi implantado em 1991 e contou com financiamento do Banco Mundial. Suas metas consistiam desde descentralização de decisões que ficariam a cargo da escola, como também verificação e avaliação externa dos resultados da aprendizagem até articulação do sistema estadual com o municipal. As autoras trazem dados que expressam diminuição de matrículas na rede estadual acompanhada do crescimento na rede municipal, grande número de subcontratações de docentes, medidas essas que tentaram obter menor relação custo/benefício, associadas ao entendimento de que qualidade compreendia a regularização do fluxo escolar.

---

⁶⁴ Segundo Ponce (1994), a educação burguesa pretende-se neutra e democrática, encobre a todo o momento uma sociedade dividida e em conflito. É, aliás, sob sua pretensa neutralidade, que consegue dissimular seus fundamentos e verdadeiros interesses tampouco neutros ou imparciais, mas que veiculam seu poder e sua visão de mundo.

Estas medidas têm mostrado o caráter autoritário do Estado num processo fechado de decisão e planejamento da educação; a despeito de incorporar discursos democráticos como expansão e qualidade, o fazem com base em interesses hegemônicos (Andrade & Duarte, 1997).

Na conjuntura atual, o sistema de ensino reafirma-se em sua faceta tecnicista ou neotecnicista (Mira & Romanowski, 2009), expresso na busca da qualidade total que na verdade entende a prática pedagógica como prestação de serviços e a reduz à preparação dos alunos a avaliações externas de nível nacional ou internacional, que visam, sobretudo, à verificação de desempenho.

Atualmente o sistema avaliativo do ensino fundamental conta com diversas avaliações, o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica apresenta a Prova Brasil como um de seus índices que junto ao fluxo escolar compõe o sistema avaliativo, como mencionado. Além disso, os sistemas estaduais contam cada qual com seus sistemas avaliativos. No caso de Minas Gerais, tem o nome de Simave, Sistema Mineiro de Avaliação, que é constituído por três programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, o PAAE, que consiste em uma avaliação interna à escola; o Programa de Avaliação da Alfabetização, o PROALFA, e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, o PROEB, sendo que estes dois últimos constituem a avaliação externa à escola. Todos os três programas de avaliação dentro do SIMAVE têm sua metodologia desenvolvida em parceria com universidades do Estado. De acordo com Silva (2003), o SIMAVE foi instituído pela Resolução n.14, de abril de 2000, que também criou o PROEB. Este sistema se fundamenta em princípios como descentralização, participação e centralidade da escola.

Objetiva-se que o PAAE sirva como referência para orientação curricular por meio da escola e do professor. O PAAE fornece para as escolas provas objetivas e vinculadas aos conteúdos que devem ser ensinados – portanto são aplicadas pelos professores e visam fornecer resultados orientados pelo Conteúdo Básico Comum e pelos estágios do desenvolvimento (SEE/MG, 2013a).

O PROALFA é realizado anualmente com todos os terceiros anos do Ensino Fundamental das escolas estaduais e municipais, e utiliza também de amostras do segundo e quarto anos. A avaliação busca verificar níveis de leitura, escrita, compreensão e síntese dos alunos, buscando-se atingir a meta de alfabetização até os oito anos de idade (SEE/MG, 2012a). O PROEB é, tal como a Prova Brasil, realizado anualmente com alunos do quinto e nono anos do Ensino Fundamental e, diferente daquela, também é aplicado a alunos do

terceiro ano do Ensino Médio, a partir de provas de proficiência em português e matemática. Os resultados do PROEB são apresentados para a escola participante e também para as Secretarias regionais de ensino. Segundo Silva (2003), o PROEB não se esgota em si mesmo, mas oferece resultados gerais e por escolas, almejando com isso a criação de Comissões Regionais para Avaliação Continuada, que visa desenvolver nas escolas discussão para redirecionamento do trabalho pedagógico⁶⁵.

Segundo a Resolução 2.197 de 2012, o resultado dessas avaliações deve fomentar a elaboração ou revisão do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), formulado pela escola e que deve implementar melhorias e redirecionar o trabalho pedagógico quando necessário tendo em vista os resultados das avaliações. Esta meta está explícita no Art. 71:

A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE -, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA –e pelo programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE – devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) (SEE/MG, 2012b).

A compreensão dos resultados, assim como o direcionamento que é dado pelos órgãos oficiais da Secretaria de Educação bem como os impactos nas escolas serão mais bem discutidos no próximo capítulo. Por ora, é importante pontuar que o trabalho dirigido a avaliações cujos resultados determinarão para diretores e professores o reconhecimento de seu trabalho pedagógico recai numa armadilha que Adorno (1995a) bem soube nomear ao descrever os caminhos pelos quais se estreitava o pensamento de jovens professores na Alemanha que estudavam apenas para admissão nos exames de filosofia para ingresso na profissão. A busca por caminhos oficializados, normatizados para a pura verificação por exames, recaía na recusa à reflexão e à autonomia do pensamento que, para o autor, são indícios de uma mentalidade autoritária e conformada.

Se, para Adorno (1995a, 1986b), a formação cultural, enquanto disposição aberta do pensamento para apropriação viva dos objetos da cultura exige a continuidade destes últimos no pensamento, o que carece de tempo para o trabalho vivo do pensamento não pode ser verdadeiramente experimentado, tornando-se, portanto, pseudoentendido. A relação que se instaura com os conteúdos pode se tornar então formal, faltando-lhe uma relação de aprofundamento e mediação pela consciência.

É importante ter em vista que a instituição de um sistema sobremaneira avaliativo parece distanciar o pensamento das possibilidades de uma apropriação viva da cultura e de

⁶⁵ O tratamento dos resultados pela política de avaliação bem como os direcionamentos frente aos resultados serão debatidos em suas contradições e limitações na seção 4.12 desta tese, a partir do cotejamento entre a literatura e os resultados da investigação empírica.

seus objetos, apropriação que provém da autorreflexão e do esforço crítico e não da dedicação desesperada e ferrenha em que o próprio indivíduo se anula, impossibilitado de juízo e experiência sobre os objetos (Adorno, 1995a).

Assim, a continuidade dos objetos na consciência e o trabalho da reflexão, que constituem o caminho para a formação, podem estar sendo substituídos por um estado informativo, pontual e efêmero (Adorno, 1986b), dado pela premência de conteúdos avaliativos que permeiam intermitentemente a prática das escolas, e que, justamente por impedirem ou interromperem o trabalho pedagógico contínuo e aprofundado, impedem a experiência e a formação do juízo autônomo. Contraditoriamente, a formação contínua e sem interrupções, a superação de um sistema quantitativo de avaliação com seus traços punitivos, são propaladas pelas reformas do ciclo e da progressão.

A redução do trabalho pedagógico à eficiência que visa ser demonstrada por um sistema avaliativo dificulta um trabalho permeado pela apropriação viva dos conteúdos e, conseqüentemente, dificulta a reflexão do docente sobre o seu trabalho, num contexto em que se dá “[...] a aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista” (Adorno, 1995a, p. 62). O que Adorno (1995a) vem a defender também, no contexto da formação dos futuros professores, parece também caber no atual contexto da atividade educativa. O autor já indicava que somente a apropriação viva da cultura oferece conceitos que permitirão ao docente refletir sobre sua atividade, inclusive naquilo que a deprecia e a limita. No entanto, ao que tudo indica, a pressão do sistema avaliativo parece incorrer na limitação objetiva do pensamento crítico de professores e alunos e na impossibilidade de uma formação contínua e aprofundada como prática educativa na escola, o que será melhor problematizado posteriormente.

3.6 A expansão como objetivo: o ensino fundamental de nove anos

Outra reforma também atual no cenário da educação pública brasileira e que contém em seu fundamento o mesmo mecanismo de regulação é a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com a entrada da criança de seis anos, levando ao prolongamento da permanência do aluno no Ensino Fundamental. Isso ocorre mediante a Lei 11.114/05 que institui o início da escolarização aos seis anos e a Lei 11.274/06 que amplia este nível de

ensino para nove anos. O ensino Fundamental de nove anos tem sido implantado desde 2007 no Brasil, de modo que todas as escolas tiveram até o ano de 2010 para sua efetivação (Pansini & Marin, 2011).

A justificativa que se tornou quase consensual é de que a criança teria mais tempo para a aprendizagem, sobretudo a criança proveniente de meios populares que não conta com a Educação Infantil em seus municípios. Tornou-se consenso que a educação infantil não atingia a todos, e que o ensino fundamental de nove anos viria a garantir a democratização de fato do ensino (Arelaro, Jacomini & Klein, 2011).

No entanto, com a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, o FUNDEB em 1996, estabeleceu desde então que a retribuição de recursos da união aos estados e municípios seria realizada com base no número de crianças matriculadas nesse nível de ensino. Isso induziu à municipalização do Ensino Fundamental, que se tornou responsável por grande parte da matrícula de 1º ao 4º ano de ensino, tornando assim cada vez mais corriqueira a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental enquanto estratégia dos sistemas de ensino municipais para obtenção de recursos públicos antes mesmo da lei promulgada em 2006 (Santos & Vieira, 2006; Arelaro, Jacomini & Klein, 2011).

É o que ocorreu no estado de Minas Gerais, dado que foi implementado a partir de 2004, neste caso, tendo sido alegadas razões administrativas, como a de que as redes estaduais apresentavam capacidade ociosa, dada a queda da taxa de fecundidade no estado. Mas os argumentos que também são utilizados pelo MEC e pelo estado ressaltavam a necessidade de se estender a escolaridade para, ao antecipar a escolarização adaptar a criança à escola, aumentar as chances de alfabetização, e regularizar idade e série, buscando-se agrupar as crianças por faixa etária (Santos & Vieira, 2006).

Neste cenário, com a Lei 11.494/07, o Fundo de Manutenção da Educação Básica, o Fundeb passou a calcular o número de recursos disponíveis a partir de matrículas que se davam na série anterior da etapa de escolarização correspondente, porém desconsiderava a pré-escola neste cálculo. Esta medida se mostrou claramente como um incentivo às matrículas de crianças mais jovens no ensino fundamental (Arelaro, Jacomini & Klein, 2011).

O que se discute aqui é o impacto e as decorrências que esta reforma opera no sistema de ensino fundamental bem como suas motivações, pois apenas faz sentido sua implantação na realidade brasileira se o ensino infantil em alguma de suas modalidades não estivesse alcançando a todas as crianças. Por que os recursos não poderiam ser transferidos à educação infantil? Afinal esta modalidade de ensino foi tornada obrigatória com a Constituição de

1988. Segundo dados trazidos na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), 80% das crianças de seis anos no ano de 2000 estavam matriculadas no ensino básico infantil, ou seja, na pré-escola; no entanto a opção da legislação foi pela extensão da escolarização no ensino fundamental. No entanto, vale destacar que a progressiva extensão do ensino fundamental para nove anos estava presente primeiramente como objetivo do Plano Nacional da Educação, divulgado em 2001, prevendo-se matrícula aos seis anos de idade (Hashimoto, 2012). Segundo a mesma autora, a legislação buscou, ao prolongar o ensino fundamental por meio de sua antecipação, assegurar a continuidade da criança pelo trajeto da escolarização e a expansão de matrículas.

Por sua vez, isso se deu também com base na legislação da LDB de 96 que abre precedentes para realização de matrículas de crianças de seis anos desde que houvesse vagas suficientes, o que já provinha da anterior LDB, a de 1971, que assegurava esta possibilidade em casos excepcionais, porém mantendo-se a entrada aos sete anos (Arelaro, Jacomini & Klein, 2011).

O que é interessante ressaltar é a presença nos documentos oficiais de uma concepção de que o primeiro ano de escolarização – o que era desempenhado pela educação básica infantil com a conhecida pré-escola – devesse ser configurado como um ensino compensatório, discussão comum nos anos 70, mas que se arrefece na década de 80 quando a pré-escola e a educação básica infantil assumem identidade própria, tornando-se com a Constituição de 1988 um direito, e com a LDB/96 uma etapa reconhecida e legítima da escolarização.

Assim a legislação privilegiou a expansão do ensino fundamental, colocando sua duração próxima do que se encontra em outros países. No entanto, num primeiro momento, segundo análise de Hashimoto (2012) sobre o documento do MEC publicado em 2009 acerca do ensino de nove anos, reiterava-se o compromisso do sistema educativo em fornecer aparato técnico e formação continuada para efetivação da proposta em consonância com a particularidade da criança de seis anos.

No mesmo sentido dessa discussão, de acordo com Gontijo (2013), que realizou uma análise das orientações do MEC às escolas e aos professores para a implantação do ensino de nove anos, esta proposta carrega uma concepção de carência cultural atribuída a crianças provenientes de classes menos favorecidas à medida que considera que o maior tempo de escolarização poderá sanar tais deficiências que a criança carrega ao adentrar na escola, medida já contida na política dos ciclos de formação:

[...] no que se refere ao aprendizado da língua escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para crianças oriundas de família de baixa renda e de pouca escolaridade. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nesta faixa etária [...] (Brasil, 2004, p. 20).

Além disso, a proposta endossa a necessidade de combater a evasão e a repetência entre ciclos:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (Brasil, 2004, p.17).

Ao que tudo indica, essa proposta carrega uma influência da teoria da carência cultural, teoria que vem permeando as políticas e reformas do ensino, de modo que junto aos ciclos de formação, ao agrupamento etário, às classes de aceleração, a antecipação do ensino mostra-se como mais uma tentativa de aumentar chances de aprendizagem e permanência na escola (Santos & Vieira, 2006). Como concepção muito próxima da teoria da carência cultural, o documento compartilha da ideia de que crianças provenientes de família pobres ou não alfabetizadas não fazem uso da leitura e da escrita ou o fazem de modo deficiente. Essa concepção é claramente limitada e desconsidera as contribuições de pesquisas que, com base na história cultural, constataam a presença da leitura e da escrita na vida dos mais variados grupos na sociedade atual, porém de modos muitas vezes não escolarizados e que, portanto, em teorias pouco críticas acerca do papel cultural da escola na sociedade, aparecem como formas defasadas ou atrasadas (Sawaya, 2002) ⁶⁶.

O objetivo de garantir a permanência da criança na escola, explícito no documento citado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (2004) está acompanhado em sua justificativa de citações da LDB que recomendam a flexibilidade na organização da educação básica. Isso reforça mais uma vez o quanto a LDB deixou brechas que as recentes reformas vêm a cobrir, reorganizando o ensino. Na citação acima, é importante destacar que se fala de convívio escolar, o que, como Miranda (2005) esclarece, trata-se de uma das palavras de ordem das recentes reformas do ensino que enfatizam a socialidade em detrimento do conhecimento.

Além disso, o documento afirma que: “É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental” (Brasil, 2004, p.13).

---

⁶⁶ Esta concepção que se embasa na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e que teve enorme repercussão no Brasil – sobretudo na elaboração das políticas públicas da educação a partir dos anos 1990, orientando a elaboração dos PCN’s e as reformas dos ciclos – é analisada nos artigos de Sawaya (2002, 2008),

A referência à gestão da escola na realização desta medida permeia todo o documento, que começa com a crítica à cristalização na instituição escolar dos currículos, programas escolares, bem como da estrutura espacial e da organização do tempo, de modo que considera “[...] imprescindível debater com a sociedade *outro conceito* de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade” (Brasil, 2004, p.11, *itálicos nossos*). E o documento termina, por sua vez numa atitude de dar subsídios e orientações à escola e aos professores sobre como implantar a nova medida, dando especial relevo à formação continuada, coletiva, como “atitude gerencial indispensável” (Brasil, 2004, p.26), bem como valoriza a formação por meio do trabalho coletivo entre professores e direção.

Se o princípio da gestão democrática pressupõe a discussão entre os envolvidos no sistema escolar, nas pesquisas de campo consultadas parece que essa proposta não foi realizada uma vez que direção e professores não foram consultados, mas informados da nova medida (Arelaro, 2005; Arelaro, Jacomini & Klein, 2011; Hashimoto, 2012). Segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011) no período entre o Plano Nacional de 2001 que prevê a extensão do ensino a crianças de seis anos de idade a 2005 com a aprovação da lei, não houve nenhuma discussão da proposta com a comunidade escolar nem com representantes civis. O que houve foram encontros regionais do MEC direcionados à implantação da reforma, não se discutindo em nenhum momento a possibilidade de obrigatoriedade do último ano do ensino infantil no qual grande parte das crianças de seis anos já estava matriculada (Arelaro, Jacomini & Klein, 2011). Os autores consideram que encontros que buscam implementar a medida são necessários, porém estes encontros mostram também uma visão restrita da educação, pois ao desconsiderar os professores, apenas comunicando-lhes as decisões tomadas, torna inviável a própria reforma.

Primeiramente, de acordo com Arelaro (2005), a atitude exigida por parte dos profissionais da educação não esteve acompanhada de investimentos em sua formação, além disso, apesar de toda argumentação estar centrada no oferecimento de um ensino de qualidade, o autor constata que não houve investimento financeiro nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o autor, a existência de tantos documentos orientadores da proposta veio a camuflar uma discussão ampla sobre o ensino de qualidade, de modo que o Ensino Fundamental de nove anos mostra-se como mais uma política universalista que amplia o número de vagas no ensino para sua apresentação estatística.

Pansini e Marin (2011) realizaram uma pesquisa em oito escolas da rede estadual de Rondônia a fim de saber como as escolas se adequaram a esta mudança, por quais alterações

passaram, que subsídios e formação foram oferecidos a seus professores. As autoras constataram, no entanto, que as escolas pesquisadas não passaram por nenhuma adaptação espacial e de mobiliário imediata para o recebimento das crianças de seis anos, relatando um descompasso entre a proposta e sua efetivação. Frente às circunstâncias, algumas escolas tomaram medidas paliativas para adequar seu espaço ao recebimento destas crianças (Pansini & Marin, 2011). Em pesquisa realizada por Arelaro, Jacomini e Klein (2011) em escolas municipais e estaduais no estado de São Paulo durante os anos de 2004 a 2006 constatou-se que as escolas não receberam nenhuma adequação do espaço público, mesmo com a realização de matrículas de crianças de seis anos. Entre os gestores das escolas, constataram-se divergentes opiniões que iam da denúncia desta falta de adequação à ideia de que as criações de forma e espaços diferenciados deveriam ser feitas pela própria escola. Quanto ao currículo, ocorreu uma adaptação simplista assegurando-se tempo para brincadeiras, porém limitadas pelo espaço físico e pela necessidade de se orientar o tempo às metas que devem ser cumpridas no ensino fundamental.

Em pesquisa realizada por Hashimoto (2012) em um município do estado de São Paulo, percebeu-se que a implantação do ensino de nove anos ocorreu sem discussão entre professores e gestores, gerando desconhecimento dos professores sobre a mesma reforma. Além disso, não houve adequação do espaço para receber crianças de seis anos, como também não houve adequações curriculares, predominando um total desconhecimento dos materiais, falta de apoio das secretarias, de modo que os professores utilizavam em todo caso de experiências anteriores para realização do trabalho.

Gontijo (2013), ao analisar os documentos orientadores oficiais dessa proposta, percebe que predomina neles certa confusão entre ensino infantil e ensino fundamental, a proposta busca tanto diferir o primeiro ano dos demais períodos da escolarização fundamental, tornando claro que não se trata de antecipar a escolarização do antigo primeiro ano, mas, ao contrário, assegurar a brincadeira e o lúdico. No entanto, embasando-se em pesquisas psicogenéticas sobre a escrita, os documentos propõem que neste ano já sejam incluídas atividades de alfabetização, em conjugação com o letramento entendido como exercício social da leitura e escrita.

A confusão no papel se dá também na realidade, uma vez que Pansini e Marin (2011) perceberam que nas escolas pesquisadas algumas vezes se tratava o primeiro ano como o antigo primeiro ano do Ensino Fundamental e, noutras vezes, como Ensino Infantil, nesse último caso, sobretudo entre professores que tinham experiência com ensino infantil. Esta

confusão sobre que tipo de ensino deve ser oferecido no primeiro ano dificulta a realização de um ensino coeso, uma vez que se tornaria crítico supor que a garantia da qualidade do ensino e a aprendizagem são garantidas pela simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, o que parece ser uma aplicação simplista da teoria da carência cultural.

No entanto, o documento de 2004 que constituiu as primeiras orientações sobre esta reforma termina com a seguinte passagem:

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia de acesso, *condições para a permanência* e de *democracia da gestão*, são essenciais para a qualidade social da educação. É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação (Brasil, 2004, p.26, *itálicos nossos*).

Pansini e Marin (2011) observaram nas escolas pesquisadas que a formação dos professores que atuam com crianças de seis anos ocorreu de forma eventual e isolada e não atingiu todos os professores que posteriormente trabalharam nesse nível de formação.

A responsabilização da escola sob a pretensa democratização da gestão de ensino torna explícita o quanto esta política em especial, traduz a mesma ideologia das políticas que permeiam o ensino desde os anos 1990 (Oliveira, 2004), em especial, desde a LDB. Na proposta do Ensino de nove anos percebe-se a descentralização dos processos de modo que se desresponsabiliza o Estado da implantação de condições estruturais para a implementação da medida; nestes documentos também é perceptível a concepção de educação como gestão com eficiência; além de um discurso que beira o convencimento e a propaganda, neste caso, com forte apelo à ideia de democratização da educação pela abertura de vagas e garantia de permanência.

Assim resta saber se essa concepção de democratização vem sendo acompanhada da preocupação com o conhecimento e com as condições necessárias na escola para a aprendizagem. O discurso sobre a gestão implica, é claro, mais uma vez na responsabilização dos profissionais, apelando-se para o esforço que estes devem desempenhar na contracorrente da ausência de orientações, recursos, definições, o que fica explícito também na opinião consentida dos gestores na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) quando mencionam que a escola é que deve criar condições de adequação. Trata-se de um exemplo mais que ilustrativo da produção de um discurso neoliberal que cobra eficiência da micropolítica, ou seja, da escola e desresponsabiliza o poder público.

Gontijo (2013) indica que seria necessário pensar em políticas de valorização do magistério, de melhoria de condições de trabalho do professor e de distribuição de riquezas. Na análise dos documentos oficiais que permearam esta reforma, a autora constata uma

enorme valorização da alfabetização e, ao mesmo tempo, uma contradição com a tão propalada consideração com o “perfil” da criança de seis anos como aquela que brinca e que está em socialização. De todo modo, de acordo com Barbosa (2003), no momento o Ensino Fundamental de nove anos necessita ser avaliado para se saber se a antecipação do ensino procede ou não, o que inclui avaliar seus efeitos nas escolas, como será debatido adiante.

No entanto, ao que a proposta indica (Brasil, 2004), a aprendizagem e o conhecimento ficam por conta dos professores e da escola, e inclusive da “reflexão dos profissionais da educação sobre o processo pedagógico”. As propostas reconhecem ser o professor fundamental para a implementação de novas medidas, mas desconsideram-no enquanto profissional, uma vez que tais medidas oferecem ideias “prontas”, verdadeiros pacotes que “devem” ser efetivados pela escola e pelos docentes. Isso é o que foi também percebido por Arelaro, Jacomini e Klein (2011), pois na ausência de discussão sobre a reforma que incide bruscamente na dinâmica da escola, aquela é efetivada por força da lei.

3.7 Entre uma reforma e outra: primeiras aproximações sobre seus efeitos

Assiste-se a um momento histórico de exigência máxima de flexibilidade dos profissionais, que devem desempenhar múltiplas tarefas (Oliveira, 2004), adaptando-se a novas formas de organização do trabalho docente, redefinida por metas, para as quais o controle externo se faz presente. Segundo Ferretti (2009), a antiga representação do magistério como sacerdócio, ainda presente na cultura, vem se mesclando às atuais exigências em torno do trabalho docente, reforçando a ideia de voluntarismo e missão, para o qual o professor é convocado e responsabilizado. A intensificação do trabalho torna-se, portanto, a consequência mais direta dessa situação.

A intensificação do trabalho ocorre num momento em que se exige em demasia do professor, responsabilizando-o pelos sucessos e fracassos no processo de aprendizagem. Esta crescente responsabilização do docente surge no discurso educacional desde os anos 1970 e sua utilização responde claramente a estratégias da política educacional de desvalorização do saber-fazer docentes para a implantação de mudanças profundas no sistema educativo. Na década de 1970, esse discurso serviu à implantação de reformas de cunho tecnicista enquanto nos anos 1990 até recentemente esse discurso desqualifica as práticas tradicionais da escola

para implantação da progressão continuada e dos ciclos que respondem à necessidade de expansão e permanência dos alunos no sistema.

As novas exigências à atividade docente ocorrem tendo em vista que as recentes reformas têm ocasionado mudanças na relação com o conhecimento, com o currículo e com o tempo:

A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável (Oliveira, 2004).

De acordo com Ferretti (2009), além da flexibilização de contratos de trabalho, as exigências que permeiam o cotidiano do professor em sua multiplicidade também implicam no modelo do professor multifuncional e flexível a novas exigências. Essa variedade de ações, como Oliveira (2004) indica acima, vem resultando na sobrecarga de trabalho.

Tais exigências requerem não somente a adaptabilidade do profissional, mas como são confusas em sua regulamentação, causam também desamparo (Oliveira, 2004). A exigência de uma nova prática e a mudança da organização da escola que anteriormente pautava sua atividade causa insegurança quanto à própria atuação (Barreto & Mitroglis, 2001). A própria condução do trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos encontra-se permeado de confusões em sua proposta e em suas possibilidades de execução, não acompanhadas muitas vezes de investimento necessário (Gontijo, 2013). Além disso, como foi possível constatar no levantamento das resoluções dos últimos anos, as mudanças no modo de organização e funcionamento da escola e da atividade do professor são constantes.

Ao analisar as intrincadas relações entre indivíduo e sociedade, Adorno (1986a) já indicava que na organização social da sobrevivência, a todo o momento é acionado nos sujeitos um sentimento de angústia e impotência ao mesmo tempo em que sua capacidade de resistência torna-se cada vez menor para viver nessa organização. Isso ocorre porque as transformações nas esferas de mediação vêm respondendo às mudanças ocorridas no plano político-econômico, dificultando de fato as possibilidades de reflexão e de formação dos sujeitos nos âmbitos em que vive – essas mudanças nem sequer dão tempo para sua elaboração e crítica pelos sujeitos.

A educação escolar, portanto, passa por esse processo em que as prescrições oficiais exigem novas ações e um novo desempenho em que se deve traduzir aquelas em ações exitosas. O próprio discurso das reformas em incentivar uma gestão “autônoma” quando se está amarrado a seus preceitos e orientações vem levando à culpabilização do docente que então busca formação continuada para atender a estes pressupostos (Ferretti, 2009):

A padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes (Garcia & Anadon, 2009).

Por isso “[...] impera a ignomínia da adaptação, que, para que se possa de todo suportar o horror do mundo, atribui realidade efetiva ao desejo e sentido à coerção absurda” (Adorno, 1993, p. 85). Estando sob uma realidade que prevê o controle e o domínio, e acirra a angústia, a realidade deixa de ser sentida e pensada, dado o seu caráter de ameaça.

Adorno (1993) indica que a racionalidade do sujeito que vive nesta organização social, permeada pela dominação e pela ameaça, não é transparente ou racional, mas ao contrário, torna-se irracional para se manter na mesma irracionalidade do todo. Quanto ao professor, Batista (2000) problematiza o quanto ele se encontra fragilizado na mediação entre as exigências da escola em “democratizar” o seu acesso e enfrentar as vicissitudes do cotidiano, causadas pela dificuldade de se manter uma coesão em seu trabalho bem como pela falta de aparatos para sua realização.

Dessa maneira, as recentes transformações geradas na organização da escola no contexto das atuais reformas ajudaram a endossar um processo de reestruturação do trabalho docente, marcada pela exigência de um trabalhador flexível e multifuncional que trabalha dentro de um sistema de ensino em que não são dadas condições necessárias à realização de seu trabalho. Assim, o que se assiste é a crescente precarização da docência (Oliveira, 2004). A precarização refere-se a contratos temporários de trabalho, ausência ou inadequação de piso salarial e de plano de cargos e salários, gerando um quadro de instabilidade profissional. Contratos temporários de trabalho ou ainda contratos por hora-aula, têm se apresentado como menos onerosos aos estados, obrigando por outro lado professores com horários picados a se deslocarem entre escolas, desempenhando duplas jornadas de trabalho (Ferretti, 2009).

Ao mesmo tempo, a precarização refere-se não apenas ao declínio de condições de empregabilidade, mas a condições concretas de trabalho. Essas se referem às condições de trabalho dentro da escola, que vem sendo marcadas pela racionalização e controle do sistema educativo e pela redução de gastos devido à aproximação do âmbito público com a lógica das empresas privadas. A racionalização nos processos educativos vem levando os professores à perda do controle sobre os conteúdos, os métodos de ensino e de avaliação, o que é acirrado com o livro didático, com pacotes informatizados de ensino e com a crescente entrada de especialistas na escola (Ferretti, 2009).

Assim, os discursos oficiais apelam de tal modo para a responsabilização dos professores pelos rumos do ensino, mesclando exigências de formação com apelos

salvacionistas que, em resposta ao desamparo e impotência, os professores podem intensificar o trabalho, o que gera estresse e desgaste físico e emocional.

As reformas que atingem o sistema de ensino veiculam um discurso que, segundo Garcia e Anadon (2009) associam a autoimagem do professor ao cumprimento das normas e prescrições, à medida que valorizam a formação profissional, a performance em sala de aula, e reforçam mecanismos de controle (como a avaliação externa) que geram ansiedade. No entanto, a formação⁶⁷ profissional e continuada privilegiada nesse contexto é aquela que fomenta atitudes de aceitação dos discursos oficiais e propaga o ideário pedagógico dominante, fomentando uma formação de uma racionalidade predominantemente instrumental, que se alastra nas práticas educativas e nos processos escolares.

Essa racionalidade fica por conta da estrita coordenação entre meios e fins, impedida da reflexão sobre os fins das ações e medidas oficiais, processo que Horkheimer (2000) analisou como formalização da razão, ou seja, seu esvaziamento ou instrumentalização, forma sem conteúdo. Essa formalização vem sendo constantemente requerida por uma organização social que se reduziu à manutenção do *status quo*, distanciada dos fins racionais – mas que se mantém por acionar a necessidade de sobrevivência no mesmo sistema.

Assim, a técnica que a ciência oferece, bem como a tecnologia, a tal ponto se tornaram a personificação da própria razão em todos os âmbitos, de modo que a percepção da contradição parece irracional e a ação contrária impossível (Marcuse, 1967). Na educação, é visível que entram em jogo diversas utilizações de um saber científico pedagógico e psicológico, que atuam enquanto réplicas acadêmicas do que é exigido na manutenção da sociedade. Isso parece ocorrer na escola quando prescrições de um saber oficial e legítimo reiteram os encaminhamentos políticos das reformas, tornando-se a própria razão e assim destituem os profissionais de capacidade de crítica sobre as mesmas. A reflexão está proscria no caráter ritual e mágico que os conceitos “científicos” racionalizados e irrefletidos emanam tendo em vista a sua formalização, o que torna o pensamento reprodutor dos fatos, já que na sociedade administrada está privado de toda tensão e mediação.

Além disso, ressalte-se que no caráter vertical do sistema de ensino não vem sendo possível discutir ou questionar as motivações daquilo que incide na organização da escola e na atividade educativa, gerando-se então conformidade ou resistências.

---

⁶⁷ A própria profissionalização do magistério pode ser compreendida como um intento de fornecer subsídios técnicos aos docentes no processo de implementação das reformas, trazendo como consequência não necessariamente a autonomia docente, mas possivelmente o reforço das reformas (Ferretti, 2009) e de seu caráter verticalizado.

Assim, pode-se dizer que certa instrumentalidade é fomentada e exigida à equipe pedagógica e aos docentes quando apenas lhes são enviados planos e medidas que alteram a organização do trabalho de ensino, impedindo-se ou evitando-se que o professor reflita e questione os fins das reformas que incidem no seu trabalho e o modificam substancialmente.

As resoluções e ofícios veiculam um discurso claramente ideológico, que afirma o existente como norma, não sobrando espaço para se pensar diferente (Horkheimer & Adorno, 1973d). Pode-se ainda considerar os documentos oficiais das reformas como propaganda ideológica do sistema educativo, uma vez que não permitem a autonomia do pensamento sobre os fins e meios da educação preterida, prezando pela ratificação e legitimação do que é posto, por mais contraditório que possa se apresentar ou por mais que gere contradições ou dificuldades na escola. Isso implica afirmar que a manutenção da organização social lança mão da ideologia para sua manutenção, do mesmo modo, a reiterada afirmação de que o Estado vem democratizando de fato o acesso aos bens culturais com a implantação das últimas reformas impede ou dificulta indagar se de fato a garantia de permanência vem levando ao contato (profundo e crítico) com os bens culturais acumulados.

Se as reformas escolares na história da educação brasileira serviram para ocultar relações de desigualdade de acesso e de formação, ainda que se afirmasse a igualdade num plano formal (Patto, 1990), caberia repensar as atuais reformas à luz da crítica que Frigotto (1989) fizera da improdutividade da escola. Quando esta não cumpre de fato com a mediação do conhecimento, sua ineficiência acaba por ser eficiente à manutenção da sociedade dividida – o prolongamento da escolaridade desqualificada forma e contém um exército de reserva, atenua as tensões sociais e forma pessoas para potenciais ocupações funcionais à sociedade.

Por outro lado, é inegável a contribuição das reformas educativas no Brasil, ampliando e promovendo a escolarização, e estabelecendo por meio das Leis de Diretrizes e Bases os princípios e articulações para garantia da escolarização, sendo que, enquanto instrumentos formais permitiram a expansão da escolarização e a democratização de acesso à população brasileira.

Porém é perceptível que o sistema de ensino encontra-se atravessado por normatizações que escapam à reflexão de diretores, pedagogos e professores e repõem a violência. Assim, se é possível pensar que a educação tem sentido enquanto fomenta resistência e não meramente a adaptação (Adorno, 1995d), é necessária a crítica política e epistemológica às reformas e às bases que as sustentam que, em detrimento da formação, reorganizam o sistema educativo e podem enfraquecer ainda mais as possibilidades de uma

educação formativa, qual seja, aquela que dá condições para uma apropriação viva, contínua e crítica da cultura.

As recentes reformas planejadas e implantadas sob o viés neoliberal da contenção de gastos, da desresponsabilização do Estado, carregadas, portanto, de individualismo, podem dificultar uma atividade educativa calcada na reflexão e direcionada à formação. No papel de mediadora do estado “democrático” autoritário, as possibilidades de resistência da educação podem estar sendo sufocadas pelo autoritarismo com que as reformas adentram nas escolas, pela cobrança de gestão eficiente da escola e professores e pela presença constante de avaliações externas, como será problematizado posteriormente.

Em *Sobre a gênese da burrice*, Horkheimer e Adorno (2006b) se referem a como tentativas desorganizadas e desajeitadas provêm de um momento em que o pensamento foi inibido e os sentidos impedidos de tatear. O tato, como aquilo que constitui a espontaneidade, o contato com o novo e a possibilidade de diferenciação podem estar sendo sufocados pelo caráter autoritário e impositivo das prescrições oficiais que recaem na atividade educativa. Assim, a *frágil esperança* contida no olhar tateante pode dar lugar a uma cicatriz:

[...] no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento... Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior (Horkheimer & Adorno, 2006b, p.211).

Tais cicatrizes se mostram como um *ponto cego* em que a esperança foi imobilizada pela ameaça – esperança que, justamente por se destacar da realidade para negá-la, conteria ainda a reflexão sobre a verdade (Adorno, 1993). As cicatrizes podem constituir um obstáculo ao pensamento, à reflexão por conterem tentativas cerceadas de contato – a atividade docente pode acabar se enrijecendo dada a dificuldade de contato com que a cerceia, com os determinantes políticos de seu trabalho e da organização da escola.

Dessa maneira, a discussão sobre a formação deve passar de forma contundente pelos efeitos das políticas e das exigências que recaem sobre a atividade educativa e que podem soterrar a “experiência” enquanto momento constitutivo da formação para a autonomia. Se a experiência se dá numa relação de continuidade e reflexão com os produtos da cultura, de modo que o pensamento se torna mais rico e diferenciado, é necessário indagar se as modificações impostas repentinamente permeadas pela exigência de eficiência dificultam uma formação que possa contemplar este contato.

O que parece evidente na realidade educativa, em vista do que foi investigado primeiramente em levantamento bibliográfico, é a ausência de discussões sobre os

pressupostos das reformas entre aqueles que a efetivam, enquanto seus programas partem de legisladores que, por meio das políticas de Estado, impõem de imediato uma concepção de como deve transcorrer a prática educativa, que então deve se tornar unânime. No entanto, não se pode considerar que a escola reproduza literalmente as prescrições oficiais. “Ao contrário, os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido de transformação da realidade social” (Severino, 1986, p.51).

À parte os conclames oficiais e neoliberais de que cada escola construa seu projeto pedagógico e defina sua rotina escolar, que soam mais como discurso vazio, a trama escolar é definida por diferentes fatores além das prescrições oficiais, constituindo “realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais”, materializando versões particulares de movimentos mais amplos em que a escola:

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (Rockwell & Ezpeleta, 1989, p.12).

A trama escolar, portanto, não é determinada linear e exclusivamente pelas políticas oficiais por meio das reformas, ainda que estas incidam na organização da escola e na atividade educativa, configurando-as sobremaneira. O Estado a partir de suas políticas opera forças na escola, e por meios burocráticos, passando por equipes pedagógicas, especialistas e gestores, atua na escola com certo tom de ameaça ou coerção, num cotidiano em que seus atores em contrapartida buscam assegurar a permanência da vida da escola (Rockwell & Ezpeleta, 1989). Os jogos de recusa e apropriação passam pelas marcas pessoais e históricas dos indivíduos na escola e constituem a atividade educativa – afinal, a prática educativa cotidiana pode ser mais ou menos formativa, essa possibilidade parte também da apropriação do corpo pedagógico e dos docentes acerca da organização e do papel da escola na formação dos sujeitos. Ainda que a educação escolar tenha sua determinação na cultura da sociedade em seus direcionamentos políticos e sociais, a atividade educativa também é campo de tensões (Severino, 1986; Frigotto, 1989), em que os indivíduos podem operar reflexões individuais ou coletivas sobre essas determinações ou defendê-las por desconhecimento ou conformidade (Ferretti, 2009). E são essas vicissitudes das escolas com as apropriações e reflexões dos profissionais sobre as reformas bem como os efeitos determinantes dessas no contexto escolar

que serão analisados e esclarecidos no capítulo que segue a partir dos dados coletados nesta pesquisa.

4. MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A coleta de dados e a caracterização dos sujeitos de pesquisa

O trabalho de campo desta pesquisa consistiu na realização de entrevistas com profissionais das escolas, professoras dos anos iniciais e finais, supervisores e diretores. Das quatro escolas selecionadas, pertencentes a dois municípios, foram entrevistados 15 profissionais.

Foram escolhidas duas escolas que oferecem os anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano), aqui chamadas de Y e Z; dessas duas escolas, foram entrevistados na Escola Y diretor, supervisor, um professor de anos iniciais e um professor de anos finais. Na outra escola, intitulada de Escola Z, foram entrevistados diretor, dois supervisores (tendo em vista que nessa escola há um supervisor de anos iniciais e outro de anos finais) e um professor dos anos iniciais.

Já a Escola X é uma escola que abrange anos finais do ensino fundamental e o Ensino Médio, nela foram entrevistados diretor, supervisor e dois professores.

A escola V oferece os anos iniciais do ensino fundamental, nela foram entrevistados diretor, supervisor e um professor. Esses dados podem ser visualizados no Anexo A.

A dificuldade de se realizar entrevistas com mais professores em cada escola foi decorrência do critério de inclusão da amostra: mínimo de 20 anos de experiência no magistério público, que a grande maioria não tem, tendo em vista o número de novas contratações e nos últimos anos. Outro fator também se relacionou à recusa em participar da pesquisa. No caso de diretores e supervisores, foi decidido no curso da pesquisa que esse critério de inclusão não se aplicaria, devido à dificuldade de encontrar profissionais nas escolas que se encaixassem nesse critério.

As entrevistas tiveram duração variável de 40 a 100 minutos, essa variabilidade decorreu do tempo que o entrevistado pôde dedicar à entrevista e às condições em que a mesma transcorreu, se após o turno de aula, em horários de aula de outro professor ou fora do turno de trabalho, modificando substancialmente em cada caso a duração da entrevista. A partir das transcrições, os dados foram organizados conforme as temáticas levantadas pelo roteiro da entrevista e que estão nos objetivos desta pesquisa.

As escolas possuem perfis variados, não apenas no que se refere aos graus da educação básica que são oferecidos, mas também à localização e à clientela atendida. Duas

escolas são localizadas em regiões centrais, atendendo uma população ampla, inclusive de classe média, outras duas são escolas localizadas em regiões mais afastadas, portanto não centrais, atendendo majoritariamente crianças provenientes de famílias de baixa renda.

Quadro 1 – Perfis das escolas pesquisadas e seleção dos sujeitos por escolas

Escolas pesquisadas	Características das escolas	Turno	Funcionamento da escola*	Sujeitos entrevistados
Escola X	Anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio	Matutino Vespertino Noturno	Progressão parcial	Diretor Supervisor 2 professores dos anos finais
Escola Y	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Matutino Vespertino	Progressão continuada nos anos iniciais e progressão parcial nos anos finais	Diretor Supervisor 1 professor dos anos iniciais 1 professor dos anos finais
Escola Z	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Matutino Vespertino	Progressão continuada nos anos iniciais e progressão parcial nos anos finais	Diretor 1 supervisor dos anos iniciais 1 supervisor dos anos finais 1 professor dos anos iniciais
Escola V	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Matutino Vespertino	Progressão continuada	Diretor Supervisor 1 professor dos anos iniciais

Os perfis de professores e supervisores são variados no que se refere ao tempo de experiência profissional nas escolas. No que diz respeito aos diretores, esses apresentam de 22 a 35 anos de atuação na escola pública, sendo que antes de se tornarem diretores todos desempenharam a profissão de docentes, inclusive na mesma escola. O tempo de atuação na direção varia de um deles que possui apenas cinco meses, a outros dois que se encontram na direção de quatro a cinco anos e até um diretor que se encontra há nove anos no cargo. A formação desses diretores é em Pedagogia ou em uma Licenciatura específica, em todos os casos com Pós-graduação.

Os supervisores, por sua vez, apresentam formação em Pedagogia, o tempo de atuação nas escolas é variável, sendo que a maioria deles passou pela experiência docente antes do

exercício do cargo de supervisão. Os períodos de atuação na escola pública, o que inclui desempenho em diferentes funções nela, são variáveis entre 10 a 36 anos, sendo que na supervisão há profissionais que apresentam experiência de seis meses a 16 anos.

Os professores entrevistados apresentam no mínimo 20 anos de magistério, em conformidade com o critério de inclusão utilizado nesta pesquisa que busca profissionais que tenham passado pela transição entre o sistema seriado e o sistema de ciclos/progressão. Esses professores apresentam formações diversas, no caso de professores dos anos iniciais, formação em Pedagogia ou Licenciatura em Letras, e no caso de professores dos anos finais tratam-se de diversas licenciaturas.

Os professores dos anos iniciais contam com 23 a 25 anos de experiência com o magistério público de anos iniciais, portanto, passaram todos pela transição da reforma problematizada nesta pesquisa. Dos três entrevistados, dois se encontram na escola em que os dados foram coletados desde que começaram a trabalhar, sendo que apenas um se encontra há seis anos na escola. Desses professores, dois trabalham em um turno, e outra professora trabalha em dois turnos, mas em diferentes escolas.

Dos três professores entrevistados dos anos finais, todos têm 30 anos de magistério público. Os tempos que eles possuem de atuação na escola em que os dados foram coletados são de dois, 16 e 25 anos, a carga horária varia entre 16 h, 32 h e 48 h na escola. Dois desses professores lecionam também em outras escolas públicas ou particulares nas suas disciplinas de formação.

A grande maioria dos profissionais entrevistados, professores, diretores e supervisores passou, portanto, pelo período de implantação dos ciclos e da progressão continuada e parcial, bem como pelo período de fortalecimento das avaliações externas, inclusive em nível estadual, e também pela implantação do ensino fundamental de nove anos.

4.2 Sobre o período de implantação: planejamento e discussão

Segundo A., diretora da Escola X, a cada nova resolução, os gestores, como são chamados os diretores e os vice-diretores, são convocados pela Superintendência Regional para fazer uma capacitação em serviço de modo a retornarem às suas escolas para implementação de ações conforme o pedido nas resoluções:

O gestor escolar tem a obrigação de deixar a equipe atenta de tudo o que está acontecendo. Então você já marca aquela reunião e prepara aquele momento de estudo, de debate, cada um coloca seu parecer: “estou concordando com isso”, “com isso não concordo”. Como que a escola vai direcionar o trabalho diante de uma nova resolução, da nova lei que foi publicada.

A diretora ressalta que participou de encontros e estudos sobre os ciclos e também sobre a última Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que são chamados de “capacitação em serviço”, de modo que diretores e supervisores voltam às escolas trazendo compreensão das leis e resoluções para implantação das reformas. De acordo com P., diretora da escola V:

Na época houve (preparação), veio até material para estudar processo todo, adaptação da escola.... Não sei se em todas as escolas, mas na época, na nossa escola, houve. Houve reuniões pedagógicas, material veio, então o pessoal teve que inteirar do assunto. Fazíamos o estudo nas reuniões pedagógicas.

Segundo D., diretor da Escola Y, as resoluções que alteram a escola chegam muitas vezes repentinamente, de modo que são demandadas ações imediatas à escola, restando pouco ou nenhum tempo para discussão:

As discussões em torno de todos os assuntos chegam muito rápido, de última hora. A discussão que tem é rápida, vem para amanhã, é para ser discutido esta semana, está para ser implantado esta semana. Então se deve discutir já nesta semana, muito rápido isso, em todos os aspectos e em tudo o que envolve a educação (D., diretor da Escola Y).

Alguns professores dessa escola relatam que houve discussões na escola, no entanto, as discussões se davam em torno de decisões já colocadas sobre a escola e que alteravam seu funcionamento. Uma professora da Escola Z até relata que quando da implantação dos ciclos, foi passado aos professores que as escolas que aderissem iriam ganhar verbas, o que não ocorreu mesmo com a adesão da escola.

O ciclo foi em 98. Foi chegado para nós que a escola que se adequar ao ciclo, terá privilégio do governo. Fomos pressionadas. Se não existiu o que existe agora, a verba agora é tudo contada e recontada, tinha prestação de conta, mas não como agora. Ah então vai vir algum dinheiro a mais para a escola, para quem opinar pelo ciclo, senão seria série. Ninguém perguntou se poderia ou não queria. “Ah, tal escola não quer ciclo” não adiantava nada, ano seguinte houve (M., professora da Escola Z).

É unânime o fato de que as resoluções são comunicadas dentro de um prazo pequeno para a reorganização de toda escola e dos professores. Além disso, a mudança trazida pelas resoluções “desorganiza” a escola que então tem de responder a outra nova exigência. Em todo caso, a verticalidade na tomada de decisões relativas à organização e aos objetivos do sistema educativo parece trazer dificuldades gerais para realização das propostas:

[...] que o pessoal começou a entender mesmo a proposta (dos ciclos e progressão) foi na atualidade. Porque na verdade quando foi implantado esse sistema de ciclos, não foi bem entendido pela escola... Aconteceu aquela história da criança não pode tomar bomba, então vai passando, depois que o pessoal acordou que não é isso! Ela vai continuar de onde ela parou... (A, diretora da Escola X).

De todo modo, os professores afirmam haver verticalidade nas reformas, uma marcante separação entre a elaboração e a execução, ficando a escola com o último encargo.

Desse modo, as reuniões quando existem são para comunicação do que deverá ser feito e não para discussão e proposição possível dentro do contexto da escola:

Normalmente, professor nunca é consultado, são leis impostas, nunca dizem: “olha o que acham disso, façam um estudo preparatório antes”. Sempre foi imposto para a gente (N., professora da Escola V).

O apontamento da professora indica mais claramente o caráter verticalizado que as reformas assumem historicamente. Ela, atuando em escola pública há 30 anos, pode bem expressar essa insatisfação. Seu depoimento pede que o professor seja consultado, não apenas comunicado. Em todos os relatos dessa pesquisa, os profissionais apontam ter havido reuniões, muitas vezes ocorridas em uma escola núcleo da cidade, no intuito de informar a equipe de cada escola sobre as modificações a fim de operacionalizá-las. Segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011), esse é um problema que vem permeando reformas, de modo que, ao desconsiderar os professores, apenas comunicando-lhes as decisões, pode se tornar inviável a própria reforma.

É um dado importante também o relato de diretores sobre o período da implantação; na Escola Z, ainda nos primeiros contatos feitos com a escola para obtenção de dados desta pesquisa, a então diretora do ano de 2015 explicou que, num primeiro momento, a equipe decidiu não comunicar aos alunos sobre a progressão parcial e continuada por medo de não se envolverem na aprendizagem, mas passado um tempo, ela acabou achando mais viável comunicá-los, por considerar que a progressão exige mais envolvimento e responsabilidade de alunos e famílias que o sistema seriado. Isso corrobora dados da pesquisa de Patto (1990) quando essa se refere a situações na escola municipal elegida para sua investigação, nela os alunos não eram sempre comunicados, tratados como seres pensantes, capazes de ter vontade, enfim como sujeitos de sua própria história e formação. Ao mesmo tempo, isso indica o clima de insegurança e medo proporcionado por uma reforma, de modo que os profissionais buscam por meio dessas ações tentar garantir segurança em um cenário de insegurança, ao mesmo tempo em que reproduzem com os alunos a estrutura disciplinar e hierárquica do sistema educacional, do qual fazem parte e do qual são claramente privados de autoria e participação. As reuniões que existem como mencionado acima têm claramente importância fundamental para discussão e, inclusive, para a compreensão das reformas, no entanto, são realizadas com certa rapidez em torno de modificações que são colocadas por legisladores, assim são realizadas, mas para consenso e operacionalização das tarefas que as reformas exigem.

É alarmante, portanto, o caráter vertical e a rapidez com que reformas que alteram profundamente o funcionamento da educação e as práticas profissionais são comunicadas e

implantadas, desmobilizando os profissionais e podendo dificultar muitas vezes tentativas de compreensão que antecedam as ações propostas nas reformas.

4.3 Ciclos e progressão: uma nova forma de trabalho dos conteúdos?

Um dos objetivos deste trabalho consistiu em investigar como ocorre o trabalho dos conteúdos na atividade educativa após implantação dos ciclos e da progressão. Percebeu-se que o trabalho dos conteúdos em sala de aula sofre a interferência da exigência de recuperação paralela, que, como explicado anteriormente, é a necessidade de recuperar conteúdos ainda não consolidados, e isso ocorre de modo contínuo:

Você vai explicando o assunto aos poucos, gradativamente, sem ter esse negócio, sabe agora 10, não sabe 0. Não é por aí, por exemplo, ele não aprendeu essa semana, semana que vem vou dar atividade de outra forma que ele aprenda. É mais ou menos por aí. Seria a progressão continuada, ele vai continuar fazendo a atividade de uma outra forma, de uma outra maneira para ele conseguir assimilar o conteúdo (E., professora da Escola Y).

A ideia de dar continuidade e retomar o assunto quando necessário é prezada, sobretudo porque os ciclos supõem continuidade, a possibilidade de voltar a um mesmo assunto, reforçá-lo.

Porque na série é assim, primeiro você viu isso, segundo viu isso, terceiro fechou, não volta. Agora o ciclo não, o ciclo volta, ele é igual uma chuva, vai e volta... O que mudou foi isso... (M., professora do ciclo de alfabetização, Escola Z).

Essa flexibilidade também se refere ao currículo, dando-se maior possibilidade de articulação entre as áreas:

Tem os lados positivos que é a aprendizagem contínua, o respeito à temporalidade, amadurecimento, a construção do currículo é diferenciada, você tem dentro do formato do planejamento opções de construção do currículo adequado, coerente com a realidade [...] (Q., supervisora da Escola V).

O mesmo apontamento é feito pela professora N. da mesma escola, sugerindo mudanças relativas à contextualização dos conteúdos, que não vieram apenas em decorrência dos ciclos, mas se fortaleceram a partir dessa organização:

Mudou uma coisa que foi até legal. Hoje a gente trabalha na matemática de modo contextualizado, dentro do contexto, não são coisas aleatórias, a gente trabalha sequencia didática. Tudo bem contextualizado.

Do mesmo modo, a supervisora da Escola Z indica que há a possibilidade de trabalhar de modo contextualizado e articulado:

Você não fica só no português, você pega um texto e ali você vai explorar tudo num texto. Você pode formar uma sequência didática com animais, carnaval, páscoa, depende, é um tema. E o contextualizado é você trabalhar texto, ortografia, produção de texto [...] (K.).

A supervisora F. da escola aponta que os ciclos permitiram maior flexibilidade em relação ao tempo nos anos iniciais, se comparado ao sistema seriado:

Então não tem aquela “neura” do professor conforme tinha antigamente, era um ano só para alfabetizar, ele tinha que sair no final do ano lendo e escrevendo, havia alunos que não tinham maturidade, a professora ficava apavorada, porque não tinha conseguido com que o aluno lesse, a responsabilidade caía em cima do professor como se ele não tivesse trabalhado bem, e não é bem assim, então era complicado, eu achava mais complicado antes. Agora você tem três anos para conseguir com que o aluno leia, o sistema sabe disso que você tem três anos, não apavora nem a criança, nem o professor, porque há um respeito ao tempo da criança.

No entanto, essa não é a percepção da professora da mesma escola que alega que, ainda nos ciclos, há uma cobrança em torno da alfabetização:

Não vejo que seja prejudicial [no ensino fundamental de 9 anos], a gente tem de saber trabalhar com eles, a única coisa que pega é mais a cobrança, muita cobrança... (H., professora da Escola Y).

A alegada cobrança existe porque independente da flexibilidade do trabalho com a alfabetização nos primeiros anos há a obrigatoriedade de se provar que a alfabetização foi bem sucedida até o terceiro ano, compreendida como letramento, incluindo o trabalho sobre gêneros textuais e a interpretação de textos simples. Isso sugere que temporalmente há flexibilidade na apresentação de conteúdos, porém as exigências se mantiveram⁶⁸.

Alguns profissionais relatam que os ciclos e a progressão permitiram maior flexibilidade no trabalho, possibilitando lançar de diversas atividades para um mesmo conteúdo:

[...] eu acho que se eu dou uma atividade que ele gosta é mais fácil eu conseguir fazer com que ele aprenda, ele estará escolhendo a modalidade de aprendizagem que ele quer, eu dou o tema, e dentro do tema, deixo os alunos trabalharem como quiserem: quem gosta de fazer teatro, quem gosta de fazer desenho, quem gosta de fazer qualquer coisa relacionada ao assunto, eu os deixo escolher a atividade. No ciclo eu pude fazer isso com mais afinco, vamos dizer assim (E., professora da escola Y)

Pode-se, por outro lado, compreender essa flexibilidade como decorrência de orientações que prezam o trabalho com elementos da realidade do aluno, que não necessariamente estão ligadas de modo exclusivo aos ciclos e à progressão. Percebe-se que os ciclos trouxeram uma maior flexibilidade de métodos e estratégias para o trabalho dos conteúdos, incluindo atividades variadas. Além disso, profissionais apontam também que há o predomínio de outra relação com o saber, em que predomina a resolução de problemas, análise e interpretação, em contraposição ao que alegam ser o ato antigo de decorar:

⁶⁸ Adiante na seção “O ensino fundamental de nove anos e a entrada de crianças com seis anos no Ensino Fundamental” serão analisados os impactos do ensino fundamental de nove anos na atividade educativa.

[...] com orientações e cursos, valorizou-se muito a questão da análise, incluíram questões que o aluno podia analisar, encontrar uma resposta, foram vindo questões de múltipla escolha. Existia isso, mas muito esporadicamente. Hoje as questões, hoje desde o ciclo inicial, a gente vai incluindo questões de múltipla escolha, para o aluno ir convivendo com isso. Eu achei muito bom, os alunos hoje tem muita facilidade para esse tipo de questão e a *mentalidade mudou, que a gente não tem que decorar mais, você precisa saber solucionar problemas e para isso você tem que aprender a estabelecer relações, fazer análises, se você não sabe fazer isso, fazer comparação, se não sabe estabelecer relações, comparações e análise, não faz nada* (F., supervisora da Escola Y, *itálicos nossos*).

Essa nova orientação para os conteúdos e avaliações parece ser bastante condizente com a pedagogia das habilidades e competências que foi estabelecida no discurso educacional como resposta às demandas da reestruturação produtiva. A pedagogia das competências surge a partir da compreensão de que as mudanças que se deram na produção com a crise entre as décadas de 1980 e 1990 modificaram o trabalho, superando as cisões entre compreensão e execução, dimensão manual e intelectual, esquecendo-se que a alienação subsiste no capitalismo tardio com a propriedade privada dos meios de produção (Carvalho, 2007; Pedrosa, 2002). A partir dessa compreensão que se colocou hegemonicamente nos documentos das agências multilaterais e que foi decisiva para a legislação educacional brasileira, compreendeu-se que a educação deveria preparar sujeitos para a potencial ocupação em um novo modelo de produção que demanda qualificação (mas não em uma função específica) que seja ampla (e difusa), como a capacidade de trabalhar em grupo, resolver problemas e desempenhar múltiplas tarefas (Carvalho, 2007).

Esse entendimento então tem orientado documentos como os Parâmetros Curriculares entre outras normatizações, de modo que “[...] requer-se, agora, maior capacidade de abstração, compreensão de textos, tomada de decisões, etc. São estas que, parece, estão na base das reivindicações do empresariado para a melhoria do ensino” (Russo, 2007, p.74). Ao mesmo tempo, tais competências são necessárias para a formação do pensamento crítico, pois sem abstração, compreensão e estabelecimento de relações não é possível a crítica social. No entanto, a crítica social se alimenta também da percepção das tensões e contradições dos objetos na realidade social com que se defronta o pensamento, não se limitando a análises pragmáticas e funcionais, em que pensamento se reduz à forma, o que parece estar mais próximo das orientações oficiais conforme a análise dessas orientações segundo Carvalho (2007) e Russo (2007).

Outro fator relevante para análise também se mostra no relato acima, quando a supervisora menciona a importância das avaliações externas na atividade educativa, as

questões objetivas e de múltipla escolha se tornaram cada vez mais presentes, substituindo a escrita nas avaliações⁶⁹.

Retomando ainda o argumento anterior, a noção de competência deu ênfase ao desenvolvimento de características subjetivas como flexibilidade e dinamicidade que dizem respeito, em última instância, à empregabilidade dos sujeitos em um mundo de transformações (Pedrosa, 2002). Segundo esse autor, para o âmbito da formação escolar, tratou-se da substituição da memorização pelo aprender-a-aprender, como fica evidente no relato abaixo, e a formação geral no lugar da formação específica⁷⁰:

[...] a escola era conteudista, a criança tinha que saber listas de adjetivos, hoje a criança tem que saber ler e interpretar, o que você vai fazer no Enem, tem questões que se resolve sem saber de física e química, mas por interpretação de texto. Como eu aprendi, muita coisa não aprendi, acho que a criança hoje tem mais condição de aprender, era tudo decorado, hoje uma criança de primeiro ano vai conseguir mexer em cada coisa na internet (P., diretora da Escola V)

A formação específica em conteúdos cede espaço às capacidades desenvolvidas na escola e isso fica claro quando no relato acima, M. sugere que se possa resolver questões pela interpretação e não pelo conteúdo. Ainda quando menciona que “a criança tem mais condições” de aprender hoje, trata-se, em sua opinião, do “aprender a aprender”, independente do conteúdo. Essa nova formação na escola aponta em última instância e indiretamente para o estreitamento da relação entre educação e o mundo do trabalho, direcionada que está à capacidade de atualização e formação constante para o indivíduo se manter enquanto força de trabalho em condições de troca e mobilidade:

As habilidades é o que ele deve, ao chegar o final do ano, saber. Do 1º ao 5º, quando a criança está iniciando, trabalhando e consolidando. Tem muitas habilidades, que introduz no primeiro, trabalha no segundo e consolida no terceiro. Já quarto e quinto são outras capacidades, tem a retomada, se trabalhou até consolidação, mas se não consolidou, a professora vai retomando (K., supervisora da Escola Z).

Ainda que a memorização tenha se mostrado como uma limitada relação com os objetos, a pedagogia das competências mostra-se, em última instância, ideológica ao colocar nos indivíduos a responsabilidade por sua absorção no campo do trabalho e da ocupação. Seu caráter ideológico é ainda mais presente na escola quando ao se prezar o pensamento enquanto forma, pura adaptabilidade, deixando de lado qualquer reflexão sobre a dimensão

⁶⁹ O impacto da avaliação externa nas avaliações internas e na atividade educativa será melhor discutida nas seções 4.10 e 4.11 desta tese.

⁷⁰ Pedrosa (2002) analisa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional da década de 1990 e percebe em ambos a ênfase na formação geral e básica; além disso, a legislação é congruente com documentos do empresariado brasileiro no que se refere às relações entre trabalho e educação, fomentando-se a noção de competência para a harmonização no mundo do trabalho. Ainda que o trabalho vivo não seja central, conforme o próprio autor demonstra em sua tese, a noção de competências vem a reiterar a exigência de adequação e adaptabilidade dos sujeitos à esfera da ocupação e do consumo, que estão na base da coerção sobre os indivíduos.

das relações objetificadas na sociedade e que exercem coerção sobre os indivíduos ⁷¹. Não problematizando, mas tomando essas relações como naturais, pode-se reafirmar a submissão e alienação. Afinal, o acento à aprendizagem como ato instrumental sustenta a existência de uma consciência sem objeto, portanto, formal e adaptada. Competências sem conteúdo é exercício da adaptação pura e simples, deixando-se de lado o aprofundamento do pensamento sobre os objetos.

Sobre esse aspecto, é necessário retomar a crítica de Marcuse (1975) de que no capitalismo organizado dos grandes monopólios, o indivíduo é absorvido nos agrupamentos e nas associações impessoais. Na realidade dos monopólios, “[...] o valor social do indivíduo é medido, primordialmente, em termos de aptidões e qualidades de adaptação padronizadas, em lugar do julgamento autônomo e da responsabilidade pessoal” (p.96). As competências e habilidades, dissociadas do aprofundamento do pensamento sobre o que se aprende, podem se referir justamente a essa capacidade ressaltada por Marcuse como essencial ao *status quo*, a capacidade de adaptação individual a esse contexto em que o indivíduo é amplamente absorvido e em que a dominação se dá pelo caráter administrado da sociedade.

Outro aspecto que merece consideração é a atual valorização da leitura, em especial de uma leitura que seja funcional, como parece evidente no relato abaixo:

[...] de uns tempos para cá, cobra-se mais a leitura do que a escrita, que leia, que seja um letrado, não basta ler, além de ler, tem que saber interpretar. Interpretar para a vida; apresenta os gêneros textuais, os textos do dia a dia, não fica só em textinhos de cartilha ou historinha, trabalha muito história, muito sim, essa parte até o 3º ano ele deve ou deveria entrar em contato com textos diversos da vida, tudo, desde sinopse de filme, o que é biografia... (H., professora da Escola Y).

Percebe-se a primazia da leitura em detrimento da escrita, e de uma leitura em contextos funcionais, práticos, considerado aqui como “textos diversos da vida”. Sobre essa questão, é importante considerar que a aprendizagem como fim em si mesmo seria problemática, pois assim a cultura seria tomada como finalidade, distanciando o indivíduo da reflexão sobre os produtos da mesma (Adorno, 1986b) e tornando o conhecimento estéril. Dessa maneira, aprender textos que circulam na sociedade parece relevante e essencial, considerando que a aprendizagem não é um fim em si, do mesmo modo que a cultura, então aprendida, não se esgota em si mesma, mas deve, além disso, ser confrontada com a possibilidade de realização da humanidade.

Da mesma maneira, a leitura e a escrita, essa que carrega as marcas da autoria, devem transcender contextos e situações prescritos socialmente, pois tão problemática quanto a

⁷¹ O caráter ideológico da noção de competências se deve também à constatação de que o trabalho é cada vez menos central e possível na sociedade dos monopólios, caracterizada por crescente automação, porém se insiste ainda paradoxalmente em se formar para a adequação dos sujeitos a essa mesma esfera (Pedrosa, 2002).

formação encerrada em si mesma, é também reduzir a linguagem à sua função, retirando elementos de não conformidade e crítica, e aprovando o existente⁷² (Marcuse, 1967). Isso sustenta a instrumentalização que, ao domínio dos objetos, leva à limitação da consciência, rebaixada à constatação. Se a formação for compreendida como conformação ao existente, restará a adaptação como a realização dessa educação, reduzindo o espaço da escola a essa finalidade.

Segundo Adorno (1986b), se houver momentos de finalidade na formação, deveriam ser os de capacitar os indivíduos a se manterem racionais e livres numa sociedade que também o é. Adorno (1995d) sustenta que se a formação não pode escapar da adaptação à realidade que está ancorada na autoconservação, portanto na negação da liberdade, ela deve, por outro lado, dar substrato à reflexão sobre a cultura e à autorreflexão, uma vez que somos produtos da cultura:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995d, p.143).

Dessa maneira, a formação não pode perder o elemento utópico, somente esse potencial permite com que não se endosse a organização racional da sociedade, sobretudo no que ela tem de mais irracional, na negação da liberdade e da realização do indivíduo. Essa reflexão de Adorno (1995d) em *Educação: para quê?* no qual alerta a necessidade de resistência num momento em que a organização social se impõe duramente sobre os indivíduos e exige dos mesmos a adaptação maciça, permanece atual.

Portanto, dos relatos acima, é evidente que o trabalho do conteúdo tem prezado situações pragmáticas, tanto pelos métodos que se adota quanto pelas orientações de formação do pensamento instrumental e formal, visível na formação de leitores aptos a tudo aprender. No entanto, caberia se perguntar como se formará o pensamento crítico se mantida tamanha integração com a realidade? Certa distância em relação à sociedade é necessária à escola, pois a formação necessita de lacunas de socialização, que suscitem reflexão sobre a cultura (Adorno, 1986), essas lacunas dizem respeito a espaço e tempo na escola para o que não tem utilidade imediata e não aponta para a adaptação. Assim, uma fala parece ilustrar a tentativa de encontro desse espaço de reflexão e crítica:

---

⁷² A predominância da leitura e da interpretação em detrimento da escrita também ocorre na avaliação, devido ao formato de avaliação predominante nas escolas, devido a crescente presença de avaliações externas padronizadas nos sistemas de ensino, isso será melhor discutido na seção 4.10 e 4.11 dessa tese.

A questão da poesia... tinha que ver como eles gostaram da questão do regime militar, eu trouxe músicas de Caetano, de Geraldo Vandré, gostaram, no começo eles riram demais da música, depois a gente vai à essência da letra, e é isso que a gente tem que resgatar na escola. E valorizar o que é deles, os meninos, por exemplo, escrevem *funk*, criticam a sociedade [...] (B.).

Nesse sentido, os depoimentos apontam que o trabalho do conteúdo nos ciclos adquire maior flexibilidade, admitindo períodos de tempo mais longos para os conteúdos em relação ao sistema seriado, o que parece pertinente à formação, que exige um tempo longo e aprofundamento do pensamento sobre os objetos. No entanto, essa mesma potencialidade é colocada em risco pelas mesmas reformas que veiculam e reforçam o caráter instrumental do conhecimento, que compreendem a aprendizagem como ato formal e adaptativo, distante da reflexão sobre a vida social, e que ainda tomam o sujeito como neutro e passível de adaptação. Esses pressupostos, como discutido no capítulo anterior são parte da compreensão de educação que vem permeando o discurso oficial e as resoluções, e que assim incidem nas escolas.

4.4 A progressão continuada: o funcionamento das escolas nos anos iniciais

A reforma dos ciclos e da progressão continuada nos anos iniciais implicou grandes mudanças no funcionamento da escola e na atividade educativa. Em geral, as mudanças apontam que, como discutido acima, haja novas maneiras de trabalhar o conteúdo, que implicam nos dois primeiros ciclos, o de alfabetização (1º a 3º ano) e de consolidação (4º e 5º anos), a possibilidade de retomar conteúdos, voltar a temas, o que é compreendido como introdução e consolidação das capacidades:

As habilidades é o que ele deve chegar ao final e deve saber, no final do ano. Do 1º ao 5º, quando a criança está iniciando, trabalhando e consolidando. Tem muitas habilidades, que introduz no primeiro, trabalha no segundo e consolida no terceiro. Já quarto e quinto são outras capacidades, tem a retomada, se trabalhou até consolidação, mas se não consolidou, a professora vai retomando (K., supervisora da Escola Z).

O trabalho com as sequências didáticas é feito nos anos iniciais tendo em vista as habilidades e capacidades desenvolvidas a partir de um tema ou contexto. A temporalidade muda a maneira de pensar e realizar as etapas da escolaridade. Essa temporalidade para introduzir e consolidar conteúdos é decorrência dos ciclos. No entanto, o que parece ser mais problematizado é a progressão continuada, sobretudo porque ela altera substancialmente o processo:

Mas não falaram para nós que a implantação do ciclo seria passar sem saber, ninguém falou assim. Achamos o seguinte: porque já ocorreu há muito tempo, eu nem tinha formado, mas minha mãe é professora, lembro que se a criança no primeiro e segundo ano não conseguisse alcançar os objetivos, ela ficaria mais um ano no segundo⁷³. Aí nós achamos que seria isso, que podia segurar... mas, nada, ela vai embora. Para a gente conseguir segurar aluno no terceiro, a gente precisou de laudo de psicólogo, de neurologista, de Deus e todo mundo para segurar a criança aqui (M., professora da Escola Z.)

O que parece mais preocupar os profissionais entrevistados são as crianças que chegam ao final de um ciclo, o de alfabetização (final do 3ºano) ou de consolidação (final do 5ºano) sem consolidar as habilidades ou capacidades delineadas nas matrizes curriculares. A lógica dos ciclos, de introdução e retomada de conteúdos e de habilidades/capacidades ocorre dentro de cada ciclo, mas não entre os ciclos, para se chegar a outro ciclo, seria necessário consolidar o que o ciclo anterior proporcionou, sob o risco de que se agravem as dificuldades.

De repente, alunos do terceiro ano do ciclo, que já vão ser avaliados, estão encerrando o ciclo, num nível muito grave. (o reforço da eventual) funciona também quando não se tem professores muito faltosos, quando tem professores que pegam licença de muitos dias, muito faltosos, não funciona, não segue, a função dela não é essa, ela tem que cumprir a função dela que é substituir um professor faltoso. Mas ali dentro da escola a gente faz tudo o que pode para ver se recupera. Há casos, um a dois a cada ano que chegam ao final do ciclo sem ter vencido (H., professora da Escola Y).

No entanto, o que soa mais claro nessas dificuldades parece estar na própria proposição da progressão continuada e dos ciclos: há pré-requisitos no processo de aprendizagem, desse modo, a própria alfabetização é necessária na comunicação em sala de aula. Se ela ocorre diferentemente para os “ritmos diferenciados”, isso exigirá atenção individualizada do professor com os alunos, que é dificultada à medida que deve haver o seguimento das matrizes e conteúdos:

Estamos organizando conselhos de sala. Conselho é aquele momento para analisar o que está acontecendo na sala, quais são os problemas, como a gente organiza e qual a metodologia do professor para trabalhar dificuldades da criança. A gente prepara, faz Conselho, no bimestre seguinte vê o que realmente consegue consolidar naquele período. Começamos agora, fazemos do semestre, para segundo semestre, temos objetivos, metas, e em cima das metas, por sala vamos trabalhar (P., diretora da Escola V).

As escolas buscam tentativas de superar dificuldades, no entanto, o trabalho segue “metas”, como está bem explicitado no relato da professora M.:

Eu concordo que a professora não ia com a cara do aluno ou ele escrevia avião sem acento, e isso segurava (reprovava) a criança quando comecei a trabalhar, mas agora virou uma “porteira”. Não existe progressão continuada, não é desse jeito, então ninguém explicou como é. Você não consegue segurar o aluno, não consegue. Você dá prova, dá atividades, ele não dá conta, ele seria excluído, ele vê todo mundo fazendo textos enormes e ele não consegue; e o professor tem uma grade para seguir, professor não pode fazer nada (M., professora da Escola Z).

⁷³ Provavelmente, a professora aqui se refere às experiências anteriores com os ciclos em alguns estados nos anos 60 e 70, de modo que os ciclos de alfabetização tinham dois anos, o 1º e o 2º, com classes de aceleração e recuperação em seguida para aqueles que apresentavam dificuldades.

No relato acima, fica explícita a dificuldade colocada pela progressão continuada, e que pode ser compreendida como uma contradição, pois ao mesmo tempo em que a temporalidade muda no que se refere à introdução e consolidação de temas, voltando-se a eles, o trabalho é permeado por metas para cada ano e etapa. Portanto, o que muda em suma parece ser o fato de não mais existir a reprovação, o que então se confunde com a ideia anterior de progressão automática, como bem relata a supervisora Q.:

[...] acho que uma das deficiências é a progressão que é dita como automática, nós recebemos ofícios, orientações da Secretaria informando que não era progressão compulsória, mas na prática fica, é esse o problema (Q., supervisora da Escola V).

A supervisora faz referência à Resolução 2.197/12 (SEE/MG, 2012b) que reforça a ideia de que a progressão deve ocorrer com aprendizagem⁷⁴. No entanto a questão parece ser: e quando não ocorre a aprendizagem? A temporalidade muda e o processo é de progressão, mas a assistência individualizada se torna dificultada em sala porque há metas a se cumprir em cada ano dos ciclos e que direcionam o trabalho da professora.

Cabe ressaltar que, historicamente, a repetência trouxe enorme exclusão do alunado, levando à evasão da criança da escola e que a busca de expansão da escolarização é um dado imprescindível à formação, embora não suficiente se dissociado da formação que é oferecida. No entanto, a progressão continuada em seu funcionamento parece retomar a primeira proposta, como discutida anteriormente, de promoção automática pensada por Sampaio Dória. Na primeira menção a essa organização do ensino, datada de 1910, a proposta tinha um caráter discriminatório em relação a crianças pobres, consideradas incapazes e que por isso não deveriam gerar ônus ao sistema. Na década de 1950, a ideia ressurgiu antes mesmo das primeiras experiências com os ciclos, e estava associada à garantia de extensão da escolaridade para a equalização das diferenças sociais.

No entanto, há que se considerar que esse otimismo não é ingênuo; os altos índices de reprovação na escola primária eram objeto de atenção de conferências internacionais desde meados da década de 1950, que viam a reprovação e a evasão como obstáculos para a configuração de uma sociedade democrática, mas, sobretudo, para a formação de contingente apto ao trabalho industrializado. A reorganização do ensino é vista como estratégia, sobretudo para superação da evasão e repetência, porém se apresenta como estratégia meramente burocrática. Ou seja, mudam-se as formas de organização da temporalidade, mas não se trata

---

⁷⁴ Aqui a supervisora faz referência ao Art. 73, inciso II da Resolução 2.197/2012 que reitera que a escola deve envidar esforços para progresso contínuo do aluno: “III- adotando as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida em ‘promoção automática’ [sic] de alunos de uma ano ou ciclo para o seguinte ...” (SEE/MG, 2012b, p.7).

de garantir a formação, mas estender a escolaridade. O relato abaixo atenta para a preocupação dos profissionais quanto às crianças que apresentam dificuldades:

Essa reflexão também tem que ser feita. Você está ali, se você está comprometido com a educação, você tem que ter a possibilidade daquele aluno não avançar no mesmo tempo que o outro (P., supervisora da Escola V).

A professora M. da escola Z relata também um caso específico em que, tendo em vista as dificuldades de uma aluna, a família resolve matriculá-la na escola particular:

[...] como já aconteceu, uma menina estava no quarto ano, e a mãe pensou “se no primeiro ano, ela está fraca, vai ter dificuldade no segundo ano”, ela pensou “nem que eu tenha que trabalhar mais um pouquinho”, ela era cabeleireira, mas ela pôs a menina na escola particular que tem repetência. Tanto que a turma está no quarto, e a menina está no terceiro, para mim ela foi consciente, a menina ia sofrer, quem é mãe entende um pouquinho, não aceita.

O exemplo da professora vem a ilustrar o que ela mesma pensa sobre a progressão e a forma como vem sendo realizada. Caberia se perguntar se de fato a família procurou a escola particular pela possibilidade de reprovação ou, sobretudo, por considerar que na escola privada ela poderia ser mais assistida.

A descrença na progressão continuada e as críticas são endossadas também pela atual impossibilidade de reter o aluno entre os ciclos mesmo com todos os registros: avaliações, diários, cadernos de exercícios do aluno, que comprovem dificuldades. Ao mesmo tempo, há nas escolas a ideia de que é preciso guardar e compartilhar esses registros com os demais professores, para um possível diagnóstico de como se encontra esse aluno para dar cabo às intervenções em sala de aula ou fora da mesma:

Se tenho registro, sei da dificuldade da criança, eu tenho uma avaliação diagnóstica no início do ano, pronto. Começamos a fazer registros tecnológicos esse ano, mas muitos são registrados anteriormente, a filosofia do professor deve ser de procurar os registros, analisar os registros. Antes os registros eram diários, individuais... se você for verificar na Secretaria quantos pegaram os registros do ano anterior, pediram registros. Esse ano fizemos isso, tal aluno da sala tal tem baixo desempenho, a supervisora pegou o registro do professor do aluno no ano anterior e passou para a atual (P., diretora da Escola V).

A fala acima ilustra o imperativo de se manter e arquivar os registros dos alunos; seu relato demonstra que se trata de uma ordem nem sempre executada pelos professores. Há maior exigência de acompanhamento individual por parte dos professores nos ciclos, e a mesma diretora relata na continuidade de seu relato:

Então ela (a professora) sabe que professor do ano anterior registrou informações e aconteceu isso no último ano. E outra coisa que tem que se preocupar: como o professor faz o registro, tem que ser fiel realmente ao que a criança sabe e o que não sabe. E que no ano seguinte consiga fazer trabalho em cima disso, senão a gente perde tempo (idem).

Seu depoimento parece indicar forte hierarquia presente nas relações entre diretores, supervisores com os professores que, dentro dessa visão, devem operar esses processos

conforme todos esses imperativos. Ao dizer no relato anterior que havendo os registros e a avaliação diagnóstica: “pronto”, sua fala indica que as ações já estão determinadas, dispensam o posicionamento do professor, então considerado mediador das ações burocráticas que supostamente operacionalizam e garantem satisfatório funcionamento da progressão parcial. Soa bem claro o caráter administrado e burocrático que as ações “devem” assumir nas escolas com a progressão; Tanto que essa ação, segundo a supervisora, deve ser sua “filosofia”, seu lema. Caberia repensar aqui o quanto a recusa a retomar esses registros se apresenta como insubmissão possível dos professores aos imperativos que desconsideram sua autoria nesse processo. Por outro lado, a mesma profissional considera as dificuldades vividas:

Agora falando em intervenção individualizada: você tem uma sala de 28, temos que pensar do ponto de vista do professor, como ele vai pegar aquele aluno, pegar no lápis e ajudá-lo passo por passo, você teria que estar com ele, letra A, traçado da letra, organização, mostrar letra A, esse objeto começa com A. Esse detalhe, essa dificuldade existe, com a quantidade de alunos numa sala, você tem essa dificuldade, professor não consegue ser cem por cento em intervenção (idem).

Nesse sentido, entram em cena as ações das escolas pesquisadas de se colocar horários para a recuperação das crianças que apresentam dificuldades. Todas as escolas fazem suas intervenções fora da sala de aula, e que são consideradas por seus profissionais como extremamente necessárias. A estratégia utilizada pelas escolas é de realizar reforços com alunos que apresentam dificuldades, o que é desempenhado por professores eventuais ou de biblioteca nos horários de aula do aluno:

Tivemos uma professora doente, ele ficou 20 dias, como a licença é dada de 5 a 5 dias, não pôde contratar, a eventual ficou 20 dias na escola de manhã, ninguém pôde ficar doente mais, porque não havia mais quem pudesse ficar na sala. O reforço também parou, hoje começou, se amanhã alguém ficar doente, ela para o reforço e vai. (M., professora da Escola Z).

No entanto, esses reforços são prejudicados pela inconstância, dado que esses professores estariam “desviando” de suas funções para fazê-lo; isso é ainda mais prejudicado quando há muitas faltas e licenças de professores na escola, tendo a eventual que substituí-los em sala de aula.

No que se refere aos impactos sobre a organização das três escolas a partir dos ciclos e da progressão continuada, é possível concluir que o trabalho dos anos iniciais foi completamente reconfigurado, requerendo ações específicas de supervisores e professores para dar cabo ao processo. Além de modificações relativas ao trabalho dos conteúdos, como já citadas, ao se reconfigurar a temporalidade, a escola acaba tendo que lançar mão de ações para recuperação nos horários de aula:

Na escola a gente faz o que dá para fazer... A professora dentro da sala de aula procurando atividades diferenciadas se precisar, atenção individual, se conseguir algum projeto, alguma coisa, até tentar ficar sozinho com a criança de vez em quando... (H., professora da Escola Y).

Até o momento, esses dados parecem afirmar o que outras pesquisas vêm constatando: as recentes reformas vêm exigindo a performatividade do professor, exigindo-lhes desempenho de variadas funções e lhes cobrando efetividade e eficácia que resultam em excessiva responsabilização pelos processos (Garcia & Anadon, 2009; Oliveira, 2009). Além disso, as atividades na escola se tornam bastante burocráticas, ao passo que se carecem de recursos e tempo para efetivar as propostas oficiais, o que será melhor discutido adiante. O que toca por ora é que a reforma operacionaliza a progressão, mas sem garantia dos processos que viabilizariam a recuperação de conteúdos e habilidades não aprendidas. Vejamos os efeitos da progressão parcial nos anos finais.

4.5 Os anos finais do Ensino Fundamental: o funcionamento das escolas com a progressão parcial

A reforma da progressão parcial, implantada no ensino fundamental II, apresenta diferentes procedimentos para o trabalho dos conteúdos em situação de dificuldade: a recuperação paralela, a recuperação bimestral, os estudos independentes e por fim a progressão parcial. Trata-se de alternativas para recuperação de conteúdos ainda não consolidados.

A recuperação paralela ocorre dentro de um mesmo bimestre, consiste em reforçar e trabalhar conteúdos de um mesmo bimestre, mas não consolidados ainda, após averiguação em provas mensais:

[...] aqueles que ficaram sem compreender, não conseguiram nota, então esses vou trabalhar mais com eles, vou sentar com eles, vou tentar passar para eles de outra maneira, mais simples para eles dominarem o assunto. E na hora em que eles dominarem, vou dar para eles algumas questões (E., professora da Escola Y).

Em seguida, se necessário, faz-se a recuperação bimestral que consiste em atividade para recuperação de pontos do bimestre:

Trabalho, prova, fica a critério do professor. Pode dar só provinha, só trabalhinho, uma diversidade de ações para que a criança consiga prosseguir, para que no final do ano ela não fique presa aí. Como se diz “vou dar o remedinho, antes de ela adoecer totalmente”. Mas tem gente que chega “doente” no final do ano porque se recusa a fazer as atividades, tem gente que não faz. (A., diretora da Escola X, grifos nossos)

O remédio assume uma conotação de atividade pontuada, feita como prevenção da “doença” que é a insuficiência de pontos (menos de 60 pontos) que então culminará numa situação de estudos independentes, progressão parcial ou até repetência, como será explicado

adiante. Para tanto, a recuperação bimestral é a possibilidade de que ainda se possa recuperar a pontuação do bimestre, seja em caso de não se ter feito as atividades anteriores ou por desempenho insatisfatório. Portanto, a própria recuperação bimestral, seja trabalho ou prova tem que ter equivalência final de 15 pontos:

Eu dei recuperação paralela para ele, vejo que ele não entregou, porque não quis, não fez... no outro bimestre, tem a recuperação bimestral, os 25 pontos do bimestre anula, e ele vai fazer uma prova valendo 25, nessa prova valendo 25, pode tirar 25 ele só vai com 15 da média, senão ninguém vai estudar! (B., professora da Escola X).

No caso em que não são totalizados 60 pontos em uma disciplina no final do ano, o aluno poderá fazer os estudos independentes, que incluem trabalho a ser realizado no período de férias e uma prova no retorno das aulas do ano posterior.

No final do ano precisava de 60, ele tem 48, o que fiz com ele? Já mandei para a mãe lista de atividades, desde o começo do ano o que é mais importante, ele está vindo, faz trabalho aqui, vai fazer uma prova, o trabalho vale 30, a prova 70, aí ele vai passar, entendeu... Agora eu te faço uma pergunta: vai da consciência do profissional porque é um trabalho, todo mundo está disposto a fazer isso? Eu já ouvi: não vou ficar preenchendo papelada não, bem capaz! Aí que estou te falando que o aluno é empurrado, ele não é trabalhado. (B., professora da Escola X).

Estas etapas foram instituídas respectivamente nos incisos I, II e III do Art. 78 da Resolução 2.197/2012 que, como visto anteriormente, prevê que oportunidades de recuperação de conteúdos devem ser oferecidas durante todo o ano, ou ainda periodicamente, como depois de cada bimestre, ou como última possibilidade, como estudos independentes nas férias. O Ofício Circular nº360, publicado em 2013, especificou os modos de realização da garantia de “todas oportunidades de aprendizagem” (p.3) do aluno enquanto estratégias pedagógicas diferenciadas no decorrer do ano, sejam paralelas ou bimestrais ou, com estudos independentes de recuperação, realizados no período de férias em que o professor planeja atividades para o aluno realizar, terminando-os com a avaliação no início do ano letivo seguinte.

Para a realização dos estudos independentes e para realização da progressão parcial, passou-se a exigir a demonstração pelo professor de um plano de intervenção pedagógica, que partirá daquilo que não foi consolidado pelo aluno nos bimestres. Esse documento é anexado às atividades que serão levadas para a casa, servindo também como comprovação do que foi feito, de modo a garantir que as “oportunidades de aprendizagem” foram oferecidas pela escola. Nesse plano anexado às atividades, são descritas as habilidades e competências que se busca desenvolver na atividade.

A Resolução 2.197/12 e o Ofício Circular 360/2013 prescrevem tentativas de se evitar a repetência ao máximo. Essa resolução permite a transição entre ensino fundamental e médio

com progressão parcial e aumenta para três o número de disciplinas em que se pode fazer a progressão parcial durante os anos finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. No entanto, é necessário problematizar que, se por um lado, a última resolução impede a retenção, as alternativas de recuperação como garantias da aprendizagem ficam por conta da escola, exigindo que se comprove que em cada etapa descrita acima o que foi oferecido ao aluno e que se documente.

As modificações com o regime de progressão parcial acarretaram mais atribuições à escola e aos professores. Uma vez que os semanários ou diários exigem que se escreva para cada aula e cada atividade, seja exercício ou prova, as habilidades e competências que se busca trabalhar, caso a dificuldade ocorra com aquela atividade, já se saberá em qual competência e habilidade houve problemas, que poderão porventura ser sanados na recuperação paralela, que busca retomar o conteúdo em sala, ou ainda na recuperação bimestral enquanto nova avaliação ou exercício.

Há exigência de que em cada uma dessas etapas se comprove com o preenchimento de fichas, que são anexos às atividades feitas em cada bimestre, esses anexos são preenchidos em todas as etapas, em cada bimestre para a recuperação bimestral do aluno, no final do ano para estudos independentes com nova oportunidade de avaliação e ainda na progressão parcial. Isso tem modificado substancialmente a maneira de trabalhar do professor, há mais etapas no trabalho de um conteúdo e a exigência de acompanhamento individual das dificuldades é maior, suscitando diversas posturas:

Eu faço o trabalho que te mostrei, de anotar tudo do aluno, de fazer uma ficha acompanhando a leitura do aluno. Eu faço, o ideal seria que todos fizessem. A pessoa não fez não é porque não quer, é que não sabe a importância disso. (B., professora da Escola X).

Ou, ainda:

Depois que foi aparecendo esse sistema de anexos e foi fazendo assim (recuperação) bimestral, todo bimestre, aí eu falei “não tem jeito isso não, vou ter que recuperar as crianças todo bimestre”. Dou cinco pontos de participação, conceito para aluno, aí vou fechar nota e vou recuperar conceito! Nossa eu ficava tão brava com isso, não é possível que vou recuperar conceito! (C., professora do Ensino Fundamental II, Escola X)

A obrigatoriedade de preencher anexos para cada aluno em caso da necessidade de recuperação em algumas das etapas previstas por lei tem se mostrado como sinônimo de muito trabalho, o que tem levado a mudanças no modo de trabalhar para evitar sobrecarga de tarefas, considerando a quantidade de alunos atendidos. Tendo em vista a quantidade de turmas com as quais os professores trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental, sempre com salas de 35 a 40 alunos, estratégias são utilizadas como pontuar participação e exercícios

em sala, a fim de evitar a recuperação bimestral e os estudos independentes e toda a burocracia que acompanha esse processo.

Depois quando começou essa parte de escrever o conteúdo que o aluno viu, o conteúdo que o aluno sabe... começou essa parte de muita burocracia, muita coisa assim... Então percebi que estava na hora de mudar. Aí mudei e achei assim que foi bom, porque a escola não tem mais essa cara, não tem como a gente ficar cobrando mais (C., professora da Escola X).

Dos professores entrevistados, há professores que mantêm um caderno com nome de todos os alunos para marcar atividades feitas e atividades recuperadas, fazendo a ficha em anexo quando necessário. Esse anexo tem que ser assinado pelos pais dando ciência da garantia de oportunidade dada pela escola:

Nos estudos independentes, o professor preenche um anexo de intervenção, colocando as habilidades que o aluno precisa estudar. Estes estudos independentes não é matéria do ano todo, é matéria dos bimestres que ele não conseguiu recuperar. Ele ficou no primeiro e terceiro bimestre, ele vai fazer estudos independentes do primeiro e terceiro bimestre. Ele faz um plano de intervenção, manda para o pai assinar, o pai assina os documentos e formulários, ciente do que tem que estudar, quais os trabalhos. É todo documentado. (I., supervisora da Escola X)

Os estudos independentes delegam ao aluno a recuperação do conteúdo não aprendido, uma vez que não são previstas na última resolução, a 2.197/12, nem nas anteriores, ações necessárias a uma recuperação assistida do conteúdo. O trabalho de “pesquisa” como única etapa de estudo, além de nova avaliação, supõe que o problema seja mínimo e resolvido mediante a busca de informação. Não se prevê que as dificuldades podem ser inúmeras e que, prevista dessa maneira, a recuperação pode ser inviabilizada. Para C., professora da Escola X:

Na realidade, meu modo de pensar, eu penso que ele (o aluno) não faz. Porque nessa DP⁷⁵, muitos alunos, eu pego trabalho deles, nem a letra deles é, não tem supervisão. Às vezes o professor recebe, dá nota ali, dá nota lá. Eu acho que não é viável, minha opinião. Eu não acho viável a DP, eu não acho viável essa recuperação desse jeito que é, não tem como você cobrar nada do aluno, você exige, depois o trabalho é seu [...].

Caberia problematizar o quanto os estudos independentes acabam por soar como uma estratégia burocrática, de tentativa de superação rápida de uma situação de dificuldade, de tal modo que se reduz a duas etapas (prova e trabalho) e carece de um processo assistido e mediado. Isso leva até a concluir que se trata de uma estratégia para se evitar a progressão parcial (e também a reprovação), tendo em vista as dificuldades de realização desta última e a ausência de meios para sua efetividade, como será visto a seguir.

Tanto que os estudos independentes já não são realizados após as férias, ou seja, já não se parte mais da ideia de que, no período das férias, haveria um tempo de pesquisa e estudo,

---

⁷⁵ Aqui a professora entrevistada se refere ao termo comumente utilizado e que se refere aos Estudos Independentes, conforme a legislação, como explícito nas Resoluções citadas nesse trabalho.

mas vem sendo, desde o final do ano de 2015, realizado ainda no final do ano, nos dias escolares em que não há aulas, antes do recesso de fim de ano. Isso ocorreu muito provavelmente por dificuldades que os estudos independentes implicavam para realização do planejamento da escola para o ano seguinte, o que em geral é feito antes do final do ano. Assim, além de não ser assistido, os estudos independentes são realizados com mais rapidez, em menor tempo, supondo-se que se trata de dificuldade mínima, independentemente da situação de dificuldade detectada pelo professor:

Desde o ano passado, é feito em dezembro, até ano retrasado fazia antes de começar as aulas. Agora antes de acabar o ano, depois dos dias letivos, nos próximos dias é feito o *Provão* [nova oportunidade de avaliação], depois que termina os dias letivos, tem dias escolares, no finalzinho (L., supervisora da Escola Z, itálicos nossos).

Percebe-se que, prezando tal operacionalidade na realização desses processos, visível nas formas de recuperação que são requeridas anteriormente à progressão parcial, pode-se concluir por ora que a legislação responsabiliza sobremaneira a escola pelos resultados obtidos nesses processos, uma vez que essas etapas de recuperação são efetivadas por força da lei, independente do formato que apresentam e de sua efetividade. Esse incômodo, como se viu, fica claro no discurso dos profissionais.

Isso indica por sua vez uma despreocupação evidente na legislação com as dificuldades que esses processos podem gerar nas escolas. Inscreve-se na operacionalidade desses processos uma lógica tecnocrática de cumprimento de etapas, independente do caráter que assumem, fomentando por sua vez ações operacionais na escola. Enquanto exigências que permeiam o fazer do professor, vem requerendo que ele seja multifuncional e flexível em contexto de sobrecarga de trabalho (Ferreti, 1997; Oliveira, 2009), o que gera ações de sobrevivência nesse contexto. Vejamos em seguida como ocorre nas escolas a progressão parcial, quando os processos já mencionados não garantem aquisição de conteúdos pelos alunos.

4.6 Como é realizada a Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental

Sobre a forma como é realizada a progressão parcial nas escolas que oferecem ensino fundamental II, nas escolas foi problematizada, sobretudo, a dificuldade de acompanhamento dos alunos com progressão parcial:

Geralmente a Resolução reza que: professor que deixou aluno naquela disciplina é responsável por aquele aluno, mas o professor tem outras turmas no ano que segue, então o aluno fica meio que abandonado, ele recebe a fichinha com quais habilidades ele não consolidou, não é matéria do ano todo, professor faz relatório de habilidades que a criança não conseguiu consolidar e aquela criança vai ter que estudar aquele conteúdo e fazer uma prova e trabalho para resolver a progressão parcial. (P., diretora da Escola X).

Ressalte-se que esse processo de progressão parcial inclui a realização de um trabalho e uma prova e pode ocorrer repetidamente dentro de um ano até que o aluno consiga aprovação na disciplina. Segundo a mesma diretora, tenta-se resolver a progressão até o meio do ano.

É o que parece ocorrer também nas demais escolas, de modo que as tentativas são realizadas em cada bimestre:

Até o meio do ano tem que ver se resolve as pendências: o professor dá o trabalho e avaliação em cima do trabalho que deu. Não tem preparação [do aluno], ele não vai fazer suprir o que aprendeu (A. M. supervisora da Escola Z).

Segundo o relato acima, o processo também ocorre apartado da mediação do professor, tal como os estudos independentes. Nas escolas X e Y, foi relatado desconforto com a progressão pelo fato de que muitas vezes o aluno em progressão parcial passa a ser aluno de outro professor, dificultando o contato do professor anterior com o aluno em progressão.

Já [aconteceu] bastante, de repente o aluno não corre atrás dessa disciplina que ficou por falta de oportunidade, por falta de ter alguém dizendo, assessorando, dizendo para ele como que monta um trabalho porque às vezes você pede para o aluno fazer trabalho e ele não sabe fazer trabalho (E., professora da Escola Y)

No entanto, parece haver uma dificuldade de compreensão da legislação quanto à realização da progressão. Nesse sentido, é necessário retomar o que diz a Resolução 2.197/12:

Art. 75, § 2: Ao aluno em progressão parcial devem ser assegurados estudos orientados, conforme Plano de Intervenção Pedagógica elaborado, conjuntamente, pelos professores do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano anterior e do ano em curso, com a finalidade de proporcionar a superação das defasagens e dificuldades em temas e tópicos, identificadas pelo professor e discutidas no Conselho de Classe.

§ 3º Os estudos previstos no Plano de Intervenção Pedagógica devem ser desenvolvidos, obrigatoriamente, pelo(s) professor(es) do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano letivo imediato ao da ocorrência da progressão parcial (SEE/MG, 2012, p. 17).

Ainda de acordo com a professora B. da Escola X, um fator que dificulta também sua realização é a saída do professor da escola no caso de contrato por período temporário. Assim, o aluno ficaria sem o professor responsável por esse processo de progressão parcial, que acaba ficando nas mãos do professor da mesma disciplina, porém do ano seguinte. Talvez a dificuldade se encontre também no fato de que o professor do ano anterior tendo estabelecido

contato com o aluno possa compreender melhor suas dificuldades, o que não é possível de imediato ao professor do ano seguinte.

Assim, de todo modo, a progressão parcial é problematizada como:

[...] para supervisor e profissional, transtorno grande, porque o professor tem que sair lá da sala dele, ir lá para a sala do aluno e buscar, buscar. Eu digo: fulano você tem a prova de DP, tem que fazer. Às vezes a supervisora marca o dia, o professor passa trabalho, a criança vai à sala com a supervisora e faz a prova, uma vez aconteceu isso (C., professora da Escola X).

A recorrência de diferentes resoluções e ofícios sobre o mesmo assunto pode ser um fator que dificulta a compreensão desses processos, podendo atuar até como elemento de dispersão de esforços e de entendimentos para o trabalho conjunto. A própria Resolução acima citada define que o Plano de Intervenção Pedagógica deve ser elaborado pelo professor do ano anterior e atual, mas, no entanto, a condução do processo ficaria por conta do professor do ano em curso. Deve-se pensar também a dificuldade do trabalho conjunto nas escolas, sobretudo com o regime de trabalho de professores que frequentemente lecionam em diferentes turnos e escolas. Dessa maneira, o processo acaba ficando como responsabilidade a ser conduzida pelo supervisor.

Também no Ofício Circular 360/2013 quanto ao funcionamento da progressão parcial consta que: “Estes estudos devem ser desenvolvidos sob a orientação do professor do componente curricular do ano em curso [...]” (SEE/MG, 2013, p. 5). Para debater melhor a forma como a progressão é definida pelo discurso oficial, e de onde provêm dificuldades para o funcionamento das escolas e da efetiva aprendizagem, é necessário retomar a forma como o Ofício 360/2013 a define:

O que precisa ser superado é a aprendizagem que não ocorreu no tempo certo. [sic] Assim, dependendo da extensão da dificuldade apresentada pelo aluno e conforme o Plano de Intervenção Pedagógica da Progressão Parcial, o problema poderá ser resolvido em quinze dias ou em um a dois meses, **devendo ser concluído até março** [sic] e, excepcionalmente, nos casos de absoluta necessidade, **impreterivelmente até junho** [sic] do ano em curso” (SEE/MG, 2013, p.6).

O Ofício veicula um discurso aparentemente cauteloso ao afirmar que o processo depende da extensão da dificuldade e do Plano de Intervenção, porém o tom muda e se torna mais pungente no final da citação, sobretudo ao afirmar que nos casos de “absoluta necessidade” deverá ser resolvido até junho. Assim, caberia problematizar como uma dificuldade trabalhada anteriormente em recuperações em sala e nos estudos independentes poderá ser sanada em quinze dias ou em um a dois meses?

Fica muito solto, se faz progressão, o aluno teria que vir no contraturno para assistir aula e repor o que não aprendeu. Agora não, fica apenas trabalho e prova, essas são as atividades (L., supervisora da Escola Z).

Assim sendo, parece soar claro o caráter burocrático de como deve ser realizada a progressão parcial, já que a legislação não se atenta ao tempo necessário e suficiente para que ocorra uma recuperação efetiva:

Acaba ficando somente na parte burocrática, fica por conta da supervisão, a supervisão vai atrás do professor, mas tudo quem passa é a supervisão pedagógica [...]. Por exemplo, ele [o aluno] ficou em matemática, não domina funções, não domina logaritmos, não há aquele professor para dar reforço para o aluno. Ele dá trabalho para o aluno, mas não tem esse reforço, a presença mesmo para recuperar o aluno... (I., supervisora da Escola X)

A supervisão acaba por ficar responsável por ações como marcar provas, disponibilizar livros ou computador para pesquisa dos trabalhos pedidos, porém como problematizado acima por I., supervisora da Escola X, a supervisão não conta com estrutura para isso e nem tem o conhecimento necessário de cada disciplina para fazer o reforço. A mesma dificuldade é mencionada por L., supervisora da Escola Z, indicando que o fato de se tratar de conhecimentos específicos dificulta a realização de uma assistência adequada.

Em resumo, a dificuldade de se possibilitar recuperações no processo marcado pelos ciclos e pela progressão é vivenciada de forma diferente em relação aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental. Essa diferença não decorre somente do funcionamento em ciclos dos anos iniciais em que a aprovação ocorre continuamente, tratando-se de progressão continuada, enquanto ocorre a progressão parcial nos anos finais, mas se deve, sobretudo, ao tipo de conhecimento dessas duas etapas do ensino. Se, por um lado, a recuperação de alunos do 1º ao 5º ano pode ser feita por professores eventuais, diretores, supervisores e professores de biblioteca, uma vez que esses profissionais têm formação em pedagogia ou licenciatura; os conteúdos de 6º ao 9º por suas especificidades exigem ações de professores daquelas disciplinas, dificultando auxílio eficaz por parte de outros profissionais:

[...] o professor deixou o aluno, e no outro ano às vezes o professor nem continua trabalhando aqui na escola. O outro que pegou a cadeira nesse ano acaba dando a progressão, só que não tem aquele tempo de recuperar o aluno, o governo não disponibiliza uma aula a mais para ele recuperar esse aluno e dentro da sala de aula fica muito difícil. *Aí a supervisão acaba tentando ajudar esse aluno, mas não é como professor especializado naquela matéria para poder recuperar o aluno* (I., supervisora da Escola X, *itálicos nossos*).

Frente a essa dificuldade, a supervisora aponta que ou se deveria ter uma carga horária específica para recuperação dada pelo mesmo professor, ou ainda se disponibilizar professores de disciplinas específicas para a progressão parcial, a fim de que não se torne apenas um procedimento burocrático. A supervisora demonstra seu incômodo com o papel que tem de desempenhar, marcar trabalhos, fornecer livros para consulta, marcar provas, o que segundo a mesma, é meramente burocrático e dificulta o que se poderia chamar de recuperação.

Nas três escolas pesquisadas que oferecem os anos finais do ensino fundamental, a progressão parcial é vista como um encargo muito grande à supervisão e aos professores, dado que, da forma como é prescrita e realizada, não permite a recuperação de conteúdos. Causa dificuldades no cotidiano da escola, já que para a realização de trabalho e prova, é preciso que o profissional recorra ao aluno na maioria das vezes. Isso se torna ainda mais difícil e atribulado se a escola é grande. Segundo E., professora da Escola Y que trabalha em outras escolas, a dificuldade na sua realização também parece se relacionar ao tamanho da escola:

Penso que escola menor como essa em que estamos é mais fácil, agora escola maior, com maior número de alunos e de turmas, é mais complicado por falta de espaço. Por exemplo, a escola pode ser enorme, mas ela tem várias turmas, vários alunos em cada turma, então onde os professores ficariam com alunos de progressão parcial uma vez que não são mais alunos desse professor? (E., professora da Escola Y).

Percebe-se que a própria legislação estabelece uma primazia da aprendizagem como ato isolado, visível no acento dos documentos normativos como “direitos de aprendizagem” (SEE/MG, 2012, p.14). Tanto a progressão parcial como os estudos “independentes”, como o próprio termo demonstra, consideram a aprendizagem como apartada da mediação, reitera-se assim uma concepção de aprendizagem como função psicológica vazia, isolada de maiores preocupações com o conteúdo, afinal o processo é marcado por “pesquisa” e avaliação. Tal concepção é tributária da ideia de que o sujeito se forma por si mesmo (pois “tudo pode aprender”) reduzindo a aprendizagem à forma, o que parece trazer riscos à aprendizagem dos conteúdos curriculares e também à formação, pois sem contato e mediação profunda com o conhecimento, como é possível formar-se?

Percebe-se que a progressão parcial representa um encargo de tarefas e responsabilidades para os profissionais das escolas, sem que sejam dados recursos, espaço e tempo para realização de uma recuperação do conteúdo.

A gente faz tudo para o aluno não ficar, porque progressão parcial é caso complicado para o professor. Conforme falei, o professor não tem tempo extra para trabalhar com o aluno, professor tem que trabalhar os conteúdos pendentes na série, na sala de aula mesmo, não tem como fazer diferente, o professor é orientado a rever o conteúdo na classe toda, priorizando os meninos de progressão parcial [...] (F., supervisora da Escola Y).

Portanto, nas condições dadas, a supervisora da escola Y resume que a progressão só pode em geral ser feita em sala de aula pelo professor que, além disso, deve realizar as outras etapas de recuperação do conteúdo como citadas anteriormente.

Assim, cabe problematizar a ineficiência da progressão parcial da forma como vem sendo proposta, a necessidade que esta etapa pudesse ser mais assistida, ampliando de fato a formação do aluno, e não a reduzindo à operacionalidade dos meios. Além das dificuldades

mencionadas acima, é relevante o relato de diretores e supervisores sobre a decisão entre eles e os professores nos conselhos de classe no final do ano. Conforme a própria legislação citada acima, professores e supervisores são aconselhados a discutir a situação dos alunos em conselho de classe e nesse momento, discutir a situação dos mesmos. O que ocorre, entretanto, é que vêm decidindo ou pela aprovação ou então pela reprovação dos alunos com dificuldades e com rendimento insatisfatório, evitando-se de todo modo a progressão parcial. Supervisores da Escola X e Z relatam isso:

Na verdade quando tem conselho de classe, o professor prefere não deixar de progressão parcial, ou o professor prefere passar, ou dá quatro matérias para reprovar, porque ele sabe que não atinge o objetivo que tinha que atingir [na progressão parcial], que é fazer o aluno suprir o que o aluno não aprendeu no ano anterior. Não compensa... (L., supervisora da Escola Z).

Uma vez que a pressão por aprovação recai sobre a escola e a progressão parcial se mostra dificultada pela própria proposta de funcionamento, a decisão acaba por recair sobre a aprovação, independente dos objetivos atingidos e da aprendizagem de conteúdos pelos alunos. Isso leva a indagar qual o objetivo de uma legislação que responsabiliza a escola pela aprendizagem do aluno, mas ao mesmo tempo não provê condições substanciais para realização de formas de aprendizagem que ela mesma propõe. Além da responsabilização de gestores e professores, a legislação em vigor só pode intentar a desresponsabilização do poder público e o alcance da aprovação automática.

Tais consequências últimas do funcionamento da progressão parcial estão protegidas de crítica e confrontação por argumentos provenientes da legislação, que são utilizados por analistas da Superintendência Regional, argumentos esses refratários às dificuldades expressas nas escolas e que colocam na equipe e nos professores a responsabilidade pelo processo:

[...] se você for perguntar, as analistas da Superintendência vão dizer que o professor tem que trabalhar diferente com o aluno; mas não é possível numa sala com 35 a 37 adolescentes trabalhar diferente com aquele aluno. Difícil, elas sabem que é, com certeza... (L., supervisora da Escola Z).

Nesse relato, a supervisora demonstra a desresponsabilização do Estado pelas dificuldades vividas nas escolas e que são resultados das reformas que não provêm meios e recursos para recuperação. Os analistas se mostram alheios a quaisquer questionamentos, utilizando afirmações da legislação que se validam por si mesmas, já que postulam ações imediatas, dando a essas afirmativas um caráter ritualístico e mágico, impedindo ampla discussão. Como indica Marcuse (1967), as afirmações desse tipo impedem qualquer reflexão, já que a reflexão ocorre no confronto entre o ideal e o existente, entre o que se mostra, a aparência e a essência enquanto a negação do aparente, consensual e harmônico. Refratárias à

discussão, essas locuções silenciam os incômodos, produzem pensamento e ações positivas que produzem consenso entre a razão e o existente.

Esses discursos que se validam por si mesmos encontram por sua vez respaldo nos argumentos próprios ao discurso educacional, não deixando espaço algum para tensões nas suas sentenças. As reformas dos ciclos e da progressão, por “considerar os ritmos diferenciados” de aprendizagem, calcadas na afirmação de que “se deve assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem” (SEE/MG, 2008, p.1)., assentam-se no pressuposto liberal de que a escola dispõe com essas reformas de meios de se garantir iguais chances a todos:

O papel da escola (hoje) é esse de dizer que o aluno é capaz de ser aquilo que ele quer ser, e tudo depende do esforço deles, por isso a gente trabalha com valores, a importância do papel dele na família dele, a importância da educação para ele mesmo, as consequências da atitude dele, então o papel da escola é de formadora, formação integral mesmo, não podemos ficar focados no conteúdo (F., supervisora da Escola Y).

Discursos como esse encobrem por fim dificuldades objetivas vivenciadas na escola para a própria realização das chamadas oportunidades. Além disso, por meio de tal pressuposto liberal, deixa-se de lado qualquer problematização sobre as contradições sociais e sobre o papel da escola na sua perpetuação. A escola aparece aqui como a realização da perspectiva liberal: formar as potencialidades de cada um na sociedade, propagar valores, levar enfim à democratização e à adequação de cada um na esfera do trabalho. Tal visão é carente de crítica em relação às contradições vividas na sociedade e que na escola incidem e sobre as próprias contradições vividas cotidianamente na escola, explícita na dificuldade objetiva de realização da progressão que assim se anula.

De acordo com Saviani (2006), a educação primária universal foi pensada historicamente pela burguesia como realização do sujeito egoísta independente e ajustado à sociedade ou ainda, quando pensada para a formação do sujeito político, esse só podia ser compreendido como cidadão abstrato, ideal, para o qual caberia uma formação moral. Em última instância, a educação preconizada por essa concepção reproduz e legitima as desigualdades dos sujeitos na sociedade, seja por meio de sistemas dualistas de ensino (profissional X generalista) ou por escolas únicas com possibilidades de diferenciação interna dos percursos escolares. O que se percebe é a estratégia de se garantir ideal e formalmente a educação, o que ideologicamente encobre as contradições do sistema educativo que o mantém incapaz de formar substancialmente os indivíduos.

Ainda assim, cientes muitas vezes das limitações daqueles discursos em relação à realidade, os profissionais tentam adequar suas rotinas e desenvolver ações que superem os obstáculos colocados pela operacionalidade das reformas dos ciclos e da progressão.

4.7 Na contramão das condições dadas para a progressão: a ação “improvisada” das escolas para superação de dificuldades

Em contrapartida à alegada rapidez e burocracia propalada pelo discurso oficial, e também pela preocupação com as dificuldades encontradas para a realização de uma recuperação que faça jus às dificuldades encontradas, os profissionais nas escolas pesquisadas realizam esforços para atender as dificuldades encontradas. Essas ações, em certo sentido, são também exigidas pela própria legislação que reitera que as dificuldades dos alunos sejam encaminhadas e solucionadas pela escola e seus profissionais:

A Escola, deve garantir, no ano em curso, estratégias de intervenção pedagógica para atendimento dos alunos que, após todas as ações de ensino-aprendizagem e oportunidades de recuperação previstas no Art. 78, ainda apresentarem deficiências em capacidades ou habilidades nos componente(s) curricular(es) do ano anterior (SEE/MG, 2012b, p.18).

As ações previstas no Art. 78 se referem “a estudos contínuos de recuperação ao longo do processo de ensino aprendizagem” constituídos de atividades específicas para atendimento do aluno; “estudos periódicos de recuperação” aplicados após cada bimestre; e “os estudos independentes” realizados a partir de 2015 ao final do ano. À exceção da primeira, as duas outras formas de recuperação acontecem em períodos específicos. Portanto, tanto a primeira parte do Art. 78 quanto o artigo 79 parecem se referir à necessidade de uso de estratégias pedagógicas para recuperação contínua, mas sem especificar em que espaço e tempo poderão ser feitas, parece se tratar de atividades feitas durante o ano todo, pois o Art. 79 se refere a ações no ano em curso, estando próxima da proposição do Art. 78. Pode-se imaginar que, de certo modo, essas atividades poderão ser realizadas em sala, mas essas não parecem ser a totalidade das situações ocorridas nas escolas, uma vez que as dificuldades são bastante variadas, demandando intervenções diversas que extrapolam o espaço da sala de aula que já deve responder à recuperação bimestral.

Segundo A., diretora da Escola X, todas as ações são empreendidas para a recuperação de alunos, sobretudo daqueles que chegam à escola no 6º ano com dificuldades de aprendizagem mais marcantes. Profissionais da biblioteca, vice-diretor e também diretor

entram com seus horários disponíveis para dar assistência aos alunos que apresentam mais dificuldade, retirando-os da sala. Ela relata inclusive o caso de um aluno de 6º ano que não lê, escreve ou copia, de modo que no final do 6º ano, após um trabalho de alfabetização fora da sala de aula com a bibliotecária, ele tem aprendido a ler:

À tarde eu tenho um aluno sendo atendido pela bibliotecária, ele começou a ler agora, ela trabalhou o ano todo com ele, trabalho de alfabetização porque a criança chegou até nós e não sabia ler. Como que ela fica na sala do sexto ano sem saber ler? Ela fica sofrendo, é um sofrimento da criança.

Na Escola X, onde também é oferecido o Ensino Médio, são utilizadas estratégias de voluntariado, pedindo que alunos do Ensino Médio da mesma escola voltem ao turno que necessita de acompanhamento para ajudar alunos mais novos:

[...] a professora de sociologia trabalha com eles essa questão do voluntariado, então eles voltam no período da tarde e nos dão uma ajuda com essas crianças, toma tabuada, toma leitura, esse trabalho é incessante nos primeiros dias de aula, porque ali a gente vai observar se essa criança lê, escreve, e essa? Tem que trabalhar com ela (A, diretora da Escola X)

Na Escola Z, para os anos iniciais, no caso de dificuldades maiores de leitura e escrita, são lançadas as alternativas de retirar o aluno de sala de aula para um trabalho específico com um profissional quando possível. Porém essa alternativa é realizada quando professor eventual ou professor de biblioteca podem fornecer ajuda. Segundo a supervisora da Escola Z:

De sexto ao nono, são muitos professores, e a escola só tem uma eventual para atender os dois turnos, olha para você ver a deficiência, como que esse um vai dar conta? Tem bibliotecário cedo e à tarde, mas ele faz as vezes do eventual; suponhamos que aqui à tarde esteja faltando um professor no sexto e um no nono, então o eventual vai para o sexto e bibliotecário ao nono, outro dia faltam dois, vão eventual e bibliotecário, e o reforço? Há dias em que faltam três, supervisor vai também, já faltaram quatro, diretor vai também. Aí comprometeu, tem semana que passa toda sem reforço e que precisava ter conteúdo; todos os dias, a gente estipula um tempo para não perder conteúdo de sala de aula, esse reforço tem tempo de uma hora e meia e dá resultado. (K., supervisora da Escola Z).

Assim sendo, em caso de licença, férias ou ainda afastamento de algum professor, esses profissionais que atendiam os alunos em situações de reforço automaticamente lecionarão nas salas que necessitam de professor, não podendo dar essa assistência de modo contínuo:

Porque quem dá recuperação extraclasse é eventual, ela nunca tem tempo, ela não trabalha só de primeiro ao quinto, quando faltam mais professores de sexto a nono e o bibliotecário já está em sala, ela tem que amparar lá em cima. Aí vai tudo por água abaixo. Disseram que ia ter contraturno, só que no Estado é meio complicado, porque a gente depende dos pais (M., professora do Ciclo de Alfabetização da Escola Z).

Portanto, na Escola Z, quando são realizados os reforços, esses ocupam 1 a 2 horas do tempo total de aula, são feitos no espaço da biblioteca ou em salas vazias, e os profissionais apontam dificuldades de se seguir diariamente com o reforço, dados os problemas mencionados acima.

Na Escola V, aponta-se que, de início, os reforços eram feitos também pela professora eventual, no entanto, ela cobria faltas e licenças de outras professoras. Frente a isso, a escola tem mudado a forma de realização, estabelecendo, além de atendimento individualizado em casos de muita necessidade, um dia da semana dedicado à recuperação em sala de aula:

Ela (a criança) fica, mas a atividade desse dia é específica para essas crianças. A professora tem que analisar que ela deve ter atividade para criança de baixo desempenho e para os outros, ou fazer atividade com todos, de maneira que todos cresçam de algum ponto. É fixo, é sistemático, não vai quebrar, se quebrar de alguma maneira é porque faltou, se faltou, ela vai repor, então vai dar aula de todo jeito, porque fez o planejamento (P., diretora da Escola V).

Na Escola Y, supervisora e professores frisam que a recuperação ocorre no espaço da sala de aula, retomando-se conteúdos, priorizando alunos com dificuldade, reiterando-se o discurso oficial sobre a recuperação paralela feita em sala de aula. Porém em alguns casos, é dada atenção individualizada:

Às vezes tem aula de biblioteca, essa aula é importante, mas de repente tira o aluno para dar atenção individual, se for falta de ter aquela atenção sozinho ou em grupos menores, a criança consegue sanar a dificuldade, seja em português ou matemática. *Às vezes o professor eventual ajuda, dá o reforço quando não tem professor que faltou, o eventual pega para dar o reforço, assim vai tentando ver se consegue com que aprenda. É diário, é paralelo, é junto com o aprendizado* (H., professora da Escola Y, itálicos nossos).

Mesmo ciente da insuficiência do trabalho em sala, os profissionais apontam os obstáculos burocráticos para que possam, inclusive, realizar a recuperação fora do turno:

Ali não temos nem espaço para isso, para começar, nem que eu sente ali no espaço da sala, não somos autorizados. Aconteceu isso, uma vez uma professora se dispôs a chegar mais cedo, porque ela vinha de outra escola, ela morava longe, então passava direto, quis que o aluno chegasse mais cedo, conversou com a família, mas ela não foi autorizada a fazer isso. Então tem que ser dentro do turno (idem).

Portanto, as determinações burocráticas são bastante incisivas no âmbito da escola, de modo que até mesmo as ações que visam à garantia dos processos ou à correção de processos falhos das próprias reformas são rechaçadas. Isso demonstra a centralização dos processos, e a dificuldade de superação de certas situações. De acordo com Oliveira (2004), as decisões mais importantes relativas ao funcionamento das escolas continuam centralizadas enquanto ocorre certa descentralização no que toca a formas de solucionar problemas sem se alterar a burocracia que rege o sistema educacional, o que é visível na recomendação da Superintendência para se buscar parcerias ou voluntários para essas situações, mas sem que se altere o funcionamento burocrático e verticalizado:

(A escola) precisava ter essa autonomia. Ter alguém que vai trabalhar com essa criança ou receber essa criança no contraturno. Eles falam muito de parceira, é importante arrumar parcerias ... entre escolas, com voluntários, trabalhar com voluntariado. Mas é um caso sério você ter uma criança que não está conseguindo continuar, acompanhar a turma ali. Não é uma questão só de voluntariado (A., diretora da Escola X).

É importante dizer que, em todas as escolas pesquisadas, foi mencionado que as atividades de recuperação feitas na escola são interrompidas em geral pelas faltas de professores ao trabalho. Ainda que não se tenha feito no âmbito dessa pesquisa um levantamento sobre a frequência de faltas e licenças, trata-se de um dado que merece atenção, pois pode estar relacionado às condições de trabalho, à pluralidade de tarefas que são incumbidas ao professor a partir das reformas, à dupla jornada de trabalho, sobretudo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e ainda ao caráter hierárquico das relações na escola que incide diretamente no professor, prováveis fatores que ocasionam um desinvestimento na profissão ou até mesmo o adoecimento que, embora não seja objeto deste trabalho, aparece também na realidade da escola:

[...] a professora não pode vir, ela pode ter a falta dela, ela tem direito a ficar doente, como vou questionar um atestado médico da professora então? .... E realmente tem pessoas ficando doentes, tendo problemas (P., diretora da Escola V).

Um dado relevante, embora não previsto, mas também relacionado aos efeitos das recentes reformas nas escolas se refere à diferença de percepção, compreensão e de posicionamento frente aos ciclos e à progressão continuada e parcial entre supervisores e diretores, de um lado, e professores, de outro, devido à posição que ocupam na escola.

As diferenças são claras, a começar, pelo entendimento das reformas problematizadas; os professores tematizam as contradições, já que não necessitam ser gestores ou porta-vozes da legislação em suas equipes, como o são os diretores e supervisores. Nesse sentido, incorporam melhor as tensões:

Não é que a escola tem dificuldades. Eu acho que a escola não dispõe de meios suficientes, falta funcionário, uma sala de computação que funciona; são exigidos, mas não oferecidos meios, deveria ter monitor para ajudar na alfabetização. É humanamente impossível atender cem por cento, não vejo dificuldade da escola em si, mas dificuldade é o seguinte: é exigido, mas muitas vezes não oferecido (N., professora da Escola V).

Por outro lado, supervisores e diretores no geral reiteram muitas vezes o discurso oficial, pensando o trabalho em cima de proposições que corroboram com a legislação, como ilustra a frase da diretora L.:

[...] a gente propõe metas diferentes para o aluno, faz outro tipo, ensina de outra forma, se só explicando não consegue, tenta outra coisa, procura se sistematizar de modo diferente, não conseguiu na primeira, já tem que mudar a forma, então a gente tenta de todas as formas. E antigamente, era assim: não conseguiu, bomba – era meio de punir e não ajudar, hoje é um meio de ajudar o aluno, é para ajudar e não para punir (J., diretora da Escola Z)

Do mesmo modo:

O aspecto negativo [da reprovação] seria para a criança, ela vai se sentir diferente, mas não consigo enxergar positivo; eu acho que tenho que dar conta dos meus alunos, tenho que saber como ele veio, para

saber como ele era, tenho que preparar ele, deixar registro para o professor da frente, para que ele possa ser trabalhado. Minha filosofia é essa, não sei se todos pensam isso... (P., diretora da Escola V).

Ressalte-se da fala acima o trecho em que a diretora diz “tenho que dar conta dos meus alunos”, as orientações dos ciclos e da progressão recaem como exigências sobre os professores de que deve haver aprendizagem, já que não há mais a reprovação, lugar antes instituído para a não aprendizagem, não existindo mais, exige-se do professor ações e cumprimento da burocracia com os registros e acompanhamento para que consolide os ciclos. Além disso, a direção atua de modo a cobrar desempenho de professores, direcionando-se, de certo modo, ao controle das atividades dos mesmos:

Fui à sala fazer a leitura, e sala de terceiro ano tem que saber que poema é gênero textual, fiz poemas, fiz questionamentos de segundo ano, quando perguntei qual era o gênero textual, numa turma de 28, quatro responderam, mas então a professora já tinha trabalhado gênero.[Então eu disse a ela:] “Do jeito que você trabalhou, às vezes os alunos não consolidaram em uma avaliação que foi aberta”. [...] Eu pontuei para ela, então teria que preocupar se a maneira de trabalhar não está sendo consolidada... (P., diretora da Escola V).

A expressão das dificuldades que ocorrem nesses processos é feita em geral pelos professores. Afinal a própria dificuldade de realização da recuperação contínua decorre primeiramente da legislação que não provê meios para sua realização, o que é agravado pelo caráter verticalizado das reformas e das relações nas escolas:

[...] a gente tem reunião de módulo toda a semana. Isso é muito angustiante para a professora. Ontem mesmo falamos do quarto ano, foram avaliados ano passado, ninguém ficou retido e tem aluno lá que não está alfabetizado, e como que fica? (H., professora da Escola Y).

Na fala acima, a professora põe sutilmente em cheque a reforma da progressão continuada, não houve retenção, mas também não houve aprendizagem e questiona a pertinência dessa situação. Com a existência de reuniões por meio do horário de Módulo II, as dificuldades são faladas pelos professores, o que parece um pouco menos possível de ser expressa por supervisores e diretores:

É brigado, discutido, toda reunião pedagógica, de quinze em quinze, quando surge esse assunto [progressão continuada] é brigado. Chega ao final do ano, fala que vai ter um simpósio sobre esse assunto, mesmo morto de cansaço, a maioria trabalha em dois turnos, quando um professor consegue ir [ao simpósio]. E então? Assinamos um papel que vai para não sei onde... A gente sabe que não vai virar em nada (M., professora da Escola Z).

A fala dessa professora que tem quase 30 anos de sala de aula ilustra o quanto ela ainda se mobiliza em torno dos problemas que lhe competem, demonstrando insatisfação e discordância. A repercussão dessa fala e de outras falas inconformistas dos professores depende, por sua vez, do trabalho de equipe e da postura de supervisores e diretores, bastante variada entre as quatro escolas, o que se discutirá na próxima seção. Os professores parecem expressar as contradições do sistema educacional mais clara e fortemente, ao contrário de

supervisores e diretores que buscavam apresentar o funcionamento da escola e das políticas como um todo coerente, sem contradições. A fala dos professores se deve, de acordo com Patto (1990), à sua posição na escola como alguém que convive diretamente com gestores e com alunos e, além disso, pode cotejar mais facilmente as normas prescritas com as condições de realização:

Sua insatisfação [dos professores] com a situação de opressão em que vivem como profissionais e, em sua maioria, como mulheres, torna-os especialmente receptivos a propostas nas quais possam falar de suas frustrações, representações e desejos. Orientadas por uma visão contraditória de mundo e das questões relativas à escola, são promissoras enquanto sujeitos de um processo no qual suas contradições sejam explicitadas e no qual sejam convidados a novas sínteses, rumo à superação da maneira cotidiana de pensar e de atuar na realidade social da qual participam (Patto, 1990, p.349).

Algumas vezes, a postura de alguns supervisores ilustra a tentativa de equilíbrio entre gestão dos processos da escola, o lugar do prescrito e da hierarquia e a compreensão das dificuldades vividas em sala:

Eu gosto de trabalhar em sala, não gosto de serviço burocrático, gosto de me envolver, eu fui professora, isso está no sangue, quero estar próxima do professor, do aluno, ver a dificuldade que o aluno está encontrando [K., supervisora da Escola Z].

A fala acima parece decorrer da sensibilidade desenvolvida pela supervisora de sua experiência como professora. A identificação e a busca de compreensão contrastam com posturas mais refratárias a questionamentos ou calcadas na compreensão de que o docente deve operacionalizar ações e medidas, sem se ater a dificuldades ou compartilhá-las.

4.8 Reflexão e insubmissão: as possibilidades pensadas frente ao caráter determinante das reformas

A problematização das diversas questões que envolvem os ciclos e a progressão, o ensino fundamental de nove anos bem como as avaliações externas é variável de instituição a instituição. O nível de discussão e o apontamento de possíveis soluções parece ser fruto de um diálogo entre direção e professores sobre as dificuldades experimentadas, pois foi possível observar que ideias similares eram apresentadas por profissionais de uma mesma escola.

Isso é demonstração de que, muitas vezes, ainda que sob a pressão constante, os processos educacionais acabam por impulsionar também forças contraditórias, que rompem com a consensualidade em relação ao prescrito (Rockwell & Ezpeleta, 1989). E essas contradições são geradas coletivamente por meio da discussão sobre alternativas e possibilidades, provavelmente nos espaços de discussão e de confrontos.

Na Escola X, dos anos finais do ensino fundamental, todos os profissionais entrevistados falavam da necessidade de um contraturno para que se pudesse de fato viabilizar a progressão continuada com o estudo e acompanhamento do aluno como necessários para uma efetiva aprendizagem:

Então eu tenho um sonho: daria muito certo no dia em que a educação for período integral. Então o professor vai ficar dia todo aqui: de manhã ele vai ministrar aula e à tarde ele vai trabalhar com as dificuldades daquele aluno. Teria laboratórios, daí você teria alternativas: como esse menino vai aprender? Porque todo mundo aprende! (B., professora da Escola X).

A professora faz referência aqui à ideia de que o período integral possa efetivar as possibilidades de trabalho frente às dificuldades encontradas na sala de aula. Desde 2007, existe em Minas Gerais o Proeti, que é o Projeto Escola de Ensino Integral, aderido por algumas escolas de ensino fundamental e que consiste na realização de atividades esportivas, culturais e escolares por meio de parcerias no contraturno (SEE/MG, 2014). No entanto, o Proeti parece estar direcionado somente a crianças de famílias de baixa renda e que passam o contraturno na ausência dos pais ou responsáveis; além disso, se caracteriza por outras atividades, nas quais poucos professores estão presentes.

Indagada sobre o que a Superintendência Regional de Ensino oferece como solução ou alternativa frente a dificuldades de realização da progressão parcial, a diretora da Escola X aponta que é sugerida a realização de parceria com profissionais de outras instituições ou até mesmo parceria com voluntários e questiona que determinadas dificuldades são muito sérias, não se tratando de caso de voluntariado.

Por outro lado, alguns obstáculos são também percebidos para a realização do chamado contraturno, o deslocamento de alunos no outro turno para a recuperação: a impossibilidade de deslocamento de crianças que moram na zona rural, e no que toca ao sistema educativo, a necessidade de investimento maciço para suficiente realização da proposta de progressão parcial.

Na Escola Y, de anos iniciais e finais, profissionais apontam que as dificuldades estariam na falta de espaço físico para realização da progressão parcial. No entanto, caso o mesmo professor acompanhe a turma na disciplina, considera-se que é um pouco mais fácil a realização da progressão, pois assim toda orientação a trabalhos e atividades é feita no espaço da sala de aula:

Como acontece no primeiro caso, os de nono ano que estão em progressão, fica muito fácil, estou com os alunos na sala. Eu posso na mesma sala dar uma atividade de interpretação, por exemplo, e posso estar esclarecendo as dúvidas dos alunos de progressão parcial. Agora no caso em que os alunos não são mais meus alunos, em que local, e em que horário eu faria isso? Então a dificuldade seria o espaço físico mesmo (E., professora dos anos finais da Escola Y).

Nessa escola, professores, supervisor e diretor não mencionaram o contraturno como possível solução, talvez pela própria impossibilidade de sua realização. Afinal faltam tanto espaço para isso como também um horário para que pudesse ser realizado.

Já na Escola Z, aponta-se como um dos obstáculos para a efetividade das reformas dos ciclos e da progressão e superação das dificuldades dos alunos a não existência de um contraturno remunerado com pessoal específico para tal função tanto para os anos iniciais como anos finais e, além disso, se houvesse seria colocado outro desafio para os anos iniciais: fazer com que as famílias levem os filhos ao contraturno. Assim, como citado anteriormente, a recuperação vem sendo feita por profissionais da escola, porém acaba ocorrendo intermitentemente em algumas horas do período de aula e, ainda assim, não é possível realizar todos os dias, dado que professores de biblioteca e eventual têm como função primordial cobrir faltas de outros professores. Esse problema é debatido amplamente por professora e por supervisores.

O relato dos profissionais das Escolas X e Z indica por outro lado concepções prévias sobre as famílias dos alunos, afinal poderia se perguntar: como sabem que as famílias não levariam as crianças ao contraturno? Talvez se trate de uma concepção preconceituosa sobre os interesses das famílias acerca da escolaridade de seus filhos. A escola Z atende majoritariamente crianças de famílias de baixa renda, portanto, ainda que não se possa afirmar contundentemente, pode se tratar de concepções prévias, que muitas vezes indicam julgamentos tendenciosos sobre a família pobre. Julgamentos depreciativos sobre famílias pobres permearam e permeiam a educação e a visão de educadores sobre a vida desses sujeitos (Patto, 1990).

Nessa escola, em especial, as supervisoras relataram a existência do Proeti, no entanto, ressaltam que se trata de um projeto que tem como finalidade:

Trabalha as oficinas, o trabalho social melhora, mas na questão da aprendizagem não dá resultado, até porque atende de modo misturado, 25 alunos de manhã e 25 de tarde, já tem estipulado o tempo: 50 minutos para tarefas de casa, a professora trabalha, mas não é possível atender do jeito que a gente quer. Tem aula de dança, de futebol, isso faz parte da matriz do Proeti, não sobra tempo, já é estabelecido o que pode trabalhar no projeto, não tem como mudar. (K., supervisora da Escola Z).

Trata-se de um projeto direcionado a famílias de baixa renda e a famílias cujos pais trabalham fora o dia todo, atende, portanto, uma parte da escola; direciona-se a outras necessidades como bem aponta a supervisora da Escola V:

Você tira o menino da sala de aula, alimenta e põe na sala de aula. Então não é trabalho diferenciado. Por construção da cultura de sociedade, escola é sala de aula e ponto; tem educação física, arte, mas não existe um trabalho mais construído nesse tempo integral (Q., supervisora da Escola V).

Por sua vez, ainda na Escola Z a ausência de professores recuperadores é apontada como o maior obstáculo para realização satisfatória da aprendizagem nos ciclos e na progressão. A supervisora K. da mesma escola relata:

A gente mandou um projeto para conseguir um professor recuperador, tudo que a Superintendência pediu, todas as exigências, era um projeto difícil de montar, a gente conseguiu montar, gostaram, aprovaram, todos os requisitos pedidos colocamos e até hoje... Isso foi em fevereiro, alega-se que o Estado não tem verba, acho que não vai acontecer nada. Ficamos iludidos, esse menino vai dar certo com o professor recuperador! Mas não vai acontecer nada, não houve resposta....

A alternativa é apontada também na Escola V a fim de suprir dificuldades de assistência individualizada a cada criança:

[...] essa dificuldade existe, com a quantidade de alunos numa sala, você tem essa dificuldade, professor não consegue ser cem por cento lá dentro em intervenção. Uma opção seria ter um professor recuperador, seria específico para isso, ele ficaria 20 horas na semana por conta disso, porque eventual não daria conta disso [...] (P., diretora da Escola V).

A Escola V não oferece o Proeti; nesse sentido, o contraturno apontado por seus profissionais seria diferente do trabalho feito nesse projeto, seria o trabalho em torno das dificuldades.

Dessa maneira, tanto nas escolas X, Z e V os profissionais indicam como possibilidade de superação das dificuldades vividas por alunos e professores em sala o contraturno na escola, embora apontem como empecilhos para sua realização a não autonomia da escola para fazê-lo, a dificuldade para que os pais levem os filhos à escola mais de uma vez ao dia, além de condições físicas de espaço para sua realização. Em todas as escolas pesquisadas, os reforços ocorrem no período de aula, retirando o aluno que tem mais dificuldade para um trabalho individual, ainda que esse trabalho seja permeado por falta de recursos humanos e espaço para sua realização frequente; ou realizando o trabalho em sala de aula, priorizando alunos com dificuldades, no caso dos anos iniciais e aluno com dificuldades e em progressão, no caso dos anos finais.

A possibilidade de problematização de situações e a formulação de alternativas parece decorrer do trabalho em equipe possível na escola e que, apesar da hierarquia, permita um diálogo que esteja além do estrito cumprimento de ações instrumentais do cotidiano

Por outro lado, a operacionalidade prezada nas legislações desconsidera as dificuldades que o processo de progressão possa trazer ao funcionamento da escola e à atividade educativa. Isso demonstra o quanto conceitos como qualidade, aprendizagem e direitos passaram a traduzir eficácia e eficiência dos processos, numa invasão da lógica da produtividade sobre esse âmbito, não se deixando espaço para alternativas frente a incômodos, desajustes ou questionamentos sobre a forma como a legislação define os processos. Assim, caberia

perguntar se de fato as oportunidades educacionais são realmente oferecidas nessa nova forma de funcionamento dos ciclos e da progressão. O relato abaixo demonstra a dificuldade do professor e provavelmente indica a permanência do fracasso escolar:

Chega ao terceiro ano, não é a gente que rotula, mas eles sentem, eles dizem “ah fulano sabe, ah fulano não sabe...”. Não é professor que rotula, a gente percebe que não é professor, eles mesmos se sentem deslocados porque não acompanham, é complicado. Uma professora só na sala de aula com 28 alunos, como eu tenho, é humanamente impossível dar assistência individualizada, não tem como, complicado (N., professora da Escola V).

Segundo Patto (1990), os mecanismos que contribuem para se gerar o fracasso escolar são engendrados pelo próprio sistema educacional, dos obstáculos colocados pelo mesmo e que transformam a atividade pedagógica e docente em atividade sem sentido, posto que em condições adversas e hierárquicas, engendra estratégias de sobrevivência. No caso das reformas aqui problematizadas, percebe-se que, por meio de resoluções, ofícios e prescrições, a racionalidade técnica e gerencial incide diretamente sobre a atividade pedagógica e docente. Os processos são racionalizados tendo em vista princípios como a eficiência, a rapidez e a operacionalidade.

Em última instância, ocorre a invasão do âmbito da produção sobre a esfera da cultura, tomando a educação escolar como uma de suas esferas; na educação torna-se premente a racionalidade tecnológica, presente em outras esferas como o trabalho. Conforme tal racionalidade, todos os processos são vistos como intercambiáveis e passíveis de serem resolvidos ou adaptados conforme a aplicação da técnica que rege o mundo da produção (Crochík, 1998). Tal racionalidade não tolera o pensamento, a reflexão, bem como os incômodos, que são vistos então como problemas individuais, passíveis de adaptação e/ou correção.

No entanto, a exagerada cobrança em detrimento de condições de trabalho é debatida. As tensões, limitações e falta de investimento em pontos cruciais são problematizadas por alguns profissionais em contraposição a formas de gestão autoritárias, performativas e gerenciais, assumidas pelo Estado:

A gente é cobrada sim, mas a gente não recebe nenhuma ajuda pedagógica, nós trabalhamos com salas de 35 alunos de ensino fundamental e 40 do ensino médio. Nós temos dificuldade da carência do material, no contingente de pessoal, faltam profissionais qualificados como fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo. Um pedagogo aqui para muitas turmas não consegue, é impossível dar assistência assídua [...] (B., professora da Escola X).

Pode-se apontar o quanto no relato a professora faz um apelo à presença de especialistas na educação, sem tanto se ater às condições de trabalho que levam a esse

conclame. No entanto, seu relato contém um apelo mais pungente, que remete às exigências em torno do professor para a realização bem sucedida das reformas.

No entanto, foi possível compreender que a problematização dessas condições não ocorre em todas as escolas. Entretanto, é ainda forte a ideia de que individualmente podem ser superados os obstáculos reais e objetivos à efetivação das condições necessárias para a concretização das reformas, como se fosse apenas uma questão de vontade e de formação profissional, o que está mais explícito no discurso de diretores que, no entanto, problematizam muitas vezes as condições de trabalho que também vivenciam. No entanto, tudo o que aparece fora da racionalidade pretensamente objetiva e neutra desses processos oficiais, aparece dentro dessa racionalidade, como problemas da particularidade, passíveis de correção (Giroux, 1986).

Nesse sentido, a gestão “despolitizada” e eficiente que é cobrada de diretores, chamados de gestores da educação, a ação performática e eficiente de professores e supervisores são fatores que dificultam uma problematização profunda das reformas em curso, embora não impeçam questionamentos por alguma(s) das partes envolvidas na escola.

As exigências de uma economia globalizada de uma formação instrumental recaíram fortemente sobre a educação, implicando a excessiva responsabilização das escolas e profissionais, em meio à desconfiança em relação à escola pública (e concomitante valorização da educação privada), como fica claro na citação abaixo:

O discurso de excelência é também um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e mais responsáveis (Afonso, 2009, p.87).

4.9 O ensino fundamental de nove anos e a entrada de crianças com seis anos no Ensino Fundamental

Tanto a Escola V, de anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto as escolas B e C, que oferecem todo o Ensino Fundamental, passaram há cerca de 10 anos pelo processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, com entrada de crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental.

Isso ocorreu mediante a Lei 11.114/05 que institui o início da escolarização aos seis anos e a Lei 11.274/06 que amplia este nível de ensino para nove anos. O ensino Fundamental

de nove anos tem sido implantado desde 2007 no Brasil, de modo que todas as escolas de nível municipal e estadual tiveram até o ano de 2010 para sua efetivação (Pansini & Marin, 2011). As escolas têm passado por essa alteração desde 2004, tendo sido dado um prazo a tal adaptação. As leis têm vindo assim em concordância com a meta n.2 do Plano Nacional de Educação de 2001 que planejava a antecipação do ensino fundamental como meio de assegurar a continuidade da criança pelo trajeto da escolarização e aumentar chances de alfabetização, como discutido na seção 3.6 do Capítulo 3.

Assim, no que se refere à adaptação física da escola, quanto ao mobiliário para crianças mais novas, na Escola Y os profissionais relatam que não houve adequação alguma. Sobre essa questão, os profissionais dessa escola apontam que não há uma sala específica para o 1º ano, sendo que a mesma sala é utilizada em outro turno por alunos mais velhos, dificultando a adequação do mobiliário. Houve tentativas de adequação, feitas pela própria escola logo após o início da entrada de crianças mais novas:

Eu trabalhava no primeiro ano, as crianças com seis aninhos não alcançavam as carteiras, aí eu pedia para as mães mandarem almofadas, travesseiro para sentarem e subirem um pouquinho para chegarem à altura necessária. Chegamos a cortar pernas das carteiras para ficar na altura das crianças, pois não era toda mãe que mandava almofada e ficava desconfortável e as crianças estavam ficando com postura inadequada. Estava complicado, cortamos as carteiras, melhorou bem na época, depois foram ficando velhas as carteiras, mudou a direção, aí ficaram as carteiras normais, esse ponto ainda é complicado, ainda é. Elas ficam com uma postura inadequada (F., supervisora da Escola Y).

No entanto, a mesma profissional relata que nos dois primeiros anos da implantação do ensino fundamental de nove anos, a escola recebeu muitas verbas, que foram então revertidas para compra de materiais e jogos para o primeiro ano. Na Escola V, relata-se que não houve adequação alguma, a única adequação foi feita pela escola ao colocar carteiras mais confortáveis e mais estreitas nas salas de primeiro ano, no entanto o recebimento dessas carteiras foi posterior e não esteve ligado à implantação da reforma.

Já na Escola Z, foi relatado que houve o envio de verbas para o mobiliário, chegando cadeiras e mesas menores que são usadas nos dois turnos, uma vez que a escola tem os dois níveis de ensino, anos iniciais e finais em funcionamento no matutino e vespertino.

Sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos, M., professora da Escola Z, aponta que houve dificuldades na orientação sobre como deveria ser compreendido o trabalho de 1º ano, que então, a princípio, foi chamado de introdutório por alguns anos, e a orientação era que não se podia alfabetizar:

Mas você vê uma criança pronta e não poder? Você ficar o ano inteiro ali passando o tempo. Eles viram que não deu resultado, a criança saiu perdendo tempo. Porque viram que na hora que chegava no segundo ano, que era o primeiro, a criança tinha que correr atrás do prejuízo, aí repensaram. “Vai poder alfabetizar”, tiraram o nome de introdutório, seria primeiro ano mesmo.

Sobre esse período de implantação, a diretora da Escola V considera que:

No começo foi bem difícil para os professores descobrirem, não é descobrir, mas se adaptar ao processo, porque o que tinha de ser feito já estava pré-determinado, mas a adaptação ao processo, como elas iam trabalhar... Mas depois de um ano e meio, as coisas foram caminhando mais tranquilamente. Toda implantação é difícil, no começo é difícil (P., diretora da Escola V).

Ressalte-se na fala da diretora os termos “adaptar-se” e “adaptação”, sugerindo que os processos já são dados, como ocorre historicamente com as reformas escolares no país. Profissionais apontam, por outro lado, que muitas vezes a criança chega com conhecimentos adquiridos na educação infantil, já sabendo letras ou até o próprio nome, dessa maneira, o trabalho de alfabetização ocorre e vem sendo exigido pelos gestores. Todavia, na visão da supervisora da Escola Z:

Era para estar brincando, agora se impõe a alfabetização. Ler e escrever para criança de seis anos é difícil, a maioria não está madura ainda. E eles querem brincar, mas sobre o professor tem uma cobrança em cima, chega ao final do ano tem que ter resultado (K., supervisora da Escola Z).

O ensino fundamental de nove anos, como problematizado anteriormente, levou a maior expansão de matrículas no ensino fundamental, no entanto, caberia problematizar o quando ele antecipa processos que poderiam ser mais espontâneos e que se dariam posteriormente. Se o objetivo da expansão era permitir maior tempo de permanência da criança no sistema educativo, as atividades de alfabetização já são o alvo no primeiro ano, de modo que o processo de alfabetização é apresentado mais precocemente à criança. Isso parece ser corroborado também pela professora da Escola V:

Acho que a criança entra na escola, a maior preocupação deveria ser a socialização, o convívio, a socialização em si e, muitas vezes, a preocupação é alfabetizar e deixa muito a desejar em outros quesitos (N., professora da Escola V).

Assim, no que tange ao trabalho com crianças mais novas, é interessante observar o depoimento da professora da Escola Y, que relembra o início da implantação, quando começou a dar aulas no ensino de nove anos, iniciou baseando-se em experiências do Ensino Infantil, experiências que tivera com o pré-primário, assentadas no lúdico:

Lá no começo, o aluno não sabia muito bem o que era para fazer e eu brinquei muito com eles, tendo resultado positivo sem sentir tanto até o que poderia ser cobrado. Agora hoje em dia a gente já tem muita cobrança de alfabetizar, que ele tenha que de repente sair lendo. Já tem uma cobrança maior... (H., alfabetizadora da Escola Y).

A cobrança maior pode ter advindo das redefinições contidas nos documentos que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Com uma concepção muito próxima da teoria da carência cultural, como mencionado anteriormente na seção 3.6 desta tese, o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (MEC, 2004) afirma

que crianças provenientes de família pobres ou não alfabetizadas não fazem uso da leitura e da escrita ou o fazem de modo deficiente.

Segundo Patto (1990), o discurso da carência cultural, que historicamente atribui o baixo rendimento de alunos no sistema educativo a fatores extra-escolares, previa, e ainda prevê, como forma de remediar tal situação, a alteração e adaptação do currículo e das práticas escolares. Esse discurso de cunho ideológico atribui prioritariamente qualquer problema ou dificuldade à origem pobre das crianças, colocando em segundo plano quaisquer outros fatores, sejam relativos às escolas ou ao sistema de ensino.

Desse modo, a partir dessa concepção que legitima a expansão para nove anos e não a coloca como alvo de debates, primeiramente o documento de 2004 reitera a necessidade de se introduzir no primeiro ano práticas de alfabetização e de letramento, esse considerado como exercício social da leitura e escrita com seus diversos usos.

Ainda de acordo com Santos e Vieira (2006), o MEC por meio desse documento ressalta a necessidade de antecipar a escolarização como meio de adaptar a criança à escola a fim de aumentar as chances de alfabetização e regularizar idade e série/ano. Esse discurso ainda está presente no documento orientador publicado em 2009 (MEC, 2009) e também nas resoluções do Estado de Minas Gerais. Todos esses documentos estão ligados em última instância à Lei 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação que prevê o ensino fundamental de nove anos como meta (Ney, 2008).

Além da utilização de argumentos da teoria da carência cultural que consideram que a criança necessita de mais tempo de escolarização por supostamente não ter tido contato com o mundo letrado em seu meio social, como citado acima, essa expansão se direciona a garantia de êxito quanto à alfabetização até oito anos. Essa já era uma das metas já descritas no Plano Nacional de Educação: com maior tempo de aprendizagem e uso de técnicas eficazes, proporcionar aprendizagem mais ampla. Entende-se como aprendizagem mais ampla, a alfabetização e o aprendizado da matemática (MEC, 2016). Por isso, começa-se a alfabetizar desde os seis anos, no sentido de garantir que até aos oito anos de idade, ao fim do ciclo básico de alfabetização, se consiga obter resultados que serão averiguados na avaliação externa.

[...] o processo que a gente fazia no pré de seis anos, é feito hoje na creche aos cinco anos, o que fazia com cinco anos se faz aos quatro na creche. Foi puxando, foi puxando, hoje é assim que vejo, foi puxando tudo. No meu ponto de vista é que isso não deveria.... Deveria continuar mais lentamente para preparar bem a criança para leitura e escrita. Mas alguns já chegam quase lendo, então não tem como parar no tempo, tem que progredir (F., supervisora da Escola Y.).

Tanto que em 2013 surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, que é um projeto do Governo Federal que, junto a estados e municípios, busca o cumprimento de alfabetização na língua portuguesa até os oito anos de idade por meio da formação de alfabetizadores (MEC, 2016). É considerado como um dos princípios do PNAIC que:

O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado *logo no início da Educação Básica*, garantindo *acesso precoce* a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias (MEC, 2016, *itálicos nossos*).

Deve-se ressaltar que o Pacto tem como um dos eixos a avaliação sistemática, além da formação continuada dos alfabetizadores, a construção de materiais e também a gestão escolar com controle. O Pacto está articulado à Prova Brasil, que é aplicada no segundo ano do ciclo de alfabetização, e às avaliações que chegam ao terceiro ano do mesmo ciclo, sejam estaduais ou municipais, implementadas por essas redes (MEC, 2016). As ações do Pacto se iniciaram em 2013, e pode-se dizer que fazem parte da alegada pressão pela alfabetização precoce, como pontuaram alguns professores e supervisores nesta pesquisa. Professores cadastrados no PNAIC recebem uma bolsa para estudo como incentivo e, segundo I.:

É uma proposta muito boa, o problema é que ela não é muito estruturada para ter continuidade dentro das redes, tanto municipal e estadual. A rede estadual também teve isso, mas a prática só acontece quando o curso está acontecendo, depois não acontece. Quando os professores estão fazendo, eles recebem uma bolsa, é cobrado, depois apresentam trabalhos para os orientadores. Acabou o curso, não são mais cobrados, voltam às práticas tradicionais (I., supervisora da Escola X).

É preciso ressaltar que o PNAIC é um curso de formação continuada, realizado em “efeito cascata”, passando por professores de universidades públicas que atuam com professores formadores, sendo que esses disseminam a formação para professores alfabetizadores de escolas estaduais e municipais. É fornecida a bolsa enquanto ajuda de custo aos que participam e são realizados encontros presenciais num período de dois anos. De acordo com Amaral (2015), diversos temas são tratados nesse programa em pouco tempo, além de alfabetização e letramento, são trabalhadas a sequência didática, o planejamento escolar, a ludicidade, os gêneros textuais e as avaliações. Em relato de experiência sobre o PNAIC, Amaral (2015) considera que, embora houvesse desconfiança inicial das cursistas sobre a relação entre o curso e o ritmo do trabalho escolar, houve espaço para trocas de experiência e reflexões; na experiência relatada em artigo, a autora conta que o curso foi realizado após o horário da aula e nos finais de semana, uma vez que os professores não podiam se ausentar do cargo, tendo como um dos agravantes o cansaço dos professores.

Embora não seja objeto da presente pesquisa investigar os contornos assumidos pelo curso do PNAIC, pode-se, no entanto, desconfiar que sua não continuidade possa ser decorrente do que Patto (1990) descreveu como a incapacidade treinada, que decorre da tradição de políticas de treinamento que em sua rigidez dificulta a iniciativa dos professores:

[...] enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e práticas elaboradas no curso da sua história pessoal, [os professores] resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm ... podem diante de políticas nas quais são solicitados a realizar passivamente os ditames de outrem, desenvolver um hiperconformismo [...] (p.349-350).

Ao se centrar sobre o repasse de informações, esses cursos de treinamento podem fomentar a passividade, o que pode explicar em parte porque os professores retornam às suas práticas anteriores após o curso. Patto (2009) contrapõe o treinamento massificado à alternativa de um trabalho permanente de pequenos grupos de discussão nas unidades escolares, que por meio de interlocução permitiria o desvelamento de dificuldades e a construção de alternativas pelos professores. Para a autora, isso possibilitaria romper com a separação entre execução e planejamento tão presente na história da formação continuada de professores e que enviesa tais cursos de formação. O treinamento de professores alfabetizadores faz parte do conjunto de propostas que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, prioriza o treinamento de professores em serviço, mas não a formação inicial dos docentes, deixado em grande parte à iniciativa privada. Aliás, já aquele governo teve como uma de suas metas o que pode ser chamado de treinamento das habilidades do professor, tomando-o como executor, a exemplo de treinamentos feitos no final dos anos 1990 com professores para execução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's (Chirinéa & Brandão, 2015), dando-se continuidade à mesma política de treinamento do professor em serviço, articulando sua prática às avaliações:

O PNAIC é continuação de outros programas implementados durante o Governo Lula, voltados para a formação e o trabalho docente, sem deixar de ter a avaliação como horizonte para atingir melhores índices nas avaliações nacionais (Amaral, 2015, p.129).

Por outro lado, o PNAIC veio responder às indagações sobre o tipo de trabalho a ser desenvolvido no ciclo inicial de alfabetização, possibilitando certo apoio aos professores:

A supervisão tenta auxiliar, mas em muitas escolas tem dificuldade, o PNAIC ajudou muito, tem material excelente, mas tudo depende do estudo, se não estuda, tem dificuldade. Material é bom, trabalhei como orientadora de estudo, tem todo material [...] (P., diretora da Escola V).

Porém, ainda ao oferecer apoio, padece dos recorrentes problemas dos treinamentos: desconsidera a formação inicial do professor e o coloca como executor. Por sua vez, é digna de nota a ênfase do Ministério da Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em

especial nos três primeiros anos. O treinamento do PNAIC sugere com os temas trabalhados como sequência didática, letramento e avaliações⁷⁶ um processo de alfabetização voltado ao novo funcionamento da escola: os ciclos. É importante compreender que o PNAIC como treinamento coloca os professores afinados às propostas relativas ao funcionamento do ciclo inicial de alfabetização, portanto, treina-os, sem colocar os princípios orientadores dessas políticas, bem como da avaliação externa, em discussão.

Isso nos faz retomar a crítica de Patto (1990) explicitada acima: mais uma vez, a formação em serviço solicita que professores façam passivamente a vontade de tecnocratas que planejam a educação, em seus objetivos e metas:

Tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes, desenvolvem severa crítica aos cursos que lhes são oferecidos ou apropriam-se deles como podem, sem nenhuma crítica, perigosamente acreditando que aprenderam rápida e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar (p.350)⁷⁷.

Os temas trabalhados (letramento, gêneros discursivos) no PNAIC dão a medida do tom enfático à alfabetização compreendida como habilidade cognitiva, ou ainda capacidade. A esse respeito, ressalte-se que, no final dos anos 1990, o próprio BIRD, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (que faz parte do Banco Mundial) recomendava a ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas, de modo que os sistemas de avaliação privilegiassem as disciplinas de português, matemática e ciências. Ou seja, isso indica que desde então o conhecimento passou a ser definido por sua operacionalidade, dentro da exigência de desenvolvimento técnico⁷⁸ (Chirinéa & Brandão, 2015), que requer a formação dos sujeitos para o mesmo.

Essa submissão do conhecimento à sua função na realidade imediata é parte do raciocínio tecnológico, problematizado por Marcuse (1967) como expressão da sociedade industrial que tem levado à condensação do significado no conhecimento, obliterando-se a possibilidade de transcendência e de autonomia do conhecimento.

Também como parte da ideologia que reafirma e sustenta a sociedade industrial e suas relações reificadas, a legislação educativa não tem escapado, privilegiando o capital

⁷⁶ A avaliação externa sistemática é um dos eixos do PNAIC, de modo que a escola que assina esse Pacto deve se comprometer a fazer avaliações processuais, a realizar a Provinha Brasil ao início e final do 2º ano, e com resultados em sistemas informatizados, acompanhar o desempenho até realização da avaliação ao final do terceiro ano (MEC, 2016). A avaliação é um dos eixos do Pacto. Debatemos essa questão na seção seguinte.

⁷⁷ Isso endossa ainda mais a contraproposta da autora, de que, em vista das potencialidades que os professores apresentam ao expressarem as contradições dos processos que vivem, são necessários espaços potenciais para nomear insatisfações e pensar possibilidades. Ainda que tais espaços não signifiquem a superação da situação de trabalho a que estão submetidos, pode auxiliá-los a compartilhar dúvidas e dificuldades, superando a concepção individualista de sofrimento e insatisfação no espaço da escola.

⁷⁸ A educação é entendida pelo Banco Mundial como medida compensatória direcionada à população para alívio de tensões sociais e o aumento da produtividade, por isso a ênfase nos anos iniciais (Chirinéa & Brandão, 2015).

internacional, nas capacidades que ele requisita como necessárias de se desenvolver entre os sujeitos (Frigotto & Ciavatta, 2003), portanto, aos usos sociais e funcionais de escrita e leitura nas situações de trabalho ou de potencial ocupação. Nesse sentido, a linguagem é identificada à sua função, são dela retirados elementos de não conformidade e crítica, ratificando o existente.

Dessa forma, a expansão do ensino fundamental de oito para nove anos com a entrada de crianças mais novas vem tendo seus sentidos desdobrados. A entrada precoce no ensino fundamental visa, de fato, à alfabetização mais precocemente como via para a garantia de alfabetização até os oito anos de idade. A presença de avaliações externas nesse período, a Prova Brasil no segundo ano com resultados individuais e o Proalfa (no estado de Minas Gerais) no terceiro ano visam compor cada qual índices que tornariam visíveis a eliminação do analfabetismo e a eficácia do processo de ensino e avaliação adotados. É importante frisar que a eliminação do analfabetismo, a concomitante preparação dos sujeitos em diversas competências bem como a eficácia do sistema educativo (menor relação entre custos e benefícios) são princípios acordados entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial desde os anos 1990 e que se mantiveram. As metas do IDEB – regularização do fluxo escolar e resultado da Prova Brasil – para os próximos anos são estabelecidas a partir de índices alcançados pelos países desenvolvidos que fazem parte da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, a OCDE, colocando o país na necessidade de formação instrumental dos sujeitos.

Aqui é importante compreender que essa necessidade de formação de trabalhadores, presente nessas orientações, ocorre paradoxalmente em um cenário de ampla automatização, que poderia em última instância reduzir o tempo de trabalho e uso das energias humanas para o mesmo. No entanto, como reitera Marcuse (1975), dada a proximidade com essa possibilidade de emancipação, a sociedade mantém e dinamiza as restrições, que já não se justificam mais objetivamente, voltando sua produtividade contra os indivíduos. Nesse sentido, a educação foi alçada à condição de manter a repressão das possibilidades reais de libertação da labuta, possibilidades essas que representariam a libertação da própria sociedade. Por isso, insiste em formar para o trabalho e se direciona para a manutenção de um estágio de civilização já superado objetivamente.

Assim, a antecipação do ensino fundamental enquanto parte da reorganização desse ensino está ligada à reforma mais ampla pelo qual tem passado o sistema de ensino brasileiro frente às exigências de organismos internacionais de adequação do ensino às demandas da

esfera da produtividade. Como o trabalho é cada vez menos necessário, trata-se de preparação e adequação dos sujeitos à esfera da ocupação, quando essa é possível, mantendo-se, portanto, o caráter repressivo da esfera da produtividade, que impede a realização da particularidade, do indivíduo e a realização de uma sociedade sem a premência da labuta. Trata-se em última instância de parte de um processo em que as exigências de manutenção do *status quo* adentram ideologicamente na educação por meio de políticas públicas que se alicerçam na demonstração pujante de resultados e que se apresentam como ideológicas por atribuir aos sujeitos responsabilidade por seu destino econômico, ao mesmo tempo em que se posiciona contra os indivíduos, contra suas possibilidades de libertação. Isso fica evidente no relato abaixo:

Acabou ficando conteúdo de primeiro ano para criança de seis anos, foram adiantando o currículo. Crianças de pré já chegavam alguns sabendo ler, não tinha como trabalhar conteúdo de pré-escola como a gente fazia aqueles espaços de preparação para leitura e escrita, aí a gente já não faz mais preparação de leitura e escrita aqui, isso é feito na creche (F., supervisora da Escola Y).

Desse modo, as exigências se fazem sentir cada vez mais cedo na vida escolar. Os processos sistematizados de alfabetização e avaliação já permeiam a escolarização das crianças desde os seis anos de idade, e ocupam um tempo antes desempenhado pela educação infantil e que estava reservado à espontaneidade e à ludicidade, e que apresentava um caráter de antecipação à alfabetização, mas também de socialização e adaptação da criança à vida escolar. No entanto, nem todas as crianças passaram pela creche ou pela pré-escola, desse modo:

[...] então a criança que não passou pela creche tem a oportunidade de desenvolver a coordenação motora grossa, professora dá sempre atividades como técnicas de cortar papel, picar papel, para preparar a criança na coordenação motora fina. Faz, mas não tanto como se fazia antigamente no pré de seis anos (idem).

A invasão da esfera da produtividade sobre a educação é visível, atingindo os processos de formação desde a infância. Isso se mostra como um indicativo do quanto ao adentrar em todos os espaços, a lógica da produtividade e da racionalidade técnica não admite a espontaneidade e marca o tempo pelo sortilégio da duração (Adorno, 1993) que impede com que as pessoas tenham experiências. Todo o tempo então é atravessado pelo choque, que, segundo Benjamin (1989) impede que as impressões sejam agregadas à experiência, àquilo que se pode narrar. Na ausência da temporalidade como orientação, dada por seu enredamento na lógica da produtividade, tem-se então a vivência, que se estende progressivamente a toda duração da vida, soterrando as resistências.

Em seguida, serão debatidos os efeitos do atual sistema de avaliação, desempenhado pela federação e pelos estados, que se mostra também articulado ao ensino fundamental de nove anos.

4.10 As avaliações feitas pelos professores após a implantação dos ciclos e da progressão

Com a progressão e os ciclos, as avaliações passam a fazer parte do dia a dia e não estão centradas em apenas uma semana específica. A avaliação assume um tom descritivo, qualitativo e permanente, permeando todo tempo escolar:

[...] você procura avaliar tudo. Encenação, vamos encenar esse conteúdo, você não avalia só com a prova, avalia o dia a dia, a pesquisa, a oralidade. ... Avalia com paródia, história em quadrinho, com encenação, oralidade, apresentação do que aprendeu, a partilha do conteúdo. Eu brinco, eu dou o conteúdo e [digo] agora vamos partilhar: o que você aprendeu hoje? (B., professora da Escola X)

Essa exigência de avaliação processual parece ser permanente e permeia o discurso também de diretores e supervisores, a exemplo:

Existe uma avaliação permanente, constante ao longo dos bimestres, mas você ainda encontra métodos tradicionais de avaliação que a gente trabalha para que não continue. Você encontra, de repente, profissional que está lá e tem uma prova só no bimestre, é orientado para que não continue fazendo assim, a gente vai à origem do problema para ver o que é que está acontecendo. Então ainda existe essa realidade. (D., diretor da Escola Y)

É perceptível maior preocupação com a ocorrência de uma avaliação processual, contínua, enfim, com a diversidade de ações que permitam a avaliação e a aprendizagem. Isso pode ser caracterizado como a avaliação formativa que, segundo Afonso (2009), compreende maior diversidade de métodos e ações capazes de detectar dificuldades e trabalhá-las, permitindo a ruptura com modelos únicos de se conceber a excelência acadêmica. No entanto, há que se atentar que a avaliação contínua, se não explicitada em seus critérios e momentos, é a que mais permite o controle dos alunos.

Este redimensionamento da avaliação, portanto, é tributário das orientações das últimas resoluções que, a partir dos ciclos e da progressão, redefine a avaliação como processual, descritiva e qualitativa para orientação da aprendizagem em conformidade com o ritmo e as necessidades do aluno (Bertagna, 2010), tal como consta na última Resolução:

Art. 69 – A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e de implementação do currículo, redimensionadora da atividade pedagógica, deve:

I. Assumir caráter processual, formativo e participativo;

- II. ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- III. utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- IV. fazer prevalecer aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos
- V. assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo (SEE/MG, 2012b, p.16).

O trabalho do conteúdo e, portanto, as avaliações passam pelo planejamento das habilidades e competências que são desenvolvidas em cada bimestre, assumindo a partir disso seu caráter processual, de verificar as habilidades adquiridas e as que não foram adquiridas ou consolidadas para o trabalho pedagógico posterior. A avaliação, portanto, passa a contemplá-las tais como descritas no planejamento, pois em caso de nota abaixo da média, tanto as recuperações bimestrais quanto os estudos independentes (e também a progressão parcial) são justificados pelas habilidades e competências não desenvolvidas e que foram avaliadas.

Antigamente, o professor passava os conteúdos e ele não pensava nas habilidades que ele estava passando. Agora ele já tem uma nova estrutura de avaliação, refletindo em cada questão as habilidades que ele trabalhou naquele bimestre, então ele tem uma nova visão a partir da mudança das estruturas das progressões (I., supervisora da Escola X).

A noção de conteúdo é atravessada pelas competências e habilidades, ou seja, a verbos relativos a um sujeito, o que parece no mínimo reduzir a complexidade dos objetos tratados nos conteúdos, colocando-os em uma dimensão pragmática, instrumental. Além disso, as avaliações passam por modificações não apenas em decorrência da progressão e da pedagogia das competências:

[...] (o ciclo) mudou o jeito de trabalhar, mas a maneira de avaliar ficou parecida. O que mudou muito para a gente, de ser bimestral nunca mudou, o que mudou a maneira de avaliar foi quando começaram as provas do Simave, o Proalfa. Aí sim, para atender o tipo de avaliação que vem (H., professora da Escola Y).

As avaliações externas influenciaram o formato das avaliações pelos professores. As avaliações passam a incluir mais questões fechadas, e todo seu formato é modificado de acordo com o que é pedido nas avaliações externas que incidem sobre todos os ciclos do sistema educativo. Avaliações com tirinhas, charges, montadas com base na avaliação externa são mais presentes, as provas se tornaram mais ilustradas.

Eu tenho que fazer prova de modo que o aluno consiga colocar o que ele aprendeu, que ele possa provar para mim que ele aprendeu. Esse tipo de prova dá mais trabalho, mas não que isso seja dificuldade, uma prova que eu gastaria uma hora para fazer, essa eu terei que ler mais, ler algo na internet, as provas são mais ilustradas, é uma tirinha, uma charge, algo que chame atenção do aluno para que ele consiga mostrar que ele aprendeu (E., professora da Escola Y).

A fala da mesma professora deixa clara a necessidade de que o aluno “prove” pela avaliação que aprendeu, portanto, de acordo com a mesma professora, questões mais fáceis poderão estar presentes em maior número para que o aluno mostre que aprendeu, a orientação que lhes é dada é que coloquem questões de alta, média e baixa dificuldade:

É muito mais fácil fazer uma prova sem pensar nesse contexto, agora quando tenho que adequar a prova a esses três itens, dá um pouquinho mais de trabalho. E eu tenho que pensar também que o aluno tem que conseguir a nota, ele tem que conseguir a média, então eu não posso dificultar, tem que tentar fazer a prova de maneira que toda a sala consiga a nota e o aluno consiga provar que aprendeu... (idem).

Se, por um lado, a progressão permite mais tempo para consolidação dos conteúdos e a avaliação nesse contexto pode assumir diversos formatos e ter caráter processual e formativo; por outro, provas feitas com “intuito” de facilitar a obtenção de notas parece tornar a avaliação mais um procedimento burocrático, que será arquivado, mostrando que o aluno obteve nota para sua progressão. Além disso, é possível problematizar como, ao se apresentar enquanto estímulo, a prova “interessante” se constitui como estratégia didática, sobrepondo-se como forma ao conteúdo que deveria prezar. Se a forma se sobrepõe ao conteúdo, isso significa que o método e as estratégias pedagógicas vêm tendo primazia, o que pode estar dispensando o sujeito, ao menos nesse momento, de envolvimento necessário com o objeto conhecido. Esse envolvimento é próprio da experiência, que em sua relação fecunda com os objetos, permite apropriá-los.

No entanto, é preciso considerar que a partir do início do século vinte, o exame dissociou-se do processo de aprendizagem, de ensino e dos métodos empregados pelo professor, e passou a cumprir a função de certificar e promover, dentro de uma sociedade em avanço industrial que passou a esquadrihar lugares aos sujeitos na produção (Barriga, 2003). Práticas avaliativas dissociadas dos métodos passaram a fazer parte do *modus operandi* da escola, aglutinando na avaliação aspectos sociais e pedagógicos que deixam de ser discutidos, assumindo a avaliação um lugar central. O desenvolvimento de testes objetivos nas ciências e nas escolas a partir do mesmo século pode ser visto também como decorrência do avanço da racionalidade da sociedade industrial e da expansão dos sistemas de ensino. Em certo sentido, os testes objetivos, a exemplo dos testes psicométricos (Patto, 1984), desempenharam papel ideológico de legitimação de contradições não problematizadas e justificaram lugares sociais na sociedade dividida. O que se questiona aqui, no entanto, se refere à supremacia dos exames nas escolas, seu lugar nas práticas burocráticas do sistema educacional, que inevitavelmente os vem colocando acima do processo de aprendizagem e de formação. Isso se refere tanto ao lugar que vem assumindo as avaliações mensais e bimestrais, feitas pelo docente, como, sobretudo ao lugar e à importância dados no sistema de ensino às avaliações externas objetivas.

Portanto, ainda que as resoluções intentem redefinir a avaliação, dar-lhes aspecto formativo, essas orientações se chocam o *modus operandi* da escola, marcada por práticas avaliativas que se dissociam do processo, se tornam certificadoras. A redefinição da avaliação

nos ciclos também parece se chocar com o próprio lugar que vem assumindo as avaliações externas no sistema educativo, que trouxe consequências imensas ao tipo e formato das práticas avaliativas feitas nas escolas.

Se os testes objetivos permearam práticas sociais e institucionais a partir do século XX, foi após década de 1980, segundo Afonso (2009), que nos países desenvolvidos houve um recrudescimento da avaliação objetiva como parte de uma maquinaria de avaliação dos sistemas de ensino – o que passa a se desenvolver mais recentemente nos chamados países em desenvolvimento, como o Brasil. Assim, nos últimos anos as questões objetivas e de múltipla escolha começam a fazer parte das avaliações bimestrais, numa adequação da avaliação interna pela externa, pela qual as escolas são avaliadas:

Às vezes [o professor] avaliava com várias questões que não eram necessárias, a provas eram extensas. Essa nova forma de avaliação já é feita a partir da *avaliação externa para ir se acostumando*. Acho que essa avaliação facilitou o trabalho para o professor. A única coisa que eu vejo com os professores é o nível da turma, o nível de aprendizagem caiu muito, principalmente o professor antigo, isso eles veem, como os alunos eram no ensino médio, como eles estão agora (I., supervisora da Escola X, *itálicos nossos*)

No geral, os professores relatam que as provas feitas nos bimestres já tem um formato mais próximo das avaliações externas, para que constituam até como um treino para o aluno, já que o desempenho na avaliação externa é cobrado:

[A avaliação] mudou... você tem que acompanhar um pouco da avaliação externa, você não pode ficar só nessa [avaliação descritiva e qualitativa], você tem que dar prova de múltipla escolha também, porque a avaliação externa que vem é assim (B., professora da Escola X).

É necessário alertar, portanto, para a imensa dualidade nessa situação, pois uma vez que os ciclos exigem uma avaliação formativa, processual e qualitativa, como descrito acima, as avaliações externas partem de uma perspectiva classificatória e seletiva, que se mostra, sobretudo, nos rankings entre escolas e nas bonificações para escolas e professores (Fernandes, 2015). A prova assume autonomia nesse processo, o que já acompanhava a pedagogia desde início do século vinte, mas que é acirrado com sistemas de avaliação que assumem seu próprio campo técnico. A existência de um sistema de avaliação com o emprego em massa de testes standardizados deve ser compreendida como decorrência de pressões em torno da eficiência e eficácia de custos, levando por isso à racionalização e ao controle do ensino e do conteúdo. Desse modo, tem-se como consequência que:

O avaliador já não será o docente. O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar (Barriga, 2003, p.73).

Percebe-se que as avaliações externas passaram a nortear as avaliações mensais e bimestrais. A necessidade de que os alunos “se acostumem” mostra que a avaliação externa pode ter se tornado um fim em si mesmo. Os exames externos tomaram a dimensão de medidores da qualidade educacional dentro do discurso oficial, levando inevitavelmente à preocupação com o treino (Passone, 2014), o que será visto melhor em seguida.

4.11 A avaliação externa e consequências para a atividade educativa

A princípio sobre a avaliação externa, é preciso contextualizá-la no conjunto de reformas do sistema educacional nas últimas décadas que tomam a educação como centro de mudanças econômicas, científicas e culturais. No contexto de globalização, ao se valorizar a formação de sujeitos para a competitividade internacional, tornou-se necessário demonstrar o potencial de cada país na formação dos sujeitos, inaugurando-se uma tendência crescente de tornar visíveis índices educacionais e associá-los à capacidade produtiva dos mesmos países (Afonso, 2009).

Essa preocupação é decorrente, em última instância, do avanço da racionalidade tecnológica na sociedade, que se estende à educação escolar, exigindo dessa última a preparação de sujeitos para o aperfeiçoamento tecnológico do campo da produção, trazendo os princípios do mercado para a educação (Crochík, 1998). Poderia se questionar o quanto há de ideológico naquela compreensão, pois na verdade, não se trata de preparação de sujeitos para competirem em igualdade que, a princípio, não existe no capitalismo monopolista, mas de adaptação estrita dos sujeitos a esse cenário, marcado pela impotência objetiva dos sujeitos frente às forças econômicas (Horkheimer & Adorno, 1973c; Adorno, 1994). Trata-se também da adequação de todos os espaços à lógica da sociedade industrial, regida pelos mesmos princípios econômicos, com o que se aumenta a submissão real dos sujeitos.

No entanto, ainda para aquela compreensão, a educação foi colocada como cerne das mudanças relacionadas à reestruturação produtiva e à globalização, além disso, o acordo entre o Ministério da Educação brasileiro e os organismos internacionais como Banco Mundial e o BIRD para auxílio técnico e financeiro, colocou a educação dentro dos preceitos destes mesmos organismos que encontram na avaliação standardizada um de seus sustentáculos.

Assim, a avaliação externa se tornou um dos eixos centrais nas políticas públicas de

educação no Brasil, dentro da reforma administrativa e gerencial, pelo qual tem passado o sistema de ensino (Afonso, 2009; Chirinéa & Brandão, 2015), que o aproxima da sociedade como um todo; nesse cenário, a avaliação se mostrou como excelente estratégia de controle da implementação das políticas públicas nos níveis da federação, estados e municípios.

Se a função do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, o Saeb, criado em 1994, era monitorar a descentralização das políticas⁷⁹, acabou assumindo outra função, a de averiguar a relação entre custos e benefícios, o que se sobrepôs à ideia inicial ligada à melhoria das políticas públicas (Freitas, 2004, citado por Passone, 2014, p.431). O próprio Plano Nacional de Educação de 2001 tem como uma de suas metas a elevação do nível de desempenho mediante monitoramento que utilize dados do Saeb e de sistemas avaliativos estaduais e municipais (MEC, 2001). Se, a princípio, o Saeb era amostral, estando disponível apenas para consultas públicas (e não permitia comparações), ele passa, no decorrer da década de 2000, a ter resultados endereçados para unidades escolares, permitindo o ranqueamento das escolas de zona urbana. Portanto, esse é um dado ilustrativo das funções que assume hoje a avaliação externa.

Uma vez que as políticas de avaliação estão relacionadas a financiamentos acordados entre o Ministério da Educação e as agências internacionais, como a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco⁸⁰ (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) desde os anos 1990 e que perduram até então, esses acordos impuseram ao país sua ligação a pautas modernizadoras que já vinham sendo implantadas em outros países⁸¹. Tais pautas são guiadas pela racionalização de custos e estão calcadas em metas de eficácia e eficiência, planejadas por meio de um controle sobre a escola, a partir de suas taxas de retorno observáveis (Afonso, 2009), no caso os índices derivados das avaliações. Isso implicou ações de desresponsabilização (para diminuição de custos) do Estado e também, sob esse princípio de

---

⁷⁹ Segundo Afonso (2009, p.50): “A necessidade da avaliação, por parte do Estado, também é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de determinadas políticas públicas”. Essa pode ser também uma das razões da instituição de sistemas de avaliação nacionais, como o Saeb, instituído pouco antes da aprovação da LDB de 1996, mesclando-se descentralização na execução de políticas públicas e centralização por meio da avaliação.

⁸⁰ A tendência de políticas públicas direcionadas às avaliações é assunto amplamente abordado nos relatórios da OCDE e da Unesco no início dos anos 1990, já que esses processos vinham ocorrendo em países da Europa e nos Estados Unidos enquanto resposta à necessidade de formação de sujeitos e à austeridade orçamental daquela década (Afonso, 2009).

⁸¹ Em meados dos anos 1980, sob os governos de Reagan no EUA e de Thatcher na Inglaterra, reformas educativas foram feitas no sentido de estabelecer um currículo nacional comum e a implementação de exames nacionais. Com o currículo, estabeleceu-se um controle político sobre o conteúdo e seu direcionamento ao mercado e, com os exames, implantou-se um *ethos* privado no sistema público, permitindo comparação de escolas e a “escolha” pelos pais (Afonso, 2009).

gestão, ações de regulação do Estado por meio do controle dos resultados (Chirinéa & Brandão, 2015).

Dentro dessa racionalidade, a necessidade de contenção de gastos exige, portanto, um controle maior sobre o produto, assim as avaliações cumprem esse papel, permitindo maior controle sobre as escolas que devem apresentar resultados, aumentando a responsabilização sobre a mesma (Afonso, 2009).

Assim, no contexto político e econômico mundial marcado pelo que se convencionou chamar de neoliberalismo, em que o Estado utiliza dessas estratégias para diminuir gastos, no Brasil, foram instituídas metas de desempenho, estabelecidas como pontuação do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Oliveira, 2009). Além disso, com o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* lançado em 2007 pelo Governo Federal, por pressão do empresariado brasileiro, o governo estabeleceu “acordos” entre estados, municípios, escolas e seus gestores para a adequação de metas, isso em concordância com o recém-lançado Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007 que integra formas de financiamento e gestão com a avaliação da educação básica (Passone, 2014). Esse “acordo” implicou a verticalidade que responsabiliza municípios e escolas e associou avaliação a recebimento de verbas, o que está ligado em última instância a políticas de responsabilização forte, como será visto adiante.

Também no mesmo Plano Nacional da Educação de 2007, a avaliação passa a fazer parte de uma racionalidade gerencial, em que se delineiam estratégias de responsabilização das unidades e profissionais sem se ater a condições dadas para o desempenho (Passone, 2014). Afinal, é um sintoma do avanço da racionalidade tecnológica na educação a separação entre elaboração e a execução, tanto no que se refere a objetivos a serem cumpridos, como também no que se refere a métodos e avaliações (Crochík, 1998). Com isso, a avaliação passa a ser reguladora do trabalho docente e parece já não apresentar efetividade no debate para a construção da gestão verdadeiramente democrática, posto que a avaliação é elaborada por outrem e escapa à escola. Além disso, seus resultados vêm sendo apresentados isoladamente de outros fatores e são perseguidos como fins, ou seja, como metas.

Dessa maneira, na temática da avaliação externa, professores e supervisores apontam a contradição de um sistema educacional que exige que se trabalhe de modo individualizado, retomando conteúdos não solidificados desde que necessário, trabalhando de acordo com o ritmo dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, averigua qualidade por meio de provas padronizadas.

[A gente] estuda para poder ver novas formas para melhorar o índice da escola, só que nossa escola é escola de inclusão, além de atender alunos do PAV [Programa Acelerar para Vencer], atende alunos de inclusão das escolas que fecharam. A prova é a mesma para todos, então não tem respeito pelo tempo escolar do aluno (I., supervisora da Escola X).

Desse modo, relatam que, muitas vezes, a avaliação chega e nem sempre o conteúdo da prova foi trabalhado naquela sala até aquele momento, uma vez que na progressão ressalta-se a peculiaridade do ritmo escolar diferenciado que, como visto acima, soa mais como ideologia, já que o trabalho em sala segue metas estabelecidas para cada ano e ciclo. Além disso, é percebida nos anos finais uma contradição entre o conteúdo trabalhado no planejamento que segue o Currículo Básico Comum, o CBC, que é um parâmetro curricular das escolas do estado de Minas Gerais⁸², e o conteúdo pedido nas provas, como na Prova Brasil, aplicada em território nacional.

Eu penso que essas avaliações externas deveriam ser elaboradas por professores que trabalham o CBC, [eles] estariam elaborando as provas com conteúdo do CBC, porque muitas vezes não bate (E., professora de Ciências).

É dado que merece atenção o fato de que as avaliações vêm sendo tomadas como referência para o trabalho de conteúdo, do que deve ser estudado ou reforçado:

Para minha atividade, eu utilizo a avaliação externa como um norte porque posso ver: isso ele aprendeu, isso não ... para direcionar meu trabalho dentro do que ele ainda não aprendeu. Se alguma questão a maioria da sala não fez, então é esse ponto que vou trabalhar. De alguma maneira, eu volto para o conteúdo, faço um paralelo com o conteúdo (B., professora da Escola X).

Em uma das escolas, percebe-se que a avaliação externa é norteadora da atividade pedagógica da escola, de modo que gestores e supervisores pedem aos professores que analisem se suas avaliações apresentam resultados congruentes com os resultados das avaliações externas:

Esses resultados da avaliação externa são muito bons, eu peguei os resultados da Prova Brasil e nela vem a dificuldade individualizada. Imprimi todos e falei para as professoras: “analisa sua turma para ver realmente se o que você avalia na sala é o que a avaliação está mostrando para você”. Pedi para que avaliassem e fizessem algumas intervenções em cima disso, para poder verificar. Esses resultados são passados para que todos analisem e esses resultados de avaliação da escola a gente analisa com elas nos Conselhos (P., diretora da Escola V).

De todo modo, na Escola V, ainda que se objetive tal congruência, afirma-se que os resultados da avaliação externa são cruzados com outros dados como avaliações processuais e as avaliações mensais e bimestrais.

---

⁸² O Currículo Básico Comum, CBC foi instituído pela Resolução nº 666 de abril de 2005. O CBC se dispõe a apresentar eixos temáticos que deverão ser trabalhados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo também avaliados pelos professores, além de constituir também uma matriz de referência da avaliação do PROEB (SEE/MG, 2005).

Em geral, nas aplicações das provas, os professores apontam que alunos apresentam problemas de compreensão de vocabulário dos enunciados ou ainda dificuldade de compreender o formato da questão. Por isso ressaltam, em sua maioria, a necessidade de treino, que nem sempre é possível por falta de material adequado, nem sempre os livros didáticos trazem atividades e não há verba suficiente para fazer uma apostila de questões para os alunos. Ressaltam ainda que, devido ao planejamento, nem sempre é possível parar as atividades e conteúdos programados para se treinar para as avaliações externas.

Essas preocupações se mostram plausíveis quando se compreende a pressão que sofrem por resultado nessas avaliações, tendo estreita relação com a forma como querem ver suas escolas avaliadas:

Então a gente teria que estar treinando esse tipo de questões com os alunos. Mas a gente treina dentro do possível, passa no quadro, uma ou outra questão a gente coloca na prova. A gente tem melhorado, no começo me pegaram de supetão essas provas. A gente começou a treinar esse tipo de questão. E isso precisa ser mais treinado. (E., professora da Escola Y).

Esteban e Fetzner (2015) em pesquisa realizada sobre o impacto da avaliação externa no nível municipal perceberam que os docentes tendem muitas vezes a reproduzir o discurso oficial que tem na avaliação externa seu cerne, fazendo-o por meio de treinos constantes, repetitivos e que tendem a reproduzir fragmentos de conteúdo. A pressão pelo desempenho da escola e o tipo de avaliação (standardizada) fortalecem a ideia de treino no trabalho com o conhecimento. Portanto, em geral verificou-se que o trabalho docente é permeado pelas avaliações externas, e os próprios docentes empreendem essas práticas de treino, tendo em vista a pressão em torno das avaliações.

É evidente que, entre as consequências da avaliação externa sobre a atividade educativa, se tem o treino mecânico, repetitivo que é feito por meio de exercícios, provas bimestrais ou simulados no decorrer do ano:

A escola faz simulado no estilo das provas que vem. O 2º, 3º, 5º e 9º ano, a gente faz porque a criança tem que estar familiarizada com o tipo de questões, senão ela sabe o conteúdo, mas não vai saber como passar isso na prova (F., supervisora da Escola Y).

Em todas as escolas, o treino está presente de modo contínuo, a avaliação standardizada parece ter se tornado modelo das avaliações realizadas nas escolas em geral durante todo o ano letivo, como fica evidente abaixo:

Hoje esse estilo de avaliação é comum dentro da escola, a bimestral é comum fazer assim, como se fosse uma avaliação diagnóstica, a mensal é mais direcionada à turma e com questões abertas. A bimestral é fechada, mas tem questões de produção de texto, e as mensais são mais abertas. E tem funcionado bem, tenho enxergado bem o resultado [...] (P., diretora da Escola V).

Nessa fala, ressalte-se que a diretora explicita que na Escola V a prova mensal ainda está articulada ao processo de aprendizagem da turma, porém a avaliação bimestral já assume um formato fechado, de múltipla escolha, assim como as avaliações diagnósticas presentes nos inícios dos semestres, todas assumem o mesmo formato. As avaliações diagnósticas são sempre avaliações fechadas, de múltipla escolha que buscam indicar o nível de desempenho das turmas e de cada aluno. Interessante observar que, embora sirvam justamente de “diagnóstico” da aprendizagem, estão afinadas com as avaliações externas.

Assim, é preciso problematizar o risco de que o próprio formato das provas externas, objetivo e de múltipla escolha, leve à fragmentação do conteúdo estudado para que se enquadre em tal formato. Esteban e Fetzner (2015) alertam que esse enquadramento do conteúdo em questões que buscam uniformidade, neutralidade e objetividade impede a expressão do conhecimento, dado que ele tem que assumir uma única resposta possível, livre de contradições e questionamentos. Da crítica das autoras, é preciso considerar que, de fato, questões objetivas podem direcionar respostas inequívocas, diminuindo questionamentos, embora seja possível que questões abertas também demandem respostas estereotipadas. O que parece mais alarmante é o imperativo de que as provas bimestrais e diagnósticas tenham que assumir esse formato, demonstrando a predominância de questões objetivas que, em todo caso, diminuirão o uso da escrita e da elaboração de respostas que tragam as marcas do pensamento.

No entanto, é importante frisar que as escolas não deixaram de lado atividades avaliativas abertas, com possibilidade de escrita, porém é cada vez mais premente o uso de questões fechadas de múltipla escolha em todos os processos avaliativos.

Resguardadas as diferenças de contexto, Adorno (1995) problematizou o aviltamento de uma relação viva e espontânea com o conhecimento, em texto que discute a superficialidade do vínculo que professores estabeleciam com o conhecimento ao direcionar os estudos estritamente ao exame de admissão profissional. Naquele caso, o autor indicava que a relação se tornava formal, não espontânea, portanto exígua e estreita, de modo que os sujeitos não conseguiam relacionar os conteúdos com o contexto mais amplo, dado que estudavam de modo estritamente direcionado ao exame.

No caso aqui problematizado, não se trata ainda de se perguntar sobre essa possibilidade de relacionar os conteúdos e a cultura, mas como Esteban e Fetzner (2015) indicam: ao se insistir na prática mecânica e em exercícios maçantes como preparação para a avaliação externa, a atividade educativa pode acabar por descolar os conteúdos estudados do

seu sentido social, à medida que reduz o conteúdo a esse formato. Segundo as autoras, a leitura, a escrita e o cálculo que são instrumentos da aprendizagem vêm se tornando, nesse sentido, objetos e finalidades da aprendizagem. Ao se pautar pelas avaliações, a escola pode estar sendo impedida de se fazer, de se criar, tanto em sua dimensão política quanto pedagógica, segundo as autoras:

A escola é ocupada por treinamentos para a prova, com exercícios que não apresentam a discussão de questões que possam ser consideradas interessantes pelos alunos ou relevantes para a comunidade. Não há espaço para a reflexão, mas para o exercício (Esteban & Fetzner, 2015, p.86).

Claro que não se pode afirmar que em todo o momento isso ocorre, uma vez que, como mencionado acima, as escolas ainda possuem avaliações abertas, textuais, sem ainda mencionar que nem toda a atividade educativa está direcionada à avaliação externa. No entanto, como discutido, a avaliação vem assumindo um papel central, de tal modo que até as avaliações feitas pelos professores em sala vêm sendo pautadas pelo modelo da avaliação externa, podendo implicar riscos de simplificação e instrumentalização do conteúdo.

Por sua vez, os resultados da avaliação são colocados como pauta de reuniões, tendo em vista a exigência de se alcançar metas de desempenho estipuladas pelo Estado, que demonstrem “progressão” em relação a resultados anteriores, o que acaba por exigir a performance do corpo pedagógico e docente. Tem-se enfim um processo direcionado à avaliação externa e que sobrecarrega os profissionais da escola, sobretudo os que trabalham ao final de um dos ciclos, em que os alunos estão prestes a realizar a avaliação externa:

É o que estou te falando. Setembro e outubro de terceiro ano é um Deus nos acuda. Melhorou, parou aquela pressão⁸³, e o aluno aprendia um mínimo no primeiro e no segundo, no terceiro não adianta você jogar tudo na cabeça dele, ele não vai aprender (M., professora da Escola Z).

Uma vez que se trata da demonstração pujante de resultados, a avaliação externa exerce uma pressão sobre a atividade educativa, podendo direcionar esta última para os resultados, mas não necessariamente à aprendizagem e à formação. Ainda que não se possa afirmar que não ocorra aprendizagem na preparação para essas provas, é evidente, no entanto, que há um direcionamento do processo aos resultados da avaliação, feita sob muita pressão, como consta no relato acima.

Assim, nessa subversão entre meios e fins, em que o resultado se torna um fim em si mesmo, pode-se dizer que todo o processo de aprendizagem e de formação que deveria ser mais importante, torna-se secundário, pois o que é requerido é o desempenho calculado por

---

⁸³ Aqui a professora se refere ao período da anterior gestão do governo estadual (2010-2014) em que havia grande vigilância dos analistas da Superintendência nos dias de prova, além da vigência da bonificação ou remuneração por mérito como será explicado a seguir.

metas, em que a aprendizagem encontra-se enviesada pelo tipo de questões que constituem as avaliações externas e pela premência de resultados. Percebe-se nessa subversão, com base em Horkheimer e Adorno (2006a) a preponderância de um saber que a tudo abrange, de um procedimento que não visa o conceito, mas a captura dos objetos no sentido de aprisioná-los, não deixando espaço ao pensamento tateante, que seria capaz de tomar contato com os objetos em uma relação de espontaneidade e flexibilidade, que seria constitutiva da experiência e da formação.

O sistema de avaliação externa tem se ampliado, ocorrendo em nível nacional, mas também estadual e até municipal, aprofundando-se com isso formas de controle como também a administração do processo de ensino e aprendizagem desde o início da vida escolar (Esteban & Fetzner, 2015). O tempo como categoria orientadora da experiência de supervisores e professores é agora delimitado pelas avaliações externas, talvez por isso muitos profissionais consideram-nas como crucial nos seus trabalhos:

A consequência (da avaliação externa) seria a gente melhorar o que achou que não foi bem, o que achou que poderia ser melhor, (pensar uma) estratégia que a gente poderia utilizar para estar treinando melhor os alunos para se saírem melhor nas provas, adequar mais a matéria, adequar os exercícios de uma forma mais objetiva [...] (E., professora da Escola Y).

A avaliação externa cumpre o papel de delimitar esse tempo, uma vez que a noção de tempos delimitados para a aprendizagem de conteúdos se tornou mais fluida com a implantação dos ciclos e da progressão, que implicam flexibilidade na relação com os conteúdos dentro do ciclo. Portanto, a alegada flexibilidade da aprendizagem nos ciclos, embora ainda subsista de certo modo no trabalho dos conteúdos em cada ciclo, é em parte anulada pela preponderância que assumem as avaliações na escola, orientadas pelas avaliações externas que, em última instância, organizam conteúdos temporalmente e categoriza os alunos em desempenhos. A avaliação que nos ciclos seria a princípio formativa, processual e qualitativa, acaba por se tornar mais quantitativa. Ela pode ter se tornado mais processual, mas o processo aqui é orientado pelas exigências de desempenho das avaliações externas em cada ciclo, não se trata de se orientar pelo processo vivido por professor e aluno. O que quer dizer que o norteador das avaliações feitas em sala vem sendo a avaliação externa, embora não se desconsidere o processo de ensino, aprendizagem e formação em sala de aula, esse é colocado em segundo plano. Isso corrobora a observação de Bertagna (2010) de que, ao se deslocar a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem para apenas seus produtos, no caso os resultados das avaliações, impede-se a própria redefinição da avaliação, contraditoriamente defendida na proposta da progressão e dos ciclos.

Além disso, a busca dos professores pelo treino e adequação da matéria à avaliação externa é um sinal do quanto, frente às exigências do sistema avaliativo, não são permitidas a eles quaisquer tentativas de recusa. Isso fica bastante explícito no trabalho feito na Escola V, que vem obtendo notas nas avaliações externas superiores à média de escolas do município e do Estado; nessa escola, em especial, é requerido que a avaliação do professor corresponda à avaliação externa:

A avaliação externa é norteadora, por isso eu pedi: “peguem avaliação externa e comparem, porque os de baixo desempenho estão assim”. Eu retorno para ela: “qual a intervenção com ele em sala de aula?” Muitas são firmes: “eu faço isso”, algumas param, mudam “o que estou fazendo na sala de aula?” Esse cruzamento de dados é importante (P., diretora da Escola V).

Pode-se deduzir dessa passagem que a avaliação externa e suas exigências de desempenho orientam o trabalho em sala e as avaliações, o que é corroborado no trecho a seguir:

Até estamos mudando essa metodologia esse ano, o professor tem que colocar numa prova questões em que ele consiga trabalhar baixo desempenho, intermediário, recomendado e avançado, então não pode fazer avaliação muito difícil, porque o aluno de baixo não vai conseguir responder, nem muito fácil, porque *recomendado não vai provar isso, tem que por desafios para o recomendado chegar ao avançado. Temos quatro níveis de classificação da criança.* Essa visão da avaliação *tem que ser feita* dessa maneira (idem, itálicos nossos).

Os quatro níveis são os níveis de classificação dos resultados do Proalfa e do Proeb. A diretora se refere à avaliação bimestral que nessa escola já constitui um treino para a avaliação externa e estará presente, portanto, nos quatro bimestres como treino constante e não periódico. É interessante notar que a avaliação é vista por si mesma, ressalte-se que em seu relato “os desafios para o recomendado chegar ao avançado” não são pertinentes ao conteúdo ou ao método de ensino, mas à avaliação, como prova ou certificação.

Ressalte-se, além disso, que a fala da diretora é bastante incisiva, clara quando diz que “essa visão de avaliação tem que ser feita dessa maneira”, produzindo controle sem que haja espaço para sair das categorizações dadas pela avaliação externa. O recente desenvolvimento pela escola de um sistema de avaliação estatístico e computadorizado, permitindo tal categorização e acompanhamento dos alunos indica, à primeira vista, a busca de eficiência no trabalho frente às dificuldades do aluno. Porém, por estar estritamente ligada às categorizações dadas (e corroboradas) pela avaliação externas e, além disso, constituírem-se como um instrumento tecnológico que reforça essas categorizações, desempenha enquanto tecnologia, o controle sobre os processos da escola sob a aura de objetividade. Esse sistema bem como a busca de coerência entre as avaliações internas e externas aponta para a crescente burocratização das atividades da escola, reforçada pela boa pontuação da escola. As pressões

inscritas no sistema de avaliação externa são então desempenhadas pela hierarquia da escola, de modo que a burocratização de todas as atividades escolares é vista pelos gestores dessa escola como caminho promissor ao aprimoramento da escola (Patto, 1990). Nesse contexto, é requerido do professor que acate as determinações da direção e realize eficientemente as avaliações, reproduzindo com seus alunos as normas de aprendizagem e de verificação de desempenho dadas pela avaliação externa. Nessa escola, em especial, a avaliação escapa aos professores, pois tem sido realizada também pela direção, especialmente no terceiro ano, final do primeiro ciclo:

Nos terceiros anos que é *foco do final de ciclo*, fiz avaliação de leitura em todas as salas de terceiro, retornei à professora os resultados, para que ela avalie onde estão os problemas, e pontuei os problemas que percebi na avaliação para que ela faça as intervenções (P., diretora, itálicos nossos)

Considerando que o terceiro ano é avaliado pelo Proalfa, por isso considerado “foco” por se tratar também de um final de ciclo, ações como essa retiram do professor o domínio do processo avaliativo. Além disso, poderia se perguntar o quanto há na direção certa desconfiança em relação à avaliação do professor ou, mais provavelmente, de desconfiança em relação à sua compreensão do processo, além de urgência de ações hierarquizadas e administradas, compreendidas pelos gestores como necessárias, tendo em vista a avaliação externa. Ações como essa colocam em segundo plano a percepção do professor, reforçando as relações hierárquicas na escola, calcadas no controle, a princípio tecnológico e impessoal (Marcuse, 1967), mas que nem por isso deixará de se exercer como controle entre profissionais por meio de suas distintas posições hierárquicas na escola⁸⁴.

Além disso, quanto à avaliação bimestral, notadamente ajustada ao formato da avaliação externa, essa pode retirar do professor a possibilidade de pensar no processo vivido em sala de aula, posto que as questões já são determinadas de antemão, e as ações já são compreendidas como superação dos níveis de desempenho. Ressalte-se o caráter administrado que a avaliação assume; parece se requerer uma imediatez entre o que é determinado externamente e o que deve ocorrer na escola:

Essa identificação imediata e automática reaparece na civilização industrial avançada; contudo, sua “mediação” é produto de uma gerência e organização complicadas e científicas. ... A eficiência do sistema embota o reconhecimento individual de que ele não contém fato algum que não comunique o poder repressivo do todo (Marcuse, 1967, p.31).

---

⁸⁴ Em pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo, Patto (1990) percebe que nessa escola o alto número de aprovações era um dado que, valorizado pela Secretaria de Educação, levava a escola a persegui-lo constantemente como “prova” de sua qualidade e êxito. Essa busca, no entanto, levava à escola a aprimorar mecanismos burocráticos em suas relações e em suas atividades, o que, segundo a autora, não eliminava dos papéis hierárquicos a dimensão subjetiva.

Ocorre a mediação da racionalidade tecnológica no espaço educativo, por meio de uma avaliação que é claramente enviesada pela técnica que não admite espaço aos sujeitos, ao seu pensamento e à experiência. É preciso lembrar, segundo Adorno (1993), que no trato meramente técnico as ações se esgotam em si mesmas e ao seu manejo eficiente, não havendo tempo para que a experiência subsista. Toda hesitação, toda ponderação, traços do pensamento tateante, que toma contato com os objetos a fim de lhes fazer justiça, ficam de fora desse proceder. Subsiste o tratamento técnico e formal dos conteúdos nas avaliações.

Assim, é impossível não perceber que a orientação da atividade educativa pela avaliação externa parece trazer consequências na maneira de trabalhar os conteúdos. A administração da aprendizagem está presente no tratamento dos conteúdos nas provas, não apenas por meio de simulados feitos no formato das avaliações externas, de avaliações mensais e bimestrais, mas também por avaliações diagnósticas aplicadas periodicamente para verificação de aprendizagem, feitas no modelo da avaliação externa, adequando-se essas atividades aos resultados observáveis dados por exames standardizados. É perceptível o caráter administrado dessa aprendizagem até mesmo no 1º ano do ciclo de alfabetização:

Já começa assim, porque as avaliações diagnósticas todinhas são feitas assim. A avaliação diagnóstica que vem no começo do ano já é: “marca quadradinho que tem as letras que a professora vai ditar, marca o quadradinho onde está a primeira sílaba do desenho, desenha uma maçã”, tem que marcar o x onde está o MA (H. professora da Escola Y).

Portanto, a similaridade entre as avaliações e, sobretudo, a similaridade verificada entre a avaliação externa e interna, explicitadas nos discursos acima e requeridas veementemente por alguns gestores, são indicativos de uma crescente tecnicização do pensamento, eliminando tensões, espaços da experiência em favor da produção da conformidade do pensamento com a forma como pode ser expresso (Horkheimer & Adorno, 2006a). Afinal, se o pensamento não é imune à sua comunicação (Adorno, 1991), como ele será resultado da experiência, do contato profundo e mediado, se as formas de expressar o conteúdo aprendido estão dadas, restando à consciência se adaptar a esse formato?

Além disso, percebe-se também que a aprendizagem é cada vez mais avaliada em todas as etapas da escolarização, de modo que o processo de aprendizagem, tão prezado nos ciclos e na progressão, corre risco de se tornar secundário tendo em vista as exigências maiores da avaliação. Nesse sentido, a avaliação externa vem desvelando a aparência de flexibilidade dos ciclos e da progressão, já que todo o processo vem sendo por ela permeado, tornando os conteúdos a ser aprendidos mais padronizados. Assim, a própria avaliação pode perder sua organicidade no processo, não se articulando à aprendizagem.

De acordo com Pontual (2008, citado por Passone, 2014, p.440), em pesquisa sobre a avaliação externa no sistema de ensino norte-americano, são efeitos da mesma, entre outros, o foco em disciplinas que são avaliadas externamente. No que se refere ao Proeb, as disciplinas de matemática e português são avaliadas, frente a isso os professores se unem para ajudar tendo em vista a compreensão de textos e também a avaliação externa:

Quando eu entrei aqui... são vários professores, eu dou aula de História. Então o que a gente combinou era que todos iam trabalhar leitura, trabalhariam textos para ajudar na questão da alfabetização (B., professora da Escola X).

Os resultados se tornam prioritários e são tomados como a somatória de habilidades e competências, como se tal somatória resumisse aprendizagem e a qualidade da educação. Esteban e Fetzner (2015) problematizam a orientação das avaliações externas pelo que se convencionou chamar de habilidades adquiridas. Conforme as autoras, vem ocorrendo uma redução da aprendizagem ao desempenho obtido nessas avaliações, como se o amplo processo de ensino e aprendizagem se reduzisse ao campo de habilidades e competências. Em última instância, é preciso retomar o quanto a compreensão da formação como habilidades e competências adquiridas é ideológica, pois tem como falso pressuposto a preparação de sujeitos a um mercado de oportunidades e possibilidades que inexiste objetivamente (Pedrosa, 2002), reafirmando um estado já superado de necessidade de trabalho na sociedade. A formação pode incluir competências e habilidades variadas que inclusive permitam a crítica e o pensamento, mas com certeza não se reduz às mesmas, transcendendo-as.

Assim, é importante retomar que qualquer outro objetivo de aprendizagem ou resistências a esse processo estão ficando fora do escopo da avaliação e, portanto, do que vem se considerando, no discurso oficial, como aprendizagem e desempenho. Afinal:

Quais são os percursos de aprendizagem realizados pelas crianças? Uma questão de múltipla escolha pode dar informações significativas sobre os processos de aprendizagem das crianças? E sobre a relação *aprendizagem-ensino*? Por que uma criança “escolhe” a opção “certa”? Por que “escolhe” uma das opções “erradas”? Quais as diferenças de conhecimento e aprendizagem entre essas opções? (Esteban & Fetzner, 2015, p.87).

Pode-se compreender disso que a esfera da formação encontra-se na sociedade substituída pelo que Adorno (1986b) denomina como a falsa formação, em que a dedicação profunda e paciente do pensamento é substituída por um estado “informativo, pontual, intercambiável e efêmero” (p.194). O princípio da adaptação e conformidade se tornaram onipresentes, adentrando em todos os espaços e dificultando a formação da consciência, que exigiria espaços e lacunas frente a tal exigência de adaptação ou socialização, com o que a educação desempenharia um papel de resistência.

Assim, pode-se dizer que na escola a formação vem sendo tomada como simples ato cognitivo e instrumental, uma coordenação entre meios e fins, quase não restando espaços para crítica e reconhecimento dos objetos em sua complexidade. Essa redução da aprendizagem a atos pontuais diz respeito ao processo de redução da razão à sua instrumentalidade enquanto consequência de sua formalização, como Horkheimer (2000) analisa em *Eclipse da Razão*: “Em última instância, a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo, coordenar os meios corretos com um fim determinado” (p. 11).

A aprendizagem pode ter se tornado ato formal, reduzido à sua instrumentalidade, seja por se tornar meio de obtenção dos resultados da avaliação externa (e interna) ou pelo desenvolvimento das chamadas habilidades e competências. Em todo caso, nessas situações, o que é aprendido parece ser subjugado por um fim que lhe é totalmente externo, não permitindo a reflexão sobre a cultura; mas, estando aquém dessa possibilidade, perde-se a relação viva com os objetos do conhecimento, que resguardaria possibilidades de autonomia do pensamento. Desse modo, a escrita que traria marcas de contato com o conhecimento tem ficado em segundo lugar, dada a primazia do modelo das avaliações externas:

[...] antigamente as interpretações eram escritas, era muito difícil aparecer algo para colocar x, tinha pergunta e as crianças respondiam; e de uns tempos para cá, vem avaliações marcando x, então mudou completamente. Tudo o que você trabalha no final termina com alguma interpretação, além do oral; mas o que vai para a escrita, a maioria é com x, é como vão ser cobrados no final do ciclo, chega avaliação externa no terceiro ano, eles serão cobrados desse jeito (H., professora da Escola Y).

Percebe-se que, para aquele que ensina nesse contexto, essa relação com o conhecimento é imposta duramente como parte do seu trabalho. O direcionamento do conteúdo para as habilidades e competências e a formulação de atividades e avaliações orientada pelas avaliações externas se impuseram sem permitir resistências. Ao docente, é exigido que estabeleça com o conteúdo uma relação de barganha, já que se “coloca na prova o que se pede nas avaliações externas”, e essa relação é transmitida aos alunos, perpetuando a mesma ausência de contato com o conteúdo. A utilização da avaliação externa como modelo das avaliações feitas pelo professor sugere, dado o formato objetivo daquela, o predomínio de um conteúdo já estabelecido, estandardizado, inerte, dado que já há respostas, sugerindo que o basta realizar procedimentos que já foram delineados para aquele conteúdo, dispensando o próprio indivíduo de sua interpretação.

Conforme indicam Esteban e Fetzner (2015), a avaliação estandardizada de múltipla escolha sugere o óbvio, que é o fato de algum enunciado ou texto exprimir algo, ao mesmo tempo em que pede o impossível, que o mesmo texto tenha a mesma conotação para

diferentes pessoas ou contextos. Percebe-se, portanto, o caráter petrificado desse tipo de avaliação e os riscos que demonstra ao ser assumido como prática constante nas escolas.

A recorrência dessa forma no trabalho dos conteúdos e avaliações parece não deixar espaços para a experiência daquele que ensina e aprende, já que a experiência, como substrato da formação, exige o mergulho profundo do sujeito sobre os objetos. De acordo com Galuch (2007), a experiência requer necessariamente a participação subjetiva no contato com os objetos, pois isso exige que o sujeito adentre no conteúdo de verdade enunciado pelos objetos que se revela lentamente em seus limites, contradições e potencialidades: ou seja, o objeto se revela em suas facetas, sendo histórico e mediado. Desse modo, somente há espaço para a experiência no ato de conhecer quando for possível uma relação de espontaneidade e inovação do sujeito com os objetos, numa busca onde não haja respostas prontas e fechadas.

Entretanto, esse movimento se torna impedido quando a atividade de conhecer é impingida pela necessidade de adequação das respostas, de cerceamento do pensamento na relação com os objetos, o que pode ocorrer tanto nas situações em que a prática de avaliações fechadas se torna um imperativo como na atividade educativa em geral, quando se cerceia o pensamento na relação com o conhecimento. Afinal, o sujeito necessita de liberdade frente ao objeto e de envolvimento com este, de modo que forma e conteúdo não possam ser dados de antemão, ou seja, necessita de compreender o objeto além de alguma utilidade restrita (Crochík, 1998).

É perceptível que assim se colocam dificuldades para a emergência da experiência, proveniente de obstáculos que, em última instância, provém do soterramento da esfera da cultura pela esfera da economia. Esse soterramento da educação como parte da cultura é consequência da invasão da racionalidade da sociedade industrial que, dentre outras formas, vem adentrando fortemente na escola por sistemas avaliativos que, por ações centralizadas do Estado, vêm privilegiando interesses do capital que levam ao controle dos conteúdos e elege modos de relação com o conhecimento que são “funcionais” ou operacionais.

Essa situação tende a se agravar à medida que todos os processos e espaços, as instituições como a família, e também o espaço do trabalho (em geral como ocupação) e, dessa maneira, também a escola, são esquadrihados pela premência da socialização e adaptação dos indivíduos que são assim incapacitados de se formarem, mas adaptados ao ciclo da produtividade e do consumo. Por outro lado, na escola são sentidos e expressos movimentos de resistência e contradição. Tais movimentos estão fora do discurso oficial e legítimo, estão nos lampejos de consciência quanto à forma como as reformas são

implantadas, seus fundamentos, à forma como as atividades são vigiadas e cobradas, e à insuficiência dessas mensurações, como se verá nos relatos na próxima seção.

No entanto, é importante ressaltar que até esses movimentos de resistência parecem ser contidos pela unidimensionalidade dos discursos pedagógicos oficiais em voga. Trata-se de um processo em que “[...] as aspirações e os objetivos que transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo” (Marcuse, 1967, p.32), por isso certa conformidade e desejo de adequação das práticas a um sistema avaliativo, mesmo sabendo das suas contradições. Sob o imperativo de que todos devem se adequar às modificações prescritas pelas reformas, o discurso oficial não tolera espaços de resistência, posto que em seu lugar, tomam força afirmações auto-revalidadoras que impedem a autodeterminação e também a reflexão sobre o estado de coisas, se revalidam pela própria afirmação, posto que já não são discutidas:

[...] porque como a legislação fala, a escola tem que dar todas as oportunidades possíveis para que o aluno não fique para trás. Quando fala isso, *professor não tem que pensar, tem que fazer* (F., supervisora da Escola Y).

Percebe-se que o discurso oficial traz sentenças que não deixam espaços para tensões, ou seja, nessas sentenças não há desdobramento do significado (Marcuse, 1967), mas operacionalismo sem pensamento, ou seja, ações predeterminadas que assim são propagadas nas escolas. Não se pergunta sobre o tipo de oportunidade que se está oferecendo nem ao menos se isso vem sendo de fato possível na conjuntura das atuais reformas. Por outro lado, deve-se considerar que a experiência escolar cotidiana é espaço de várias vozes, que impedem com que toda prática se resuma à aplicação e adaptação as avaliações estandardizadas sem nenhum incômodo ou resistência.

No entendimento sobre a formação trazido para esta tese, compreende-se com base em Adorno (1986) que a formação não pode ser entendida com fim em si mesmo, uma vez que a formação é apropriação subjetiva da cultura e para, de fato, caracterizar-se como apropriação, necessita da reflexão sobre a mesma cultura; portanto seria problemático à formação tomar a aprendizagem como fim em si. A aprendizagem é processo importante da formação que não se esgota em si mesmo. Por sua vez, ainda mais paradoxal é a conversão da avaliação a fim a ser perseguido, o que parece distanciar ainda mais a aprendizagem da reflexão sobre a cultura; nessa subversão, a formação assume caráter instrumental, torna-se meio para a avaliação, que então se tornou fim.

4.12 Os efeitos da avaliação externa para a organização da escola e para o trabalho pedagógico

Caberia ainda problematizar o quanto as avaliações externas que seriam, a princípio, um dos possíveis meios de averiguar a qualidade da educação, podem ter se tornado fins em si mesmos que são perseguidos e almejados no trabalho da equipe pedagógica. A avaliação externa passou a ser a condutora do processo educativo, assumiu o objetivo de dar um diagnóstico por sala, para direcionar ações do corpo pedagógico e docente.

Frente às avaliações externas, as equipes pedagógicas, sobretudo diretores e supervisores apontam que os resultados são discutidos como um todo, debatidos em reuniões com toda a equipe pedagógica e docente, direcionando fortemente as ações:

Consigo enxergar consequências boas, é igual à avaliação diagnóstica, é um diagnóstico para a escola, se a escola está indo bem ou não, em que pontos a gente pode melhorar, isso eles trazem nos relatórios bem legais, qual conteúdo, por aluno e professor, tudo isso é diagnóstico (J., diretora da Escola Z sobre o Sistema Mineiro de Avaliação).

Os resultados já são debatidos enquanto se constroem metas para a escola, o que parece evitar a personificação das dificuldades, mas não diminui certamente a pressão que recai sobre toda a escola.

Os professores levantam tudo, mostram índice, quanto tirou no ano anterior, quanto tirou esse ano, os professores levantam esses pontos todos. Como vamos levantar o índice se somos uma escola de inclusão?... Não é culpa do professor, ou do terceiro ano aquele resultado. Aquele resultado é de todos os professores, desde quando o aluno estudou, esse resultado é de todos os anos, é uma consequência de todos os anos (I., supervisora da Escola X).

Ressalte-se que, como parte das exigências técnicas e políticas do Banco Mundial e do BIRD, credores do país; a partir de final dos anos 1990, as avaliações se tornaram balizadoras da qualidade de ensino no Brasil. Desse modo, a qualidade passou a ser entendida como rendimento escolar verificável, implantando-se na mesma década o Sistema de Avaliação do Ensino Básico, o SAEB (Chirinéa & Brandão, 2015). Assim, a redução da qualidade a esses indicadores fomenta a concepção de que “[...] a “má qualidade” [sic] estaria na ineficiência da escola e no baixo desempenho dos alunos nos exames da Prova Brasil... (Fernandes, 2015, p.23)”.⁸⁵.

⁸⁵ Essa tendência liberal que partilha da ideia de que qualidade de ensino é rendimento escolar verificável e público está, entretanto, relacionada a um direcionamento político conservador tomado em diferentes países nas últimas décadas. Nesse direcionamento que vem tomando o Estado, este regulador, sobretudo no que se refere ao sistema de avaliação e aos currículos obrigatórios, por essa regulação, aproxima o âmbito público da esfera do privado, levando a confundir direitos públicos e coletivos com opções individuais, expondo ao escrutínio público e das famílias resultados educacionais que levam à competição entre escolas (Afonso, 2009).

Compreende-se que os resultados endereçados às escolas são parte dos mecanismos de responsabilização de “gestores” e educadores exclusivamente pelos resultados. Essa lógica de responsabilização faz parte de uma concepção gerencialista e performática, que exige demonstração de resultados observáveis (e comparáveis) e racionalização de custos, gerando pressão sobre os profissionais e controle sobre o que e como se ensina (Afonso, 2009), retirando a culpabilização sobre suas ações e atitudes, conforme já indicavam Garcia e Anadon (2009).

Quanto à avaliação externa no Estado de Minas Gerais, o Artigo 71 da Resolução 2.197/2012 estabelece que os resultados da avaliação interna da aprendizagem feita pela escola e os resultados das avaliações do SIMAVE⁸⁶, constituído por PROEB, PROALFA e PAAE devem ser considerados quando da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da escola (SEE/MG, 2012b).

O PROEB apresenta os dados em quatro escalas e com base nessa escala, é exigido que as escolas avancem no desempenho dessas escalas em direção aos níveis recomendado e avançado. Com isso, é estabelecido um pacto de metas que o diretor assina comprometendo-se com a modificação dos resultados para a próxima avaliação:

A escola tem meta a cumprir, todo ano é feito um gráfico sobre como saíram na avaliação externa, e o diretor tem que assinar pacto de metas, tem que subir 2 ou 3%, em cima desse pacto é colocado que a gente tem que elaborar estratégias, o que a gente pode fazer para melhorar (E., professora de Ciências).

Além de metas, há a discussão em torno do Plano de Intervenção Pedagógica, o PIP que orienta o trabalho da escola, realizado também conforme os resultados da avaliação externa e encaminhado à Superintendência por escola como parte do cumprimento das mesmas metas. Percebe-se então que a avaliação externa tem um poder bem maior no contexto escolar do que simplesmente averiguar a aprendizagem e implementar as reformas do ensino, ela orienta todo o processo, torna-se mais central que as próprias diretrizes que incorporariam as metas da educação:

As consequências são as mesmas, existe a comparação de uma escola para outra, a qualificação da escola. Quando sai o resultado, nós temos um dia específico para poder ver o resultado das avaliações. Se a escola foi mal, tem que montar outro plano de intervenção para poder sanar as dificuldades da escola, que é o PIP (I., supervisora da Escola X)

Como Freitas (2006) problematiza, as estatísticas geradas como resultados das avaliações propulsionam frequentemente a competição e a produtividade. Nem sempre se problematiza a necessidade de investimento ou redefinições da política do Estado:

---

⁸⁶ O Sistema Mineiro de Avaliação, o SIMAVE foi instituído pela Resolução n.14, de abril de 2000, que também criou o PROEB, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Silva, 2003) e o PROALFA, Programa de Avaliação da Alfabetização.

Embora haja essa pressão, todas as empresas trabalham com metas, todas, vendedor trabalha com meta, então é uma meta a ser atingida. Nós não podemos fugir dessa responsabilidade também. Se há tantas crianças com baixo desempenho, tem que fazer alguma coisa, para subirem um pouquinho, ou não só subir um pouquinho, mas atingir o razoável. Existe a pressão, mas já é corriqueiro. Diante de tudo que é pressionado, é normal (D., diretor da Escola Y).

Essa concepção parece consequência de uma visão perpetuada a partir dos anos 1990 que, como debatido anteriormente, toma a avaliação como a única balizadora da qualidade, retirando o acento das condições de trabalho e dos recursos, considerando a escola como semelhante a uma empresa em que: “A melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar” (Chirinéa & Brandão, 2015, p.85). Ou seja, dentro dessa visão, as taxas de retorno, vistas enquanto resultados dos exames, se tornaram fundamentais, desse modo, todos os fatores são vistos como elementos que endossam a taxa de retorno, inclusive os próprios professores.

Embora os sistemas de ensino ressaltem que a avaliação serve ao monitoramento e à implementação de ações, o desempenho dos estudantes nos testes são interpretados de modo estritamente técnico (Esteban & Fetzner, 2015) e operacional, como demonstram os discursos dos sujeitos entrevistados acima. O resultado é interpretado mediante dados quantificáveis, isolados da discussão de fatores intra e extraescolares da aprendizagem, ou seja, intenta-se apenas que se subam os níveis mensurados pelas avaliações. Dessa maneira, ainda que a avaliação pelo Estado seja legítima, se essa avaliação resulta em índices e em medidas puramente técnicas, resultados insatisfatórios que poderiam trazer à tona expressões atuais do fracasso escolar e que mereceriam debate pela escola e pelo sistema educativo são simplificados. Esteban e Fetzner (2015) indicam que:

Os *resultados* que norteiam a composição do sistema de exames expressam a manutenção do fracasso escolar, porém, são superficialmente considerados pelas políticas oficiais, que ressaltam quase que exclusivamente sua *dimensão técnica*. As propostas formuladas não parecem incorporar os resultados escolares insatisfatórios como *expressão da exclusão* das crianças das classes populares do *direito à sistemática ampliação e complexificação de seus conhecimentos* por meio do diálogo com os saberes veiculados pela escola. Simplifica-se o problema e, conseqüentemente, não se atua sobre as complexas relações implicadas na dinâmica fracasso/sucesso escolar (Esteban & Fetzner, 2015, p.87, *itálicos nossos*).

O que se percebe também é o enviesamento dos resultados pelo tratamento técnico, deixando-se de lado a discussão sobre fatores tão ou mais importantes que os resultados: as estratégias de recuperação disponíveis atualmente na escola, os efeitos da pressão exercida pelas avaliações externas, as possibilidades de, na organização do tempo escolar, se trabalhar com profundidade sobre os conteúdos. Esses fatores também são decisivos nos resultados e não apenas para esses, mas para a possibilidade de que a escola se apresente como lugar de

formação, no entanto, ficam de fora desse tratamento. A citação acima de Esteban e Fetzner indica que, ao tomar os resultados de modo técnico, os maus resultados não são vistos como exclusão das pessoas da possibilidade de formação e de aprofundamento do pensamento, mas visto apenas como uma falha técnica, possivelmente individual, relativa a alunos ou professores, que pode receber um tratamento técnico, dado pela escola em termos de projetos, estratégias:

[...] melhorar o que achou que não foi bem, o que achou que poderia ser melhor, estratégia que a gente poderia utilizar para estar treinando melhor os alunos para se saírem melhor nas provas, adequar mais a matéria, adequar os exercícios de uma forma mais objetiva, de forma a treinar, fazer com que analisem, pensem [...] (E., professora da Escola Y).

As reuniões realizadas sobre os resultados já são direcionadas às metas estabelecidas pelo Estado e que são cobradas de gestores e educadores. Ou seja, toda “discussão” já coloca como dado e consensual que, aos resultados explicitados, devem ser apresentadas e realizadas ações pela escola que culminem na melhora dos resultados nas próximas avaliações. Ainda que a melhora dos resultados seja desejável, haveria espaço para problematizar os diversos fatores que inquietam diretores, professores e supervisores (e possivelmente alunos) e que estão relacionados à formação oferecida nas escolas?

Supõe-se que esse modo individualista, que parte de uma concepção performática de qualidade, dificulta o trabalho coletivo e a reflexão. Isso permite afirmar que essas formas de controle e centralização que vem sendo operadas pelo Estado não parecem ensejar espaços de troca de experiência e de construção de uma escola com autonomia dos profissionais. Ao contrário, essa centralidade do Estado é exercida por meio de princípios do negócio privado que enfatizam indicadores que privilegiam, em última instância, a performance das instituições e dos sujeitos, estabelecendo um cenário de competitividade (Afonso, 2009). Esse mecanismo dificulta, por si só, a criação e/ou manutenção de espaços de autonomia e de criatividade dentro da escola. Portanto, o surgimento bem como a centralidade que, nos últimos anos, a avaliação externa tem assumido com base nesses princípios é decorrência do estreitamento entre sociedade e escola, tornando-se cada vez mais presente a racionalidade tecnológica nesse espaço, já visível anteriormente nos países desenvolvidos, que reduz todos os processos à técnica e à obtenção de resultados (Afonso, 2009).

Isso vem ocorrendo de tal modo que, por um período, houve uma bonificação dada aos analistas da Superintendência e aos professores pelo Governo do Estado de Minas Gerais, tendo em vista o resultado que atingiam no PROALFA e no PROEB. A bonificação era dada aos professores em proporção à nota recebida pela escola e para os analistas em proporção ao

resultado alcançado nas escolas ligadas à sua Superintendência. A adoção de sanção na forma de “incentivos monetários” é uma prática que passou a ser adotada em diferentes estados da federação e que pode ser chamada de “responsabilização forte” dos entes educativos, em que o Estado retribui conforme resultados de avaliações estandardizadas (Passone, 2014)⁸⁷.

Passone (2014) refere-se ao termo avaliações de terceira geração a fim de diferenciar dos dois primeiros usos da avaliação externa no Brasil. Se a primeira geração de avaliações visava o diagnóstico da educação para implementação das políticas públicas (o Saeb em suas origens), o segundo já vincula o resultado a proposição de metas e à responsabilização da escola (a exemplo da Prova Brasil); a terceira e mais recente utilização, além de causar o efeito simbólico da anterior, está ligada à remuneração por mérito, considerando mérito o resultado das avaliações.

A supervisora da Escola Z reitera que a cobrança em torno do resultado foi imensa no período da bonificação por mérito, de modo que, para que os analistas recebessem bonificação, precisavam exigir das escolas, ou seja, das supervisoras, e essas por sua vez exigiam dos professores:

Tinha a época do 14º (salário), era a bonificação do professor. Ano passado já não recebeu, então a Superintendência depende do resultado da escola para ela receber, eles vinham e cobravam, a gente passava apurado quando vinham analistas e elas vinham cobrar de mim e consequentemente eu sabia que a cobrança era grande em cima de mim, eu ia em cima dos professores. Era bem apertado, sob pressão. E os professores tinham preocupação em receber um dinheirinho a mais, e todos são beneficiados (K., supervisora da Escola Z).

Uma medida que estabelece metas e bonifica de acordo com seu cumprimento resulta óbvia e claramente em vigilância, excesso de trabalho e retirada de qualquer autonomia do professor sobre o processo. De acordo com Fernandes (2015), o sistema de prêmios e responsabilização das escolas preza a meritocracia e reforça uma concepção neoliberal de educação, concepção essa que visa a maior performance produtiva dos sujeitos e sua responsabilização, acirrando a competitividade entre sujeitos como estratégia ao cumprimento de metas. Desse modo, os profissionais expressam a imensa pressão que sofriam bem como toda a escola, sobretudo no 3º ano do primeiro ciclo, que caracteriza o final do ciclo de alfabetização, sendo avaliado pelo PROALFA, cujo resultado estava vinculado à bonificação dos professores:

---

⁸⁷ Essa medida de responsabilização forte de escolas pelos resultados associada a incentivos monetários dados conforme os resultados não é a tônica do Governo Federal, mas vem sendo realizada como políticas centralizadas nos Estados de Amazonas, Pernambuco, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais (Passone, 2014). Em Minas Gerais, a medida foi retirada pelo então governador em exercício Fernando Pimentel a partir de 2015.

Eram inspetores, analistas, todo mundo. Isso se cobrava no governo de Anastasia, era uma cobrança, você perguntava para o professor onde quer dar aula? Menos no 3º ano! Era uma cobrança que não tinha jeito nem de respirar! (M., professora da Escola Z).

A pressão, portanto, fazia se sentir, sobretudo, no trabalho dos professores que tinham alunos avaliados pelo PROALFA e pelo PROEB, ou seja, professores que lecionavam no 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para alguns professores, a retirada da bonificação ou “incentivo monetário” para os profissionais que conseguiam atingir a meta estipulada em torno da avaliação externa é vista como a ausência de investimento pelo governo, não sendo consciente, muitas vezes, o caráter coercitivo de medidas como essas, bem como seus efeitos:

O professor tinha o prêmio de produtividade, ia a nota sua, da sua escola e da Superintendência. Fazia uma regra de três, dava uma porcentagem. O Fernando Pimentel entrou e disse que isso não estava sendo fiel aos dados. Cortou isso. Mas já há dois anos cortou, estava já atrasado, a gente recebeu em 2013 o referente a 2011, e agora acabou e pronto. Ele disse que isso não é fiel, a bonificação que se dava. Ele quer resultados, mas sem gastar nada. Não sei de onde vão tirar os resultados (M., professora da Escola Z).

A própria noção de bonificação como incentivo para o trabalho e de aprendizagem como resultados quantificáveis obtidos nesse cenário de controle e pressão parece ser naturalizada muitas vezes. A imensa pressão em torno de resultados retira de campo a análise de outros aspectos essenciais à qualidade do ensino como investimento, formação, autonomia, como bem esclarece Passone (2014):

[...] devemos nos indagar até que ponto tais discursos que enfatizam a centralidade do professor no processo de ensino não obscurece a realidade das condições estruturais das políticas educacionais, isto é, a falta de recursos e investimentos adequados sob os quais a educação nos sistemas públicos de ensino poderia de fato acontecer de modo mais efetivo e equitativo? (Passone, 2014, p.245-246).

Essa pressão resulta de um longo processo no qual se tornaram centrais nas políticas públicas de educação categorias econômicas como a relação custo-benefício e a taxa de retorno, definindo-se a partir desses indicadores quais são a tarefa educativa, as prioridades de investimento e a noção de qualidade (Chirinéa & Brandão, 2015). Como a ênfase se encontra nos resultados quantificáveis, a bonificação é vista como potencial investimento na produtividade docente, podendo aumentar as taxas de retorno.

A avaliação tem assumido centralidade nas políticas públicas de avaliação no Brasil e nos estados, ressaltando-se o Estado de Minas Gerais, nas duas décadas de 1990 e 2000. Como discutido acima, estas estratégias bem como a responsabilização dos sujeitos geram um controle imenso no espaço da escola, isso torna compreensível o quanto a avaliação no contexto neoliberal é utilizada como instrumento que, ao permitir resultados mensuráveis, possibilita responsabilizar instituições e fomentar a competição, o que retira do Estado a responsabilidade com os recursos que proporcionariam maior qualidade de ensino, já que nessa estratégia se responsabiliza a figura individual da escola e dos gestores.

Ou seja, direcionada de modo individual e centrado na unidade escolar, o resultado vem sendo percebido e encarado como responsabilidade das unidades escolares e não do próprio Estado e das políticas públicas de educação. Essa estratégia problemática – centralizar a avaliação, mas descentralizar medidas de superação de resultados não satisfatórios ou possíveis indicadores de mudança, explícito nos planos e projetos que a escola deve elaborar e cumprir a despeito de condições – visa manter as mesmas orientações políticas, não modificá-las, exigindo o desempenho máximo dos profissionais da educação conforme as mesmas orientações.

A avaliação assim aprofunda o modelo gerencial das reformas educacionais (Afonso, 2009). Diretores, supervisores e professores indicam a pressão que sofrem pelos resultados desses exames, sobretudo nas reuniões em que os resultados são apresentados, gerando-se um desconforto permanente, pautado pela necessidade de subir nos índices da avaliação:

Primeiro, a gente fica com aquela tensão para saber como é que foi, independente se é turma da gente ou não porque é resultado da escola. E eu principalmente trabalho na escola há anos, visto a camisa da escola, e eu quero que seja bom, quando foi criada era uma escola de periferia, já foi muito taxada, então eu quero que seja bom. Mas quando chega reunião, passam para a gente, analisa-se todos os anos, se subiu, se manteve, se caiu. Se conseguiu a meta porque é muito difícil de conseguir aquela meta que eles põem. O que a gente pensa? Se não conseguiu a meta, mas pelo menos não caiu, em relação ao último resultado, independente se é terceiro, quinto, nono ou terceiro do ensino médio, já está bom, se pelo menos conseguiu manter ou subir um pouquinho. (H., professora da Escola Y).

Em pesquisa realizada no estado de São Paulo, Oliveira e Novais (2012, citado por Passone, 2014, p.443) apontam que tais políticas de responsabilização educacional têm gerado alterações na gestão da escola e em sua prática, de modo que a escola tem se organizado para as avaliações. A despeito dessa pressão, indagada se as avaliações externas auxiliam na atividade educativa, a supervisora responde:

Eu acho que não tanto. A gente analisa, a única prova que traz dados individuais é do segundo ano, Prova Brasil, então (as demais) dão noção do geral, a gente avalia resultados, olha, mas não dá pra saber se o resultado é fiel. Na verdade (isso) tem que ser feito, os governantes devem ter noção de como está, mas não sei se tem resultado fiel, que auxilia de fato. Acho que está precisando mudar muita coisa. Os meninos não tem interesse, não têm objetivo, chegam ao final do ano não têm nota, dizem que tem DP [estudos independentes], então está tudo muito fácil, só fica quem não quer nada (L., supervisora da Escola Z).

A fala acima parece indicar que a avaliação não pode ser superdimensionada e seu resultado não pode se separar da compreensão dos efeitos das reformas como a progressão continuada e parcial que alteram profundamente a organização da escola, além dos problemas da realização de formas de recuperação para a aprendizagem como problematizado anteriormente. Assim, a *pedagogia do exame*, que dissocia o processo de avaliação do processo de aprendizagem é acirrada por tais sistemas avaliativos que tornam a avaliação

superdimensionada, aglutinando nela problemas sociais e pedagógicos que então deixam de ser discutidos. (Barriga, 2003).

Para além da crítica aos testes estandardizados e à utilização tecnocrática de seus resultados, trazendo como efeitos às escolas o treino nas avaliações internas, a competitividade e a visão individualista e parcial dos resultados, dificultando a compreensão das dificuldades, Esteban e Fetzner (2015) criticam a concepção de que a qualidade esteja assentada puramente em resultados e exames estandardizados, o que também foi percebido por Oliveira e Araújo (2005). Aquelas autoras criticam uma concepção já muito em voga que estabelece uma relação linear entre resultados de exames e aprendizagem, de tal modo que a mensuração por exames padronizados têm obliterado o significado do termo qualidade, como se a qualidade fosse atributo direto dos resultados dos exames quantificados.

Segundo Russo (2007), não existe uma definição consensual do que seja qualidade de ensino, ela irá variar de acordo com pressupostos axiológicos e da posição social dos sujeitos que a enunciam, do que se deduz então a atual hegemonia de alguns grupos na definição de qualidade no campo educacional, fechando o universo das locuções (Marcuse, 1967). Além disso, o autor ressalta que esse constructo remete não apenas aos produtos, mas também ao processo; qualidade também pode se referir aos conteúdos e às finalidades da educação, é também uma categoria também política, já que é postulada coletivamente, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar. Entretanto, colocando-se de modo hegemônico, o discurso oficial vem concebendo e reafirmando a qualidade como o resultado dos testes padronizados, do que parte a afirmação das autoras.

Para isso, é necessário retomar a crítica de Horkheimer e Adorno (1973c) sobre o falso dilema entre métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social, e que pode se aplicar aos exames dos sistemas educativos. Os autores consideram que métodos quantitativos são importantes na pesquisa social desde que associados à reflexão sobre o objeto, própria ao pensamento especulativo. Os resultados numéricos não podem estar dissociados da reflexão sobre a qualidade que mensuram, da reflexão sobre as limitações dos instrumentos e sobre os objetivos que os orientam na estrutura da sociedade.

De acordo com Esteban e Fetzner (2015) a existência de sistemas avaliativos quantitativos vem controlando e estreitando o discurso educacional por meio de uma associação direta e simplista entre classificação nos testes e qualidade de ensino. Afinal, a partir da crítica das autoras, compreende-se nesta pesquisa que os resultados dos exames têm sido veiculados oficialmente e, do mesmo modo, compreendidos de modo isolado dos

objetivos que direcionam os exames na estrutura geral da sociedade e dos fatores estruturais das escolas e essa crítica é pertinente para compreendê-los, reinterpretá-los (e até modificá-los) sem descartar a necessidade de métodos quantitativos, no entanto.

Horkheimer e Adorno (1973c) indicam que a obtusidade dos métodos e técnicas quantitativas não deve ser creditada ao método, mas é próprio da realidade que impede a expressão do particular, portanto é parte das tendências atuais da sociedade a anulação do indivíduo por uma cultura cujo fim não é a realização da parte, mas seu funcionamento sem finalidade e no qual é evidente a impotência dos indivíduos frente à concentração econômica⁸⁸. Assim, exames quantitativos do sistema educativo são pertinentes, seus objetivos bem como seus resultados devem ser cotejados com as condições gerais e particulares das escolas, a fim de que se superem direcionamentos que culpabilizam sujeitos e escolas e análises isoladas e simplistas que anulam a expressão de dificuldades e de possibilidades das escolas.

Sem desconsiderar a necessidade de avaliação dos sistemas de ensino, Chirinéa e Brandão (2015) propõem que a avaliação externa esteja articulada à autoavaliação das escolas, de modo a contemplar melhor diversos indicadores da qualidade, evitando reducionismos, além de articulá-los melhor às realidades locais e às suas especificidades.

No entanto, dentro da lógica classificatória aqui criticada, vem sendo colocados em jogo discursos que levam a tomar os resultados de maneira individualista, seja como consequência de práticas profissionais estritamente, seja pela acentuação do que historicamente se compreendeu nas escolas como os fatores do chamado fracasso escolar: ora as características do aluno e sua família, ora características do professor e/ou de sua formação, ou ainda da própria escola. Em torno desse mesmo discurso, têm sido colocadas as “soluções oficiais”, sendo estas: a orientação da escola e, sobretudo, a gestão por metas e resultados. O efeito do diagnóstico da avaliação vem sendo o de oferecer resultados que hierarquizam processos e sujeitos (Esteban & Fetzner, 2015; Passone, 2014), portanto distante de uma interpretação que considera as dificuldades vividas geral e particularmente pelas escolas.

Segundo Russo (2007), os mecanismos de avaliação instituídos como o Saeb e o também o Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, previstos desde a LDB de 1996

---

⁸⁸ Horkheimer e Adorno (1973c) problematizam a ascensão de métodos empíricos de investigação social que desconsideravam o esforço teórico de refletir além do factual. No entanto, consideravam os métodos quantitativos necessários para descrição desde que tensionados com a teoria da sociedade e a reflexão que provém dessa. Para os autores, embora esses métodos recebessem por ora a objeção de que eram rudimentares e mecânicos, eram mais pertinentes e necessários do que investigações pretensamente humanistas que buscavam atribuir significado e espírito aos fenômenos sociais que, clara e objetivamente, carecem disso.

deveriam contribuir para a melhoria do ensino, como postulado na mesma lei, no entanto a avaliação do Estado vem mantendo caráter de ameaça e também de punição para aqueles que não cumprem com as metas, no caso do Saeb e de avaliações estaduais.

Ainda sobre essa questão, Passone (2014) indica o risco de que, ao se orientar por resultados da avaliação, o sistema escolar possa acabar por produzir situações não educativas como a estigmatização de escolas, professores e alunos ou ainda se prejudicar a relação entre professor e aluno. Faz-se necessário que sejam pontuados os limites do uso de exames estandardizados como verificadores da qualidade, sobretudo de sua recente utilização para comparação e coerção sobre as escolas, gerando demasiada responsabilização sobre as escolas.

Desse modo, a necessária centralização do Estado nas políticas de avaliação – posto que os sistemas de avaliação poderiam auxiliar na implementação e revisão das reformas – não vem respondendo às demandas da população por uma formação de qualidade. Ao contrário, tal centralização vem servindo à adequação da educação a índices postulados por países desenvolvidos para a adequação dos países em desenvolvimento às demandas da economia globalizada, portanto, não se encaminham para os interesses dos indivíduos e da sociedade, mas para interesses hegemônicos no quadro da economia mundial de suposta adequação dos sujeitos à esfera da ocupação e do consumo.

4.13 A ideologia na escola: o papel das recentes reformas a partir de seus efeitos

O que se mostra nessas reformas e modificações que acompanham a escola nas últimas décadas e que tem na avaliação estandardizada e na operacionalidade das reformas seu cerne parece ser a presença da pedagogia tecnicista na compreensão e direcionamento da educação. É inevitável não visualizar nessas reformas a premência da produtividade e da eficiência, direcionando a educação às exigências de preparação para a sociedade da produtividade. Pois de acordo com essa tendência pedagógica, devem ser formados sujeitos eficientes e adaptados para a sociedade que assim os exige, o que começa na escola com a racionalização de todos os processos. E a educação é concebida como subsistema da sociedade, de modo que o funcionamento eficiente da escola é visto como requisito ao equilíbrio da sociedade da qual faz parte (Saviani, 1999), por isso toda relação com o

conteúdo é permeada pela eficiência e os processos são centralizados pelo sistema educativo, não deixando espaço aos indivíduos. Ainda de acordo com Saviani (199):

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da sua intervenção (p.24).

Essa forma de se pensar o sistema educativo e a escola com base na eficiência e eficácia de seus processos, organizando-os como uma linha industrial e averiguando a eficiência de seus produtos é resultado da introdução de uma ideologia tecnocrática no sistema educacional que visa diminuir espaços de tensão e confronto (Patto, 1990) sob uma suposta neutralidade de suas operações, do qual essa pedagogia é uma de suas expressões mais claras.

Aliás, a tecnocracia aplicada ao sistema de ensino passa a pautar o planejamento e organização do sistema educativo pela eficiência de seus produtos, tendo adentrado fortemente nas políticas públicas educacionais a partir da década de 1960 (Severino, 1986) em consequência do avanço da racionalidade tecnológica na sociedade brasileira, acirrado pelo desenvolvimento industrial em um cenário de dependência política e econômica. Nesse período, o planejamento em todos os setores da sociedade buscou diminuir conflitos e reivindicações com o suposto atendimento dos anseios populares, tanto que a expansão do ensino alcançada com a reforma de 1971 (pela Lei 5.692/71) foi feita em atendimento às exigências do capital externo: formação massiva de mão de obra técnica e afeita ao trabalho e utilização na educação de *mass media*, com controle de conteúdo e tecnologização (Lourdes & Covre, 1990).

Ainda que não se possa considerar que a formação atual seja predominantemente técnica como o foi na vigência da reforma de 1971 com ensino predominantemente técnico, as demais características do sistema educativo tecnocrático são ainda presentes desde então. Considerando que é uma tendência da sociedade industrial que “[...] a dominação se torna cada vez mais impessoal, objetiva, universal, e também cada vez mais racional, eficaz e produtiva” (Marcuse, 1975, p.91) é possível compreender até que a tecnocracia não apenas se manteve, mas se aperfeiçoou, racionalizando os processos e os administrando, sem que seja dado espaço aos indivíduos e, além disso, dificultando a percepção das contradições e das condições sociais e as motivações econômicas que imprimem essa racionalidade na educação.

A racionalização de todos os processos é o alvo dessa pedagogia, tão presente nas reformas aqui problematizadas. Além disso, de acordo com Giroux (1986), por meio da racionalidade tecnológica presente nessa formação, o próprio conhecimento é reduzido a decisões técnicas para fins já decididos e que não são problematizados. Assim, não são professor e aluno que se relacionam com o conhecimento, que estabelecem o tempo e os métodos necessários e suas avaliações, mas estes são delimitados anteriormente, dada a importância da organização dos meios, para que se alcance eficiência e eficácia. Além disso, deve-se atentar que o conhecimento é dentro dessa concepção tratado como dado imediato, por isso dispensa a reflexão de professor e aluno, que seria necessária, em última instância, para compreensão dos determinantes da realidade (Giroux, 1986). É possível compreender que essa lógica permeia o sistema educativo, entrelaça-se às recentes reformas, que também a perpetuam, produzindo situações em que os processos são colocados e cumpridos burocraticamente a despeito dos impactos que causa sobre os indivíduos, relegados a segundo plano nessa racionalidade.

No cenário caracterizado pela oferta de bens e diminuição da necessidade do trabalho e da labuta, qualquer justificativa dessa organização do ensino ou da manutenção do mesmo terá caráter de mentira, pois não há condições objetivas e racionais para sustentar uma formação instrumental. O que se encobre, portanto, é que a educação sustenta a manutenção do princípio da produtividade e da adaptação dos sujeitos, pois ainda que se apresente como direito social, não há formação para o interesse do indivíduo, uma vez que seus objetivos estão dados de antemão e apontam para a manutenção da organização social, como explicita Marcuse:

Ao reter os indivíduos como instrumentos de trabalho, forçando-os à renúncia e à labuta, a dominação já não está apenas, ou primordialmente, defendendo privilégios específicos, mas sustentando também a sociedade como um todo, num escala em contínua expansão (Marcuse, 1975, p.93).

Portanto, essa preponderância da tecnocracia na organização do sistema educativo e na organização e controle da atividade educativa demonstra que a garantia da extensão da escolaridade foi conquistada não em favor da formação do indivíduo, mas para a suposta preparação de sujeitos para a esfera da ocupação, em suma, para sua adequação à sociedade.

Essa tecnocracia no planejamento e execução das políticas é visível na forma como se operacionalizaram a extensão da escolarização, a garantia da permanência na escola e a regularização do fluxo escolar, os processos avaliativos, todos esses marcados pela burocracia e pela verticalidade. O discurso que afirma que cabe aos alunos “aproveitar” as oportunidades

vem não só a reafirmar uma concepção liberal de indivíduo, mas encobrir as dificuldades vivenciadas nas escolas nos próprios processos que é impedida de realizar efetivamente.

Dessa maneira, o que parece estar em questão é a necessidade de problematização dessa concepção gerencialista, performática e neoliberal de educação⁸⁹ que é, afinal, individualista, uma vez que delega ao indivíduo a responsabilidade por ações que caberiam ao poder público, e exige deles o cumprimento de resultados estabelecidos, o que faz recrudescer a culpabilização entre os profissionais da escola. Pensar outro funcionamento e outro modo de se conceber a educação e a formação na escola exigiria que concepções que colocam em primeiro lugar a economia dos meios, a relação entre insumos e retornos observáveis e comparáveis sejam colocadas em xeque. Essa visão economicista da educação é expressiva da racionalidade tecnológica da sociedade que vem adentrando todos os espaços de modo cada vez mais forte, tornando a escola mais próxima à racionalidade presente na empresa, como explicitado anteriormente.

Essa integração da escola a tal racionalidade tem tornado os seus processos administrados, de modo que os termos veiculados na legislação e os processos ocorridos na escola reiteram a mesma racionalidade, deixando pouco ou nenhum espaço de interpretação e crítica para os sujeitos. Se a sociedade industrial avançada “silencia e reconcilia a oposição” (Marcuse, 1967, p.31), resta aos sujeitos identificações e imitações com o todo. Com isso, enfraquece-se a dimensão formativa da educação, de possível crítica e resistência a essa lógica que vem invadindo todos os espaços.

A própria noção de conteúdo é reduzida pelo que se convencionou chamar de habilidades e competências, que reduz a complexidade dos objetos, coloca-os em verbos, em uma clara dimensão instrumentalizante, o que mostra seu caráter ideológico. Em última instância, o discurso da competência aciona nos sujeitos supervisão e controle interno da produtividade como maneira de adaptar-se num cenário mutável (Pedrosa, 2002).

Além disso, opera-se uma responsabilização excessiva que recai não apenas nos gestores e profissionais das escolas, mas também naqueles que nelas passam. Há uma primazia da aprendizagem como ato isolado, por isso o acento dos documentos normativos em “direitos de aprendizagem”, além disso, como debatido anteriormente, algumas das etapas da recuperação dos conteúdos ocorrem apartadas da mediação, em caráter “independente” como normatiza a legislação. Isso leva a questionar qual a intenção implícita nas entrelinhas

---

⁸⁹ O ideário neoliberal se assenta em princípios como contenção de gastos, desmonte dos serviços sociais (que ficam a cargo do mercado privado e da “vontade” dos sujeitos), a ideia de eficiência (que na escola pode ter na avaliação sua expressão) e a responsabilização de sujeitos e instituições pela realização de metas educacionais e sociais (Frigotto & Ciavatta, 2003, Rossi, 2001).

da legislação, entre o que ela enuncia e pretende, já que se depreende daí que a aprendizagem é vista isoladamente de suas condições (materiais, de mediação e recursos pessoais), ou seja, seus resultados dependerão exclusivamente dos sujeitos, podendo assim facilmente responsabilizá-los pelo processo e suas consequências.

Dado que a legislação pode ser compreendida como um dispositivo jurídico que se apresenta universal no plano do discurso explícito, mas que porta interesse hegemônicos e dominantes (Severino, 1986), percebe-se que, ao contrário, não são dadas condições para a aprendizagem nessas situações de recuperação e de suposta “garantia de direitos”, reforçando-se, ao contrário, o fracasso escolar, então legitimado por esse discurso individualizante da legislação. Esse discurso desempenha o papel de ideologia que, no entanto, ao apelar aos sujeitos, suscita certa identificação com seu caráter de mentira e, por isso mesmo, deixa de ser questionado. Questioná-lo por outro lado sugere também colocar em suspenso toda a organização social que se afirma na mentira, ou seja, na necessidade de labuta e submissão do indivíduo em uma realidade que não as justifica objetivamente (Horkheimer & Adorno, 1973d).

Assim o discurso que apela para direitos e oportunidades busca esconder as contradições do sistema escolar, no entanto, essas são legitimadas como questão de escolha e de oportunidades que são aproveitadas pelos sujeitos. Esses mecanismos na escola, reiterados por termos de um direito universal, legitimam o mesmo discurso individualizante e excludente das relações de produção, prezando a adaptabilidade dos sujeitos às relações de produção. Lourdes e Covre (1990) já problematizavam como nos anos 1980, o caráter pretensamente universal da ideia de educação para todos ludibriou a população acerca de seu acesso à educação como bem cultural, oferecendo-lhe um “saber mínimo”, formando-os como exército industrial de reserva. Naquela época, a democratização da educação era colocada em xeque pelos índices alarmantes de evasão e repetência, índices que demonstravam que se mantinha ainda certa discrepância entre objetivos expressos quanto à expansão da escolaridade e seu modo de realização (Patto, 1990).

Poderia se levantar aqui o quanto o acesso e permanência dos sujeitos na escola, que constituía o cerne das discussões dos anos 1980 sobre a possibilidade de democratização do ensino, e então garantida pelos ciclos e pela progressão no ensino fundamental, possam ter se traduzido, nas condições dadas e efetivadas, em não democratização do saber historicamente acumulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CRESCENTE ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA E OS OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO

É possível afirmar que ainda se vive conforme a primazia da produtividade, pois o que ocorre é o submetimento de todos à lógica da produção e consumo, mesmo aqueles privados do trabalho formal (Pedrosa, 2002), que não deixam por isso de estarem submetidos à mesma lógica. Ainda que haja menos emprego, estamos sob o ideal da plena ocupação e empregabilidade que Adorno (1994) já sugeria, de modo que mesmo no tempo livre, predomina a lógica sustentadora do consumo. Vem se afirmando, contudo, que é necessário em tempos de redução de emprego que a educação escolar forneça mecanismos para que as pessoas “possam se virar” na obtenção de alguma renda que garanta o consumo: trata-se de aumentar a capacidade laboral como forma de adaptabilidade dos sujeitos à reestruturação produtiva (Pedrosa, 2002).

Assim, não há dúvidas de que a educação vem cumprindo em parte com a legitimação dessas contradições, já que a política educacional desde a década de 1990 vem reafirmando os princípios do aprender a aprender, esvaziando a formação de sua criticidade, tomando-a como adaptação dos sujeitos. A própria menção da Resolução 2.197/12 às “necessidades básicas de aprendizagem” e às “necessidades mínimas de aprendizagem do aluno” (SEE/MG, 2012b, p.18) demonstra o quanto as reformas escolares na história da educação brasileira ocultaram e ocultam a desigualdade de acesso ou de formação, pois ainda que se afirme muitas vezes a igualdade num plano formal (Patto, 1990), trata-se, como o próprio termo indica de modo evidente, de dar apenas o mínimo, visto como suficiente para o aluno da escola pública.

Entretanto, o discurso de gestão participativa vem a encobrir os processos centralizados pelo Estado e que são implantados por força da lei, pois a suposta autonomia dada às escolas diz respeito a ações pedagógicas já estabelecidas pela própria lei e pelas condições de trabalho, além de ações administrativas e financeiras que resultarão certamente em sobrecarga de funções a gestores (Mira & Romanowski, 2009). Tal sobrecarga também incide sobre professores tendo em vista exigências externas que eles “devem acatar”, como planos e projetos para alcance de metas da avaliação standardizada e as prerrogativas em torno da progressão (parcial e continuada) para garantia da realização de processos cujos meios a própria legislação não prevê e o sistema educativo não fornece, o que acaba por lhes exigir mais trabalho e maior desempenho de funções.

Deveria até se repensar a real relevância de elaboração de projetos político-pedagógicos pelas escolas, o que é previsto pela LDB n.9.394/96, mas que pode ser letra morta, uma vez que as políticas já são determinadas de antemão pelo Estado, traçando inclusive os recursos e os discursos pedagógicos legítimos que podem ser utilizados e pronunciados.

Atualmente, tem-se então a ênfase na educação básica, no desenvolvimento do que se convencionou chamar de habilidades de ler e escrever, resolver problemas, tomados como fins em si mesmos (e não meios para a experiência formativa) enquanto formas de se sustentar um perfil supostamente adequado às transformações da produção. Disso se tem a preocupação com novas capacidades “atitudinais e cognitivas” enquanto respostas de aceitação e adaptação frente a demandas de ocupação (Carvalho, 2007). Nesse sentido, ainda parece atual o diagnóstico dado por Lourdes e Covre (1990) nos anos 1980, de que, ao responder ao capitalismo monopolista, a escola sustenta um sujeito semipreparado, para que a empresa possa aplicar sua própria pedagogia empresarial ou para que o faça o próprio setor informal e de serviços. Poderíamos afirmar com base na crítica das autoras, que está em questão não um despreparo, o que viria a reafirmar a ideologia do pleno emprego, mas sim a falsa formação que é o estado da consciência que se reduziu a um mero meio (Adorno, 1986b), uma vez que não encontra na cultura como um todo, nem na escola, uma de suas esferas, condições para o desenvolvimento da consciência autônoma. Segundo as autoras, a escola contribui assim com certo equilíbrio instável para exploração e domínio do capital, do que, poderia acrescentar, a consciência como meio é um de seus fatores. Afinal, a consciência como meio é sinal da redução do pensamento à mera forma, proscrevendo-se pensamento (Horkheimer, 2000).

Entretanto, é preciso ressaltar que a escola, como formadora do caráter e disseminadora de valores, se não preservada de tamanha integração à sociedade, só poderá suscitar valores de conformismo e adequação. Essas atitudes, junto ao domínio elementar da leitura e do cálculo, respondem às exigências atuais de ocupação e adaptabilidade:

A escola é, dentro do capitalismo dos monopólios, instância importante tanto para a reprodução das forças produtivas quanto das relações de produção. É importante também para a formação da consciência crítica, mas essa última só pode se dar pela negação de sua homogeneização e integração ao todo (Crochík, 1998, p.88).

Portanto, somente há espaço para experiências formativas se houver certa distância do todo, que permita movimento de crítica às determinações que recaem sobre a escola. A escola certamente receberá determinações da sociedade, mas tamanha integração e administração visível em todos seus processos e etapas podem minar as resistências capazes de permitir

experiências formativas. A orientação e limitação de conteúdos a sua instrumentalidade, o controle de conteúdos e métodos avaliativos por meio de avaliações externas standardizadas, a pressão das atividades para metas externas, reduzem em última instância a distância entre o planejado e o transmitido, não restando espaço para tensões e diferenças – espaços necessários para a emergência da experiência formativa, constituindo obstáculos para tal.

Afinal, a formação da consciência diferenciada exige certa proteção do mundo exterior, certas lacunas de socialização (Adorno, 1986b), cada vez mais difíceis de ser toleradas no contexto de uma sociedade integrada.

Segundo Adorno (1994), na estagnação das relações produtivas que não acompanharam o desenvolvimento da produtividade e da tecnologia que nos libertaria da labuta, mas já enredada àquelas relações, cria-se a ilusão de que o interesse da sociedade é a da manutenção do *status quo*. Dessa maneira, a ideologia que justifica a manutenção dessas relações objetivas na sociedade tem que reafirmar constantemente a mentira; assim, pode-se concluir que se trata de uma ideologia de fato mais transparente, dado que seria possível confrontá-la mais facilmente (Horkheimer & Adorno, 1973d), pela própria proximidade com a libertação desse estado (Marcuse, 1975).

Nas escolas pesquisadas, suas atividades e seus processos se encontram marcados por uma racionalidade técnica e burocrática que buscam manter a organização e a racionalidade da sociedade da qual fazem parte. Essa racionalidade incide na escola por meio das legislações e prescrições que “devem” ser cumpridas por gestores (diretores) e pela equipe pedagógica e docente. Desse modo, como portadoras da racionalidade tecnológica, as atividades se esvaziam de sentido humano, assumem uma suposta neutralidade e objetividade que dificultam o reconhecimento de seu poder repressivo e dos interesses hegemônicos que portam.

Por esse mesmo motivo, nem sempre os profissionais que atuam nas escolas percebem os conteúdos ideológicos das reformas e medidas que incidem na atividade educativa; o nivelamento da escola pela sociedade é visível, mas a imediatez que esses processos assumem cotidianamente, dada a rapidez e a verticalidade com que se efetivam, dificulta a compreensão de seus nexos na sociedade e no contexto histórico. Essa dificuldade se agrava quando a equipe compreende que se deve dar sequência as reformas, mas sem questioná-las, prezando-se a hierarquia.

Além disso, como debatido anteriormente nesta tese, argumentos do campo da psicologia são utilizados para justificar essas reformas, encobrindo objetivamente a percepção

dos determinantes políticos, econômicos e ideológicos das mesmas. Combinado com a verticalização das reformas, isso reitera ações ritualísticas e isentas de reflexão, dificultando expressões conflitantes ou opostas à reafirmação da sociedade e dos encaminhamentos da educação que corroboram a organização social.

Dessa maneira, como explicitado anteriormente, a educação que repõe essa organização social volta-se contra os próprios indivíduos, “[...] reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores [...]” (Horkheimer & Adorno, 2006c) e os distancia da possibilidade de autonomia que incluiria o livre desenvolvimento de suas faculdades e possibilidades.

Faz-se, portanto, necessário refletir sobre a educação que permita a formação do pensamento autônomo, uma formação crítica, mote deste trabalho. Para isso, o próprio campo conceitual em que a educação está assentada necessita ser problematizado. Como discutido nesse trabalho, o conceito de qualidade deve ser revisto, tendo em vista sua dimensão política e não apenas formal, pautada em índices absolutos ou ainda relativos a índices de outros países. Nessa definição usual, a escola tem sido pensada em sua adequação às exigências da atual fase da economia, o que mostra o seu caráter limitante em relação às potencialidades da educação. Afinal, qualidade não é conceito neutro, nem unívoco, se constrói de acordo com os posicionamentos políticos e ideológicos em jogo em determinado momento na sociedade.

Nesse sentido, se a educação pode cumprir com a emancipação e a resistência, a definição do que se entende por qualidade não pode partir de setores hegemônicos, mas necessita ser pensada por toda a sociedade, sobretudo por aqueles que fazem uso da educação pública. Ademais, “[...] falta-nos um projeto de sociedade que tenha a educação como fator central de sua concepção e vista como meio de emancipação do homem e de superação da barbárie em que se transformou o capitalismo” (Russo, 2007, p.85).

Por sua vez, é urgente lembrar a citação de Adorno (1995e, p.189) de que “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa”; à medida que se repensa a formação, é necessário também repensar a cultura que, como organização social, não vem permitindo a autonomia dos indivíduos e não cumpre com a promessa de sua realização. Nesse sentido, uma educação crítica e formativa é crítica da sociedade e, portanto, em todas as suas etapas, na proposição das legislações, na gestão escolar e na atividade educativa deve propiciar condições para que haja reflexão sobre os impedimentos da cultura para a realização do indivíduo, possibilitando então a formação do pensamento autônomo.

Em um momento de instabilidade política no Brasil, é possível assistir ao recrudescimento do ensino dualista a partir da proposta da chamada Medida Provisória 746/2016 que visa alterar o Ensino Médio, instituindo a formação por grandes áreas do conhecimento, incluindo o ensino profissional (Rodrigues, 2016). Embora essa etapa do ensino não constitua objeto desta tese, é importante considerar que as possíveis alterações que essa medida propõe na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 podem se encaminhar para a tecnicização dessa etapa da escolaridade, retirando conteúdos e subsídios da formação que historicamente apontaram para além da instrumentalidade própria ao mundo da produtividade⁹⁰. Portanto, os encaminhamentos políticos que trouxeram à tona esse projeto de reforma vêm intentando o controle do currículo em prol de interesses hegemônicos que apontam para sua instrumentalização. O conteúdo ideológico presente nesse projeto também é parte dos encaminhamentos das recentes reformas aqui problematizadas.

No que tange ao Ensino Fundamental, o caráter operacional das reformas dos ciclos e da progressão parcial e continuada, a não provisão de recursos e possibilidades para a que recuperação aconteça quando necessária, a verticalidade e a burocracia impressas também nessas reformas, a premência da avaliação estandardizada na atividade educativa, e o submetimento dos conteúdos às capacidades e habilidades indicam já a instrumentalização nessa etapa do ensino e se colocam como obstáculos à formação. A crítica radical a essa situação insiste não em retomar o passado, marcado pela exclusão com a repetência e a evasão, mas de garantir o direito à educação que esteja aliado à formação para a autonomia.

---

⁹⁰ O projeto original da Medida Provisória 746 que visa alterar o Ensino Médio também dispensava a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes; no entanto, após debates na Câmara dos Deputados, o projeto foi aprovado no mês de dezembro de 2016 e encaminhado ao Senado com uma emenda que mantém a obrigatoriedade dessas disciplinas (Folha de São Paulo, 2016).

REFERÊNCIAS ⁹¹

- Adorno, T. W. (1986a). Acerca de la relación entre sociología y psicología. (H. Jensen, Trad.). In H. Jensen (Org.) *Teoría crítica del sujeto*. (pp.36-85). México: Ed. Siglo Veintiuno.
- Adorno, T. W. (1986b). Teoría de la seudocultura (V. S. Zavala, trad.). In T. W. Adorno & M. Horkheimer. *Sociologica* (pp. 175-199). Madrid: Taurus Ediciones.
- Adorno, T. W. (1969). Opinion, locura, sociedad. (R. J. Vernengo, Trad.). In T. W. Adorno. *Intervenciones: Nueve modelos de critica*. (pp.137-160). Monte Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Adorno, T. W. (1993). *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. (L. E. Bicca, Trad.; G. de Almeida, rev. de tradução.). (2a ed., 216p.). São Paulo: Editora Ática.
- Adorno, T. W. (1994). Capitalismo tardio ou sociedade industrial?. (F. R. Kothe e A. Cohn, Trans.). In G. Cohn (Org.). *Theodor W. Adorno*. (pp.62-75). São Paulo: Ática.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. (W. L. Maar, Trad.). (6a reimp.,190p.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995a). A Filosofia e os professores. (W. L. Maar, Trad.). In T. W. Adorno. *Educação e emancipação*. (pp. 51-74). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). Tabus acerca do magistério. (W. L. Maar, Trad.). In T. W. Adorno. *Educação e emancipação*. (pp. 97-117). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995c). Educação após Auschwitz. (W. L. Maar, Trad.). In T. W. Adorno. *Educação e emancipação*. (pp.119-138). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995d). Educação – para quê? (W. L. Maar, Trad.). In T. W. Adorno. *Educação e emancipação*. (pp.139-154). São Paulo: Editora Paz e Terra.

---

⁹¹ De acordo com as normas da APA – American Psychological Association.

- Adorno, T. W. (1995e). Sobre sujeito e objeto. (M. H. Ruschel, Trad.). In T. W. Adorno. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. (pp. 181-201). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. (4a ed., 151 p.). São Paulo: Cortez.
- Alves, G. (2007). *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. (2a ed., 288p.). Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6.
- Amaral, A. de P. L. (2015, janeiro-abril). Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Cadernos Cedes*. Campinas. 15 (95), 127-133.
- Aranha, M. L. de A. (1989). A educação brasileira no século XX. In M. L. de A. Aranha. *História da educação*. (pp.240-288). São Paulo: Moderna.
- Arelaro, E. R. G., Jacomini, M. A., & Klein, S. B. (2011, janeiro/abril). Ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*. 37 (01), 35-51.
- Azevedo, F. (2010a). *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana.
- Azevedo, F. (2010b) *Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo (1959)*. São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana.
- Barretto, E. S. de S., & Mitrulis, E. (2001, maio/agosto). Trajetória e desafio dos ciclos escolares no País. *Estudos avançados*. 15 (42), 103-140.
- Barretto, E. S. de S., & Souza, S. Z. (2004, janeiro/abril) Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. 30 (01), 11-30.
- Barriga, A. D. (2003). Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. (5a ed., pp. 51-82). Rio de Janeiro: DP&A.
- Batista, S. S. S. (2000, dezembro). Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. *Educação e Sociedade*. (21), 182-205.

- Benjamin, W. (1989). Sobre alguns temas em Baudelaire. (J. M. Barbosa, Trad.) In W. Benjamin. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. (pp.103-149). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994) Experiência e pobreza. (S. P. Roaunet, Trad.). In W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (7a ed., pp.114-119). São Paulo: Brasiliense.
- Bertagna, R. H. (2010, setembro/dezembro). Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. *Pro-Posições*. 3 (21), 193-218.
- Brasil. Ministério da Educação (2004). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. (26 p.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 10 de junho, 2013, de <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil. Ministério da Educação (2008). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. (200 p.) Brasília: MEC, SEB, Inep.
- Carvalho, C. (2007) Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: C. Baeur et al. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. (pp.37-68). Brasil: Líber Livros Editora.
- Chirinéa, A.M.; & Brandão, C. da F. (2015, abril-junho). O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: avaliação das Políticas públicas da Educação*. Rio de Janeiro. 23 (87), 461-484.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. (103 p.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Crochík, J. L. (1998). *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochík, J. L. (2003, janeiro/junho). O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Revista Inter-Ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG*. 28 (01), 15-35.

- Crochík, J. L. (2011, janeiro/junho). Alguns pontos de divergência entre a epistemologia genética de Jean Piaget e a teoria crítica da sociedade. *Revista Intermeio*. Campo Grande, MS. 17 (33), 82-97.
- Dadico, L. (2009, maio/agosto). Práticas educacionais distintas: a psicologia no ensino médio paulista. *Cadernos de Pesquisa*. 137 (39), 421-400.
- Esteban, M.T., & Fetzner, A. R. (2015) A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*. Curitiba. Ed. espec. (1), 75-92.
- Fausto, B. (2015). História concisa do Brasil. (3a ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Fernandes, C. de O. (2015). Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba. Ed. espec. (1), 17-33.
- Ferretti, C. J. (2002, dezembro). Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. [Resenha de: *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* de M. N. Ramos]. *Educação & Sociedade*. 23 (81), 299-306.
- Ferretti, C. J. (2009). Considerações sobre o trabalho docente. In *Anais do IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições escolares*. (21 p.) São Paulo: UNINOVE- Universidade Nove de Julho.
- Ferretti, C. J., Salles, F. C., & González, J. L. C. (2009, maio). Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar. [Número especial]. *Revista HISTEDBR Online*. 198-215.
- Folha de São Paulo (2016, 19 dezembro). *Medida provisória do Ensino Médio é inconstitucional, diz Procuradoria*. Recuperado em 12 janeiro 2017, de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1842954-medida-provisoria-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-procuradoria.shtml>.
- Fonseca, M. (1998, janeiro/julho). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. 24 (1), 37-69.

Freitag, B. (1980). *Escola, estado e sociedade*. (6a ed., 142 p.). São Paulo: Moraes.

Freitas, L. C. de. (2002, setembro). A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*. 23 (80), 299-325.

Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. (3a ed., 235 p.). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Frigotto, G. (2006). Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. (pp.25-53). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003, abril). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. 24 (82), 93-103.

Galuch, M. T. B. (2007). Experiência e prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental. In Vários autores (Orgs.). *Teoria Crítica e formação do indivíduo*. (pp.259-285). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Garcia, M. M. A., & Anadon, S. B. (2009, janeiro/abril). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, 106 (30), 63-85.

Ghiraldelli Júnior, P. (2009). *História da educação brasileira*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Giroux, H. (1986). Teoria crítica e racionalidade na educação para a cidadania. In H. Giroux. *Teoria Crítica e resistência em educação*. (pp. 221- 268). Petrópolis: Vozes.

Gorz, A. (1982). *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. (A. R. Vianna e S. G. de Paula, Trans.). (203 p.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gorz, A. (1996). Técnica, técnicos e luta de classes. (E. S. Abreu, Trad.). In A. Gorz (Org.). *Crítica da divisão do trabalho*. (3a ed., pp. 213-248). São Paulo: Martins Fontes.

- Hashimoto, C. I. (2012). *Ensino fundamental de nove anos: um novo caminho em uma velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?* 246 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Horkheimer, M. (2000). *Eclipse da razão*. (S. U. Leite, Trad.). (187p.). São Paulo: Centauro.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973a). Indivíduo. (A. Cabral, Trad.). In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Orgs). *Temas básicos da sociologia*. (2a ed., pp.45-60). São Paulo: Editora Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973b). Cultura e civilização. (A. Cabral, Trad.). In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Orgs). *Temas básicos da sociologia*. (2a ed., pp.93-104). São Paulo: Editora Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973c). Sociologia e investigação social empírica (A. Cabral, Trad.). In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Orgs). *Temas básicos da sociologia*. (2a ed., pp.120-130). São Paulo: Editora Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973d). Ideologia. (A. Cabral, Trad.). In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Orgs). *Temas básicos da sociologia*. (2a ed., pp.184-205). São Paulo: Editora Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006a). Conceito de esclarecimento. In M. Horkheimer & T. W. Adorno. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (Ed. reimp., pp.17-46). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006b). Notas e esboços. In M. Horkheimer & T. W. Adorno. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (Ed. reimp., pp.173-211). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006c). Elementos do anti-semitismo. In M. Horkheimer & T. W. Adorno. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (Ed. reimp., pp.139-171). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Inep (2011). *Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e Saeb*. Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira. Recuperado em 16 de junho, 2013 de <http://provabrasil.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 16 de junho, 2013, de <http://mec.gov.br>.

Lei n.010172, de 9 de janeiro de 2001 (2001, 9 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF: Ministério da Educação. Recuperado em 10 de agosto, 2016, de <http://mec.gov.br>.

Lourdes, M. de; & Covre, M. (1990). *Educação, tecnocracia e democratização*. São Paulo: Ática.

Mandel, E. (1985). *O capitalismo tardio*. (C. E. S. Matos, R. Castro e D. A. Azevedo, Trans.). (2a ed., 417p.). São Paulo: Nova Cultural.

Marcuse, H. (1967) *A ideologia da sociedade industrial*. (G. Rebuá, Trad.). (238 p.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Marcuse, H. (1975). *Eros e civilização: uma interpretação filosófica da obra de Freud*. (A. Cabral, Trad.). (6a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Marini, R. M. (1997, setembro). Proceso y tendencias de la globalización capitalista. *Praga - Estudos marxistas* 3. São Paulo. (3), 89-107.

Marx, K. (1979). Manuscritos econômicos e filosóficos. In E. Fromm. *Conceito marxista do homem*. (pp.85-218). Rio de Janeiro: Zahar.

Massabni, V. G., & Ravagnani, M. C. A. N. (2008). Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo?. *Revista Paidéia*. 18 (41), 469-484.

Minas Gerais, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (2012a). *Dia nacional da alfabetização: quando letras e palavras passam a fazer sentido*. Recuperado em 03 de fevereiro, 2015, de <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/proalfa/>.

Minas Gerais, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. (2013a, abril). *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave*. Belo Horizonte. Recuperado em 17 de janeiro, 2015, de <http://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>.

Minas Gerais, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. (2014, junho). *PIP e Proeti: gerentes da educação destacam o trabalho de articulação na sede, regionais e escolas*. Belo Horizonte. Recuperado em 03 de novembro, 2016, de

<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6334-pip-e-proeti-gerentes-educacionais-destacam-o-trabalho-de-articulacao-na-sede-regionais-e-escolas-para-realizacao-das-acoes>.

Ministério da Educação e do Desporto (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. (Vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental. (144 p.). Brasília: Mec.

Ministério da Educação (2016). *Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa*. Recuperado em 06 agosto 2016 de <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

Mira, M. M.; & Romanowski, J. P. (2009). Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. (10208-10219). Paraná: PUCPR.

Miranda, M. G. (2005, maio/agosto). Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*. 26 (91), 639-651.

Moura, C H. G., & Franciscatti, K. V. S. (2011). *Experiência e racionalidade: inspirações para uma educação crítica*. (118 p.). Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei.

Nagle, Jorge. (2009). *Educação e sociedade na primeira república*. (3a ed., 344 p.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Ney, A. (2008). *Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Wak Ed.

Ofício Circular nº360/2013 (2013b, de 17 de dezembro). Orienta sobre a operacionalização da progressão parcial prevista na Res. SEE 2.197/2012 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG.: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

Oliveira, D. A. (2004, setembro/dezembro). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, 89 (25), 1127-1144.

Oliveira, D. A. (2009, maio-agosto). As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*. 25 (2), 197-209.

Oliveira, R. P. de, & Araújo, G. C. (2005, janeiro/abril). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. (28), 5-23.

Pansini, F., & Marin, A. P. (2011, janeiro/abril). O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*. 37 (1), 87-103.

Parecer CEE/MG N° 1.132/97 (1997). Dispõe sobre a Educação Básica nos termos da Lei 9.394/1996. (21 p.). Belo Horizonte, MG: Conselho Estadual de Educação. Recuperado em 8 de maio, 2015, de <http://crv.educacao.mg.gov.br>.

Passone, E. F. K. (2014, abril-junho). Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação. *Cadernos de Pesquisa*. 44 (15), 424-448.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz.

Pedrosa, J. G. (2002). Trabalho e Educação no capitalismo tardio: crítica do trabalho hipostasiado. 222 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Piletti, N. (1991). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática.

Ponce, A. (1994). *Educação e luta de classes*. (J. S. de C. Pereira, Trad.). (13a ed.). São Paulo: Cortez.

Resolução SEE N° 469 (2003, 22 de dezembro de 2003). Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG.: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Recuperado em 20 de abril, 2015, de <https://www.educacao.mg.gov.br>.

Resolução SEE N°521 (2004, 02 de fevereiro). Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

Resolução SEE N°666 (2005, 07 de abril). Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns-CBCs a serem obrigatoriamente ensinados nas unidades de ensino estaduais que oferecem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte, MG.: Secretaria do Estado

de Educação de Minas Gerais. Recuperado em 07 de agosto, 2016, de <https://www.educacao.mg.gov.br>.

Resolução SEE N° 1086 (2008, 16 de abril). Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Recuperado em 20 de abril, 2015, de <https://www.educacao.mg.gov.br>.

Resolução SEE N° 2.197 (2012b, de 26 de outubro de 2012). Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG.: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Recuperado em 25 de abril, 2015, de <http://crv.educacao.mg.gov.br>.

Rockweel, E., & Ezpeleta, J. (1989). A escola: relato de um processo inacabado de construção. In E. Rockweel & J. Ezpeleta. *Pesquisa participante*. (2a ed., pp.9-30). São Paulo: Cortez e Autores Associados.

Rodrigues, M. (2016, 25 de outubro). Governo lança reforma do Ensino Médio, veja destaques. *G1 Globo – Educação*. Recuperado em 03 de novembro, 2016, de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>.

Romanelli, O. de O. (1987). *História da educação no Brasil*. (9a. ed., 267 p.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Rossi, V. L. S. de. (2001, novembro). Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. *Caderno Cedes* 55, 92-107.

Russo, M. H. (2007). Contribuições da Administração Escolar para a melhoria da qualidade de ensino. In: C. Bauer et al. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. (pp.69-97). Brasília: Líber Livros Editora.

Santos, L. L. de C. P. (2002, setembro). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação. *Educação & Sociedade*. 23 (80), 346-367.

Santos, L. L. de C. P., & Vieira, L. M. F. (2006, outubro). “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação & Sociedade*. 27(96), 775-795.

- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. (32a. ed., 99 p.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. (10a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sawaya, S. M. (2002). Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana. *Videtur*. 18, 29-40. Recuperado em 15 de janeiro, 2015, de <http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm>.
- Sawaya, S. M. (2008). Leitura, práticas escolares e a reforma na alfabetização. *Revista Iberoamericana de Educação*. 46, 55-69. Recuperado em 15 de janeiro, 2015, de <http://www.rieoei.org/rie46a03.htm>.
- Seabra, L. (2009). BID e BIRD são órgãos diferentes. *Economia Clara*. 28 set. 2009, Recuperado em 07 de agosto, 2016, de <https://economiaclara.wordpress.com/2009/09/28/bid-e-bird-sao-orgaos-diferentes/>.
- Severino, A. J. (1986). A significação ideológica da educação brasileira em seu desdobramento histórico-social. In A. J. Severino. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. (pp.59-101). São Paulo: EPU.
- Silva, E. M. M. (2003). Desdobramentos da política educacional no contexto mineiro. In *II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003, Uberlândia/MG. II Congresso Nacional de História*. (p.967- 980). Uberlândia, MG.
- Trein, E., & Ciavatta, M. (2006). A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: G. Frigotto, & M. Ciavatta (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. (pp.97-116). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Viegas, L. de S., & Souza, M. P. R. (2006, julho/dezembro). A progressão continuada no Estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. 10 (2), 247-262.
- Wanderley, L. A. (2006). Ernest Mandel: renda tecnológica no capitalismo contemporâneo. In *XI Encontro Regional de Economia – ANPEC/ Fórum BNB de Desenvolvimento*. (13 p.). Fortaleza/CE: Estratégias de Desenvolvimento Regional.

APÊNDICE A – Roteiros de entrevista

Roteiro de entrevista com o(a) diretor(a)

Idade: ____

Formação: ____

Tempo de profissão: ____

Tempo de atuação nesta escola: ____

Turno de trabalho: ____

Carga horária semanal nesta escola: ____

Carga horária total: ____

Tendo em vista as resoluções estaduais que se seguiram à LDB de 1996:

1. Modificações na escola após a implantação dos ciclos e da progressão:
  - a.) Reuniões para a preparação e/ou discussão dessa reforma, ressaltando também a reforma do ensino fundamental de nove anos e entrada de crianças de seis anos;
  - b.) O trabalho do conteúdo escolar com a implantação dos ciclos;
  - c.) Modificações na estrutura da escola para receber crianças de seis anos;
  - d.) Reforço/recuperação dos alunos com desempenho insatisfatório;
  - e.) Dificuldades no novo modo de funcionamento da escola com os ciclos.
2. Avaliações:
  - a.) Modificações no papel da avaliação interna com a implantação dos ciclos e dificuldades com o novo modo de avaliar;
  - b.) Avaliação externa: preparação dos alunos e consequências da avaliação (e resultados) para a escola;
  - c.) Relação entre avaliação interna e externa.
3. O papel da escola hoje após a implantação dos ciclos e da progressão.

Roteiro de entrevista com o(a) pedagogo(a)

Idade: ____
Formação: ____
Tempo de profissão: ____
Tempo de atuação em escola pública: ____
Tempo de atuação nesta escola: ____
Turno de trabalho: ____
Carga horária semanal nesta escola: ____
Carga horária total: ____

Tendo em vista as resoluções estaduais que se seguiram à LDB de 1996:

1. Modificações na escola após a implantação dos ciclos e da progressão:
  - a.) Reuniões para a preparação e/ou discussão dessa reforma, ressaltando também a reforma do ensino fundamental de nove anos e entrada de crianças de seis anos;
  - b.) O trabalho do conteúdo escolar com a implantação dos ciclos;
  - c.) Reforço/recuperação dos alunos com desempenho insatisfatório;
  - d.) Modificação da estrutura da escola para recebimento de crianças de seis anos;
  - e.) Dificuldades no novo modo de funcionamento da escola com os ciclos.
2. Avaliações:
  - a.) Modificações no papel da avaliação interna com a implantação dos ciclos e dificuldades com o novo modo de avaliar;
  - b.) Avaliação externa: preparação dos alunos e consequências da avaliação para sua atividade;
  - c.) Relação entre avaliação interna e externa.
3. O papel da escola hoje após a implantação dos ciclos e da progressão.

Roteiro de entrevista com o(a) professor(a) do Ensino Fundamental I

Idade: ____
Formação: ____
Tempo de profissão: ____
Tempo de atuação com ensino público: ____
Tempo de atuação nesta escola: ____
Turno de trabalho: ____
Carga horária semanal nesta escola: ____
Carga horária total: ____

Tendo em vista as resoluções estaduais que se seguiram à LDB de 1996:

1. Modificações na escola após a implantação dos ciclos e da progressão:

- a.) Reuniões para a preparação e/ou discussão dessa reforma, ressaltando também a reforma do ensino fundamental de nove anos e entrada de crianças de seis anos.
- b.) O trabalho do conteúdo escolar com a implantação dos ciclos.
- c.) Reforço/recuperação dos alunos com desempenho insatisfatório.
- d.) Dificuldades no novo modo de funcionamento com os ciclos.

2. Avaliações:

- a.) Modificações no papel da avaliação interna com a implantação dos ciclos e dificuldades com o novo modo de avaliar.
- b.) Avaliação externa: preparação dos alunos e consequências da avaliação para sua atividade;
- c.) Relação entre avaliação interna e externa.

3. O papel da escola hoje após a implantação dos ciclos e da progressão.

Roteiro de entrevista com o(a) professor(a) do Ensino Fundamental II

Idade: ____

Formação: ____

Tempo de profissão: ____

Tempo de atuação em escolas públicas: ____

Tempo de atuação nesta escola: ____

Turno de trabalho: ____

Carga horária semanal nesta escola: ____

Carga horária semanal total: ____

Tendo em vista as resoluções estaduais que se seguiram à LDB de 1996:

1. Modificações na escola após a implantação dos ciclos e da progressão:

- a.) Reuniões e/ou cursos de preparação e/ou discussão na época da implantação;
- b.) O trabalho do conteúdo escolar com a implantação dos ciclos;
- c.) Reforço/recuperação dos alunos com desempenho insatisfatório;
- d.) Dificuldades no novo modo de funcionamento com a progressão parcial.

2. Avaliações:

- a.) Modificações no papel da avaliação interna com a implantação dos ciclos e dificuldade com o novo modo de avaliar;
- b.) Avaliação externa: preparação dos alunos e consequências da avaliação para sua atividade;
- c.) Relação entre avaliação interna e externa.

3. O papel da escola hoje após a implantação dos ciclos e da progressão.

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Efeitos das recentes reformas do ensino fundamental”. Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo e esclarecê-lo de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará, segundo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

1. Identificação do(a) voluntário(a) da pesquisa:

Nome: _____ Gênero: _____

Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

2. Dados da pesquisa:

a. Título do Projeto: Os efeitos das recentes reformas do ensino fundamental

b. Universidade/Departamento/Faculdade/Curso:

Pesquisa de Doutorado desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

c. Pesquisador Responsável: Claudia Helena Gonçalves Moura

3. Objetivo da pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os efeitos das reformas dos ciclos, da progressão continuada e do ensino fundamental de nove anos na organização da escola e na atividade educativa, buscando compreender como as reformas podem ter modificado a relação estabelecida com o conhecimento, com o tempo e as formas de avaliação que acompanham este processo.

4. Justificativa da pesquisa:

À medida que busca compreender os efeitos das recentes reformas no ensino e seu impacto na formação, a pesquisa visa elucidar os determinantes políticos das ações empreendidas na escola. Busca, portanto, retirar o caráter individual das dificuldades que emergem nesse processo e elucidar o papel que as políticas públicas vêm desempenhando na formação.

5. Descrição detalhada e explicação dos procedimentos realizados:

A entrevista é semiestruturada em 3 tópicos de discussão. Para transcrição detalhada dos dados, as entrevistas serão gravadas. Em seguida, serão devolvidas ao entrevistado para possíveis correções. Por fim, serão submetidas a uma análise do conteúdo com base nos objetivos da mesma pesquisa.

6. Descrição dos desconfortos e riscos da pesquisa:

Algumas questões da entrevista poderão oferecer desconforto por relatar dificuldades que podem ser vividas cotidianamente no contexto da instituição escolar. Frente a esse desconforto, o participante poderá solicitar que não responda à pergunta, dando prosseguimento às demais.

7. Descrição dos benefícios da pesquisa:

Ao oferecer acesso aos resultados parciais e finais da pesquisa ao participante, a pesquisa pode contribuir para o esclarecimento do papel que as políticas públicas desempenham na formação oferecida atualmente nas escolas, contribuindo para a crítica a essas.

8. Despesas, compensações e indenizações:

- a. Você não terá despesa pessoal nessa pesquisa, assim como não terá compensação financeira relacionada à participação.

9. Direito de confidencialidade:

- a. Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo.
- b. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

10. Acesso aos resultados da pesquisa:

Você tem direito de acesso atualizado aos resultados da pesquisa, ainda que os mesmos possam afetar sua vontade em continuar participando da mesma.

11. Liberdade de retirada do consentimento:

Você tem direito de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou constrangimento.

12. Acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa:

Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, ao profissional responsável pela mesma, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca de procedimentos, riscos, benefícios, etc., através dos contatos: claudiahgm@yahoo.com.br / (35) 98863-5354

13. Acesso à instituição responsável pela pesquisa:

Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, à instituição responsável pela mesma, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca dos procedimentos éticos, através do contato abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do
Instituto de Psicologia da USP:
Av. Prof. Melo Moraes, 1.271 Bloco G 2º andar Sala27
CEP: 05008-030 Cidade Universitária São Paulo-SP

Fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação a minha participação foram satisfatoriamente respondidas.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos pesquisadores e à instituição de ensino.

Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

A minha assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização aos pesquisadores, ao patrocinador do estudo e ao Comitê de Ética em Pesquisa, de utilizarem os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha identidade.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável da pesquisa: _____

Assinatura do(a) voluntário(a): _____

ANEXO B – Modelo do Termo de Autorização

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Por meio deste documento, solicito autorização para coletar dados da pesquisa intitulada “Os efeitos das recentes reformas do ensino fundamental: impedimentos a uma atividade educativa crítica e formativa”, desenvolvida no Programa de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP, sob a orientação do Prof. Dr. José León Crochík. O objetivo deste estudo consiste em averiguar os efeitos das reformas dos ciclos, da progressão continuada e do ensino de nove anos na organização da escola e na atividade docente, verificando os efeitos na formação oferecida nas escolas.

Os procedimentos da pesquisa consistem em buscar dados do regimento da escola e documentos normativos relacionados às últimas reformas. Em seguida, realização de entrevista com roteiro semiestruturado em três tópicos de discussão. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita. A transcrição será devolvida ao entrevistado para possíveis correções. A pesquisa terá como participantes o diretor da instituição, o pedagogo e quatro professores, sendo dois do Ensino fundamental I e dois do Ensino fundamental II. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da tese e de artigos científicos, sendo assim a pesquisadora assume a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes e de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais, que não serão em hipótese alguma publicados.

O projeto de pesquisa se encontra dentro da Resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS n.466/2012, que respeita a integridade do participante bem como o sigilo de sua identidade. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, instituição a qual está vinculado.

Os procedimentos desta pesquisa não oferecem risco, porém podem suscitar reflexões e emoções acerca de experiências vividas relacionadas ao tema pesquisado.

Uma cópia do termo de autorização onde consta nome da pesquisadora, endereço e telefone de contato será concedida (à) diretor(a) da instituição para esclarecimento de quaisquer dúvidas relativas à pesquisa.

Dados da pesquisadora: Claudia Helena Gonçalves Moura.

Endereço residencial: Av. Dr. Renato Azeredo, 84

CEP: 37750-000 Machado – MG

E-mail: claudiamoura@usp.br

(35)3295-2389 / 98863-5354

Eu, _____, abaixo assinado, diretor (a) da Escola Estadual _____, autorizo a realização do estudo “Os efeitos das recentes reformas do ensino fundamental”, a ser conduzido pela pesquisadora Claudia Helena Gonçalves Moura. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

O referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e a pesquisadora compromete-se a cumprir com as normas éticas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS n.466/2012. Declaro estar ciente da realização da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária, disponibilizando documentos e permitindo o acesso aos profissionais dessa instituição para realização da pesquisa.

De acordo.

_____, ____ de _____ de 20____.

Diretor(a) da Escola Estadual _____