

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIEGO NAVARRO DE BARROS

**A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola**

São Paulo

2021

DIEGO NAVARRO DE BARROS

**A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola**

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse

São Paulo

2021

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

B277  117 p.	<p>Barros, Diego Navarro de</p> <p>A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola / Diego Navarro de Barros; orientador Ocimar Munhoz Alavarse. -- São Paulo, 2021.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Organização Curricular. 2. Seriação. 3. Ciclos. 4. Democratização. 5. Política Educacional. I. Alavarse, Ocimar Munhoz, orient. II. Título.</p>
--------------------	--

BARROS, Diego Navarro de

Título: A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Às minhas matriarcas, Mazé e Mariza, por não terem me oferecido outra vereda que não a dos livros.

Ao Mario (*in memoriam*), meu pai por opção, por todo suor e empenho para que eu conseguisse continuar comprando os livros.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, que durante todo processo de orientação demonstrou consciência do caráter político de sua atuação. Sem isso, eu nunca teria considerado possível a conciliação entre o trabalho de professor e a minha atividade como pesquisador.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valentina Assumpção Galian e ao Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas pelas leituras críticas e recomendações precisas durante o Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes e, mais uma vez, ao Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas pela composição da mesa de minha defesa. Suas proposições e indagações ofereceram a possibilidade de um debate rico e oportuno para consolidação da pesquisa apresentada nesta Dissertação.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), por fazerem da pesquisa científica uma atividade verdadeiramente coletiva.

Aos amigos e amigas da Emef Padre José Pegoraro, cujo humor e amor me ajudaram a criar a resistência necessária para encarar os desafios cotidianos de uma jornada dupla.

Aos meus alunos e alunas, que sem saber, impulsionaram-me para as preocupações que permeiam este trabalho que espero completá-lo quando um deles puder ler estas páginas e as discutir comigo.

À Hannah, minha companheira, com quem dividi leituras, polêmicas, tempo e, sobretudo, afeto ao percorrermos juntos os desafios da vida acadêmica. Enquanto o restante do mundo mergulhava em uma espiral de medo e alucinação, ela foi meu norte.

Ao povo do estado de São Paulo, sobretudo àqueles que tendo menos, acabam pagando mais por nossos direitos básicos. Seus esforços diários financiaram toda minha trajetória de estudos, da pré-escola até a escrita desta Dissertação. Esta é, portanto, parte de minha tentativa de lhes retribuir como forma desse reconhecimento.

## RESUMO

BARROS, Diego Navarro de. **A organização curricular seriada: histórico, características, problematizações e a alternativa dos ciclos para a democratização da escola.** 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

Nesta Dissertação, a organização curricular seriada é problematizada em face do processo de democratização da escola, fenômeno aqui compreendido para além da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educativas, mas abarcando também a busca pela igualdade de resultados. Para isso, é lançado mão de um trabalho de pesquisa bibliográfica, recuperando contribuições de ordem histórica, sociológica, pedagógica e de política educacional para traçar um panorama geral dos aspectos estruturais da organização curricular seriada, especialmente o ordenamento de tempos, espaços, avaliação da aprendizagem e sistematização dos conhecimentos escolares, além de um cotejamento com iniciativas de ciclos e os arranjos em combinação com a organização seriada, assim como as consequências oriundas disso, tanto em aspectos práticos, quanto naquilo que foi produzido academicamente sobre tais experiências. O debate a respeito da organização curricular da escola, sobretudo envolvendo a polarização entre seriação e ciclos, foi um dos temas centrais da produção acadêmica da área da Educação até o final da primeira década dos anos 2000, repercutindo iniciativas que buscaram a superação da seriação, quando perdeu proeminência para outros temas, como é o caso das avaliações externas. Ademais, constata-se que apesar da vasta produção teórica sobre os ciclos, bem como as iniciativas de implantação desse tipo de política em redes de ensino, a organização curricular seriada se manteve hegemônica, em linhas gerais, dentro do contexto nacional, ainda que alguns de seus traços, diretos e indiretos, possam ter tensionados, como se verifica no enfrentamento do fracasso escolar, expresso, também, nas elevadas taxas de reprovação com adoção, não sem resistências, de políticas de promoção automática, mesmo que às vezes apenas para algumas séries escolares como instrumento de regulação do fluxo escolar. Como resultado da pesquisa, os aspectos estruturantes da organização curricular seriada são compreendidos como respostas à demanda de massificação do aparelho escolar durante o decorrer do século XX, e que os obstáculos provindos desse processo, muitas vezes atribuídos pelos críticos à seriação, à essa forma de organização, fazem parte de um contexto de produção mais amplo, cujas dificuldades, inclusive, podem ser detectadas também em modelos alternativos à seriação, como os ciclos. Concluímos que as tentativas de reforma da escolarização, sob o paradigma da organização curricular seriada, ou através de sua contraposição pelos ciclos, não pode prescindir de um entendimento mais concreto, em suas múltiplas determinações, sobre os motivos do sucesso da seriação enquanto forma histórica e social de organização curricular da escola.

**Palavras-chave:** seriação, ciclos, democratização da escola, organização curricular, política educacional

## ABSTRACT

BARROS, Diego Navarro de. **Graded school**: history, characteristics, problematizations and the alternative of the cycles for school democratization. 117 p. Thesis (Masters) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

In this study, the graded school is problematized in the face of school's democratization process, a phenomenon understood here in addition to universal access and equal educational opportunities, but also encompassing the search for equal results. To this end, bibliographic research is used, recovering contributions of a historical, sociological, pedagogical and educational policy to outline a general overview of the structural aspects of the graded school, especially the ordering of times, spaces, learning assessment and systematization of school knowledge, in addition to collating with cycle initiatives and arrangements in combination with grading, as well as the consequences from this, both in practical aspects, and in what was produced academically on such experiences. The debate regarding school's curricular organization, especially involving the polarization between serialization and cycles, was one of central themes of academic production in the area of Education until the end of the first decade of the 2000s, reflecting initiatives that sought to overcome serialization, when it lost prominence to other topics, such as external evaluations. Furthermore, it appears that despite the vast theoretical production on cycles, as well as the initiatives to implement this policy in educational networks, the graded school remained hegemonic, in general, within the national context, although some of their direct and indirect traits, may have been strained, as is seen in coping with school failure, also expressed in the high failure rates with the adoption, not without resistance, of automatic promotion policies, even if sometimes only for some school grades as an instrument for regulating school flow. As a result of the research, the structuring aspects of grading school are understood as responses to demand for massification of school system during the course of 20th century, and the obstacles arising from this process, often attributed by critics to grading, to this form of organization, are part of a broader production context, the difficulties of which can also be detected in alternative models to grades, such as cycles. The conclusion is that the attempts to reform schooling, under the paradigm of grading or through its opposition to cycles, cannot do without a more concrete understanding, in its multiple determinations, about the reasons for the success of graded school as a historical and social organization of the school's curriculum.

**Keyword:** graded school, cycles, school democratization, curricular organization, educational policy

**LISTA DE SIGLAS**

CA	Ciclo de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
FCC	Fundação Carlos Chagas
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nova Sociologia da Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>11</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>14</b>
Delimitação do problema .....	14
<b>Capítulo 1 – A organização curricular seriada</b> .....	<b>25</b>
1.1 – A escola seriada e a renovação da organização escolar .....	25
1.2 – A escola como tempo: a organização temporal da escola seriada.....	36
1.3 – A escola como lugar: a organização seriada e os edifícios escolares.....	48
1.4 – A escola como definidora de destinos: o lugar e o papel da avaliação da aprendizagem na escola seriada .....	52
1.5 – A escola como fonte de conhecimento: a organização e distribuição do conhecimento na escola seriada .....	60
1.6 – A escola e sua democratização: a escola seriada e seus entraves .....	65
<b>Capítulo 2 – O desafio da democratização da escola</b> .....	<b>67</b>
2.1 – A democratização da escola: um problema político e pedagógico.....	68
2.2 – A democratização da escola em face da equidade e igualdade: diferentes pressupostos e implicações.....	81
2.3 – A democratização da escola e seus limites e potencialidades na organização curricular seriada .....	89
<b>Capítulo 3 – Ciclos</b> .....	<b>92</b>
3.1 – Ciclos: breve histórico.....	92
3.2 – Ciclos: projetos e fracassos .....	95
3.3 – Ciclos e seriação: desafios para democratização da escola.....	102
<b>Considerações finais</b> .....	<b>107</b>
<b>Referências</b> .....	<b>112</b>

## **Apresentação**

Em 2017, ao iniciar o processo de seleção para o ingresso no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) estava interessado em entender melhor o problema a respeito das políticas de ciclos na educação básica. Interessava-me compreender como essas formulações, que procuravam lidar com um imbróglgio difícil das nossas escolas, encontravam tanta resistência quando implantadas por governos municipais, em específico, o da cidade de São Paulo, na qual como professor de Língua Portuguesa tinha sido testemunha de uma tentativa frustrada de recuperar esse modelo de organização curricular pela gestão de Fernando Haddad (2013 – 2017).

Contudo, o processo de pesquisa que iniciei a partir de 2018, através das diferentes leituras, discussões com professores e colegas nas disciplinas realizadas durante o mestrado, mas principalmente, através do intenso diálogo com meu orientador, Ocimar Munhoz Alavarse, fizeram-me deparar com um objeto de pesquisa que se sobrepunha ao problema dos ciclos, embora tenha sido secundado nas discussões a respeito dos modos de organização da escola que tiveram grande relevância no período de redemocratização do país até meados dos anos 2000: a seriação.

Embora muito criticada, podemos encontrar poucos trabalhos que reservem protagonismo para organização curricular seriada<sup>1</sup>, o que de certa forma revela que as análises a seu respeito, geralmente, partiram de seu contraponto, e não de uma perspectiva que procurasse entender seu sistema organizativo, suas origens históricas e seu impacto durante o processo de massificação das escolas e sistemas escolares.

Esse “encontro” como meu objeto de pesquisa produziu duas reações quase que imediatas, primeiro, meu trabalho deixou de ser sobre ciclos, mas não abandonou completamente a tal temática, uma vez que de certa maneira, eu continuava enfrentando as mesmas questões, contudo, de uma perspectiva diferente. Segundo, tive que lidar com o prazeroso constrangimento de explicar meu trabalho de pesquisa a colegas e professores secundarizando o tema “ciclos” e tentando os convencer da importância de pautar uma pesquisa a partir da escola seriada, o que sempre lhes pareceu pouco usual, para não dizer estranho.

---

<sup>1</sup> Nesta Dissertação, utilizaremos as expressões “organização curricular seriada da escola”, “seriação”, “escola seriada” e “organização seriada” como sinônimos.

Hoje, concluído o trabalho fruto dessa pesquisa, tendo a acreditar que o sentimento que realmente me movimentou durante esse processo foi o de entender melhor como a formação desse modelo de organização curricular esteve relacionado às demandas cada vez mais crescentes por democratização da escola, e em que medida o processo de produção da escola que temos hoje nos fornece evidências sobre a própria sociedade em que vivemos. Afinal, os limites e potencialidades da escola, seu processo de democratização incompleto e conflituoso, espelham as muitas contradições e desigualdades sociais que formam nosso mundo.

Por coincidência, enquanto eu detive esforços para tentar contribuir de alguma maneira com as análises que buscam explicar como os modelos de organização escolar podem estar relacionados com aquilo que convencionamos chamar de crise da escola, as condições materiais da sociedade na qual esta escola está inserida, bem como a atuação de agentes que pouco têm a ver com o escopo desta pesquisa, ajudaram a demonstrar que a chamada crise da escola faz parte de uma crise social muito mais ampla.

Digressões à parte, espero que este trabalho, dentro de seus limites, contribua com a consolidação de um campo acadêmico e político que busca a plena e efetiva democratização da escola.

Esta Dissertação está organizada começando pela Introdução na qual é apresentado e explicado o problema de pesquisa que orientou este trabalho, assim como a pergunta de pesquisa, sua justificativa, metodologia de trabalho e objetivos delineados.

No primeiro capítulo, a partir de aspectos relativos à organização do tempo e espaço escolar, avaliação da aprendizagem e organização dos conhecimentos curriculares é analisada a organização curricular seriada, sob a perspectiva das contribuições de autores que trazem elementos da história, da sociologia e da pedagogia, com a finalidade de assim realizar um exame preciso e minucioso sobre esse modelo de organização da escola.

No segundo capítulo o problema da democratização da escola é explorado, sobretudo, contrapondo diferentes modelos de democratização, pautados em concepções distintas de igualdade: de tratamento, de oportunidades e de resultado.

No terceiro capítulo a seriação é contraposta às proposta de ciclos que procuraram lhe suplantar, embora sem muito sucesso. Elencamos neste ponto os limites e potencialidades que caracterizam essas propostas de organização escolar.

Nas considerações finais elencamos, como uma síntese, tanto os aspectos que consideramos importantes para compreensão do tema estudado, quanto, sobretudo, os principais elementos,

sob a ótica deste trabalho, que dão densidade histórica, política, educacional e pedagógica ao tema.

## **Introdução**

Neste capítulo apresentamos o problema de pesquisa, a escolha da metodologia bibliográfica para amparar nossas análises e elencamos os objetivos de nosso trabalho sobre um dos aspectos relevantes do debate em torno da organização curricular: a polarização entre seriação e ciclos. Esse debate perdeu a proeminência que tivera até o começo dos anos 2000, especialmente diante da disseminação das avaliações da aprendizagem externas em larga escala, mas consideramos que possui um conteúdo extremamente pertinente aos desafios das políticas educacionais, e com isso, entre outras razões, antecipamos uma das justificativas dessa Dissertação.

Como uma das abordagens possíveis sobre a organização curricular, ensejamos demonstrar a importância de uma análise teórica sobre a seriação, para assim, entendermos quais efeitos deste processo incidem na democratização da escola, tanto no que diz respeito a aspectos que possam ter colaborado para tal democratização, quanto em características que possam a limitar. Reforçamos também que apenas um prognóstico preciso da organização curricular seriada pode ajudar a entender melhor o insucesso de propostas que propuseram um adensamento da democratização da escola, como os ciclos.

## **Delimitação do problema**

A organização curricular seriada conseguiu consolidar um modo de articular o processo de escolarização que atendeu às demandas oriundas da sociedade civil a partir de meados do século XIX e ainda mais fortemente a partir do século XX, especialmente naquilo que diz respeito ao acesso e fluxo de estudantes pelo aparelho escolar. Ainda que esse processo tenha sido tenso e tenha passado por uma série de questionamentos desde o início de sua constituição, a organização curricular seriada conseguiu estabelecer uma ideia de escola que se enraizou profundamente nas sociedades contemporâneas. Contudo, com a consolidação da pauta pública da democratização da escola, aqui entendida não apenas como o acesso e permanência ao espaço escolar, mas também aliada a uma discussão sobre a qualidade do serviço oferecido por essas escolas e a incapacidade de muitos países e sistemas nacionais de ensino em efetivar plenamente tal democratização, alguns críticos começaram a apontar para a organização curricular seriada como um obstáculo para o cumprimento desse objetivo.

No Brasil, uma alternativa à organização curricular seriada foram as experiências de escolas em ciclos. Ao realizarem um balanço histórico das tentativas de implantação de políticas relacionadas aos ciclos, Barretto e Sousa (2005) afirmaram que essas carregavam um grande potencial de democratização do ensino, pois, segundo elas, tal tipo de proposta colocava em xeque o projeto educacional e social da escola obrigatória, o qual ignora(va) problemas próprios de sua lógica de operação. Dessa forma, os ciclos seriam pensados para incentivar mudanças da ordem de conteúdos, temporal, espacial e cultural, proporcionando aos alunos um distanciamento da posição de "culpados" pelo próprio fracasso e oportunizando a eles a apreensão de conhecimentos relevantes, apontando para um currículo, enquanto conjunto de atividades escolares, muito mais significativo.

No entanto, passadas algumas décadas, nas quais muitos estudos foram produzidos sobre esse tema e, sobretudo, com iniciativas amplas de adoção de ciclos em redes municipais de grandes capitais, como São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, as políticas de ciclos não conseguiram se consolidar enquanto práticas de aprofundamento da democratização das escolas, mesmo nas redes em que continuaram instituídas como políticas públicas. Convém observar que, embora os ciclos formalmente continuem a existir, as políticas educacionais atuais estão mais focadas nas avaliações externas ou na educação integral, em detrimento dos ciclos.

Barretto e Sousa (2004) afirmaram que na falta de uma centralidade na política de ciclos, a qual deveria levar em consideração questões que vão da organização da escola, formação de professores até o currículo, em uma política que deveria ser assumida como de Estado e não de governo, os ciclos acabam ficando relegados a segundo plano, servindo, quando muito, como uma ferramenta de regulação do fluxo de estudantes. Alavarse, Arcas e Machado (2018), em balanço mais recente, chegam a conclusões similares e apontam para o fato que, enquanto as políticas de ciclos se limitarem a criação de barreiras impeditivas para reprovação, sem efetuar mudanças efetivas no contexto escolar, jamais alcançarão a transformação necessária para consolidação de uma escola mais democrática.

A nosso ver, os impedimentos encontrados na implantação da escola organizada por ciclos precisam ser investigados e poderiam ser entendidos quando interpretados à luz de um panorama mais geral, o qual coloca em relevo a forma de organização escolar hegemônica que se pretendia superar, isto é, para que possamos compreender os entraves que se interpuseram ante diferentes experiências de escolas cicladas, necessitamos compreender a

própria lógica de organização escolar estabelecida e difundida socialmente, a seriação, que talvez tenha sido subestimada na elaboração de propostas que a pretendiam superar.

Diferentes estudos, como Escolano (2008), Tyack (1999) e Vincent, Lahire e Thin (2010), através de pesquisas oriundas de campos de investigação distintos, apontaram para o processo de produção e consolidação de uma maneira de se organizar as escolas de educação básica que, em diferentes partes do mundo, acabaram conduzindo para uma mesma tônica, atualmente considerada como algo “natural” por professores, estudantes e mesmo mais amplamente na sociedade. Ao propor um rompimento com esse modelo de escola, especialmente naquilo que diz respeito à regulação e organização dos tempos escolares, as propostas de organização em ciclos, assim como outras de objetivos similares, não conseguiram convencer os atores envolvidos a se engajarem na construção de um novo paradigma de organização escolar. Isso, tudo indica, se deu tanto pelas convicções desses atores, expressão da "naturalização" de um modelo de organização escolar, quanto porque várias mudanças necessárias para a consolidação de um modelo alternativo não foram, efetivamente, promovidas

A seriação, como um modelo de organização curricular, foi capaz de responder a demandas sociais no que diz respeito à massificação da escola e ainda que seu processo de produção tenha sido marcado por muitas tensões e negociações, como apontado por Gallego (2008), é inegável a sua capacidade de articular o processo de ensino e aprendizagem para um grande número de alunos, respeitando os tempos dispostos pelas sociedades contemporâneas e conseguindo conjugar as disciplinas escolares através de uma lógica de organização que viabiliza a relação entre um docente e vários discentes.

No entanto, cumprida a tarefa histórica de se fazer adentrar na escola uma ampla parcela da população até então desprovida da possibilidade da formação escolar, fez-se cada vez mais premente a necessidade de se democratizar plenamente a escola, pois passou-se, desde os primórdios dessa expansão, a observar o que se convencionou denominar de fracasso escolar; após o ingresso na escola, os alunos, ou não permaneciam, evidenciado pela evasão escolar, ou permanecendo, tardavam em concluir os estudos em relação ao tempo considerado ideal, evidenciado pela repetência, e, como uma preocupação mais atual, como assinalado por Oliveira e Araújo (2005), com patamares de aprendizagem muito abaixo do que se considera adequado, ademais de uma diferenciação das aprendizagens fortemente associada ao nível socioeconômico dos alunos, reiterando a tese de Bourdieu (1982) sobre a reprodução, também destacada por Crahay (2002).

Assim, surgiu a demanda de, garantido o acesso inicial de todos e todas à educação básica, consolidar a permanência dos alunos nas escolas, oportunizar a eles uma educação de qualidade e de sucesso para todos. As proposições de ciclos, por exemplo, decorreram de análises que procuravam pelas causas do fracasso escolar e passaram a considerar que a organização escolar seriada seria um fator que limitava o sucesso escolar. Com isso, distinguiam-se fatores nitidamente sociais, como a busca dos "melhores" numa visão meritocrática, e fatores econômicos, como as condições de vida que impedem ou restringem a frequência à escola e aos estudos, fatores que extrapola(va)m o controle dos professores, daqueles mais internos, como é o caso da seriação que podia(e) ser mais abordado e administrado internamente às escolas, ainda que se possa reconhecer que a seriação tenha raízes sociais e políticas, e, por isso, seu enfrentamento não pode, em algum grau, dispensar uma análise mais ampla do processo de escolarização de massas e dos valores que o sustenta e o produz.

Perrenoud (1990), por exemplo, desenvolveu uma metáfora sobre o conceito de “fabricação da excelência escolar”. Para ele, a escola, assim como outras instituições, através de um processo histórico e social, elegeu um conjunto de normas e procedimentos que traduzem aquilo que seria denominado de excelência. Cada área de conhecimento ou atividade profissional produz um tipo de excelência que será norteadora das comparações entre os sujeitos que delas fazem parte. No contexto escolar, tais comparações se realizam desde os primeiros anos escolares, quando alguns alunos e alunas costumam ser categorizados, por exemplo, como bons leitores, como fortes para matemática, enquanto outros podem vir a amargar rótulos como mais fracos, lentos e desconcentrados, tudo isso considerado como "natural", pois seria decorrente de uma diferenciação intrínseca aos indivíduos, como algo inato, e sendo uma tarefa imputada à escola, para cumprir seu papel social, a de encontrar os melhores, de tal modo que essas diferenças não deveriam ser eliminadas, antes deveriam ser "fabricadas" enquanto um sancionamento, um reconhecimento, uma consagração daquilo que seria inerente aos alunos, ou reproduzidas, se considerarmos que diferenças preexistem e continuam a existir em face do processo de escolarização.

Como exposto anteriormente, as propostas envolvendo a organização curricular em ciclos surgiram como uma alternativa de rompimento com a seriação. Contrapondo-se àquilo que entendiam como uma das principais causas do fracasso da escolar, tais propostas procuraram se posicionar, teórica e discursivamente, em oposição a um modelo de organização escolar que diziam ser estanque e compartimentalizado, e que estaria exercendo forte influência sobre

o fluxo do tempo escolar, bem como na decisão sobre aprovação e reprovação de estudantes ao fim de cada ano letivo. As propostas de ciclos defendiam, portanto, um modelo que diziam ser mais fluído e horizontalizado, que estabelecia tempos mais alongados para desenvolvimento dos estudantes. No entanto, como podemos observar, essas propostas não conseguiram obter o êxito pretendido em suas formulações, tendo sido abandonadas em alguns casos, ou integradas à lógica de organização seriada em outros. Fazendo assim, indagarmo-nos sobre o poder hegemônico da seriação.

Para além disso, as propostas de reorganização da escola envolvendo os ciclos não realizaram um inventário robusto das características que, pretensamente, fariam da escola seriada um impeditivo para adensamento democrático da escola. Embora possamos localizar comentários críticos a respeito de aspectos específicos desse modo de organização escolar, necessitamos ainda de uma análise que leve em consideração os aspectos estruturantes de um modelo que conseguiu se consolidar e homogeneizar em diferentes realidades e países, apresentando-se, hoje, de maneira quase sinonímica à escola.

Assim, o **objeto** de nossa pesquisa foi **a organização curricular seriada da escola**, com foco privilegiado no ensino fundamental, aí compreendidos elementos relativos à história, desenvolvimento, tensões e questionamentos desse modelo de escolarização.

Desse modo, fizeram parte do escopo dessa pesquisa produções acadêmicas oriundas de fontes de diferentes campos das ciências sociais, as quais puderam nos ajudar a compreender o processo de formação da escola seriada, bem como a força de consolidação de uma forma de organização escolar que resiste eficazmente às tentativas de mudanças e reorganizações operadas por legisladores, articuladores políticos e teóricos do campo pedagógico, o que nos levou a considerar iniciativas de ciclos que procuraram suplantá-la e as tensões estabelecidas entre esses dois modelos de organização escolar.

Tratou-se, portanto, de um trabalho de pesquisa bibliográfica e, eminentemente, teórico. Para conseguir delinear aspectos estruturais e estruturantes da organização curricular seriada recorreremos a um material de leitura diverso, visto que espaço e tempo escolar, organização dos conhecimentos e avaliação da aprendizagem são temas de campos de estudos específicos, como a historiografia, sociologia e política educacional. Nosso trabalho, nesse sentido, foi o de procurar, selecionar e organizar as muitas contribuições sobre esses temas e as ordenar criticamente para que nos ajudassem a indicar os efeitos que a organização curricular seriada, de fato, produziu no processo de escolarização. Do mesmo modo, recorreremos a uma

bibliografia sobre os ciclos, procurando identificar nela, leituras que explicassem sua contraposição ao modelo seriado, bem como seu insucesso nessa empreitada.

Compreender os mecanismos de funcionamento da instituição escolar, tal como a temos organizada hoje, é compreender como, por um lado, esse modo de organização conseguiu conformar as demandas oriundas de um processo de massificação da escola, fazendo dela uma das instituições mais importantes dentro da lógica do Estado moderno, e por outro, em uma dicotomia singular, como o sucesso desse modelo de organização abriu espaço para críticas que apontam a exclusão produzida em seu próprio seio. Portanto, compreender a força hegemônica produzida pela organização da escola seriada, pode nos ajudar, também, a compreender quais os percalços encontrados nas experiências estudadas na implantação dos ciclos, assim como outras experiências que buscaram alterar significativamente a atual forma de organização curricular da escola.

Com isso, adentramos no território, como denominado por Boto (2019, p. 187), concernente ao âmbito simbólico da dimensão cultural da escolarização:

Existe – pode-se dizer – uma singular dimensão simbólica concernente ao âmbito cultural da escolarização – dimensão simbólica que dialoga muito de perto com comunidades de sentido autorizadas partilhadas no tecido social. Cria-se – nessa perspectiva – uma distinta apreciação do tempo e uma nova distribuição do espaço; o tempo escolar ganha vida como repertório de significados inscritos, por sua vez, no espaço da escola – em sua territorialidade. Estrutura-se, portanto, uma linguagem própria, que tende a representar a instituição como sua vertente autorizada. A modernidade engendrou uma maneira específica de ser e de viver a escola. Essa escola, construída e mantida pela modernidade, configura-se como instituição inscrita em uma “arquitetura” de tempos, de espaços e de ritos (VINÃO, 1998a, 1998b). Nesse sentido, “forma escolar” (VINCENT 1980, 1994), “modelo escolar” (NÓVOA, 1998, 1987, 1995, 1994, 1991, 2001), “cultura(s) escolar(es)” (Julia, 2001; Vidal, 2005) e “gramática da escola moderna” (TYACK; CUBAN, 1995), todos esses registros implicam significados concernentes à especificidade desse protocolo da escolarização (PARO, 2011, p. 490).

A apreensão da escola seriada exige que se investigue uma de suas características centrais que, também, se manifesta como uma crença compartilhada por uma parcela significativa da comunidade docente: a avaliação para fins de aprovação ou reprovação. Adicionalmente, dessa crença deriva outra: que a reprovação tem efeitos benéficos. Contudo, entre outros autores, Crahay (2006, 2013 e 2014) sustenta a ineficácia da reprovação enquanto instrumento garantidor do avanço da aprendizagem dos alunos, ainda assim ela continua a ser entendida, por seus agentes, como vital para o bom funcionamento da instituição escolar. Essa crença na

reprovação, que é compartilhada não só por professores, como também por grande parcela da sociedade está no cerne do debate sobre a função social da escola, e conseqüentemente influencia decisivamente a polêmica em torno dos modelos de organização dela. Entender, portanto, a crença que ampara a prática da reprovação, pode nos ajudar a entender também como os professores lidam com as demandas que vêm do plano político e administrativo e chegam na escola, às vezes, de maneira arbitrária e sem diálogo com a realidade lá instituída.

Desse modo, pode-se compreender melhor a lógica organizativa de aspectos estruturantes da escola seriada, pois, para além da reprovação, temos a oportunidade de tecer considerações a respeito da organização temporal, espacial e curricular desse modelo escolar. Afinal, se é inegável que a reprovação não contribui para o adensamento democrático da instituição escolar, o que dizer de outros aspectos de sua estruturação? Existe, como disseram alguns defensores da escola ciclada, relação entre a organização dos tempos e espaços da escola seriada e a produção do fracasso escolar? Existem características próprias da escola seriada que, de fato, determinam a exclusão produzida pela própria escola?

Com efeito, a pergunta de pesquisa foi a seguinte: **Quais são as características da organização curricular seriada que limitam a democratização da escola?**

Esta Dissertação, sem exaurir as possibilidades de respostas, apresenta um enfrentamento dessa questão e, entre outros aspectos, com análises de ordem histórica, sociológica, pedagógica e, inclusive, de política educacional que compõem uma trama de intencionalidades, contradições, disputas e dificuldades próprias à organização da escola seriada e que podem se constituir em obstáculos para a democratização da escola, particularmente no que tange à avaliação da aprendizagem. Acreditamos que assim poderemos contribuir com um debate que, de certo modo, norteou as discussões envolvendo a implantação de ciclos e suas propostas de organização curricular do ensino fundamental, pois, como apontou Alavarse (2009, p. 38), essa iniciativa, em determinados contextos, teve o papel de desnudar contradições sociais:

Não há solução no equacionamento dos ciclos que contorne o problema político da democratização da escola – entendida como o tensionamento de seu sentido liberal –, isto é, a igualdade de oportunidades transformada na possibilidade de que todos tenham o máximo aproveitamento da escola. Isso não representa a defesa que a escola possa reverter relações sociais que limitam sua democratização. Trata-se de politizar as soluções organizativas da escola e levar ao extremo suas possibilidades. Tensionar o liberalismo não significa automaticamente superá-lo, mas revelá-lo com suas contradições sociais.

Nesse ponto, a realização de uma revisão da literatura sobre as experiências de organização de escolas em ciclos, sobretudo nos últimos 20 anos, apontou indícios que explicam melhor a relação estabelecida entre essas experiências e a seriação, especialmente a força dessa última. Isso porque, após um período de grande entusiasmo sobre o tema, revisado pelos trabalhos de Barretto e Mitrulis (2001) e Barretto e Sousa (2004 e 2005), houve uma nítida diminuição do número de trabalhos produzidos dentro dessa temática, sendo possível perceber tal discussão deixar de exercer um protagonismo, para ser abordada em conjunto a temas correlatos, tais como qualidade da educação, avaliação externa, educação integral entre outros.

Ainda nessa seara, é importante considerar aspectos relativos à implantação das políticas públicas envolvendo experiências de escolas em ciclos, principalmente no que concerne ao papel exercido pelos professores, que acabam ocupando um lugar central em tais políticas. Lotta (2014) explica que os chamados burocratas de nível de rua [*street level bureaucrats*], grupo de aplicadores das políticas públicas em sua dimensão mais próxima aos usuários, são responsáveis pelo processo de discricionariedade, a qual reside no fato desses agentes terem o poder de tomar decisões importantes para o rumo da política implantada, isso acarreta dizer que mesmo quando uma determinada política, como a implantação de ciclos, seja pensada, discutida e aprovada nos planos políticos e administrativos, sua verdadeira execução, assim como suas consequências, dependem diretamente da maneira como ela é conduzida por seus aplicadores, em nosso caso, os professores.

Também dentro dessa perspectiva, Crahay et al. (2016) fizeram um levantamento de estudos sobre as funções, estruturação e evolução das crenças de professores, demonstrando que diferentes autores apontam para necessidade de se entender como tais crenças são formadas, e em que medida podem ser alteradas, uma vez que esses sujeitos serão os responsáveis por colocar em prática o currículo real de uma escola, e, portanto, restringir tais atores ao papel de meros executores de políticas pensadas por sujeitos externos à escola, pode surtir efeitos diferentes do esperado.

Nossa **hipótese** de trabalho, que nos parece estar sustentada nas conclusões a que chegamos, foi a de que uma análise sobre a lógica operativa da escola seriada, bem como sobre seus meios de articulação e adesão por parte de professores e demais atores sociais, contribui para compreendermos seus efeitos reais no processo de democratização da escola, tanto em aspectos que obstaculizam tal processo, quanto outros que contribuem para organizar uma escola para todos.

Nossa investigação, pelos argumentos apresentados, teve como um dos aspectos mais importantes para compreensão da escola seriada a avaliação da aprendizagem que nela se desenvolve. Perrenoud (1990) demonstra como ela funciona como um instrumento estruturante da produção de hierarquias dentro da organização escolar. Alavarse (2009) chega a recuperar a fala de professores que, diante da implantação de políticas de ciclos, afirmam estar diante do fim da avaliação, uma vez que, para eles, a existência dela estaria diretamente condicionada à possibilidade da retenção. Se, por um lado, precisamos lembrar que as práticas avaliativas não são necessariamente seletivas e excludentes, uma vez que estarão sempre condicionadas a um determinado tipo de currículo ou projeto pedagógico, esses sim, podendo ser inclusivos ou não (ALAVARSE, 2014), por outro, na organização curricular seriada a avaliação da aprendizagem está carregada de significações construídas historicamente, seja pela função exercida por ela no âmbito escolar, seja pela relação que se estabeleceu entre os agentes escolares e tal prática, e portanto, carrega marcas que ajudam a compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa.

Além disso, o papel exercido pelas próprias políticas públicas e seu processo de implantação, envolvendo a adoção de ciclos de aprendizagem por redes de ensino, que assim como no campo acadêmico, foram se desnudando da centralidade que tinham no início dos anos 1990 e acabaram cada vez mais, funcionando apenas como uma espécie de regulação do fluxo escolar, função ainda de grande importância em um país que, apesar dos avanços, não conseguiu universalizar o ensino básico e sofre com números consideravelmente altos no que diz respeito à evasão escolar, mas sem dúvida, muito diminuta quando equiparada com a intenção inicial presente nos documentos norteadores que embasaram as primeiras reformas envolvendo os ciclos.

O peso que a opinião pública exerce nesse debate também é importante para compor um cenário de entendimento mais amplo. Dos profissionais que trabalham nas escolas aos meios de comunicação que veiculam matérias sobre o assunto, passando por pais e alunos, é possível perceber uma concepção que considera como naturais determinados aspectos da instituição escolar quando, na realidade, trata-se de produtos históricos, culturais e sociais. Essa concepção naturalística acaba dificultando a implantação de mudanças que vão de encontro àquilo que uma vasta parcela da população encara como inalterável. Por outro lado, essa mesma opinião pública também cobra da escola a equação de problemas relativos à sua falta de adensamento democrático, especialmente naquilo que diz respeito à sua qualidade.

Ainda que todos esses aspectos apontem contradições do problema em torno da democratização da escola através da implantação de uma organização por ciclos, eles não conseguem explicar totalmente a força centralizadora da organização seriada, a qual, ainda que amplamente problematizada por estudos teóricos desde meados do século passado, ainda não foi substancialmente alterada por reformas tentadas em diferentes países do mundo. É inegável a capacidade de conformação das demandas oriundas da massificação escolar que a seriação consegue realizar, assim como suas limitações.

Assim, a **justificativa** de nossa pesquisa, portanto, residia em recuperar o debate em torno da organização curricular seriada da escola nos marcos de sua democratização, para assim contribuirmos no entendimento daquilo que subjaz ao seu funcionamento. Isso não significou que estávamos descuidando de atentar para o fato de que estamos num país no qual a universalização do ensino básico ainda não acontecera totalmente, e que mesmo os menores percentuais de não acesso e evasão da escola representam números absolutos de grande monta. A discussão referente ao processo de democratização da escola, devido ao lugar estratégico que ela ocupa na sociedade contemporânea, está intimamente relacionada à necessária democratização do próprio país e da possibilidade de inserção social nos meios de trabalho, lazer, artísticos e culturais daqueles a quem historicamente foram negados estes lugares, ainda mais quando nos referimos aos que ingressam na escola e dela não se aproveitam adequadamente, quer por aquilo que deveria ser oferecido, nos reportando às propostas de ensino, como nos lembra Young (2007), quer por não se apropriar do que é oferecido, como verificamos nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no que tange à leitura e à resolução de problemas, conteúdos, longe de esgotar aqueles que a escola deve desenvolver, cujo domínio em patamares adequados são indispensáveis para se considerar a conclusão do ensino fundamental com sucesso.

Portanto, constituiu nosso **objetivo geral** a compreensão dos efeitos da seriação, especialmente no ensino fundamental, incluindo a interface com iniciativas dos ciclos e os arranjos em combinação com a organização seriada, assim como as consequências oriundas disso, tanto em aspectos práticos – organizacionais dessas redes –, quanto naquilo que foi produzido academicamente sobre tais experiências.

Como desdobramento dessa preocupação mais ampla, definimos como **objetivos parciais**:

- Demarcar as principais formas de organização curricular da escola de massas e suas implicações sociais com vistas à apropriação do conhecimento escolar;

- Caracterizar os aspectos estruturantes da organização curricular seriada;
- Estudar a avaliação da aprendizagem associada à organização curricular seriada;
- Delimitar os desdobramentos desse modelo na organização escolar;
- Investigar aspectos da seriação que sejam obstáculos à democratização da escola;
- Identificar a produção acadêmica sobre a seriação e modelos alternativos a esse modelo de organização escolar, sobretudo as experiências envolvendo os ciclos; e
- Compreender as resistências e tensões em face de políticas de ciclos.

Assim, no próximo capítulo apresentaremos uma análise sobre a organização curricular seriada que procura responder à pergunta e aos objetivos ora elencados a partir de uma interlocução entre esse modelo de organização, seu contexto de produção, os principais aspectos que estruturam seu funcionamento e os desafios demandados pelo processo de democratização da escola.

## Capítulo 1 – A organização curricular seriada

A organização curricular seriada como um modo de organizar a escola naquilo que é seu ponto fulcral, seu currículo, é produto de um processo histórico complexo que envolveu a articulação de demandas sociais relacionadas à industrialização dos meios de produção capitalista, ao crescimento vertiginoso da população residente em áreas predominantemente urbanas e ao papel cada vez mais central que as escolas viriam a ocupar dentro da lógica do Estado Moderno. Dentro desse contexto, a organização curricular seriada contribuiu não apenas para viabilizar a escola enquanto instituição do Estado, como também para avançar na consolidação de uma sociedade cada vez mais assentada em uma “forma social escritural-escolar” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 35).

Neste capítulo recuperaremos alguns elementos importantes do processo de produção desse modo de organização, com apoio, inicialmente, nas contribuições de Viñao Frago (2001 e 2003), que reconstituíram a formação da escola seriada na Espanha entre meados do século XIX e começo do século XX. Também nos voltaremos para as contribuições de Tyack e Cuban (1999), que recorrendo ao termo *grammar of schooling* [gramática da escolarização], por analogia aos aspectos estruturantes de uma língua que constituem sua gramática, procuram explicar a força homogeneizante que a escola seriada assumiu dentro do contexto estadunidense. Ademais, apresentaremos as contribuições de Souza (1999 e 2000) com análises da constituição da escola seriada no Brasil.

Posteriormente, apresentaremos aspectos que consideramos centrais para entendermos o funcionamento da organização curricular seriada, a saber: o papel estruturante de seus tempos e espaços, a caracterização das práticas avaliativas e a sua sistematização e concatenação dos conhecimentos escolares.

### 1.1 – A escola seriada e a renovação da organização escolar

A organização curricular seriada da escola foi o resultado de um processo de transição tenso e cheio de negociações que transformou a “escola-aula” em “escola colégio” (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 73). Essa transformação procurou dar vazão à necessidade de se fazer passar pelas escolas um número cada vez maior de alunos, e por isso, também, afetou decisivamente as concepções de ensino e de aprendizagem, dando maior ênfase para o método simultâneo –

ensinar simultaneamente a um grupo de alunos numa sala de aula. Por sua vez, essa preferência por uma escola que conseguisse fazer passar por seu interior um número grande de pessoas também fez com que surgissem novos modos de socialização dos tempos e espaços escolares, assim demandando do poder público a construção de prédios específicos para o fazer escolar e a constituição de um tempo voltado para o processo de escolarização que se coadunasse com outros tempos sociais já estabelecidos, como, sobretudo, o tempo do trabalho. Além disso, a escola organizada pelo poder público fez surgir novas relações de trabalho estranhas aos professores que à época, ainda que em número menor do que encontramos atualmente, estavam acostumados com uma autonomia ampla, dado que exerciam seu ofício em suas casas e/ou em espaços privados, sob uma supervisão apenas moderada e, não raro, intermitente de supervisores escolares que tinham pouco acesso ao trabalho dos docentes, reservando-se a uma tentativa de controle dos calendários escolares e dos testes de finais de ano.

Essa mudança afetou decisivamente o cotidiano do trabalho escolar, como apontado por Viñao Frago (2003), ao analisar o surgimento da “*escuela graduada*” [escola seriada] espanhola. Segundo ele, tais mudanças procuraram dar ao processo de escolarização uma perspectiva homogeneizante, e disso surgiu a necessidade de se produzir um currículo escolar que fosse assimilado progressivamente por todos aqueles que passassem por tal processo, os quais acessariam gradual e coletivamente conteúdos, em tese, cada vez mais complexos.

Viñao Frago (Op. cit.) afirmou que essa pretensa objetividade homogeneizante representou desde o início das primeiras experiências de escolas seriadas uma polêmica entre seus articuladores e seus críticos, uma vez que, segundo estes últimos, ao se olhar exclusivamente para aquisição homogênea e coletiva dos conteúdos, a escola poderia estar negligenciando a heterogeneidade presente entre seus alunos.

Esse novo rearranjo escolar foi responsável por introduzir uma renovação social de grande monta, a qual teve numerosas consequências, como a possibilidade de racionalização organizacional e burocrática do aparelho escolar e a produção de uma infância cada vez mais associada com o processo de escolarização. Desse modo, a escola pôde ser utilizada, tanto na Espanha quanto no Brasil (SOUZA, 2000), como um instrumento do Estado para o progresso, o avanço e a modernização social.

Procurando por similitudes entre as experiências espanhola e brasileira, podemos considerar os aportes de Viñao Frago (2001), ao apontar que, apesar de diferenças contextuais próprias a cada experiência e tempos próprios para sua implementação, o processo de adoção do modelo

seriado foi se instalando em diversos países a partir de meados do século XIX, sendo que a escola seriada primeiro logrou maior difusão nos Estados Unidos da América do Norte, tendo ocorrido, entre 1860 e 1870, uma proliferação de escolas seriadas, as quais respondiam diretamente a uma demanda social que encarava na eficiente divisão de trabalho e supervisão hierárquicas das fábricas um modelo de organização a ser reproduzido em diferentes esferas sociais.

Na Europa, tal processo também começou a ser observado na segunda metade do século XIX, porém de maneira “mais lenta e menos vigorosa” (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 367) tendo que concorrer, como na França, com as escolas organizadas através do método lancasteriano. No Brasil, as primeiras experiências envolvendo a organização curricular seriada foram desenvolvidas pelos chamados grupos escolares formados no estado de São Paulo, em 1893, e posteriormente, em 1906, no estado de Minas Gerais (Op. cit., p. 368).

Nessas experiências, a escola seriada era apresentada por seus defensores como um avanço necessário para realização do processo educativo, contrapondo-se assim às limitações impostas pela educação escolar unitária. Imprimia-se, assim, um verniz de modernidade ao processo de escolarização, o que se coadunava com as demandas de sociedades recentemente industrializadas e pautadas pela ideia de avanço científico e tecnológico. Assim, ao menos teórica e discursivamente, poucas resistências foram impostas à implantação da organização curricular seriada da escola, surgindo, no entanto, problemas relativos às condições materiais para articulação desse modelo escolar (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 370):

Así enfrentadas, la escuela unitaria era vista como una “rudimentaria forma de organización escolar”<sup>2</sup>, “la infancia de la Pedagogía”<sup>3</sup>, “un tipo ya arcaico”<sup>4</sup>, y la escuela graduada la forma más “racional”<sup>5</sup> de enseñar, “la escuela de los pueblos cultos”<sup>6</sup>, y “la única organización escolar” que permitía “realizar una educación adecuada a la condición psico-orgánica de los niños y a las finalidades formativas de la moderna pedagogía”<sup>7</sup>. Si además, como ya se dijo, la escuela graduada devino en símbolo y enseña del regeneracionismo, “la versión española de la *common school* norteamericana, esto es una institución abierta a todos y deseable para todos por su importante mejora cualitativa”<sup>8</sup>, no es extraño que, desde un punto de vista teórico, no encontrara detractores. Las resistencias y obstáculos que

<sup>2</sup> BLANCO, R. *Escuelas graduadas*. Madrid: Tipografía de Enrique Barea, 1899.

<sup>3</sup> AA.VV. *Las escuelas nacionales graduadas: folleto de divulgación pedagógica*., Madrid, imprenta de los Sucesores de Hernando, 1918. Folleto redactado «por los directores de escuela graduada de España».

<sup>4</sup> BLANCO, R. *Escuelas graduadas*. Madrid: Tipografía de Enrique Barea, 1899.

<sup>5</sup> BALLESTEROS, A. *La escuela graduada*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926.

<sup>6</sup> AA.VV. *Las escuelas nacionales graduadas: folleto de divulgación pedagógica*, Madrid, imprenta de los Sucesores de Hernando, 1918. Folleto redactado «por los directores de escuela graduada de España».

<sup>7</sup> BALLESTEROS, A. **La escuela graduada**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926.

<sup>8</sup> POZO, M. M. **Urbanismo y educación**: política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931). Alcalá de Henares: Universidad de Añra, 1999.

encontró fueron, más bien, de carácter práctico, relativas a su aplicación, y de índole corporativa o financiera.

Os entraves encontrados durante a implantação da organização escolar seriada foram de diversas ordens. Viñao Frago (2001 e 2003) aponta para a dificuldade financeira encontrada pelos governos espanhóis do começo do século XX que se propuseram a fazer a reforma de seu sistema escolar. A construção de edifícios que congregassem os espaços necessários para uma educação cada vez mais massificada se mostrou como um impeditivo de grande monta e que acabou fazendo com que, por exemplo, as poucas escolas começassem a se organizar em atendimentos de dois turnos, para assim conseguir atender um maior número de crianças. Disso decorreu também uma ordenação cada vez mais rígida da idade de matrícula obrigatória inicial e a consequente constituição de uma relação idade/série considerada como “ideal”, o que por sua vez, dada a recorrência do expediente de reprovação, viria a fazer surgir um fenômeno de defasagem difícil de ser resolvido.

Outra dificuldade oriunda desse modo de organização foi a criação do cargo de diretor escolar. Nas escolas unitárias, quase sempre domiciliares, os professores eram, via de regra, as únicas autoridades presentes, tendo que responder somente à figura do supervisor, encontrada tanto no contexto espanhol (VIÑAO FRAGO 2001 e 2003) quanto no brasileiro (GALLEGO, 2008), responsável por atender vários domicílios escolares, muitas vezes distantes uns dos outros, e, assim, acabavam por se fazer pouco presentes no cotidiano de professores e estudantes. Por sua vez, os diretores acabaram por representar uma figura de autoridade mais presente, e não raras vezes, estranha aos professores ainda acostumados com a autonomia anterior.

No campo curricular, a organização seriada representava um desafio referente a homogeneização da progressão escolar. Viñao Frago (2003) realiza uma importante distinção entre a graduação da aprendizagem e a organização seriada de uma graduação da aprendizagem, sendo interessante notar a semelhança, em espanhol, dos termos *graduación escolar* e *escuela graduada* e que o autor chama atenção para não necessária correspondência entre as duas categorias. Ele afirma que todo processo de ensino e aprendizagem passa, necessariamente, por algum tipo de graduação dos conteúdos abordados, no entanto a inovação apresentada pela escola seriada se dá pela racionalização dessa progressão através da enturmação de alunos em grupos pretensamente homogêneos, os quais devem realizar um trajeto organizado em etapas anuais e de complexificação dos conhecimentos.

Essa nova organização curricular seriada produz também um tempo próprio à escola. O Estado começa a organizar seu aparelho escolar estipulando um fluxo de alunos ordenado pelas séries, sendo que podemos entendê-las como unidades pedagógicas anuais que condensam um conjunto de conteúdos a serem assimilados – aprendidos – pelos alunos, sendo essa assimilação, em tese, verificada ao final de cada unidade pela análise dos resultados obtidos através da aplicação de instrumentos de avaliação da aprendizagem durante todo percurso letivo ou em exames finais. Do ponto de vista temporal, as séries são materializadas no ano letivo, subdividido em semestres e/ou bimestres, com uma jornada semanal com horários de aulas e intervalos. Todo esse ordenamento dos tempos escolares, em maior ou menor escala, contribuem para constituição de um tempo escolar, o qual irá não só sistematizar o processo de trabalho dentro das escolas, como também contribuir para delimitação dos tempos da infância.

Ainda que tenha havido críticas a esse modelo homogeneizante de organização da escola seriada, as quais lhe imputavam, sobretudo, a característica de ignorar a heterogeneidade das turmas e, conseqüentemente, produzir a exclusão daqueles que não conseguiam seguir o fluxo imposto pela escola. E apesar de ter encontrado alguns entraves relativos a barreiras materiais e culturais durante seu longo processo de implantação, a escola seriada logrou êxito em conseguir responder às demandas provenientes das sociedades urbanas de meados do século XIX e início do século XX. A lógica operativa desse modo de organização conseguiu dar vazão à pressão pela massificação da escola, enquanto contribuía também para o desenvolvimento de sistemas nacionais de ensino (SOUZA, 2000).

Essa força homogeneizante, reproduzida em diferentes países, foi estudada também por Vincent, Lahire e Thin (2001, p.7) que, partindo do campo da sociologia da educação, procuraram entender a organização escolar dentro de uma chave mais ampla de análise, a qual denominaram como "forma escolar". Para tanto, realizaram uma análise sócio-histórica sobre a forma escolar, para a partir disso tentar entender se a, assim chamada, crise atual da escola, pode ser relacionada ao fim de um modelo de forma escolar, enfocando “sociedades orais e sociedades escritas, relacionando modos de conhecimento a maneiras de exercício do poder” e acabando por concluir que a crise da escola está diretamente relacionada à hegemonia que a forma escolar alcançou nos meios de socialização contemporâneos.

Para realizar essa análise, os autores recorrem ao conceito de forma, tal como preconizado por Merleau-Ponty, para quem essa noção poderia contribuir qualitativamente para as discussões em ciências humanas, pois permitiria “ultrapassar a alternativa objetivismo-subjetivismo

repensando as relações do subjetivo e do objetivo” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 9). Nesse sentido, cada forma é a resposta histórica que dada sociedade inventa para os problemas advindos da relação entre os homens e a natureza, e entre eles próprios.

Assim, pensar a teoria da forma escolar permite analisar os fenômenos sociais a partir da chave da mudança, ou seja, da perspectiva das modificações que ajudaram a constituir a organização escolar que temos hoje e, além disso, da relação que ela estabelece com outras transformações sociais, para assim compreender como tal forma de socialização conseguiu se impor a outras, e ainda, quais são suas principais características e configuração histórica (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 11).

A forma escolar analisada surge rompendo com uma outra forma de aprender, hegemônica nas sociedades europeias até o início do século XIX, que era a do mestre e do aprendiz e tinha sua funcionalidade mais atrelada ao mundo do trabalho. Enquanto esta relação preconizava o aprender a partir do fazer, aquela intermediava a relação entre mestre e aluno em novos termos, substancialmente dependentes do sistema de escrita. Como todas as relações sociais acontecem em um espaço e em um tempo distintos, a forma escolar acontece na escola e produz um tempo específico para ela (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 13).

Essa forma escolar, constituída de espaço e tempos próprios não é somente efeito de um novo tempo social, mas participa ativamente do estabelecimento de uma nova ordem. E assim, o caráter homogeneizante da escola trabalha pela inserção de todas as crianças no sistema escolar, de maneira que elas comecem a se submeter a um sistema de signos e rituais preconizados pelo Estado, intermediados pela escola – na figura dos mestres que são também submissos a tal forma de socialização – e condensados em disciplinas escolares.

Os autores, então, propõem uma comparação entre “a situação das formações sociais dominadas pela lógica das formas sociais orais e a situação das formações sociais ‘na escola’” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 18) para assim realizar aquilo que eles denominam como uma “análise sociogenética” capaz de desnaturalizar noções demasiadamente genéricas que tendem a transformar em categorias abstratas, categorias sociais as quais, segundo eles, no caso da forma escolar contribuem não apenas para transmissão de saberes e conhecimentos, mas sobretudo para reprodução de formas de exercício do poder relacionadas à constituição do Estado Moderno, todas elas estritamente dependentes da cultura escrita e, conseqüentemente, de suas formas sociais escriturais.

Nas sociedades orais a ausência de uma forma estabelecida pelo Estado, ou seja, de uma instituição de caráter totalizante que procure englobar todas as outras é importante para constituir um mítico ritual de organização de seus membros e socialização entre eles. Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 23), os mitos e ritos desse tipo de sociedade se organizam dentro de uma coerência interna que pressupõem uma indistinção entre o saber e o fazer, considerando que

Os "saberes" e saber-fazer não existem senão acionados em situações particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal.

Em relação às formas escriturais-escolares de relações sociais, os autores, analisando o contexto francês entre o fim do século XVII e primeira metade do XIX, chamam atenção para cinco características constituintes dessas formas: 1) a escola como espaço específico e separado das outras práticas sociais; 2) a ligação da escola e sua pedagogização com saberes escriturais formalizados; 3) a codificação, sistematização e socialização de saberes e práticas escolares, que por estas características ganharão longevidade; 4) a escola enquanto espaço de aprendizagem de formas de exercício de poder; e 5) o predomínio escolar da aprendizagem da língua escrita. Deste modo, “a forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 35).

Segundo os autores, para entender as formas sociais e suas relações, faz-se necessário romper com as lógicas estritas das disciplinas e, assim, compreender que uma forma não pode ser possuída por alguém, ou ser do domínio de algum campo, mas que só existe a partir das relações estabelecidas em sociedade. Assim “a forma escolar das relações sociais não se detém às portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 36) e interessa aos autores (Op. cit., p. 38) compreender o processo que levou à predominância dessa forma escolar de socialização em diferentes grupos sociais:

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este

não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais.

A predominância da forma escolar é perceptível mesmo na rápida popularização da escola, bem como na sua inserção nos modos de produção e reprodução das formas sociais presentes no mundo contemporâneo. “Suas classificações são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam para bem além do fim da escolaridade” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 38).

A escola opera uma construção social totalizante no sentido de impor seus ritos e representações para outras instituições e em outras relações. O fenômeno do iletrismo ou do fracasso escolar só pode assumir a condição que lhe é outorgada hoje porque a concepção de uma sociedade letrada como algo positivo foi tão intensamente propagada pela própria escola. As famílias de crianças pobres, que em alguns casos não compartilham da cultura letrada escolar acabam, segundo os autores, sendo aquelas que esperam de seus filhos uma maior participação nessa forma escolar. Para além do domínio da forma escolar na instituição escolar, assistimos hoje a uma pedagogização na maneira como pais e sociedade enxergam e se relacionam com as crianças (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 42).

A conclusão a que chegam os autores é paradoxal: a crise da escola é, em grande medida, devida ao “sucesso” que sua forma de socialização alcançou. Cobra-se da escola a efetivação de um trabalho pedagógico que só pode ser usado como parâmetro, devido ao consenso de que tal forma de socialização é importante para nossa sociedade.

E se a constituição dessa forma de socialização encontrou resistências e precisou passar por um amplo processo de negociação e ajustamentos, ela também possui uma característica inegavelmente homogeneizante que conseguiu se atrelar à cultura escolar e cristalizar modos de organização dos espaços e dos tempos da escola, tendo inclusive, influenciado outros modos de socialização contemporâneos, como também, ajudado na produção daquilo que hoje conhecemos como infância.

Ao aproximarmos a categoria “forma escolar” daquilo que temos chamado de organização curricular seriada da escola, entendendo a segunda como parte da primeira e, portanto, também ligada ao “protocolo de escolarização” próprio da sociedade moderna (BOTO, 2019), podemos perceber como esse modelo de escola foi importante para a consolidação de uma escola de massas, a qual encara hoje desafios que só existem devido ao horizonte de possibilidades inaugurados por ela própria.

Sobre esse fenômeno, podemos traçar outro paralelo conceitual, dessa vez com as ideias de Tyack e Cuban (1999) e Tyack e Tobin (1994), os quais realizam uma associação metafórica entre escola e língua, cunhando o termo “gramática da escola” [*grammar of schooling*]. A intenção dos autores é traçar um paralelo entre elas, apresentando na forma de organização da escola uma espécie de conjunto de regras e características que determinam seu modo de uso, tal como ocorre com as gramáticas das línguas.

Essa gramática da escola, estudada pelos autores dentro do contexto estadunidense, é por eles explicitada através de sua organização de tempo, espaço e a classificação e organização de alunos em classes, e pouco mudou desde a implantação das primeiras escolas organizadas pela lógica da seriação, embora muitas tentativas tenham sido realizadas no sentido de melhor adaptar tal gramática às demandas histórico-sociais, todas elas lograram insucesso, contribuindo, no máximo, para mudanças mínimas, as quais não alteraram a organização básica estabelecida há mais de um século (TYACK; CUBAN, 1999, p. 85).

A gramática da escola, assim como a da língua, não precisa ser reconhecida conscientemente para ser partilhada e reproduzida pelos sujeitos, e justamente por conta dessa característica pode passar a impressão de se tratar de um objeto natural, quando, na verdade, é um produto histórico, resultado de disputas e tensões que em um espaço relativamente curto de tempo, notadamente no contexto norte-americano, conseguiu alcançar um formato que responde às demandas – de pais, professores, comunidade etc. – daquilo que se espera de uma instituição escolar (TYACK; CUBAN, 1999, p. 85-86).

Para analisar a fundamentação e a força dessa gramática da escola, os autores recuperaram dois pontos distintos dentro da história da instituição escolar estadunidense: por um lado, olham para duas reformas institucionais que depois de implantadas conseguiram se enraizar na cultura escolar do país: a instituição da escola seriada (*graded school*), e a implantação das unidades Carnegie (*Carnegie Unit*) – créditos escolares, que no Brasil se fixaram na educação superior –, por outro, também irão procurar entender como três grandes tentativas de reformas em escolas norte-americanas não conseguiram alcançar o sucesso esperado (TYACK; CUBAN, 1999, p. 88).

Segundo eles, as duas reformas que conseguiram se integrar à gramática da escola, de tal maneira que hoje são vistas como características naturais do processo de escolarização nos Estados Unidos, foram encaradas com desconfiança e resistência no início, mas devido às suas características e à potencialidade de tornarem mais eficiente e padronizada a escola, ambas alcançaram êxito rapidamente (TYACK; CUBAN, 1999, p. 88).

Quanto à escola seriada, segundo os autores, inicialmente o governo norte-americano teve grande dificuldade de implantar esse modelo organizacional, sobretudo em zonas rurais nas quais professores e professoras estavam acostumados a organizar seus alunos em grupos heterogêneos (TYACK; CUBAN, 1999, p. 89). Essa luta foi travada principalmente por pesquisadores universitários que defendiam os benefícios da organização de grupos por idades e níveis de aprendizagem similares, os quais foram aos poucos conquistando vitórias significativas, em grande medida devido à influência de uma sociedade do trabalho cada vez mais organizada de maneira similar àquela pretendida pelos defensores das *graded school*. No entanto, os autores não deixam de citar as críticas sofridas por esse sistema de organização escolar, que devido à adoção de uma lógica de organização fabril começou a excluir todos aqueles que não conseguiam se adaptar ao ritmo imposto por ela. Para lidar com esse problema, os sistemas escolares tiveram, muitas vezes, que adotar planos de contingência que levassem a cabo uma lógica de freios e contrapesos, com, por exemplo, sistemas de promoção automática ou uma lógica de organização que pensasse na progressão dos alunos em um *continuum* de três anos (TYACK; CUBAN, 1999, p. 90).

A *Carnegie Unit* é uma maneira de organizar o tempo da grade de aulas do nível secundário do ensino estadunidense (*high school*). Os autores realizaram um levantamento histórico, o qual explica que esse formato de organização foi inicialmente idealizado por responsáveis pelas mais respeitadas universidades dos Estados Unidos, que preocupados com a falta de organização e sistematização do ensino secundário, usaram o prestígio das universidades para determinar que só seriam aceitos como estudantes universitários aqueles que tivessem cumprido requisitos mínimos de aulas, expressos na medida de unidades *Carnegie* (TYACK; CUBAN, 1999, p. 91-93). Embora esse modelo de organização tenha sido criticado por determinar um modelo estanque de aulas, seus críticos não conseguiram, pela força hegemônica desse modo de organização, impedir que fosse incorporada pela gramática da escola.

Um modelo de organização escolar que incorporou essas duas reformas, rapidamente, tomou forma entre o final do século XIX e início do século XX, não sem encontrar ondas de resistência em seu caminho, sobretudo de pensadores da educação. Sem a pretensão de descrever, detalhadamente, os três movimentos de oposição à gramática da escola expostos pelos autores, vale-nos a reflexão sobre o que, de maneira geral, todos eles representaram, quais suas demandas, insatisfações e, por sua vez, os problemas que encontraram para conseguir moldar um modelo de gramática da escola diferente daquele que temos hoje.

As reformas que surgiram com o objetivo de alterar a gramática da escola atacavam, sobretudo, o efeito de congelamento que essa tem sobre o contexto escolar. Seus elaboradores estavam preocupados com a pouca possibilidade de se articular uma escola que conseguisse romper com os modelos preestabelecidos de tempo, espaço e currículo impostos pela gramática da escola. Para eles, esse modo de organização impactava diretamente na aprendizagem das crianças que, muitas vezes, não conseguiam se adequar às escolas, ou extrair dali conhecimentos que lhe fossem significativos.

Porém, via de regra, tais reformas encontravam dificuldades justamente para conseguir romper com um modelo de organização já muito enraizado na cultura escolar, principalmente, pela resistência de três segmentos muito importantes: a) professores, os quais dentro dessas reformas eram obrigados a repensar suas práticas e rever concepções, sempre em meio a dificuldades estruturais e formativas para implantação das reformas; b) estudantes, que muitas vezes não conseguiam se engajar na lógica das reformas, as quais apesar de oferecerem grande centralidade para eles, por consequência ofereciam uma autonomia pouco condizente com aquilo que eles entendiam como processo de escolarização; e c) a comunidade, que, em geral, sempre possui uma concepção clara daquilo que espera como escolarização e função social da escola, e quando abandonada do processo de convencimento, acaba atuando como uma força conservadora para manter em funcionamento aquilo que ela entende como importante para escola, não raro, um lugar de disciplinarização e manutenção de valores tradicionais.

Para concluir, os autores afirmam que dois grandes desafios sempre se impõem para aqueles que procuram efetuar alguma mudança na gramática da escola. A primeira diz respeito às mudanças terem sido até hoje tentadas quase exclusivamente dentro dos muros das escolas, privando assim pais e demais membros das comunidades do debate necessário para alguma alteração significativa. A segunda, relacionada a anterior, está no fato de se sobrecarregar os atores educacionais – professores e gestores – com tarefas que deveriam ser mais coletivas e sociais (TYACK e CUBAN, 1999, p. 108).

Os trabalhos de Tyack e Cuban (1999) e Tyack e Tobin (1994) demonstram que toda tentativa de mudança que não passar por um longo debate sobre o significado e objetivos da escola e envolva a sociedade como um todo, mesmo quando portadora de um conjunto de intenções que visa a melhoria e a democratização do processo de escolarização, serão legados os quais, quando muito, acabarão sendo hibridizados e inseridos dentro da gramática da escola, tal

como ela é hoje, produzindo mudanças tímidas que não irão alterar a maneira de organização do tempo, espaço e distribuição dos alunos.

Em suma, os trabalhos apresentados até aqui indicam que o tecido social responsável pela sistematização e coesão dos modos de organização dos tempos, espaços e estrutura escolares foi sendo costurado por diferentes agentes – escola, professores, estudantes, Estado, sociedade – em diferentes países e culturas, principalmente, através dos conflitos e negociações travadas entre esses agentes, fazendo com que fosse produzida uma forma razoavelmente generalizada, fortemente homogeneizante e resistente à mudanças. Interessa-nos agora demonstrar como essa lógica de organização da escola opera. Para isso, deter-nos-emos nos aspectos relativos ao tempo, espaço, avaliação da aprendizagem e organização do conhecimento no contexto da organização curricular seriada da escola.

## **1.2 - A escola como tempo: a organização temporal da escola seriada**

A bibliografia sobre os tempos escolares é vasta, tanto no Brasil quanto em outros países. Referência nesse campo de pesquisa, Augustín Escolano (2008) explica que o tempo é um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura escolar, compartilhando com o espaço tal característica. O tempo é estrutural porque estabelece um modo de organização do trabalho escolar que, por sua vez, fixa um conjunto de relações como, por exemplo, na enturmação de alunos, distribuição de turmas para professores, encadeamento de conteúdos disciplinares e, sobretudo, para o lugar reservado à avaliação. É estruturante porque influi e é influenciado por outros aspectos que formam essa cultura, como o espaço e a organização de conhecimentos. Nessa perspectiva, podemos compreender o tempo como uma variável essencial que condiciona e organiza a cultura escolar.

É também por isso, segundo Escolano (2008), que a invenção da infância moderna está diretamente relacionada ao condicionamento a que crianças estão submetidas pelo tempo escolar, que vai se apropriando da natureza infantil e impondo a elas uma ordem e uma organização social. Isto é, insere a criança em um tipo de ordenação temporal compartilhada cultural e socialmente, fazendo assim com que ela passe por aquilo que Norbert Elias (1998) chamou de uma das "estratégias civilizatórias", as quais agem no sentido de disciplinar a sociabilidade de meninos e meninas, e, conseqüentemente, formar adultos (ESCOLANO, 2008, p. 35).

Dessa feita, a partir do processo de escolarização realizado pelas sociedades liberais do século XIX, a identidade infantil começou a ser marcada pela lógica temporal da escola, seus calendários e horários, associando de maneira direta a figura da criança à figura do estudante. Esse processo marcou não apenas as crianças, mas também suas famílias e as comunidades em que as escolas estavam inseridas, influenciando diretamente na organização social e até mesmo na lógica de trabalho (ESCOLANO, 2008, p. 35). Antes desse processo de escolarização, crianças e adultos compartilhavam de práticas e ritos sociais, frequentando os mesmos espaços e compartilhando das mesmas ações, inclusive no trabalho. A mutação antropológica e cultural produzida pela escola, portanto, foi essencial para reorganizar essa lógica, estabelecendo tempos e práticas de socialização distintas para crianças e adultos (ESCOLANO, 2008, p. 37).

Analisando a construção histórica e social do calendário escolar espanhol, Escolano (2008) elencou algumas dificuldades que defensores de um modelo de sociedade pautada nos ideais liberais e seculares professadas durante o século XIX tiveram. Através da análise da legislação da época, bem como de livros de registro de escolas, o autor demonstrou que a produção do calendário, efetivando-se na forma atual, teve que passar por diversas mudanças, tensões e negociações entre diferentes atores.

Inicialmente, é possível perceber forte influência do Antigo Regime e, sobretudo, da Igreja Católica na produção do calendário escolar, pautando pausas e feriados em datas comemorativas para o catolicismo e ordenando assim o tempo de funcionamento das escolas. Além disso, também há marcas da influência das famílias e do trabalho na lógica de organização, com alteração de calendário e até interrupção das aulas para, por exemplo, que as crianças em regiões rurais pudessem ajudar na colheita das plantações familiares.

Contudo, lentamente, a força das concepções liberais também conseguiu alcançar e se enraizar nos espaços escolares. Estudos, realizados à época, que apontavam a necessidade de grandes pausas para recuperação das crianças influíram na instituição das férias, os feriados católicos foram substituídos por comemorações concernentes a símbolos do Estado Moderno, e, assim, uma legislação cada vez mais precisa e ordenadora foi reorganizando o tempo escolar, não sem ter que fazer concessões às outras forças atuantes na sociedade espanhola, como indica Escolano (2008, p. 44) ao assinalar que

La construcción del calendario para la escuela tradicional fue, como se ve, un proceso histórico largo y complejo, que consume todo el siglo de implantación del sistema educativo liberal. A lo largo de este desarrollo, el régimen temporal de la educación primaria obligatoria pasa de una

concepción poco estructurada, en la que el modelo “curso” no está bien definido, a una organización específica en función de los condicionamientos sociales, las demandas corporativas de los docentes y las exigencias higienistas que postulaban las modernas teorías sobre la protección a la infancia. Una organización escolar ideal debía procurar armonizar los principios higiénicos y pedagógicos modernos con los costumbres de las localidades y las necesidades de fomento de la asistencia regular a las clases, según señalaba el principal estudioso del tema, Antonio Ballesteros, en una monografía publicada en 1924.

Escolano (2008) também chama atenção para a ideia de um cronossistema do tempo reduzido, o horário. Entende-se por cronossistema não apenas os horários das aulas, como também a organização escolar dividida por dias e semanas. O autor afirma que o caráter cíclico do dia e da semana contribuem não apenas para organização da lógica escolar, como da sociedade também. Naquilo que diz respeito a ordenação das aulas, os manuais escolares de meados até o fim do século XIX na Espanha permitem perceber a tentativa de um controle absoluto do tempo de aula e das ações de professores e alunos, regulando desde o tempo despendido a cada disciplina até os interregnos entre uma atividade e outra.

Apesar de usar como referencial de análise a sociedade espanhola do século XIX, e por isso apresentar exemplos relativos a tal contexto, a contribuição de Escolano (2008) traz elementos importantes para compreensão de um fenômeno que possui semelhanças estruturais com o tempo escolar produzido, reconhecido e aceito pelas sociedades ocidentais organizadas em torno da ideia de um Estado Moderno. Como veremos mais adiante, a produção desse modelo de organização de tempo no Brasil apresenta diversas similitudes com o caso estudado pelo educador espanhol.

Gallego (2008) estudou a produção dos tempos escolares nas escolas públicas de São Paulo entre meados e fim do século XIX e aponta que, embora alguns agentes públicos tenham operado com a intencionalidade de adaptar o calendário das escolas europeias nas cidades paulistas, quando o governo começou a produzir uma legislação mais sistemática sobre a organização das escolas tal processo não ocorreu de forma passiva e homogênea, mas cobrou dos envolvidos a (re)invenção e (re)definições de tradições e ritmos cotidianos, isso quer dizer que a escola, enquanto espaço que buscava a legitimação da instituição para educar as crianças, precisou encontrar formas de negociar entre poder público, pais e educadores os tempos constituintes de seu funcionamento.

O estabelecimento de um calendário significa a organização e sistematização de um tempo “caracterizado pela exatidão das atividades, por uma organização racional e produtiva, por uma disciplina rigorosa na administração e na divisão precisa do tempo cotidiano e individual para fazer valer as referências que se queria desenvolver na escola” (GALLEGO, 2008, p. 93). Assim, a autora procurou estabelecer o processo de produção desse calendário, o qual iria organizar e dar ritmo à vida das pessoas, voltando seu olhar, por exemplo, para a configuração do fluxo de alunos nas escolas, regulado pela frequência, e a disputa nele expressa.

Assim, a autora analisou o tempo como uma rede complexa de relações, e os calendários como instrumentos de poder que regulam essas relações de acordo com o interesse de instituições dominantes, como a Igreja Católica durante a Idade Média, ou o Estado Moderno a partir do Renascimento Cultural. No que diz respeito ao estabelecimento desse calendário escolar, é preciso observar a dinâmica estabelecida entre os sujeitos que disputavam a hegemonia desse tempo e as implicações dessa disputa apontada por Gallego (2008, p. 98), para quem

As referências à história do tempo moderno, que remontam ao século XIV, são importantes para situar, no caso europeu, quando o tempo ganha outros sentidos e representações sociais, ainda que seja necessário analisar com cautela as generalizações e particularidades dos processos ocorridos em cada local, uma vez que no Brasil e América, o que se observa em termos de história do tempo social não ocorre na mesma velocidade e no mesmo momento em que certos países europeus. Entretanto, situar a invenção do calendário e seus sentidos para um povo é importante para circunscrever o próprio delineamento dos calendários escolares, que se inserem no conjunto de esforços de racionalizar a própria vida. O olhar da constituição de calendário específico sem a devida dimensão dos modos de articulação com as dinâmicas sociais e suas instituições é, no mínimo, reducionista. Nesse sentido é possível indagar quais características do calendário norteavam a vida das pessoas em São Paulo no século XIX? Do mesmo modo, em que ritmos sociais baseavam-se as escolas primárias em processo de organização?

Como explica Gallego (2008), ainda que se faça importante contextualizar cada cenário, levando em consideração características regionais ou de época, as perguntas que norteiam uma caracterização dos calendários, devem levar em consideração esse jogo de forças norteador da vida social.

Naquilo que diz respeito ao estudo realizado por Gallego (2008), ou seja, a constituição do tempo escolar nas escolas domiciliares em São Paulo no século XIX, é possível observar uma correlação de forças entre a Igreja Católica, a qual ainda detinha influência no ritmo

estipulado pelo calendário seguido pelos habitantes da cidade, e da Monarquia brasileira, que tentava impor ao cotidiano das pessoas seus símbolos, signos, ritos, adornos e tempos. Essa relação entre duas forças, que de certo modo traduzem uma disputa entre o Estado Moderno e a herança colonial, não foi exclusiva do Brasil, e produziu uma série de conflitos e negociações que deixaram marcas visíveis no calendário escolar até hoje, como apontado pela autora (GALLEGO, 2008, p. 97):

Junto às tentativas de se ordenar um Estado moderno sobressaem-se os desafios de se construir uma escola moderna, com representações modernas sobre o tempo. As notáveis heranças da colonização portuguesa no Brasil, que fizeram da Igreja Católica uma instituição cujo domínio exercido é inegável, com seus ritos e festas, são evidentemente imprescindíveis para a melhor compreensão dos modos de construção do tempo escolar, mas deve-se sublinhar que tais heranças são observadas em diversos países. Nos países de tradição católica, a escola, para impor um tempo soberano, precisou enfrentar a soberania dos tempos da Igreja.

A autora, também, apontou outros dois aspectos importantes para construção de um novo tempo escolar no período por ela estudado, são eles os marcadores temporais de idade dos estudantes e do horário de funcionamento das escolas. A adoção de medidas regulatórias pelo poder público, tanto no que concernia ao horário de funcionamentos dos turnos escolares, quanto na idade aceita para matrícula dos estudantes, encontrou resistência por parte da sociedade, quando tais determinações iam de encontro com outros tempos e ritos já compartilhados pela sociedade paulista da época (GALLEGO, 2008, p. 165).

Essa dificuldade de se fixar tempos coletivos que fossem seguidos por todos passou também pelo fato de que em uma cidade ainda não industrializada, a adoção de medidas de tempo estanques acabaram causando um estranhamento em uma população ainda muito próxima de medidas de tempo pautadas em sistemas da natureza. Sobre essa questão, a autora apresentou uma série de exemplos retirados dos registros de professores e supervisores, que demonstram como se deu o processo de assimilação e constituição de um tempo mais regular e racionalizado. Inicialmente, os registros dos professores indicavam um afrouxamento das regras normalizadoras do tempo, indicando a não existência de uma hora exata para serem iniciados ou finalizados os trabalhos escolares. Desse modo, o poder público aparece como regulador e normatizador dos tempos, instituindo diretrizes com marcos temporais para o início e o fim das aulas, as quais, invariavelmente, precisavam ser alteradas dentro do jogo de negociações imposto pelo contexto social no qual todos estavam inseridos.

Outro ponto importante da pesquisa de Gallego (2008), e que ajuda a subsidiar nosso entendimento sobre os efeitos produzidos pela atual organização do tempo escolar, diz respeito à interlocução entre ele e a organização pedagógica. Segundo a autora, o período entre 1840-1860 apresentava uma série de tensões que, aos poucos, foram formando a organização temporal da organização curricular seriada da escola. Os elementos constituintes desse processo passam por discussões metodológicas, culturais e institucionais que permearam as escolas durante o período estudado (GALLEGO, 2008, p. 197-199).

Nesse período, a escola primária paulista começava a demonstrar contornos mais parecidos com a escola que conhecemos hoje, no sentido de ser, pela primeira vez, organizada em graus (três), os quais por sua vez, aos poucos foram sendo delineados a partir de perspectivas curriculares organizadas em torno de um programa concêntrico de dificuldade cada vez maior. Embora haja dúvidas quanto a alguns delineamentos desse programa, pois, por exemplo, ele era diferente para meninos e meninas, ou podia variar dependendo do método e formação aos quais os mestres estavam vinculados, ainda assim começava a ser estabelecido uma unidade que, para além de definir o tempo escolar, iria ter implicações na constituição dos sujeitos e em outros tempos sociais, como o da família.

A organização curricular seriada da escola, que começava a tomar forma no período estudado, cobrava de seus articuladores uma metodologia que conseguisse dar vazão ao, cada vez maior, número de crianças em processo de escolarização. Por isso, o método individual começou a ser cada vez mais questionado, e abriu-se caminho a métodos que trabalhavam de maneira coletiva um maior número de estudantes, sobretudo o simultâneo, mas também o método mútuo.

Essas transformações aconteceram em meio a um intenso debate que envolvia aspectos relativos à formação dos professores, à cultura escolar até então estabelecida, à falta de materiais e espaços necessário para implantação do ensino simultâneo e a resistência por parte dos profissionais da época. Porém, é inegável a força hegemônica que tal modo de organização teve, ainda mais quando diante do desafio de se ensinar cada vez mais a um número maior de crianças, e a consequente busca por uma otimização do tempo necessário para o fazer pedagógico.

A produção desse tempo escolar, portanto, não pode ser entendida como linear, uma vez que os processos de sua constituição se estabeleceram através de embates, acomodações e negociações que, no decorrer dos anos, foi forjando a forma escolar tal como a conhecemos hoje. Também convém lembrar que esse processo influenciou outros tempos sociais, assim

como também foi influenciado por eles. O uso do relógio, por exemplo, que começava a se popularizar naquela época foi vital para o ordenamento do tempo escolar, como indica Gallego (2008). Muitos professores cobravam do poder público sua aquisição para que assim pudessem organizar os horários de entrada, saída e procedimentos internos de suas turmas.

Foi a articulação desses vários fatores que moldou um tempo escolar cada vez mais mensurável e compartimentalizado. Aos poucos, assim como no caso espanhol estudado por Escolano (2008), surgiram cartilhas e regulações institucionais com prescrições sobre a organização do tempo de aula, chegando a prever a disposição de quantos minutos deveriam ser despendidos para cada lição. Por consequência, o tempo didático instaurado atuou na própria formação dos alunos, e assim, também contribuiu fortemente para produção de um tempo social extremamente regulado e disciplinador.

Souza (1999) afirma que o Brasil seguiu o padrão de outros países ao começar a propor medidas de regulação do tempo escolar em face do desafio de implementar a instrução obrigatória, inicialmente para crianças nas faixas de 7 a 12 anos de idade. No entanto, apesar de algumas tentativas para isso, o Estado brasileiro se deparou com desafios semelhantes, por exemplo, ao contexto espanhol, esbarrando em limites estruturais e financeiros para fazer valer o princípio legal.

Além disso, outros problemas foram se somando aos financeiros e estruturais. Por um lado, exigências externas ao contexto escolar cobravam que, muitas vezes, as crianças em idade escolar precisassem abandonar a escola para se dedicar a outras atividades, quase sempre relacionadas a trabalho. Por sua vez, a própria escola, que desenhava uma configuração cada vez mais estratificada e ligada a exames de aprovação e reprovação ao fim de certos períodos, também acabava excluindo àqueles que não conseguiam se adequar a lógica hegemônica de seu funcionamento.

Outro fator importante para entender a ordenação dessa "arquitetura" temporal, em gênese entre o final do século XIX e o início do XX, diz respeito à criação do calendário escolar (SOUZA, 1999, p. 133):

Ele realiza uma dupla operação: incorpora o tempo social na organização das atividades educativas harmonizando-se com este, e acrescenta a ele o tempo próprio da escola, ritmado pelas cadências das atividades tipicamente escolares: o início das aulas, a conclusão da série, os exames finais, os horários de aula, o recreio, as festas de encerramento do ano letivo.

[...]

O ano escolar institui um tempo de trabalho permanente, que cessa apenas quando autorizado. Ele também possui uma dimensão cíclica, associada à racionalização dos programas, isto é, à concepção de série, aprovação/reprovação. O início do ano letivo corresponde, assim, aos meses de janeiro e fevereiro, e compreende, para as crianças, o principiar de uma nova série ou a repetição da anterior. O ano se encerra com os exames finais, atestado de conclusão da série, e correspondente aos meses de novembro e dezembro.

Escolano (2008) e Souza (1999) também chamam atenção para constituição do tempo pedagógico, o qual irá ordenar a duração das aulas, intervalos, deveres a serem respondidos na escola ou em casa, quantidade a ser despendida em cada disciplina, entre outros. Esse tempo escolar influi decisivamente, por exemplo, no currículo a ser trabalhado, mas também na constituição da identidade do docente, que começa a ter nessa relação com o tempo uma constante importante para seu trabalho.

A progressiva instituição da organização escolar seriada foi dependente da maneira como esses tempos foram sendo articulados pela escola de massas, assim como decisiva para o sucesso dessa última. Com a consolidação da escola seriada, alguns afrouxamentos na composição dos tempos pedagógicos foram necessários para dar maior autonomia aos professores, ainda assim, sua lógica estratificada continuou a dar a tônica da organização escolar. Assim como a possibilidade de retenção, que ao seu modo, obriga ao estudante um retorno no próprio tempo de socialização escolar, sendo também parte constituinte desse modelo de organização da escola.

Segundo Hargreaves (1998), esse modo de organização do tempo na escola produziu uma situação paradoxal do tempo para os professores, para quem, segundo o autor, ele é um “constrangimento objetivo” que limita as realizações e inovações necessárias ao trabalho docente, mas também é um “um horizonte, subjetivamente definido de possibilidade e limitação”. Nesta perspectiva, o tempo é encarado como estruturante das ações de ensino, assim como estruturado por este, e conseqüentemente, sua constituição precisa ser encarada como peça-chave para se analisar o conjunto de práticas docentes e as políticas públicas em educação (HARGREAVES, 1998, p. 105).

Nesse sentido, são apresentadas quatro dimensões inter-relacionadas de tempo: técnico-racional, micropolítico, fenomenológico e sociopolítico. Representam não apenas perspectivas teóricas diferentes, mas, sim, “formas diferentes de encarar teoricamente o tempo”, além de

“facetadas diferentes da maneira como o próprio tempo é construído e interpretado, no mundo social em geral e no trabalho dos professores em particular” (HARGREAVES, 1998, p. 106).

A dimensão técnico-racional, que é predominante nos meios burocráticos de organização do trabalho escolar, entende o tempo enquanto um recurso finito que pode ser administrado – aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado, reorganizado – de acordo com as vontades e necessidades dos atores educacionais. Portanto, de acordo com esta perspectiva o tempo é compreendido como uma variável objetiva e que pode ser manejada, por exemplo, para produção de mudanças educacionais (Op. cit., p. 106).

Assim, o papel da administração escolar seria o de “identificar e instituir atribuições e utilizações do tempo dos professores que facilitassem a realização dos objetivos educacionais desejados” (Op. cit., p. 107).

Dentro da segunda dimensão, a distribuição do tempo entre os diferentes atores do trabalho educacional reflete uma situação ‘micropolítica’ de poder entre estes. A organização de diferentes tempos de trabalho para, por exemplo, profissionais do jardim de infância, do ensino primário e do ensino secundário não pode ser entendida sem se entender as relações de poder produzidas socialmente. Nessa perspectiva, é possível observar que o trabalho realizado com crianças menores é quase todo preenchido por tempo em sala de aula, sem muito espaço para planejamento e discussão entre pares, enquanto que quanto maior o nível do ensino – em sentido de idade das crianças atendidas – maior também será o tempo para planejamento e replanejamento das ações, muito embora, como é ressaltado no texto, em todas esferas o trabalho docente seja desenvolvido majoritariamente na sala de aula (Op. cit., p. 109).

Outras implicações micropolíticas podem ser apreendidas desse raciocínio, como, por exemplo, uma certa desvalorização do trabalho feminino, essencialmente desenvolvido nos anos iniciais de escolarização, e a conseqüente maior valorização do trabalho masculino, presente de maneira mais marcante no nível secundário. Assim como a ascensão de carreira para cargos administrativos, temporalmente marcada pela exclusão do tempo passado em sala de aula, também ilustra a dimensão micropolítica presente nos espaços escolares (HARGREAVES, 1998, p. 110).

O autor classifica a terceira dimensão do tempo escolar como “fenomenológica” e afirma que ela expressa a subjetividade humana, no sentido que, para cada pessoa, dependendo de sua ocupação e de sua preocupação, o passar do tempo pode ser sentido de maneira diferente.

Disso, afirma que, devido às suas diferenças, professores e administradores costumam apresentar percepções de passagens de tempo bem distintas.

Isso ocorre porque o tempo estimado pelos administradores é estritamente objetivo e visa sempre uma lógica operacional, a qual, não condiz com a dinâmica encontrada na realidade escolar. Tal problema acaba gerando um sentimento de culpa e frustração por parte dos professores que, diante de demandas como a da inovação, não conseguem realizar o trabalho cobrado pelos administradores no tempo previamente estipulado (HARGREAVES, 1998, p. 113).

Para melhor explicar esse conflito, Hargreaves retoma os conceitos de tempo monocrônico e tempo policrônico cunhados por Edward Hall. O primeiro conceito expressa uma maneira de entender e organizar o tempo de forma linear, no qual a realização de uma atividade sucede a outra, e em que o prioritário é cumprir tarefas e prazos, mesmo quando em detrimento das relações interpessoais. O segundo, por sua vez, expressa a possibilidade de realização de várias tarefas simultaneamente, por processo de combinação, e não produz uma preocupação com a realização de resultados e metas, mas prioriza mais as relações entre as pessoas, do que entre estas e suas tarefas (HARGREAVES, 1998, p. 114).

O autor defende a tese de que a temporalidade arregimentada pelos administradores escolares não encontra eco em um ambiente cuja cultura policrônica se constituiu enquanto predominante historicamente. Mais do que isso, as demandas oriundas do espaço escolar cobram de seus profissionais uma postura que não pode obedecer a limitada linearidade da lógica monocrônica (HARGREAVES, 1998, p. 116).

O tempo monocrônico prevalece sobre o policrônico, ao menos do ponto de vista administrativo, no campo educacional, pois é oriundo de uma camada social que detém o poder de realizar determinações e impor suas vontades perante todos os outros atores envolvidos, ainda que tais determinações e vontades nem sempre – ou quase nunca – consigam dar conta de resolver determinadas demandas produzidas pelo contexto no qual as escolas estão inseridas. Para entender como essa forma de tempo se torna determinante, o autor lança mão de outra dimensão: a sociopolítica. Hargreaves (1998, p. 119) afirma que se trata de “um elemento central do controle administrativo que é exercido sobre o trabalho dos professores e o processo de implementação curricular”, e afirma que para isso, duas categorias são especialmente importantes: a separação e a colonização.

A separação diz respeito à distância entre observador e objeto observado. Por exemplo, uma pessoa observando as estrelas da Terra tem a impressão de que elas estão paradas, quando na verdade é o distanciamento entre ela e os corpos celestes que produz essa impressão. De maneira análoga, do ponto de vista dos administradores escolares, geralmente distantes da sala de aula, as mudanças e inovações construídas pelo trabalho escolar podem parecer demasiadamente lentas, enquanto para os trabalhadores da educação, os quais vivenciam a complexa lógica do contexto escolar, os fenômenos observados são em gerais mais rápidos e complexos (HARGREAVES, 1998, p. 120).

Para romper com essa polarização, o autor propõe uma maior participação dos docentes na organização e articulação das políticas administrativas referentes ao desenvolvimento curricular e na programação dos prazos definidos para tais políticas, construindo assim um processo de fortalecimento dos docentes e programas escolares mais realistas e policronicamente sensíveis.

A colonização, por sua vez, constitui aquilo que o autor chama de invasão das regiões de retaguarda dos trabalhadores. Explicando, ele define regiões de performance como a face pública do trabalho docente, a qual está sempre em via de exposição a todos, e região de retaguarda como aquela expressa geralmente em espaços mais restritivos, como a sala de professores, ou espaços de conversa informal. Sendo assim, agentes administrativos mais controladores estariam sempre preocupados em restringir ao máximo tais espaços, que para eles expressariam, sobretudo, uma improdutividade dos profissionais. Contudo, defende o autor, que tais espaços são também importantes para aliviar tensões profissionais, promover o estreitamento de relações informais que criam confiança e solidariedade entre os trabalhadores e ainda conferir certa flexibilidade às práticas profissionais, importantes em um ambiente policrônico (HARGREAVES, 1998, p. 125).

As propostas de reorganização escolar que propuseram uma ruptura com o modelo curricular seriado da escola, como foram as experiências envolvendo a implementação de ciclos, apresentavam, ao menos teórica e discursivamente, algum tipo de ruptura com sua disposição dos tempos. Esse enfrentamento provém de uma concepção que desse modo a escola básica poderia enfrentar o fenômeno do fracasso escolar e buscar uma equidade que suplantasse as diferenças sociais presentes no convívio de seus alunos (BARRETTO; MITRULIS, 2001, PERRENOUD, 2004). No entanto, tais propostas sempre esbarraram em impeditivos materiais e/ou culturais que fizeram com que os novos tempos propostos passassem por um processo de conformação e acomodação aos tempos já instituídos.

Como vimos, a produção de tempos escolares, hoje amplamente socializados, não foi realizada sem que algumas acomodações fossem necessárias para conseguir equilibrar demandas extra e intraescolar. Porém, a disposição dos tempos institucionalizados pela organização curricular seriada conseguiu lograr êxito, pois respondia de maneira eficaz a um problema sócio histórico de grande monta: a massificação do aparelho escolar.

O estabelecimento de um calendário e a criação de uma rotina fixa para aqueles que, segundo valores republicanos e modernos cada vez mais socialmente difundidos, precisavam passar pela escola, conseguiu oferecer à ela uma rotina eficiente, no sentido de: a) fazer com que pela escola passasse um número cada vez maior de crianças, de maneira ordenada e sistemática, para assim oferecer uma formação básica a um número significativo de cidadãos; b) instituir dentro da lógica de organização escolar uma graduação das aprendizagens relativamente homogênea e coletiva, fazendo assim com que aqueles que passassem por ela fossem apresentados aos mesmos conteúdos e disciplinas, de caráter cada vez mais complexos; e c) instituir uma divisão mais clara entre a infância e a vida adulta, separando para si a formação das crianças e, ao menos no campo da intenção, preparando-as para o exercício da vida adulta.

As críticas a esse modo de ordenação dos tempos escolares surgem a partir de uma demanda que não é mais a da massificação da escola, mas da procura por sua universalização e melhoria de qualidade. Essa escola, justamente por seu caráter homogeneizante, não consegue fazer com que todos aqueles que por ali passam se adéquem aos tempos preordenados pelo aparelho escolar. No entanto, essas críticas não conseguem apresentar proposições que consigam desmontar a lógica de operação do tempo nas escolas revertendo seu modo de operação em um outro, mais “policrônico”. Em outras palavras, se a organização curricular seriada foi a resposta encontrada pelas sociedades ocidentais modernas para responder a necessária massificação da escola, ela continua sendo, embora criticada e questionada, a forma mais eficiente para regular o fluxo de oferta oriundo da universalização das escolas.

A caracterização do tempo escolar da organização curricular seriada que procuramos traçar aqui procurou explicar como ele foi importante para cristalização de um modo de organizar a escola que, por um lado, foi suficiente para garantir o sucesso de uma massificação da escola que começou a se constituir entre o fim do século XIX e começo do século XX. Por outro, é apontado pelos críticos desse modelo escolar como capaz de impossibilitar que o projeto de democratização de uma escola para todos logre sucesso, devido a suas características supostamente homogeneizantes e excludentes. Porém, como apontado por (VIÑAO FRAGO,

1994, p. 9), “o tempo social, humano, é plural e heterogêneo” e, portanto, só pode ser compreendido quando relacionado com outros componentes que fazem parte do cenário no qual ele também está inserido. Dentre esses componentes, adentraremos a seguir no espaço da escola seriada.

### **1.3 - A escola como lugar: a organização seriada e os edifícios escolares**

Como afirmado anteriormente, o espaço e o tempo são características estruturantes do contexto escolar. Embora seja preciso ressaltar que para entendermos os efeitos produzidos por eles devemos levar em consideração sua relação dialógica. Para efeito de exposição os separamos a fim de tratar das especificidades de cada um, fazendo sempre que necessário os apontamentos referentes ao aspecto dicotômico que os dois podem apresentar em determinados contextos.

De fato, a constituição da organização curricular seriada da escola caminhou de maneira concomitante à produção de um tempo escolar que só foi possível devido à implantação da instituição escolar organizada em edifícios construídos ou readequados com a finalidade de se promover a escolarização das populações urbanas. Pensar como o tempo social da escola influenciou nos demais tempos sociais só é possível se também levarmos em consideração que essa escola, enquanto corpo físico, afetou decisivamente a paisagem da própria cidade. Entender como os horários de entrada, saída, aulas e intervalos regulavam e determinavam a vida de crianças e professores também depende de levarmos em conta que cada um desses momentos se passava em espaços específicos dos edifícios escolares. Sobretudo, o sucesso alcançado pelo método de ensino simultâneo foi dependente de um modelo de sala de aula produzido por essa arquitetura.

Para Souza (1998, p. 123), “a noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural; nesse sentido as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez”. Portanto, a construção dos edifícios escolares, em diferentes países, justamente no mesmo período histórico em que emergia a forma escolar de organização curricular seriada foi importante para ajudar a dar um aspecto físico e estético à dimensão simbólica da escola. Igualmente, para Viñao Frago e Escolano (2001, p. 26),

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de

ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos.

Os edifícios escolares são símbolos que afetam a configuração do espaço urbano e, simultaneamente, frutos diretos de novas concepções pedagógicas e formadores de novos modos de se encarar o fazer pedagógico. Quanto ao primeiro ponto, Viñao Frago e Escolano (2001), ao discorrerem sobre o contexto espanhol de início a meados do século XX, apontaram que com o advento da construção de prédios escolares, as autoridades públicas começaram a advogar em favor do estabelecimento de uma racionalidade estética desses estabelecimentos.

Em oposição aos espaços educativos organizados em casas, essas novas edificações começaram a prover um sentido público ao processo de escolarização. Os defensores da construção de edifícios escolares viam nisso a possibilidade de ressignificar a lógica das metrópoles dando a elas um aspecto ligado simbolicamente às ideias de civilização e modernidade. Nessa perspectiva, os autores (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 35) retomam um texto de 1912 atribuído à Direção Geral de Ensino Primário que relacionava os edifícios escolares a outros “templos do povo civilizado” como assembleias legislativas, palácios da justiça e teatros, e por isso conclamava a construção de prédios igualmente grandiloquentes para servir como “laboratório em que se lavra o porvir de um povo”, não importando para isso o custo que deveria ser pago. Sobre esse processo, os autores (Op. cit., p. 73) ponderam que

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado de uma confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente. Da mesma maneira que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola. O edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim. Isso implicava seu isolamento ou separação. Também sua identificação arquitetônica enquanto tal. Alguns signos próprios. E, no fundo, recolocar as relações entre o interno e o externo, aquilo que se situava fora.

Obviamente, se no plano das intenções não foram encontradas grandes ressalvas para a construção das escolas, no campo das condições materiais não faltaram impedimentos. De fato, Viñao Frago e Escolano (2001) demonstram que no fim das contas as escolas acabaram obedecendo à irracionalidade imposta ao crescimento de todo grande centro urbano. Sendo assim, instaladas em diferentes espaços da cidade, e não só no centro de bairros, longe das grandes vias públicas, como defendiam seus primeiros implantadores, e muitas vezes também sendo abrigadas em prédios alugados pelo poder público, e não, como gostariam seus idealizadores, em prédios construídos especificamente para fins pedagógicos.

No contexto brasileiro, mais especificamente no Estado de São Paulo (SOUZA, 1998), a construção de escolas serviu como símbolo de um modelo de sociedade propagandeado pela República. Durante a Monarquia a capital paulista concentrou apenas três edifícios escolares, cuja arquitetura simples, era muito parecida com casas da época. Com os republicanos no poder, as construções se multiplicaram e ganharam ares de grandeza, devendo, segundo seus defensores, denotar aspectos morais e cívicos próprios ao espaço de formação de seus cidadãos.

E se em sua relação com a cidade a escola paulatinamente se fixava como um dos símbolos das sociedades republicanas e liberais do começo do século XX, em seu interior sua arquitetura espacial contribuía para a consolidação de uma lógica organizativa que expressava os imperativos pedagógicos então em voga. Isso é, as grandes salas de aula dispostas em espaços conectados por amplos corredores e organizadas por carteiras enfileiradas foram dando forma física aos ideais de uma educação quase fabril.

A massificação da escola não seria possível sem a construção dos edifícios escolares. As turmas organizadas em residências, ou outros espaços privados, não podiam atender à demanda de uma escola para muitos, não apenas pela óbvia falta de espaços adequados, mas também por não conseguir dar conta do controle burocrático dessas turmas. O corpo arquitetônico das escolas pôde ajudar na sistematização, estratificação e ordenação de milhares de crianças, fazendo assim com que se produzisse uma rotina própria da organização das escolas, algo até então inimaginável para os antigos inspetores escolares, os quais, como já apontado anteriormente nesta Dissertação, muitas vezes precisavam percorrer longas distâncias para visitar pequenos grupos escolares espalhados, no caso paulista, por um amplo território.

No seu interior, a disposição e distribuição interna dos espaços escolares também foi responsável por fabricar um modelo de escola. A predominância de formas retilíneas em

contraposição às formas arredondadas e curvilíneas, assim como a sobreposição de retângulos e quadrados em oposição a círculos, espirais e elipses foram escolhas que favoreceram a visibilidade, e assim, também o controle e a vigilância. O espaço da escola também foi responsável por participar do processo educativo de seus frequentadores, e, portanto, ajudou a constituir a organização curricular seriada da escola, de certa forma, dando uma aparência para esse modelo de organização escolar (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001).

Afinal, como afirmam Souza (1998) e Viñao Frago e Escolano (2001), o espaço é responsável direto por formar nos sujeitos as lembranças referentes a certas experiências. Se a noção de tempo pode variar muito, e às vezes confundir seus possuidores, as variações relativas ao espaço em nossa lembrança podem variar em escala de grandeza, mas não em forma. Vastos corredores diminuem, imensas salas também, mas de maneira geral a experiência relacionada ao processo de escolarização estará sempre relacionada ao ordenamento dos espaços instituídos pela escola, e seus efeitos produzirão uma disciplinarização que marcará os corpos de seus alunos para sempre.

É nesse sentido, por exemplo, que o jogo de retas e quadros próprios ao espaço escolar moldam uma disciplina estudantil acostumada ao controle do professor. Convém dizer que esse controle não é apenas dos corpos estudantis, mas também do conteúdo a ser ensinado. A racionalidade funcional e diretiva das salas, ordenadas por carteiras enfileiradas voltadas para um quadro negro permitem a facilitação do método simultâneo, e, assim, o aluno não é apenas um corpo vigiado, mas alvo de um ensino que depende da disciplinarização desse corpo. Sobre isso, Souza (1998, p. 139) indica que

Toda a projeção do lugar visava à concentração, à imersão nos estudos e nas tarefas escolares. As grandes janelas que permitiam a invasão da luz na sala de aula “obscureciam” o ambiente externo, o jardim, a calçada, a rua, a cidade. Vemos assim como um critério de adequação arquitetônica corresponde às necessidades disciplinares. A disposição retangular da sala de aula facilita a concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde fica o professor e o quadro-negro. Facilita ainda a visualização e a disposição das carteiras, o mais importante móvel escolar.

As carteiras fizeram parte do "surgimento de uma aprimorada tecnologia da mobília escolar" (SOUZA, 1998, p. 139) e foram alvo de polêmica em um grande debate público envolvendo pedagogos, médicos higienistas e administradores escolares sobre mesas-bancos ou mesas-carteiras. Independente disso, elas conseguiam oportunizar um condicionamento dos corpos dos estudantes, circunscrevendo-os a uma limitada área de atuação dentro da sala, e consequentemente separando-os uns dos outros, além de também integrar ao espaço físico

escolar a possibilidade do trabalho com o texto escrito de maneira muito prática, concatenando assim importantes aspectos do trabalho dentro da escola.

Convém lembrar que esses procedimentos foram passos importantes para consolidação de uma escola cada vez mais pautada na cultura escritural-social, e, conseqüentemente, na instituição da organização curricular da escola seriada. A escola-edifício e sua sala de aula são, assim, passagens importantes para cristalização de uma escola focada no trabalho do professor e não do mestre, dentro de uma perspectiva cada vez mais coletiva e pública, e menos individual. Sua arquitetura oportunizou a produção de símbolos que reorganizaram a maneira como a sociedade enxergava a escola, bem como seu papel social.

Desse modo, a gênese do modo de organização seriado da escola está diretamente relacionada com a constituição da escola-edifício como lugar próprio do processo educativo, ao menos aos olhos dos administradores públicos da época e de grande parcela da sociedade metropolitana. Essa caracterização, por sua vez, não deixou de criar dicotomias próprias ao contexto escolar, como por exemplo as ideias de dentro e fora dos muros escolares.

Dentro da sala de aula, espaço de controle quase total sobre o corpo dos estudantes, estes acabam criando estratégias de resistência que fazem com que busquem o lado de fora – corredores, pátios e jardins – para poderem se libertar das muitas regulações presentes quando diante do quadro negro. A própria escola, porém, representa um lugar de controle e regras rígidas, em contraposição ao que está do lado de fora dela. Não à toa, boa parte das propostas de desconstrução da organização curricular seriada apontam para necessidade de se “destruir os muros da escola”.

No entanto, ao passo que a arquitetura dos edifícios escolares demonstra aspectos que são pedagógicos e curriculares, fica evidente que a escola produzida nesse contexto, e que inegavelmente foi capaz de fazer ingressar em seus corredores uma grande parcela da população desde sua formação, só foi possível devido ao alinhamento de seus aspectos temporais e espaciais, ambos se influenciando mutuamente e configurando um todo que não pode ser entendido, ou criticado, separadamente.

#### **1.4 – A escola como definidora de destinos: o lugar e o papel da avaliação da aprendizagem na escola seriada**

O papel da avaliação educacional dentro da organização curricular seriada é constantemente apontado como um obstáculo para democratização da escola. Isso porque os métodos, instrumentos e procedimentos adotados por docentes para avaliação da aprendizagem de seus estudantes dentro da lógica de organização seriada são apontados por seus críticos (MAINARDES e STREMEL, 2017; SOUSA, 2014) como práticas legitimadoras do fracasso escolar, as quais atuariam para justificar as desigualdades educacionais. Embora não compactuemos integralmente com essa caracterização, é importante apontar que existe uma razão histórica para essa formulação, a qual é importante entendermos, ainda que para explicar nossa discordância.

Na transição da educação oferecida por mestres em suas casas para a escolarização em prédios específicos – os estabelecimentos escolares – um dos aspectos centrais para organização do funcionamento escolar foram os exames de admissão e transposição de nível (GALLEGO, 2008). Tais exames cumpriam uma dupla funcionalidade, o de seleção de candidatos aptos a cursarem níveis superiores de ensino, tendo em vista que a demanda por escolarização era maior do que a oferta deste serviço, e o de marcador temporal do funcionamento da escola, uma vez que a aplicação dos exames marcava também o fim do calendário escolar.

Desta feita, os exames ocupavam um papel de prestígio e temor para estudantes e professores, e, além disso, eram um importante instrumento de controle do poder público, que preparava os exames e os utilizava não apenas para gerir o fluxo de estudantes de um grau para outro, como também para averiguar a qualidade dos docentes (GALLEGO, 2008).

Com a consolidação do aparato escolar moderno, seus edifícios escolares e sua lógica temporal, é possível deixar de usar o termo exame para começarmos a nos referir à avaliação escolar, uma adjetivação talvez mais adequada do que avaliação educacional por sua institucionalização, pois os exames eram testes organizados por agentes extraescolares com a finalidade de conclusão e/ou admissão nos diferentes graus de ensino e, com a consolidação da escola, em sua forma seriada especialmente, nos referimos a práticas avaliativas desenvolvidas na própria escola em seu cotidiano. No entanto, na incorporação de práticas avaliativas à lógica da organização seriada, foi mantida sua dupla função, de marcador temporal e regulador do fluxo estudantil, fazendo assim com que detivesse um papel destacado na vida escolar. Sousa (2009, p. 10) afirma que

O caráter classificatório da avaliação, presente desde as primeiras regulamentações dos sistemas de ensino, pressupõe um conjunto de

conhecimentos e habilidades, correspondentes a cada série, que todo aluno deve possuir. O “tempo” para dominá-los é o “tempo” da escola e não o do aluno, característica decorrente da organização seriada do sistema escolar.

Isso é corroborado pelo Decreto 18.890/31 que dispõe sobre a organização do ensino secundário no Brasil e que mesmo sem utilizar a palavra avaliação, aborda ao regulamentar sobre os procedimentos referentes a provas e exames, bem como sobre a promoção de alunos. Neste documento legal, a avaliação é entendida de maneira sinonímica à medida e sua finalidade é a de decidir sobre a progressão ou não dos estudantes para séries posteriores (SOUSA, 2009).

A concepção de avaliação como medida e com a finalidade de classificar os estudantes como aptos ou não a continuarem seus estudos pode ser explicada por três aspectos principais. Primeiro, seu lastro histórico que remete às origens do aparelho escolar moderno e à sua relação com a educação caseira promovida por mestres e mestras e validada pelo Estado; segundo, a oferta reduzida de vagas diante de uma demanda cada vez maior de acesso por parte da população; e por fim, ela também era legitimada cientificamente pelos estudos psicológicos desenvolvidos na época.

Sousa (1995) aponta para o caráter reducionista que esses estudos da psicologia difundiam ao centrarem suas análises no processo de desenvolvimento dos alunos e explicarem as diferenças de desempenho por características biopsicológicas. Assim, as pesquisas ignoravam as relações dos resultados “com as condições de classe de origem dos alunos e com as condições do próprio sistema escolar” (SOUSA, 1995, p. 44).

Nesse contexto, a avaliação detém um significado restrito e, por isso, seus instrumentos, procedimentos e objetivos não são problematizados ou nem mesmo debatidos. Trata-se de um protocolo a ser realizado para responder aos objetivos previamente determinados. Sua função, como expõe Sousa (2009, p. 10), é circunscrita ao plano das medidas:

Observa-se que o termo avaliação refere-se à escala numérica que expressa o grau de adequação dos trabalhos escolares. Pode-se dizer que a avaliação está sendo concebida como um procedimento de mensuração, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado, pelo aluno, em exercícios e exames. Tal mensuração tem como finalidade a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos.

O debate sobre o papel da avaliação nas instituições escolares começa a mudar com o passar das décadas. Apontamos como fatores influentes para isto a mudança de dois pontos que anteriormente explicavam o caráter das avaliações escolares, a saber: o fluxo de estudantes entre séries e as pesquisas produzidas pelo campo científico.

O início do século XX trouxe consigo a consolidação de pautas importantes para as sociedades democráticas, especialmente naquilo que diz respeito à inserção da população em atividades e serviços que antes eram oferecidos, principalmente, para classes abastadas. Dentre esses serviços, destacava-se a educação escolar, cuja massificação foi entendida por movimentos, classes e até governantes como condição inerente para democratização e progresso de sociedades modernas. Dentro desse cenário, se o acesso à escola foi postulado como uma bandeira importante, o fluxo de estudantes acabou se tornando um problema, uma vez que o afunilamento destes em séries iniciais, com altos índices de retenção, impedia a ampliação do número total de estudantes na educação básica. Já na década de 1920, com a reforma Sampaio Dória em São Paulo (ALAVARSE, 2009, p. 35; BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 103) alguns formuladores de políticas públicas procuravam pensar em soluções burocráticas para contornar a tradição de práticas avaliativas que culminavam majoritariamente na retenção de estudantes.

No campo científico, os estudos em psicologia começaram a perder seu protagonismo e, nas décadas seguintes, o campo de pesquisas pedagógicas aumentou, dando espaço, por exemplo, para pesquisas voltadas para áreas como a avaliação da aprendizagem. Sobre isso, Souza (1995, p. 46 e 47) afirma que

Em linhas gerais, destaca-se na trajetória teórica da avaliação da aprendizagem, da década de 30 aos anos finais da década de 70, a passagem de uma concepção de avaliação enquanto mensuração, por meio de testes voltados para a medida de habilidade e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais. Tais concepções, no entanto não operam uma ruptura entre si, alinham-se na busca da eficiência em avaliação.

Na segunda metade do século passado tivemos a ampliação de vagas em escolas de educação básica, sobretudo públicas, em consonância com a luta pela universalização desta etapa escolar e, academicamente, a produção profícua de pesquisas científicas que apontavam para o caráter excludente do aparelho escolar, obras principalmente influenciadas ou explicitamente afiliadas aos estudos sobre a noção de reprodução, com base, principalmente, nas contribuições de Pierre Bourdieu ou da Nova Sociologia da Educação (NSE). Nesse

período de acirrado debate sobre o papel da educação escolar na sociedade, em que, paradoxalmente, a importância social da escola crescia proporcionalmente às críticas que eram feitas a ela, a avaliação educacional ocupou lugar de destaque e, conseqüentemente, os estudos sobre ela acabaram constituindo um campo fértil para análise.

É importante salientar que em âmbito global a discussão sobre o conjunto de ações envolvendo as práticas avaliativas também constituíram tema de análise e considerações dos mais diversos tipos. Dentro de um campo mais cético com as avaliações, como a NSE, a avaliação era tida como mais um instrumento de poder escolar com vistas a reproduzir a lógica de trabalho capitalista. Em um setor mais próximo aos estudos que procuravam dar continuidade ao caráter que acima denominamos como cientificista, autores como Ralph W. Tyler, Michael Scriven e, notadamente no Brasil, Heraldo Marelim Vianna buscaram definir a separação entre os conceitos de medida e avaliação, e aprofundar a discussão a respeito de aspectos técnicos desta última. Ainda neste campo, também, é necessário lembrar das contribuições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Fundação Carlos Chagas (Fcc), responsáveis pela realização de pesquisas de grande monta capazes de mobilizar – e formar – um número expressivo de pesquisadores e produzir análises até hoje importantes para os estudiosos da área. Por fim, a partir da década de 1980 começam a surgir de forma mais sistemática contribuições de autores que se mobilizam através do conceito denominado como avaliação da aprendizagem, os quais procuram oferecer uma solução positiva para os problemas apontados pelos críticos ao caráter reprodutivista da escola, aliando as contribuições científicas produzidas pelos estudiosos da avaliação a discussões didáticas e metodológicas de concepção construtivista.

O campo da avaliação educacional, portanto, constituiu-se de forma complexa e heterogênea. As concepções, rupturas e disputas produziram um todo complexo que certamente não pode ser explicitado e/ou esgotado em nossa análise. O próprio conceito de avaliação educacional é polifônico, polissêmico e, por extensão, polêmico: levantamento de Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009) aponta para existência de pelo menos 104 definições distintas para ele, o que inclui concepções mais ou menos antagônicas, discordâncias a respeito de certos aspectos técnicos e teóricos e alguns pontos de encontros mais consensuados.

Ainda assim, podemos considerar que a consolidação teórica das discussões a respeito da avaliação educacional aponta para o entendimento que toda avaliação precisa obedecer à critérios de validade e fidedignidade. Ou seja, a avaliação precisa demonstrar que está avaliando aquilo que propôs avaliar (validade) e que seus instrumentos e medidas conseguem

captar e traduzir de maneira fiel os resultados obtidos (fidedignidade). Como aponta Freitas (2019, p. 43 e 44),

Em suma, a prática avaliativa impõe a clareza sobre o que é objeto da avaliação, quer dizer, o que será avaliado em termos de conteúdos. É importante estabelecer a finalidade, ou seja, o para quê se avalia: para identificar fragilidades dos alunos e definir estratégias pedagógicas adequadas para o progresso dos estudantes. É igualmente valioso definir a metodologia da avaliação, isto é, como se pretende avaliar, quais instrumentos e procedimentos serão empregados para a coleta de evidências que posteriormente permitirão a emissão de juízo de valor. É considerável também saber para quem avalia, isto é, quem será o usuário dos resultados da avaliação, que podem ser múltiplos: o próprio professor que usa a informação para repensar sua prática pedagógica; os pais que são comunicados sobre o rendimento de seus filhos; o sistema de ensino que monitora a evolução das crianças matriculadas etc.

No entanto, apesar das várias contribuições que consolidaram o campo da avaliação educacional, as discussões acadêmicas e pesquisas científicas não conseguiram adentrar nas escolas de educação básica e ajudar na consolidação de práticas avaliativas embasadas empiricamente. Brookhart et al. (2016) apresentam o levantamento de pesquisas sobre atribuição de notas de professores nos Estados Unidos que remontam o período de um século e evidenciam a falta de uma relação entre o avanço nas pesquisas sobre avaliação e a prática cotidiana de professores.

Esses estudos demonstram que professores, ao avaliarem e atribuírem notas/conceitos a seus alunos, levam em considerações fatores cognitivos e não cognitivos, como, por exemplo, participação e esforço. Além disso, tais critérios são construídos de maneira subjetiva, sem qualquer preocupação metodológica sobre a construção de parâmetros objetivos e conhecidos por todos os envolvidos no processo avaliativo e, também, são sujeitos a mudanças de acordo com quem está sendo avaliado e/ou o estado de espírito de quem avalia e, via de regra, constructos de dimensões diferentes, como cognitivos e não cognitivos, são parametrizados pelas mesmas métricas. Essas análises levam alguns autores, como Brookhart et al. (2016) e Brookhart e Guskey (2019), a classificarem tais práticas avaliativas como uma *miscelânea (hodgepodge)* ou até mesmo como uma “pia de cozinha” (*kitchen sink*).

É importante ressaltar que os estudos evocados em Brookhart e Guskey (2019) demonstram que as práticas avaliativas, ainda que envoltas nessa *miscelânea*, não são obrigatoriamente instrumentos de controle e discriminação dos estudantes. O critério “esforço”, por exemplo, é muitas vezes utilizado para incrementar as notas de estudantes com dificuldades acadêmicas. Assim, ressalta-se certa aleatoriedade dos processos avaliativos, mais do que uma

intencionalidade deles. Contudo, como lembrado no início deste subcapítulo, a avaliação escolar é constantemente apontada pelos críticos da escola seriada como uma ferramenta de controle e punição pertencente ao modo de organização escolar seriado.

Desse contexto, podemos chamar atenção para pelo menos três leituras distintas que autores contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, fazem a respeito da avaliação enquanto problemática escolar. Hadji (2001), Hoffman (2011 e 2012) e Luckesi (2018) apresentam contribuições que advogam um “como avaliar”, procurando didatizar e contextualizar conceitos científicos e apresentá-los a seus leitores. Os textos, que são permeados de verbos “dever” e “fazer”, são populares em cursos de licenciatura e concursos de admissão de professores, e se inserem em um tipo de literatura pedagógica que procura formar seu leitor para reproduzir práticas, apontadas por eles, como exemplares e ideais.

Uma corrente mais descrente da escola seriada, Freitas (2003), Mainardes e Stremel, (2017) e Sousa (1997 e 2014), defendem que a avaliação é um importante aspecto a ser encarado e mudado para que uma transformação da escola ocorra. Para esses autores a avaliação é uma característica estruturante da organização escolar, e também estruturada por esta. Assim, uma escola mais democrática é, necessariamente, uma escola com uma avaliação menos punitivista, usualmente substantivada como "avaliação formativa", e por consequência, para que a escola alcance uma democratização maior a avaliação precisa ser transformada. Uma síntese desta concepção está em Sousa (2014, p. 97):

Enfrentar o desafio histórico de democratizar a educação supõe, necessariamente, olharmos criticamente a escola. Para além dos condicionantes da natureza estrutural do Estado brasileiro, o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão dos modos como a escola está estruturada e organizada, o que impõe olhar criticamente suas regras, rituais, práticas, enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem. Aí se insere o significado de analisarmos a avaliação que, tal como vem sendo tendencialmente compreendida e vivenciada na escola, constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escolar. Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social.

Por fim, autores como Freitas (2019), Gatti (2003) e Nevo (1998) apostam na formação e diálogo entre professores, universidade e formuladores e políticas públicas para que os educadores se apropriem das contribuições acadêmicas e as implementem em suas salas de aula. Para esses autores o principal problema parece residir na distância entre a produção de conhecimento científico e o trabalho docente. Neste sentido, a organização curricular seriada

não é em si um problema e o desafio de se implementar as mudanças nas práticas avaliativas está mais relacionada com uma quebra na cultura escolar, que embora difícil, se daria a partir de um trabalho formativo e dialógico.

Ainda dentro desta perspectiva, Alavarse (2013) e Freitas (2019) apresentam como questão a ser enfrentada o paradoxo docente. Em linhas gerais, esse paradoxo se configura pelo fato de que embora todo professor seja um avaliador profissional, poucos deles são formados para conduzirem práticas avaliativas. Os cursos de formação inicial, quase sempre, desprezam discussões a respeito das características e finalidades da avaliação escolar, nisso incluídas as discussões sobre medidas, instrumentos, dimensões etc. Portanto, o problema central da avaliação escolar, para eles, é essencialmente o abandono do profissional da educação que desprovido de uma formação a respeito do tema, encontra-se impelido a reproduzir as práticas avaliativas com que teve contato a vida inteira.

Dentro da literatura apresentada existe um consenso de que a avaliação escolar, usualmente denominada de avaliação da aprendizagem, em geral, não consegue obedecer a padrões mínimos de validade e fidedignidade e que isso constitui um problema que deve ser enfrentado. Os autores, no entanto, diferem sobre os meios para realizar tal enfrentamento. Por um lado, temos aqueles que elegem a formação docente como prioritária para superação do problema, entre estes ainda podemos realizar uma distinção entre os que se dedicam à produção de materiais formativos e os que apostam na necessidade de uma formação mais dialógica. Do outro, temos defensores de que uma superação das atuais práticas avaliativas passa necessariamente por uma mudança na organização curricular da escola, ainda que também apontem para necessidade da formação docente para consolidação de um novo quadro.

As diferentes formas de se entender a problemática a respeito da avaliação da aprendizagem nos indicam diferentes perguntas a serem respondidas para entendermos se a avaliação da aprendizagem, dentro da organização curricular seriada, constitui um entrave para democratização do aparelho escolar.

Primeiramente, partindo do pressuposto de que a formação docente sobre avaliação da aprendizagem é deficiente e precisa ser mais bem trabalhada, seria possível afirmar que tendo superado tal lacuna formativa as práticas avaliativas deixariam de ser um entrave para democratização escolar? Uma afirmação positiva para esta pergunta parte da hipótese de que a avaliação é um instrumento de exclusão pois as práticas a ela relacionadas não conseguem

responder aos critérios de validade e fidedignidade pertinentes para realmente avaliar estudantes e, por isso, acabam reproduzindo mecanismos excludentes.

A segunda pergunta é: as experiências de organização curricular não seriada conseguiram romper com a reprodução de práticas avaliativas consideradas por seus defensores como excludentes? Uma afirmação positiva para esta pergunta, por sua vez, aventa a hipótese de que são os protocolos próprios à organização curricular seriada que impossibilitam a realização de atividades avaliativas que contribuam para democratização da escola.

Para responder a essas perguntas precisamos avançar mais em nosso trabalho, pois cada uma delas demanda de nossa análise um olhar mais atento para aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos mais amplos. Aliás, para começarmos a preparar um terreno para nossas respostas, é importante frisar que tal entendimento só pode ser construído a partir da perspectiva de que o problema da avaliação não pode ser compreendido de maneira deslocada ao projeto político pedagógico no qual ela está inserida. Nesse sentido, a formação docente, ajudando a consolidar conceitos científicos do campo da avaliação entre professores é condição, mas não exclusiva, do processo necessário para romper com práticas excludentes no processo escolar.

### **1.5 – A escola como fonte de conhecimento: a organização e distribuição do conhecimento na escola seriada**

A organização curricular seriada também ajudou a produzir e consolidar uma síntese moderna do projeto comeniano de organização didática do ensino para crianças. A sua sistematização e concatenação dos conhecimentos a serem transmitidos é basilar para ordem de funcionamento das escolas e para reprodução dos ritos e protocolos que a definem. Em articulação com o método de ensino simultâneo, estas inovações foram decisivas para inaugurar um modelo de ensino que conseguiu definir um tipo de ordenamento capaz de atender à crescente demanda por escolarização nos Estados Modernos. A ideia de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade de forma ordenada, organizando-os em blocos consecutivos de complexibilidade cada vez maior pode ser considerada a peça central para sucesso dessa forma histórica, em detrimento de outras com as quais concorreu para organizar o aparelho escolar.

No entanto, esse modelo de estruturação também é apontado como um dos problemas centrais da organização curricular seriada, sendo descrito por seus críticos como pouco flexível e, portanto, mais propenso a excluir aqueles que não consigam responder aos parâmetros preestabelecidos pelo currículo seriado. Assim, para esses críticos, a rigidez na sistematização dos conhecimentos ensinados pela escola impediria que os estudantes tivessem seus ritmos de aprendizagem respeitados.

Contudo, antes de nos determos em aspectos mais específicos dessas críticas, é necessário lembrar que Gimeno Sacristán (2000) já apontava para necessidade de pautar o trabalho teórico sobre currículo para além de idealismos superficiais. O currículo, como sistematização e apresentação de um conhecimento historicamente produzido, será sempre uma formulação que sintetiza o contexto no qual ele foi formulado e responde às ideias relativamente homogêneas de tal período. Portanto, o trabalho daquele que estuda este objeto pode acabar sendo frágil se se limitar a fazer um diagnóstico dos conteúdos presentes nos currículos ou se cair na tentação de receitar prognósticos de quais deveriam ser os conhecimentos abordados neles. Neste sentido, faz-se necessário incidir nos contextos de produção da organização curricular (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21):

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

A instituição escolar moderna precisou encontrar uma formulação que atendesse às demandas e anseios de uma sociedade em expansão urbana e industrial, cuja modernidade se configurava como um símbolo temporal, ancorado no passado e apontando para o futuro, isto é, cobrando dela a necessária interlocução entre o conhecimento produzido até então e a preparação de sujeitos capazes de dar continuidade ao avanço técnico científico. Assim, apontar que a lógica de ordenamento dos conteúdos curriculares, e por consequência a organização da própria escola obedeceu aos tempos e valores de uma sociedade capitalista é verdadeiro, contudo, também não podemos ignorar que o aparelho escolar é suficientemente expansivo para abrigar em seu programa as críticas e contradições feitas ao capital, e que a dinâmica estabelecida entre essas forças sociais que movimentam a escola formam um denso caldo cultural que forma o ordenamento curricular. Sampaio e Galian (2013, p. 174 e 175) afirmam que

O indivíduo nasce numa cultura que já percorreu um longo processo de criação de instrumentos, símbolos, conceitos etc. Sendo assim, aos que nascem é necessário aprender muito do que já foi criado e sedimentado historicamente e seguir aprendendo pela vida, num processo sem fim no qual se constituem como pessoas singulares e também como membros de uma sociedade. À escola cabe papel central e inconfundível nesse processo. Não lhe cabe desenvolver apenas aprendizagens da tradição ou dos costumes, como acontece na família, por exemplo. Ainda que em estreita relação com a família e sem se tornar um corpo estranho na sociedade, à escola cabe inserir-se na vida das crianças, inaugurando novos tempos, novo espaço, novas relações sociais. Seu trabalho é acolher, socializar em novos parâmetros, dialogar com os saberes dos costumes e das tradições, instalando desafios cognitivos para que os alunos cresçam, rompam limites, avancem no processo de pensar e de conhecer.

Portanto, ainda que necessário, é insuficiente apontar para o caráter seletivo de um currículo escolar, pois este é, justamente, uma seleção e ordenação de conhecimentos considerados como pertinentes ou importantes pela sociedade na qual a escola está inserida. Pode-se, e se deve disputar este currículo, mas esta é mais uma tarefa dos atores sociais do que do crítico curricular, que contribui mais quando desvenda do que quando sugere.

A ordenação e sistematização dos conhecimentos que são disponibilizados pela escola é, como apontamos, um dos pontos mais sensíveis às críticas que são feitas sobre a organização curricular seriada. Em resumo, essas críticas indicam dois problemas, a saber, que a separação rigorosa entre as áreas do conhecimento tenderia a fazer com que os estudantes tenham uma visão estreita dos conteúdos curriculares e dificuldade em assimilar seus pontos de intersecção e interdisciplinaridade. E a noção de que dentro da vida escolar exista um paralelismo entre o ano de vida de um estudante e a série que ele deve cursar seria um dificultador para que os tempos individuais de aprendizagem sejam respeitados.

Sobre o primeiro ponto, Bernstein (1996) observa que o discurso pedagógico possui características próprias que recontextualizam e modelam o discurso científico, apropriando-se deste, mas se constituindo como outro quase inteiramente distinto. Sampaio (1998, p. 264) explica que através das regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas a comunicação pedagógica se torna possível, mas ao modelar um discurso científico faz com que ele perca sua especificidade:

Assim, o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas; possibilita a circulação de outros discursos – do campo modelador – sem que tenha especificidade: é recontextualizador, pois transforma um discurso em outro, diferente do original e que tem pouca relação com ele.

Assim, na mesma medida que transforma o discurso científico em outro, pedagógico, o faz porque é a única maneira de continuar a transmitir o conjunto de conhecimentos selecionados para serem perpetuados e compartilhados pelas escolas. Este processo de recontextualização, portanto, se constitui como uma ferramenta refinada para organização e manutenção da escola, e sem ela seria difícil imaginar a reprodução dos conhecimentos escolares de maneira efetiva.

Isso, contudo, não indica que a instituição escolar não possa definir melhores formas de organizar esses conhecimentos, inclusive observando melhores formas para sua articulação. Sampaio e Galian (2013, p. 174 e 175), inclusive, apontam como principal tarefa política das escolas essa escolha:

A seleção de conteúdos terá consequências na estrutura do currículo, que diz respeito a seu formato – mais orgânico e integrado, ou mais fragmentado e isolado – ou seja, ao arranjo dos componentes ou disciplinas escolares. Optar por um currículo mais integrado e coeso, ou mais disperso em componentes apartados depende muito da proposta que se pretende desenvolver e dos conteúdos priorizados para a transmissão.

O segredo é identificar o patamar de compreensão e de raciocínio que os alunos trazem, incorporado aos saberes da tradição e do vivido. É esse patamar que precisa ser enriquecido e muitas vezes desinstalado – por continuidade e ruptura – na relação com o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado dos diferentes componentes que constituem o currículo. Isso é trabalho pedagógico, é trabalho da escola, onde se sabe que aprendizagens básicas não são espontâneas, mas exigem ensino com engenho e arte, como só a escola pode fazer.

Desse modo, convém observar que a relação com os conteúdos – ou conhecimentos – escolares que serão organizados de maneira mais orgânica e integrada ou mais fragmentada e isolada, não está necessariamente relacionada à organização curricular seriada da escola ou a outro tipo de organização, mas às escolhas e pautas político pedagógicas que orientam as instituições escolares. Partindo do pressuposto que o discurso pedagógico sempre guardará uma distância do científico, o qual emula, faz-se perfeitamente possível imaginar que uma escola seriada possa observar os pontos de intersecção entre as áreas do conhecimento e mesmo trabalhar interdisciplinarmente. Isto, no entanto, precisa ser uma resposta articulada dos atores escolares ao contexto no qual a escola está inserida, e não uma imposição e/ou receita para o sucesso escolar.

Nessa perspectiva, convém reforçar que a escola sempre apresenta alguma forma de organização dos conhecimentos que pretende ensinar aos seus estudantes e que as formas que mais resistem ao tempo são aquelas que, de alguma maneira conseguiram apresentar uma resposta coesa e coerente o suficiente para continuar a ser reproduzida. Sobre isso Gimeno Sacristán (2000, p. 75) afirma:

A cultura que a escola distribui encapsulada dentro de um currículo é uma seleção característica organizada e apresentada também de forma singular. O projeto cultural do currículo não é mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos estão organizados sob uma forma que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupos de alunos do qual se trate. A própria essência do que se entende como currículo implica a ideia de cultura “organizada” por certos critérios para a escola. Os conteúdos foram planejados para formar de fato um currículo escolar. Neste sentido dizemos que o currículo tem um determinado formato, uma forma como consequência da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto.

Outro questionamento contra a sistematização dos conhecimentos na estrutura seriada, como apontamos, indica que a rigorosa separação entre as séries e a reprovação como instrumento de restrição dos avanços escolares por parte daqueles que não conseguem responder ao tempo imposto pela organização curricular seriada, constitui-se como um empecilho para democratização plena da escola.

Sampaio (1998), ao estudar o currículo da rede Estadual de Ensino de São Paulo e os efeitos por ele produzido nas relações interpessoais da comunidade escolar, indica que a estrutura curricular seriada vigente reforçava a caracterização da identidade estudantil estritamente relacionada com sua série e seu suposto desenvolvimento intelectual, assim definindo como adequado os estudantes que conseguissem responder às demandas e avaliações docentes e como imaturos e/ou despreparados os que não fossem bem nas provas e tarefas solicitadas durante o ano letivo. A autora indica que a combinação entre seriação, avaliação e reprovação tende a reforçar uma exclusão dentro da escola, a qual destitui os estudantes de suas identidades plurais e heterogêneas, limitando-os a como aptos ou não aptos para pertencerem ao aparelho escolar (SAMPAIO, 1998, p. 172):

A organização por séries, sancionada pela avaliação, circunscreve objetivos, conteúdos e habilidades a esses períodos de tempo, compartimentando o tempo de aprendizagem dos alunos e impondo um critério de compassamento que é determinado pela velocidade da transmissão, sem interferência do processo de aquisição. Essa norma subordina o ritmo de progresso dos alunos ao avanço da programação, não comportando recuos ou atendimento a dificuldades de aprendizagem.

[...]

O critério de séries dos alunos parece ter força de classificá-los em relação a seu desenvolvimento intelectual, deixando de lado outras indagações a respeito de quem são, quais suas idades, que dificuldades de aprendizagem apresentaram anteriormente, qual seu repertório cultural ou quais são suas condições.

A ordenação dos conhecimentos de maneira graduada foi uma estratégia eficiente para consolidação da escola moderna. Mesmo contribuições teóricas e experiências práticas de escolas não seriadas, como por exemplo os ciclos, não abdicam de algum tipo de escalonamento dos saberes dispostos na organização curricular. No entanto, o que Sampaio (1998), entre outros autores, aponta é que a rígida estratificação da escola seriada aliada à sua cultura de reprovação produziu um mecanismo de exclusão escolar. De fato, este ordenamento escolar começou a despontar como um dos principais problemas a ser enfrentado por gestores escolares desde que as primeiras ações de massificação da escolarização começaram a acontecer, ainda no início do século XX.

Ressaltamos, porém, que esse mecanismo de exclusão escolar não é determinado pela forma de se organizar os conhecimentos escolares dentro da escola seriada. Pelo contrário, as propostas de escolas não seriadas costumam apontar para flexibilização do tempo estipulado para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos disponibilizados, e em alguns casos até mesmo para maior maleabilidade que determinadas áreas podem ter em relação aos conceitos e conteúdos trabalhados, mas não há proposta crível para extinção de qualquer tipo de graduação dos conhecimentos ofertados.

Isto posto, apontamos para o fato de que aspectos usualmente denominados como características excludentes da escola seriada, como sua ordenação temporal e arquitetônica, suas práticas avaliativas e sua gradação dos conhecimentos não são, por si próprias, instrumentos de exclusão. Ainda assim, a combinação e ordenação de práticas escolares envolvendo estes aspectos da organização escolar seriada, aliadas a um projeto social mais amplo de exclusão e desigualdade, produziram efeitos excludentes e constituem um desafio para democratização plena da escola.

## **1.6 – A escola e sua democratização: a escola seriada e seus entraves**

Neste capítulo fizemos um inventário de características basilares da organização curricular seriada. Tempo, espaço, avaliação e organização dos conhecimentos foram apresentados a

partir de suas formulações históricas e sociais, bem como analisadas a partir dos efeitos que produzem na cultura escolar.

Esses aspectos foram apresentados como elementos estruturais e estruturantes do que podemos chamar de "gramática da escola" e/ou "forma escolar". São elementos que constituíram uma formulação histórica capaz de responder às demandas da instituição escolar entre meados do século XIX e início do século XX e se consolidaram como elementos indissociáveis daquilo que todos pensam quando pensam em uma escola.

Ainda que esses aspectos da instituição escolar possam ter sofrido mudanças com o passar dos anos, estas não foram significativas, fato que se torna ainda mais surpreendente quando elencamos as várias críticas sofridas por esse modelo de organização curricular. Outrossim, ainda que tenham surgido modelos concorrentes de organização curricular, estes últimos não conseguiram se consolidar tão abrangentemente quanto a seriação.

Procurando nos aspectos elencados fatores que pudessem ser impeditivos para democratização da escola observamos que, em essência, nenhum deles pode ser apontado como um obstáculo para democratização. No entanto, a articulação deles em consonância com uma tradição escolar e concepções político pedagógicas arraigadas em nossa sociedade podem criar mecanismos excludentes.

Desse modo, a articulação entre rigidez dos tempos de aprendizagem e dos conhecimentos escolares com uma avaliação demasiadamente subjetiva, com a finalidade de justificar a reprovação de estudantes é um protocolo escolar que impede determinados estudantes de acessarem novas gradações de seu processo de ensino e aprendizagem, configurando, portanto, um entrave para democratização da escola.

Convém ressaltar também que, de fato, a organização curricular seriada foi responsável por uma massificação da escola, e conseqüente adensamento democrático da instituição escolar. O que pode indicar que a solução para os problemas hoje encontrados para universalização dela esteja não em um rompimento radical com a forma histórica que a consolidou até hoje, mas sim com uma reorganização de elementos que não podem ser abandonados.

Para isso, necessitamos explicar melhor conceitos que até aqui abordamos apenas superficialmente, como democratização da escola e exclusão. Essa será nossa tarefa no próximo capítulo.

## Capítulo 2 – O desafio da democratização da escola

A democratização da escola se apresenta como um desafio que articula problemas de dimensão política, social e pedagógica, e, portanto, tem gerado esforços e polêmicas de vários sujeitos e perspectivas sociais em busca de sua realização. Enquanto parte desse desafio, o processo de expansão e massificação da escola se deu com base num modelo de organização curricular seriada; tal modelo também acabou se tornando alvo de uma série de críticas e questionamentos que identificaram em sua estrutura limitações para que a educação básica, destacadamente o ensino fundamental em face da obrigatoriedade de matrícula nessa etapa, efetivamente se democratize em termos de permanência e sucesso, compreendido este tanto como conclusão, quanto em níveis de aprendizagem, considerando que o acesso seja um objetivo, praticamente, atendido, ainda que, rigorosamente, não tenhamos todas as crianças e jovens matriculadas nessa etapa.

Assim, o desafio de se encontrar um outro modelo de organização curricular que favoreça a democratização da escola tem passado, via de regra, pela crítica e contraposição a esse modelo de seriação difundido, sobretudo, apontando alterações que seriam necessárias em vários aspectos da organização escolar como, por exemplo, enturmação de alunos, progressão escolar, organização do tempo, trabalho docente, avaliação da aprendizagem, chegando-se aos próprios objetivos da escolarização, notadamente aqueles relativos ao conhecimento escolar e sua apropriação.

Neste capítulo abordaremos a questão da democratização da escola em suas dimensões político e pedagógica, delimitando a primeira a uma discussão político-estrutural, que se refere principalmente ao jogo de relações sociais estabelecido no contexto de massificação da escola moderna e sua tentativa de universalização. Desse contexto, surgem os problemas que não mais se referem apenas ao ingresso de todas as crianças, especialmente as mais pobres, ao universo escolar, mas sobretudo questões de permanência e resultados de aprendizagem, os quais serão importantes para se qualificar o debate sobre a qualidade da educação, e, de nosso ponto de vista, da sua democratização.

Embora interrelacionado ao debate político da democratização, deter-nos-emos exclusivamente ao aspecto pedagógico que se levanta quando discutimos as implicações de uma escola para todos. Com isso, procuraremos situar nosso entendimento a respeito do que significa democratizar a escola quanto ao conhecimento a ser trabalhado por ela e assimilado por seus estudantes.

Também abordaremos o problema da escola pretensamente meritocrática, trazendo à luz do debate três perspectivas diferentes para enfrentar essa questão: a igualdade de tratamento, a igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados. Cada uma dessas perspectivas implica um posicionamento político-pedagógico diante das desigualdades escolares, bem como ações para lidar com este tipo de problema. Procuramos explicar cada uma delas, bem como apontar qual possui maior relação com o processo de democratização da escola.

Ao fim deste capítulo procuraremos apontar as possibilidades e limites que a seriação apresenta para democratização da escola, tal como por nós entendida.

## **2.1 – A democratização da escola: um problema político e pedagógico**

Diferentes elementos da instituição escolar podem ser caracterizados como importantes para sua democratização, assim como muitos fatores oriundos de sua organização podem ser apontados como obstáculos para consolidação de uma escola democrática. O envolvimento da sociedade civil na tomada de decisões político-organizacionais da escola, a existência de organizações e instâncias deliberativas dos profissionais da educação, o estabelecimento de um aparato legal que ampare as tomadas de decisões relativas ao cotidiano escolar e a destinação de verbas públicas para efetivação das políticas educacionais são alguns exemplos de aspectos importantes para uma escola democrática que, no entanto, serão apenas tangenciados em nossa análise, visto que optamos por dar destaque à aspectos do âmbito político-pedagógico que são mais estreitamente relacionados à organização curricular da escola seriada, e por isso mais constantemente apontados como produtos deste modo de organização.

Exclusão, fracasso, repetência e baixos índices de aprendizagem são conceitos, ainda que nem sempre utilizados com sentidos consensuados, frequentemente associados a uma crise da educação quanto à sua democratização. Crise esta que pode ser lida como uma incapacidade do aparelho escolar em atingir plenamente todos aqueles que passam pelo processo de escolarização. Estes conceitos, cada um deles sendo mais utilizado a depender do contexto e período de discussão, exprimem a impossibilidade da escola em alcançar os objetivos considerados como ideais pelas sociedades denominadas por Vincent, Lahire e Thin (2001) como “escriturais-escolares”.

Como apontamos anteriormente, esse problema exprime uma dificuldade histórica da escola em tornar real um modelo de escolarização que produza sujeitos diplomados capazes de atuar criticamente – ainda que esta substantivação seja também plural e disputada – no mundo e, a partir dos conhecimentos escolares, operarem mudanças significativas na sociedade ou nela se inserirem com maior autonomia. Diante da impossibilidade em cumprir seu próprio programa, a escola moderna adentra uma crise de contornos sociais e políticos, visto que evidenciam a falência de um projeto moderno amplamente aceito e compartilhado por diferentes segmentos sociais e campos políticos. Sobre isso, Sampaio e Galian (2013, p. 170 e 171) afirmam que

Em nossos dias, mesmo que se possa identificar na sociedade um clima de frustração em relação a essa expectativa de ascensão por meio da escolarização, mesmo que se fale em “crise” da escola, ainda se destaca a busca pela escolarização, pelo que a escola representa como fonte de esperança de transformação das condições de vida dos indivíduos, especialmente num contexto profundamente marcado por assimetrias e desigualdades sociais. Então, a reflexão necessária é: o que pode fazer a escola de hoje?

Uma resposta possível para pergunta das autoras seria tentar entender os aspectos que dificultam o pleno funcionamento das escolas e, posteriormente, a tentativa de reformar a instituição e os sistemas escolares. No Brasil, por exemplo, estudos como os de Ferraro (1985 e 1987) que, ao estudar os processos de exclusão de parte da população em termos de acesso e, principalmente, de permanência, identificou um fenômeno que denominou de "exclusão da e na escola", pois, se ultrapassada a "exclusão da escola", pela negativa de acesso pela matrícula, verifica-se, quando se observa dentro da escola, um contingente de alunos que não consegue alcançar patamares mínimos de sucesso estando na escola, isto é, não se evadem – ou não são evadidos –, mas permanecem sem a devida atenção ou sem "aprender", por isso uma "exclusão na escola".

Patto (2015, p. 356), por sua vez, apontou que as teorias do déficit e da diferença cultural, as quais explicavam o baixo rendimento e evasão dos estudantes de escolas públicas através de uma suposta incompatibilidade entre a vida familiar dessas crianças e a cultura letrada escolar, na realidade escondiam que o fracasso delas era produzido pela própria escola através de “mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem”, de “um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (Idem, p. 358) e “um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (Ibidem, p. 361).

Ribeiro (1991), ao realizar uma pesquisa sobre os dados de matrícula e repetência no ensino fundamental da rede pública brasileira no ano de 1982, constata que as altas taxas de reprovação faziam com que o sistema que poderia comportar 8 gerações de crianças, totalizando quase 95% da demanda então estimada, só conseguia atender a 5 gerações de crianças, sendo duas delas apenas na primeira série do, então 1º grau, uma vez que se concentrava aí o maior número de reprovações. Sobre isso, o autor (RIBEIRO, 1991, p. 13 e 15) afirma que

Esta situação, não detectada nos dados oficiais, mostra, em toda a sua dramaticidade, qual é o principal obstáculo à universalização da educação básica em nosso país: a repetência.

[...]

Ao analisarmos a probabilidade de reprovação para populações urbanas pobres do Nordeste, verificamos que a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não-explicita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional. A 1ª série é feita em pelo menos dois anos, com uma crueldade no meio: uma avaliação (real ou simbólica) é realizada após o primeiro ano, onde é imputado ao aluno um fracasso que já tinha sido definido a priori pela cultura do sistema educacional.

A partir desses dados, Ribeiro (1991) chega a levantar a hipótese de que tal prática se constituiria como uma pedagogia – uma "pedagogia da repetência" –, pela qual a maneira de aprender o que deveria ter sido aprendido no ano letivo é refazer esse ano letivo, que se somou ou que foi alimentada ao/pelo processo de formação da escola brasileira, o qual historicamente foi pautado pela seleção de poucos e exclusão de muitos com vistas à apropriação do conhecimento escolar para fins de conclusão, aí compreendidos os níveis de aprendizagem; algo que pode alimentar outra hipótese: a que os patamares exigidos para aprovação no final do ano letivo fossem elevados para além do que se poderia considerar adequado.

Essas críticas, que abarcavam desde aspectos metodológicos e curriculares da escola – incluindo seus conteúdos e processos avaliativos – e até outros relacionados à formação docente, condições de trabalho e sua própria função social foram colocados em pauta tanto por setores acadêmicos, quanto na esfera da administração pública, e que, em resumo, afirmavam que a escola pública brasileira, cujo processo de massificação se intensificou,

sobretudo na segunda metade do século XX, produzia obstáculos para sua universalização, fazendo com que uma parcela da população que só à época havia conseguido acessar as salas de aula fosse excluída em seu interior por não conseguirem se apropriar dos conhecimentos ensinados durante um processo de escolarização nos patamares fixados por seus professores, e assim muitas vezes acabassem por desistir da escola, devido ao impedimento de avanço nos estudos ocasionado pela reprovação sistemática destes grupos e que ainda atribuísem seu fracasso à um despreparo natural, oriundo de aspectos relativos à sua origem social, alimentando o fenômeno da evasão escolar.

Esse tipo de crítica não é restrita ao Brasil; na Europa, autores como Crahay (1996) tentaram formular hipóteses de como combater o insucesso escolar, fenômeno marcado pelas altas taxas de atraso escolar, isso é, um número maior de tempo para o cumprimento do currículo escolar do que aquele considerado como ideal, em diferentes países do continente europeu e sempre relacionados às populações mais pobres destes países. Nos Estados Unidos da América, estudos como de Labaree (2010), Tyack e Cuban (1999) e Tyack e Tobin (1994) procuram demonstrar os motivos que fizeram fracassar as tentativas de reforma do sistema escolar do país com vistas à sua democratização.

Esses trabalhos nos apontam que se a escola não consegue cumprir com os objetivos que dela são ansiados por parte da sociedade é, em parte, porque essa própria sociedade é excludente e desigual e, portanto, exerce uma influência no espaço escolar para reprodução desse tipo de lógica social, mas também que a própria escola, reproduzindo a tal lógica, produz mecanismos que reforçam a exclusão, o fracasso e, em última instância, a sua não democratização.

Sobre isso, Labaree (2010) afirma que no caso estadunidense as reformas educacionais falham, justamente, por ignorarem o modo de pensar e entender a escola por parte de seus usuários. Para estes, a escola é vista como um mecanismo de ascensão social, cuja aprendizagem e diplomação podem permitir que seus estudantes almejem, e quiçá conquistem, espaços socialmente mais valorizados, Segundo Labaree (2010, p. 6),

The history of American school reform help us see what has made reform so ineffective. Reforms have continually tried to impose social missions on schools and then failed to accomplish them, because consumers – the families who send children to school – have had something entirely different in mind. Consumers have wanted schools to allow them to accomplish goals that are less noble socially but more resonant personally: to get ahead and stay ahead. The school system [...] emerged as the unintended consequence of these consumer preferences, expressed through the cumulative choices made by families trying to fortify the future of their children through the

medium of schooling. In short, the vision of education as a private good (formed by the self-interested actions of individual consumers) has consistently won out over education as a public good (formed by the social aims of reform movements).

[...] schooling in America has emerged from this history as a bad way to fix social problems but a good way to express (if not realize) personal dreams.

Para Labaree (2010), as reformas educacionais propostas ao longo de anos nos Estados Unidos não se consolidaram por ignorar essa lógica individualista. Dentro de uma estrutura enraizada em valores individuais, os formuladores de políticas públicas teriam falhado por proporem mudanças pautadas no progresso coletivo e, ingenuamente, subestimado a resistência que poderia haver por parte daqueles que, de fato, vivem e fazem a escola.

Dentro deste escopo, podemos retomar as contribuições de Sampaio e Galian (2013, p. 185), cuja resposta para esse dilema passa por uma “pedagogia do equilíbrio” que não deve desconsiderar a força social e histórica que determinados valores exercem sobre a escola e são por ela reproduzidos, mas também enxergam no espaço escolar um lugar de contradições que podem ser exploradas para transformação dela própria, de tal modo que

É evidente que a instituição escolar não pode responder à expectativa de acabar com as desigualdades, uma vez que elas têm sua origem e se mantêm para além dos limites da escola, no contorno mais amplo da distribuição desequilibrada dos benefícios sociais e de muitas promessas historicamente não cumpridas, como a de educação para todos. No entanto, como instituição social, a escola não se distingue do contexto em que se produz a desigualdade, confirmando-a e reproduzindo-a por meio de práticas seletivas e de seu próprio currículo. Mas, será que o fato de termos de avaliar o que foi feito e assumir o que não foi possível, anula a afirmação do valor do contato cultural potencialmente disponibilizado pela escola como via para o crescimento dos indivíduos? Entendemos que a função social que se atribuiu historicamente à escola – de fomentar o desenvolvimento dos alunos por meio da aproximação a aspectos da cultura não disponíveis no ambiente imediato que os circunda – não pode responder por aquilo que ela não conseguiu realizar de fato. Assim também, não se pode negar a relação da escola e da expansão de sua oferta com as lutas por uma sociedade igualitária. Além disso, há que se ponderar sobre o restrito limite de atuação transformadora da escola na sociedade em que vivemos, pois só quando vivermos condições justas e igualitárias no atendimento às necessidades de todos os cidadãos, teremos as condições para o real florescimento da escola democrática. Com a clareza desse limite, reconhecendo-a como parte desse contexto, é sempre possível discutir a parcela de responsabilidade social da escola na formação de pessoas que poderão contribuir na transformação da sociedade, e explicitar no currículo a coerência do propósito formativo com a escolha de caminhos em relação ao trabalho de conhecimento, às regras de convivência, à disciplina dos alunos.

O cenário, portanto, configura-se da seguinte forma: a) a demanda por escolarização cresce significativamente a partir de meados do século XIX, primeiramente em setores burgueses da sociedade e depois, especialmente no decorrer do século XX, em todos os seus estratos. Tal fenômeno pode ser explicado, entre outros fatores, pela necessidade de qualificação para o trabalho industrial cada vez mais especializado; b) a própria constituição da escola moderna faz com que a demanda pela massificação da escola ganhe cada vez mais força, chegando à consolidação de unanimidade em todos os estratos sociais e forças políticas; c) embora tenhamos diferenciado os fenômenos ‘a’ e ‘b’ para fins explicativos, eles aconteceram simultânea e dialeticamente, sendo impossível dissociar um do outro; d) a forma encontrada para atender à demanda por escolarização é o que denominamos em nosso trabalho como organização curricular seriada da escola, tal modelo foi capaz de operacionalizar uma lógica de funcionamento que universalizou o acesso à escola em todos os países que dispuseram de aparatos legais e investimentos financeiros para isso; e) essa universalização, no entanto, fez surgir novos tipos de problema. A escola moderna, inclusiva na letra da lei, (re)produziu diferentes mecanismos de exclusão de seus alunos, fazendo com que alguns deles abandonassem a escola, outros demorassem um tempo maior do que o esperado para terminar seu percurso e, muitos, adquirissem o direito a um diploma sem, contudo, alcançar também as aprendizagens esperadas de um estudante diplomado, e; f) instaurou-se uma crise permanente da instituição escolar, uma vez que esta não conseguiu responder ao ideário que, paradoxalmente, ela própria ajudou a consolidar socialmente.

A partir de tal cenário, alguns críticos e analistas apontaram para o caráter reprodutor de desigualdades sociais que o aparelho escolar teria e, por isso, a escola continuaria a desenvolver mecanismos de exclusão, pois estaria reproduzindo uma lógica social mais ampla. Outras contribuições, avançando nesse entendimento, afirmam que a lógica escolar também seria responsável por produzir novas formas de exclusão, que por sua vez seriam incorporadas às sociedades contemporâneas.

Dentro de perspectivas mais propositivas, alguns autores e formuladores de políticas públicas tentaram reformar a escola, mantendo seu caráter de acesso universal, mas tentando reformular aspectos apontados como excludentes. De maneira geral, nestas reformas que tentaram operar mudanças à “gramática da escola”, seus reformadores propuseram mudanças na organização curricular seriada: tentativa de ruptura com o tempo da seriação, alterações nos espaços escolares – sobretudo no da sala de aula –, discussão sobre o caráter da avaliação e dos conteúdos trabalhados. Porém, embora algumas experiências tenham sobrevivido

durante algum tempo e sejam estudadas até hoje, no que diz respeito a mudanças significativas na lógica de organização escolar todas falharam, sendo apenas eventualmente continuadas e/ou tendo pequenos aspectos absorvidos pela lógica da organização curricular seriada.

Diante desse cenário, levantamos as seguintes perguntas: existem aspectos intrínsecos à organização curricular seriada que constituem obstáculos à democratização da escola? A escola moderna pode ser reformada, de maneira a continuar existindo, mas renunciando ao modo de organização que a consolidou socialmente? Ou será necessário reconhecer que para sobrepujarmos os obstáculos que se interpõem à democratização da escola precisamos olhar o problema a partir de outra perspectiva, sem ignorar os possíveis limites da forma seriada, mas tampouco minimizando suas potencialidades?

Nesse contexto, para Perrenoud (1996), dentro daquilo denominado por ele como “fabricação da excelência escolar”, conceito referenciado no capítulo introdutório desta Dissertação, os professores exercem o papel de portadores da norma de excelência, e seus estudantes, ainda que de maneira inconsciente, acabam por se orientar pelos juízos de valores expressos pelos mestres em suas aulas. Mesmo quando estes últimos tentam impingir certa neutralidade em suas opiniões e recomendações, é impossível imaginar que o fazer pedagógico não indique uma certa hierarquia informal por parte deles, materializando a fabricação da excelência escolar (PERRENOUD, 1996, p. 16).

Esses juízos e hierarquias compartilhados no âmbito escolar e acadêmico são representações simbólicas, e como todas as representações são produzidas pelo intermédio de ações que passam pelo intelectual, cultural e social, e envolvem, segundo o autor, procedimentos codificados pela escola e outros criados pelos professores. Assim, o uso da metáfora “fabricação” serve para explicar a força que a escola tem para reforçar uma representação instituída socialmente e a impor para seus alunos como uma verdade, e não como um ponto de vista diante de tantos outros possíveis, ou seja, ainda que essas hierarquias sejam construídas socialmente, sua difusão é marcada como uma verdade inquestionável e imutável, pois que naturalizada.

Para Perrenoud (1996), as práticas de avaliação, assim como as aprovações ou reprovações delas provindas, são responsáveis por produzir, mediante o uso de seus resultados, esse contexto de hierarquização social dentro da escola e, assim, a avaliação educacional, sobretudo em sua face de avaliação da aprendizagem, ganha proeminência e se confunde com

o processo educacional e social, mais amplos, que estabelecem essa hierarquização para fins, em última instância, de exclusão de parcelas do alunado.

Segundo o autor (PERRENOUD, 1996.), a sociologia da educação, ao procurar entender os fenômenos de fracasso e sucesso escolar, limitou-se a analisar os mecanismos que transformariam as diferenças culturais em desigualdades escolares, e, assim, não se voltou para as produções de desigualdades materializadas pela própria realidade escolar, sobretudo através da avaliação, a qual, como apontado, faz uso de mecanismos próprios que hierarquizam os alunos e os selecionam para destinos sociais, mais do que escolares. Portanto, a avaliação da aprendizagem tem seus resultados utilizados para transformar diferenças de aprendizagem, algo perfeitamente possível em determinados momentos da escolarização, em desigualdades de aprendizagem entre os estudantes e, mais grave ainda, em diferenças que deveriam ser aceitas pelos próprios alunos e seus responsáveis para se constituírem, efetivamente, em bases da fabricação de uma hierarquização que é justificada sob o argumento de que a todos foi concedida a igualdade de oportunidades, tendo os melhores surgido de seus esforços e dedicação, tendo cabido aos professores apenas revelar e evidenciar tais traços que seriam expressos nos resultados da avaliação da aprendizagem.

Perrenoud (Op. cit.) sustenta, ainda, que a escola não é, em última instância, criadora dessas hierarquizações, mas, assim como outras áreas da sociedade, ao reproduzir determinadas “normas de excelência” socialmente compartilhadas e impingir a elas tempos e valores próprios, acaba também “fabricando” casos de hierarquias de excelência e desigualdade em seu interior.

Configura-se, portanto, o cenário que Vincent, Lahire e Thin (2001) descreveram como paradoxal. Por um lado, o acesso à escola por estratos sociais até então afastados dela só foi possível pela força que esse modo de organizar o aparato escolar – a organização curricular seriada – conseguiu consolidar desde sua implantação, organizando tempos e espaços escolares de maneira satisfatória para responder a uma demanda de massificação do aparelho escolar, em especial com o recurso do ensino simultâneo, ou frontal, que permite a um professor ensinar a muitos alunos ao mesmo tempo. Por outro, esse mesmo processo ajudou na constituição de mecanismos de hierarquização na e da escola básica. Essas hierarquizações obedecem à “armadilha” criada pela lógica de que basta a igualdade de oportunidades, isso é, estabelece-se um consenso social que, se todos podem ter acesso à escola, então o sucesso da trajetória escolar se torna responsabilidade de cada indivíduo, justificando assim práticas como a seleção, a reprovação e outros meios de discriminação entre “bons” e “maus” alunos.

Nessa seara, trabalhos recentes como os de Freire (2017), Ribeiro et al. (2018) e Siqueira (2017) trazem implícita ou explicitamente as concepções de professores que enxergam na reprovação um importante instrumento para manutenção da ordem escolar, e, eventualmente, apontam o enfraquecimento desse expediente como motivo do fracasso da escola. De maneira geral, professores adeptos desse tipo de concepção se embasam em uma visão de mundo meritocrática, a qual ignora as diversas diferenças sociais estabelecidas entre os alunos, diferenças essas que costumam produzir obstáculos e limites para alguns, e ajudar outros na progressão escolar. Como consequência, a noção de que merecem o sucesso os mais dedicados aos estudos ignora que essa dedicação escapa ao controle absoluto de cada aluno, pois outros fatores, incluindo as sinalizações emitidas dentro da própria escola, pesam para sua realização num espectro no qual se pode delimitar fatores subjetivos – relativos à construção da autoimagem e da confiança em si próprio – e objetivos – relativos aos recursos e meios que cada aluno dispõe para aprender.

Como vimos, essa concepção de escola está estreitamente relacionada à uma concepção social mais ampla, que se orienta pela lógica meritocrática para entender a escola como uma ferramenta promotora de oportunidades que poderão, ou não, ser aproveitadas por seus usuários. Labarre (2010), como vimos, critica os reformadores de políticas públicas da educação que ignoraram a força que esse tipo de ideia exerce nos usuários da escola pública estadunidense – os estudantes e suas famílias – e Tyack e Cuban (1999) justificam o fracasso desse tipo de reforma, justamente por elas não oferecerem o devido espaço de diálogo e protagonismo para aqueles que, de fato, poderão efetuar alguma mudança na escola: estudantes, pais e professores. Para estes autores, a escola não é apenas um aparelho de reprodução das desigualdades sociais, mas tampouco seus problemas não devem ser ignorados em prol de uma suposta igualdade de oportunidades. A reforma da escola, portanto, deveria se pautar nas demandas por um espaço de inclusão, para a constituição de um espaço de formação que consiga fazer com que as conquistas desejadas sejam as coletivas, e não apenas as individuais.

Outro autor que contribui para a consolidação dessa ideia, dentro do campo curricular, é Michael Young. Em Young (2007), o autor afirma que a luta pela escolarização é marcada por duas tensões. A primeira tensão diz respeito aos objetivos de emancipação e dominação da escolarização. Para o autor, a escola é um território de disputa, no qual as classes dominantes tentarão fazer valer sua dominação social sobre as classes subordinadas e estas últimas tentarão fazer da escolarização um modo de subverter tal ordem social.

A segunda tensão pode ser expressa por duas perguntas, “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?” (YOUNG, 2007, p. 1292). Embora a resposta para primeira pergunta seja hoje ponto pacífico para discussão, uma vez que como dissemos, o acesso à escola é caracterizado como direito universal, é na segunda questão que reside uma polêmica a respeito do papel da escola, e em nosso entendimento, da sua democratização. Para responder, Young (2007) irá elaborar o conceito de “conhecimento poderoso”, e para ele, portanto, a resposta à pergunta é de que as escolas “podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294).

O conceito de "conhecimento poderoso" é distinto de outro cunhado pelo autor quando este inaugurava a Nova Sociologia da Educação (NSE), o "conhecimento dos poderosos". Young (2007) explica que embora esta última categoria, que qualifica o currículo construído historicamente pelas sociedades burguesas do final do século XIX, não seja propriamente errada, ela pouco diz sobre o conhecimento em si. Com isso, o autor quer dizer que não importa tanto se um determinado conteúdo curricular e/ou o conjunto de conhecimentos que formam o currículo, é constituído por saberes socialmente difundidos por determinados estratos sociais, mas, sim, se esses conhecimentos são capazes de oferecer aos jovens e adultos em formação escolar “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Isso é, se o processo de escolarização é capaz de ofertar à essas pessoas um conhecimento ao qual elas não teriam acesso em suas casas e locais de trabalho. Tal conhecimento, segundo o autor, é nas sociedades modernas o conhecimento especializado. Como explica (YOUNG, 2007, p. 1296), a diferenciação principal entre o conhecimento poderoso e os de outro tipo, que podem ser acessados fora da escola é que

Por trás dessas diferenças há uma mais básica entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser *prático*, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também *procedimental*, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso*.

O conhecimento poderoso, portanto, é um conhecimento generalizável, geralmente oriundo de um conhecimento científico, e que se difere do conhecimento não-escolar justamente por recontextualizar para os estudantes conteúdos que não lhes são acessíveis fora da escola. Para Young, embora o acesso a esse conhecimento possa oferecer dificuldades para os estudantes, o que por sua vez pode gerar certa resistência por parte destes para os acessar, é apenas esse conhecimento que pode atender à demanda pela escola emancipatória preconizada pela sociedade contemporânea, sobretudo em seus estratos mais vulneráveis sociais e economicamente, uma vez que o conhecimento não-escolar não consegue romper com seu caráter funcionalista, enquanto o escolar pode oferecer bases sistemáticas de generalizações e atuação no mundo.

Ao conceituar o conhecimento poderoso e afirmar que a escola deve preconizá-lo em detrimento do conhecimento cotidiano, Michael Young abre um flanco de discussões a respeito da finalidade da escola nas sociedades contemporâneas. Segundo o autor (YOUNG, 2016), suas afirmações não procuram caracterizar os tipos de conhecimento como bons ou ruins, mas para ele a tarefa da escola é justamente oferecer aos estudantes a oportunidade de que se envolvam com conhecimentos que os façam avançar para além de suas experiências pessoais. Contudo, isso não implica um abandono das experiências pessoais dos estudantes, mas inclusive, a capacitação para que eles entendam fenômenos já vivenciados a partir de sua lógica organizativa (YOUNG, 2016, p. 29) e

Um outro exemplo do “medo do conhecimento” é encontrado quando os educadores são levados a confundir um necessário respeito pelos valores culturais de uma comunidade com a verdade das explicações oferecidas pelas disciplinas escolares. Sociedades multiculturais colocam um grande número de novos problemas para os professores; eles têm que fazer a distinção entre significados “específicos do contexto”, que são uma característica de todas as “culturas”, e significados “independentes do contexto”, do currículo. Os estudantes podem “conhecer” muito sobre a sua própria cidade, por terem crescido nela; porém, a disciplina Geografia lhes ensina um tipo muito diferente de conhecimento sobre “cidades” – um conhecimento que podem usar para fins de generalização.

Esse “medo do conhecimento” citado pelo autor é a ideia de que as escolas deveriam abandonar o conhecimento especializado e, portanto, disciplinar, em prol dos conhecimentos locais e culturais, o que para ele é um erro. Young (2016) entende que é necessário fazer uma diferenciação do que é o objetivo curricular da escola. Para o autor o oferecimento de conhecimentos especializados e generalizantes do que são as práticas didáticas necessárias para se alcançar os objetivos curriculares, estas, sim, procurando estabelecer relações

contextuais entre a vida dos estudantes e o conhecimento curricular. Para ele, o “medo do conhecimento” levaria a escola a limitar o processo de escolarização dos estudantes ao campo de suas experiências imediatas com a sociedade e a natureza, o que embora não seja algo necessariamente ruim, implicaria na impossibilidade de que eles alcançassem qualquer tipo de emancipação e, então, (YOUNG, 2016, p. 35)

O aspecto mais debatido do “conhecimento poderoso” é o poder. Poder é muito facilmente interpretado como “poder sobre” e, com frequência, como na política, em qualquer nível, poder sobre os outros. Entretanto, diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral.

Para Young (2016), portanto, é necessário um debate profundo sobre a finalidade da escola, seguido de um deslocamento do lugar do currículo dentro do processo de escolarização. Em (YOUNG, 2013, p. 232), o autor resume esse movimento a partir da perspectiva docente, para quem, segundo ele, a questão a ser enfrentada deveria deixar de ser “Este currículo faz sentido para os meus alunos?” e passar a ser “Quais sentidos se abrirão para os meus alunos com este currículo?”. Essa mudança de perspectiva, como demonstram Galian e Louzano (2014) fazem surgir desafios a serem encarados pela escola. O primeiro é a necessária aproximação entre as universidades, centros de produção conhecimento científico, e as escolas, que irão recontextualizar esse conhecimento para ser trabalhado com seus estudantes. O segundo é o debate a respeito da distribuição justa dos conhecimentos poderosos, especialmente aos estratos sociais a quem tais conhecimentos foram historicamente negligenciados – ou mesmo negados . E, por fim, a discussão a respeito do que deve ser um currículo comum e o respeito às diferenças sociais e culturais presentes nas escolas nos levam “a pensar na tensão entre igualdade e equidade” (GALIAN e LOUZANO, 2014, p. 1114).

Essa concepção de qual deve ser a finalidade do processo educativo escolar é bem próxima a de Libâneo (2012, p. 23), para quem a escola pública brasileira enfrenta um dualismo perverso, a saber, ela se estabelece como uma escola de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres. Essa lógica, que esconde sua perversidade na aparência de uma escola

inclusiva, uma vez que não nega o direito à matrícula a ninguém, opera uma exclusão de acesso a conteúdos importantes para formação escolar, pois

[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*).

A questão dos “conhecimentos mínimos” é interrelacionada com outra já vislumbrada na discussão de Young sobre equidade e igualdade. Devemos nos ater a tal debate no próximo item deste capítulo. Contudo, antes disso consideramos pertinente uma aproximação maior entre o conceito de conhecimento poderoso e a democratização da escola.

A nosso ver, todas as críticas e denúncias feitas à escola moderna e seus mecanismos de exclusão dos estudantes que conseguiram o direito ao acesso formal à escola são pertinentes e, dentro de uma perspectiva histórica, esperadas. Seria ingênuo imaginar que uma instituição gestada dentro de uma sociedade cuja exclusão e segregação são marcas agudas, que ela não produzisse instrumentos para “selecionar os melhores”. A lógica do “muitos serão chamados, mas poucos escolhidos” está enraizada na forma como boa parte da população pensa e entende o mundo natural e social, para além do óbvio aforismo religioso, ela traduz uma lógica de ver e ser no mundo.

Isso, contudo, não implica necessariamente enxergar a escola a partir de uma lógica reducionista. Há espaço nessa instituição para o contraditório, para a ampliação de horizontes, para a disputa de ideias. Aliás, devido ao próprio núcleo do trabalho pedagógico, o conhecimento, é possível inferir que essas disputas encontram um terreno mais fértil na escola do que em outras instituições sociais. Dessa forma, a demanda pela escolarização oriunda de estratos geralmente alijados de direitos básicos não é uma demanda por qualquer escolarização, mas por aquela que irá oferecer uma formação específica que não poderia ser encontrada em outro lugar.

A brincadeira na praça, o jogo de futebol na várzea e até mesmo as interações virtuais podem oferecer algum tipo de acolhimento. A televisão e mais recentemente a internet são receptáculos formidáveis de informação. No entanto, o acolhimento e o acesso à informação não são aspectos inequívocos de uma sociedade mais e/ou menos democrática. É possível acolher e perpetuar desigualdades, assim como oferecer um fluxo ilimitado de informações, que sem a devida mediação podem até chegar a desinformar. Portanto, uma escola mais democrática é aquela que procura superar seus mecanismos de exclusão através do trabalho que lhe é específico, o trabalho com o conhecimento. Nesse sentido, a ideia de “conhecimento poderoso” pode ser uma ferramenta importante para repensar a finalidade do trabalho pedagógico, recontextualizar os objetivos da ação docente e operacionalizar mudanças significativas na formação escolar de seus estudantes.

No entanto, ainda que respondamos às perguntas de Michael Young sobre o para quem é a escola e o que se é ensinado nela, afirmando que todos devem ter acesso a ela e que o conhecimento especializado e generalizável constituído historicamente pelas sociedades organizadas deve ser o conteúdo priorizado em seus programas de ensino, ainda teremos novas perguntas a responder, afinal: o que fazer com as diferenças e desigualdades de aprendizagem entre os estudantes? Como garantir que esse conhecimento seja transmitido e aprendido fortalecendo um processo escolar democrático e não agudizando desigualdades que ameaçam a democracia? Essas são perguntas que norteiam o nosso próximo subcapítulo.

## **2.2 – A democratização da escola em face da equidade e igualdade: diferentes pressupostos e implicações**

O debate sobre a democratização da escola passa, também, pela questão do que os estudantes têm acesso, no que diz respeito aos conhecimentos a serem aprendidos durante seu processo de escolarização. Com o avanço e refinamento das avaliações em larga escala entre o final dos anos 1990 e início do século XXI, muitas pesquisas começaram a ser produzidas com a finalidade de medir a aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à proficiência leitora de estudantes, produzindo resultados médios para escolas, redes e sistemas de ensino. Essas pesquisas, por sua vez, ajudaram a subsidiar o debate sobre as desigualdades escolares.

O quadro das desigualdades delineado por essas avaliações e pesquisas tendem a reforçar as discussões a respeito da exclusão e fracasso escolar. Apontando especialmente que, mesmo nos casos em que o problema do acesso à escola foi superado, as diferenças – sociais,

econômicas, étnicas, de gênero, entre outras – dos estudantes tendem a se tornar desigualdades de aprendizagem dentro dos sistemas escolares. Esse cenário é comumente criticado por autores de diferentes escolas de pensamento. Neste capítulo procuramos explicitar melhor dois tipos de abordagem para enfrentar esse problema, uma que busca a construção de uma escola pautada por processos de equidade e outra que postula a necessidade de uma escola baseada na igualdade.

Para François Dubet (2001, 2004 e 2008), a construção de uma escola justa parte da implantação de políticas educacionais compensatórias, uma vez que as bases de disputa por conhecimento dos estudantes são desiguais. O autor também ressalta que a discussão envolvendo justiça escolar e meritocracia é bastante complexa e nada fácil de ser enfrentada. Partindo disso, Dubet (2004) afirma que embora a sociedade democrática apresente avanços civilizatórios, quando comparada com a sociedade aristocrática que a antecedeu, na qual o nascimento, e não o mérito, era um traço definidor importante para os processos de socialização, também aponta os limites desse avanço, uma vez que, por exemplo, nesse contexto a escola republicana é responsável por uma inserção social significativa por parte da classe média, mas de apenas um número pequeno da população mais pobre.

Assim, a igualdade de oportunidades só pode ser alcançada se houver igualdade de acesso, porém somente ele não garante o alcance da primeira, uma vez que, como já mostrou a história, sobretudo europeia, países que conseguiram oferecer acesso universal à educação básica, ainda sofrem com sistemas de ensino desiguais. Dubet (2004, p. 541) afirma que “essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição”.

Dubet (2004) apresenta cinco dificuldades encontradas pela escola na perspectiva da igualdade de oportunidades, pois, segundo ele, esta oferece apenas a oportunidade de acesso aos seus estudantes, para se tornar mais justa. A primeira delas é que as desigualdades sociais não são eliminadas pelo acesso à escola. Isso se coaduna com os dados trabalhados por pesquisas sobre desigualdades escolares, que demonstram que mesmo dentro de um mesmo grupo social, é possível observar diferenças entre sexos e grupos que se manifestam na vida escolar. Esse é, segundo o autor, um dos grandes problemas dos sistemas escolares, e o que faz desse modelo uma grande decepção.

A segunda dificuldade é que as condições oferecidas pela escola para os alunos menos favorecidos socialmente são piores do que para aqueles das classes mais privilegiadas. As

condições estruturais, o oferecimento dos professores, a qualidade dos cursos, tudo é pior quando oferecido para os alunos provenientes dos meios sociais menos privilegiados: “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...]” (DUBET, 2004, p. 542).

A terceira dificuldade consiste no fato de que a escola, pretensamente meritocrática, legitima uma desigualdade social, pois, ao aparentemente oferecer a mesma oportunidade a todos, acaba produzindo o discurso de que aqueles que não conseguiram fazer bom uso dela apenas pagam as consequências por isso. Assim, alunos que não oferecem bom rendimento escolar, acabam perdendo a autoestima, tornando-se violentos etc. Esse fato também é perverso com os professores, pois a escola acaba se tornando uma instituição de seleção social, e eles, seus operadores.

A quarta dificuldade indicada é pedagógica, uma vez que ela pressupõe ensino e avaliações iguais para todos, o que com pouco tempo vai criando abismos entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem cada vez menos. Por fim, como última dificuldade, o autor questiona a própria noção de mérito, perguntando se este não funciona como um simples legitimador das desigualdades sociais. Afinal, se o indivíduo não é responsável pelo seu nascimento, deveria o ser por seus dons e aptidões?

No entanto, apesar de elencar tantas dificuldades da escola de oportunidades o autor também afirma que, dentro dos limites permitidos dentro das sociedades democráticas modernas, o mérito acaba sendo uma saída para evitar critérios que seriam inadmissíveis – como o de nascimento – para diferenciar as pessoas. Assim, Dubet (2008, p. 40) defende a ideia da criação de uma “ficção necessária” para fazer funcionar o jogo da meritocracia:

Os alunos são colocados no centro de uma contradição fundamental: todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de proações cuja finalidade é torná-los desiguais. Então, como permanecer igual a todos, tendo performances e resultados desiguais? Para sair desse impasse que é a contradição fundamental das sociedades democráticas liberais, é preciso inventar uma ficção credível, fazendo da desigual performance dos alunos o produto de seu mérito, concebido como a manifestação de sua liberdade e, portanto, de sua igualdade. De fato, se os atores explicam suas desigualdades de performance pelo seu nascimento e por seus talentos naturais, o princípio da igualdade que preside a competição escolar seria inválido e a meritocracia se torna uma farsa. A ficção mais eficaz e mais banal consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim de tudo que engajam livremente no seu trabalho escolar.

Desse modo, o autor aponta para as políticas compensatórias como alternativa para tensionar os limites impostos por um sistema que sempre produzirá mais vencidos do que vencedores. Dubet explica que a escola democrática só será mais justa se levar em consideração que, *a priori*, as pessoas e grupos sociais não são iguais perante ela, e que, portanto, faz-se necessário pensar em medidas compensatórias de justiça distributiva que produzam uma discriminação positiva no contexto escolar e atenuem as desigualdades. Assim, através de atividades como estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, preparação específica para concursos e vestibulares, a escola procuraria resistir aos mecanismos de “mercado” presentes em seu cotidiano, como por exemplo, a diferenciação entre escolas fortes e fracas.

O autor ainda pondera que esse tipo de política compensatória costuma enfrentar muita resistência para ser implementada. Segundo ele, isso se dá por três motivos: a) os grupos sociais historicamente privilegiados pelo sistema meritocrático puro não a aceita; b) a influência das medidas compensatórias é sempre muito limitada, e; c) os grupos sociais mais desfavorecidos, que serão beneficiados por tais políticas (DUBET, 2004, p. 546) “não são os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la”.

Para lidar com tal problema, Dubet (2004 e 2008) defende que é preciso pensar a educação em termos de garantia de competências mínimas a serem alcançadas por todos os estudantes. Dessa maneira, para tentar equilibrar a noção de competição própria ao sistema meritocrático com a ideia de justiça compensatória dentro do sistema educacional, Dubet (2004, p. 547) acredita que seria preciso pensar em um sistema que “não reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos bons e menos favorecidos”.

Dubet explica que hoje as regras estabelecidas pelo jogo meritocrático são outras, uma vez que os programas de ensino são concebidos dentro de uma lógica que se pauta pela expectativa dos níveis posteriores, e, portanto, pune todos aqueles que não conseguem alcançar tal ideal, fazendo assim com que as diferenças entre os grupos de alunos bons e os menos favorecidos fique cada vez mais distante. Esse problema é relacionado pelo autor ao da produção de escolas ineficazes, tanto por não conseguirem fazer com que seus alunos alcancem competências mínimas para a vida cidadã, como também por criar um mercado de diplomas sem nenhum efeito real para vida do formando. Segundo Dubet (2004), um certo grau de diferenciação entre diplomas é aceitável dentro da sociedade meritocrática, no entanto

a condição de que certos diplomas tenham valor quase nulo para o mercado de trabalho é escandaloso.

Então, Dubet (2004) explica que geralmente são utilizados para explicar as diferenças escolares as desigualdades produzidas em outros campos, como o econômico, por exemplo. No entanto, ainda segundo o autor, pouco se atenta para as desigualdades produzidas pela esfera educacional em outras instâncias sociais, como é o caso dos diplomas com pouco ou nenhum valor.

Em suma, ele afirma que a luta por uma escola menos desigual passa pela pergunta: como ela (a escola) deve tratar os alunos mais fracos? O autor francês reconhece como legítima a competição imposta pelo sistema por ele designado como meritocrático, uma vez que, um sistema como esse ainda seria melhor do que qualquer outro que difere as pessoas por seu nascimento, grupo social etc. No entanto, também pondera que esse sistema não é perfeito, e que é preciso a construção de uma discriminação positiva para tratar de maneira mais justa aqueles por ele designados como vencidos. Por isso, uma escola mais justa seria aquela preocupada em oferecer diplomas úteis, competências mínimas e um sistema que deve tratar bem aos menos favorecidos.

A proposta defendida por Dubet é um avanço no sentido da democratização da escola quando comparada à lógica meritocrática pura, a qual usa como prerrogativa que, sendo todos seres humanos iguais cada um deveria ser responsabilizado/beneficiado pelos resultados de seus próprios esforços, aptidões e inteligência. Lógica esta que ignora fatores sociais que atravessam os sujeitos e lhes impõe diferentes barreiras quando são oriundos de estratos sociais historicamente marginalizados. Ao se apoiar em uma concepção de justiça corretiva que não rompe com a ideia de meritocracia, mas procura suprir as dificuldades impostas pelas barreiras com políticas de discriminação positiva, o autor francês aceita a lógica estruturante da meritocracia, mas não sem lhe impingir mecanismos de controle que busquem, na terminologia do autor, fazer do jogo algo mais justo.

A proposta busca oferecer uma igualdade de oportunidades para os participantes do processo de escolarização, ou em outras palavras, uma escola de equidade. Não se rompe com a lógica de que estão todos competindo por um tipo de sucesso escolar, e até mesmo admite-se que alguns podem fracassar, mas buscar-se-á o estabelecimento de regras que permitam que todos compitam em pé de igualdade e que nenhuma diferença social, étnica, de cor e/ou gênero sejam prerrogativas para o fracasso.

A nosso ver, tal concepção abriga um equívoco que é expresso, inclusive, no uso das metáforas escolhidas para compor o léxico explicativo da escola de oportunidades. “Vencidos”, “vencedores”, “fortes”, “fracos”, “disputa” são palavras fortemente atreladas ao campo lexical das competições esportivas. Ainda que não ensejemos realizar uma análise discursiva do jogo de palavras utilizados, fica evidente que dentro dessa proposta o processo escolar é aludido como uma competição entre aqueles que estão submetidos ao percurso escolar. Tal ideia, parece-nos longe de representar uma escola democrática, e expressa uma impossibilidade formal da democratização plena do processo escolar, afinal, se há vencedores e vencidos, sempre haverá aqueles que não conseguirão se apropriar efetivamente das aprendizagens oferecidas pela escola e aqueles que se beneficiarão disto para alargar desigualdades.

Marcel Crahay (2013, p. 12-13) faz um resumo da lógica meritocrática tradicional, da crítica de caráter corretivista que se faz a ela e dos três tipos de concepção de igualdade que podem ser extraídos desse debate e indica que,

De maneira um pouco sumaria, podemos fazer com que o debate ético em matéria de justiça discuta três princípios básicos (CRAHAY, 2013). Por um lado, podemos declarar a igualdade fundamental de todos os seres humanos – um homem vale tanto quanto outro – e, conseqüentemente, exigir que cada um deles tenha o mesmo direito a proteção civil, a saúde, a educação... Portanto, em virtude do princípio de justiça igualitária, exigiremos que todos os cidadãos tenham a mesma segurança, que todos os pacientes tenham a mesma qualidade de atendimento em saúde e que todas as crianças tenham a mesma qualidade de ensino. Por outro lado, podemos argumentar que convém que, na sociedade, cada um seja recompensado ou valorizado de acordo com seus méritos próprios. Nesse caso, estaremos falando de justiça meritocrática. Nessa perspectiva, parece legítimo atribuir um salário mais alto aos indivíduos mais competentes e/ou que trabalhem mais. Na escola, consideraremos justo atribuir notas mais altas aos alunos que alcançarem um melhor desempenho. Resumindo, a regra a ser respeitada seria: “a cada um segundo seu mérito ou segundo seu talento”. Por fim, podemos observar que essa concepção burguesa de justiça apenas ratifica as desigualdades naturais existentes entre os indivíduos e argumentar em defesa de uma justiça corretiva: a sociedade deveria agir no sentido contrário das vantagens das quais alguns podem se orgulhar. Nessa perspectiva, então, acharemos justo que o Estado socorra os mais desfavorecidos e, de maneira mais geral, se esforce para promover a máxima igualdade para todos, recorrendo eventualmente a procedimentos corretivos voltados para os mais fracos. Quanto a escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção aqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas. Esse debate ético levou a três concepções de igualdade na pedagogia: igualdade de tratamento, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados, ou melhor, de aquisição.

A concepção de igualdade de resultados, defendida pelo autor belga, também não rompe totalmente com a ideia de uma meritocracia, mas redimensiona seu debate no campo escolar. A escola tem o papel de transmitir um conjunto de conhecimentos para todos seus alunos e se encarregar da aprendizagem destes. O sucesso do trabalho escolar, especialmente durante a escolaridade básica/fundamental, é um pressuposto para garantir a disputa meritocrática em sociedade, seja no campo do trabalho e/ou de estudos superiores.

Essa concepção traz, ao menos, três implicações para o trabalho escolar que devemos explorar em nossas considerações. A primeira diz respeito à finalidade do trabalho escolar. Enquanto a concepção de igualdade de oportunidades defendida por Dubet receita alguns procedimentos pertinentes para serem executados no trabalho escolar, sobretudo no campo das discriminações positivas, o fato é que tais procedimentos são socialmente muito abrangentes e deveriam/poderiam ser indicados a qualquer tipo de instituição pública. No entanto, pouco dizem sobre a escola em si. Afinal, o trabalho escolar é o trabalho de transmissão do conhecimento, especialmente aquele produzido historicamente pela humanidade e ainda hoje de importância significativa. Portanto, ao se admitir que a escola deveria se ater a oferecer as condições para os sujeitos adquirirem esse conhecimento e que, o fracasso de alguns deve ser naturalizado, desde que isso não indique algum tipo de discriminação negativa a certo grupo social, pode parecer genericamente progressista, mas é uma negação do principal trabalho de uma escola, de sua finalidade: o trabalho de oferecer conhecimentos que em outros lugares esses sujeitos não conseguiriam obter acesso.

A segunda implicação, portanto, é essa noção radical de que a escola deverá escolher um núcleo de conhecimento a ser transmitido para todos seus estudantes. Isso, por um lado, dialoga fortemente com a ideia de conhecimento poderoso, defendida por Young (2004). Se a transmissão de conhecimento é a finalidade principal da escola, deve-se elencar sobre que tipo de conhecimento estamos falando, para assim pensar em como o garantir. Por outro, dessa noção surgirá a crítica de que o estabelecimento de uma base irá prejudicar àqueles que poderiam, em tese, alcançar maiores patamares de conhecimento. Sobre isso, Crahay (2013, p. 22) afirma que

É preciso enfrentar ainda outra objeção. Ela consiste no temor de que as ações que favorecem a democratização da escola se façam em detrimento dos melhores. Mais precisamente, isso equivale a temer que a média geral do rendimento escolar aumente devido ao avanço dos mais fracos, mas também a uniformização das competências em torno dessa média. Os anglo-saxões designam esse possível desvio por meio da expressão efeito Robin Hood. Em outras palavras, a igualdade de conhecimentos adquiridos seria alcançada freando o progresso dos melhores, e isso a fim de permitir que os

mais lentos acompanhassem o ritmo. Os pedagogos se inspirariam, de alguma forma, no herói inglês que tirava dos ricos para dar aos pobres.

Para se opor a tal objeção, o autor se ampara em dados de pesquisas empíricas que apontam que os sistemas de ensino que são mais justos, no que diz respeito à igualdade de resultados, conseguem fazer com que mais estudantes cheguem a níveis superiores de ensino, o que garante até mesmo certos benefícios para as sociedades que se engajaram por democratizar suas escolas. Para Crahay (2013, p. 23),

[...] vale a pena refletir sobre o exemplo dos países nórdicos europeus (Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia). Nesses países, os alunos têm de frequentar uma única estrutura de ensino durante nove anos, isto é, todos recebem o mesmo ensino durante todo esse tempo. É verdade que existem outros cursos optativos nessa fase, mas eles não apresentam a enorme variedade a que estamos habituados. Além do mais, durante esses nove anos de escola fundamental, todos os alunos estão a salvo do fracasso escolar, já que a repetência foi abolida. Os efeitos desse sistema, profundamente inspirado em valores democráticos, são apreciáveis. Um número significativo de alunos, nesses países, chega ao ensino superior universitário ou não universitário e se saem bem. Além disso, o número de alunos que compõem o grupo dos que se saem muito bem é maior do que em nosso país, e isso em matemática, ciências ou leitura. Em suma, é preciso dar razão a Husen, o cientista sueco que inspirou a reforma do sistema de ensino de seu país, quando declara que a melhor maneira de produzir uma grande quantidade de alunos brilhantes consiste em retardar o momento da seleção. Dito de outra forma, o prolongamento da etapa da escolaridade que promove a formação e a convivência no espaço de formação faz com que aumente a quantidade de indivíduos brilhantes que ele pode produzir.

Rompe-se com a ideia da escola como um campo de disputa entre “mais fortes” e “mais fracos”, “vencedores” e “vencidos”. Se há alguma disputa a ser decidida entre os diferentes sujeitos sociais, a escola seria a antessala de preparação para essa disputa, e não sua arena. Ainda que, obviamente, possamos mesmo rejeitar a ideia das relações humanas pautadas sempre sob o signo da disputa, o que, contudo, não entra no escopo deste trabalho.

Por fim, a terceira implicação trazida pela igualdade de resultados é mais subjetiva, e ainda assim importante para pensarmos o processo de escolarização. Afinal, ela requer um olhar diferente sobre os educandos. Quebra-se uma lógica de tutela que a escola deveria ter com seus estudantes. Enquanto a escola de igualdade de oportunidades faz a defesa de conhecimentos mínimos, e assim deixa implícito a incapacidade de alguns alcançarem certos patamares de aprendizagem, a concepção de igualdade de resultados parte do pressuposto que, ao menos no que diz respeito à capacidade de acessar determinados conhecimentos, todos são

efetivamente iguais. Isso é uma ruptura importante, pensamos, com a lógica defendida por Dubet e expressa em uma citação trazida neste trabalho anteriormente, para quem um dos principais motivos da dificuldade em se implementar políticas compensatórias estaria nos próprios sujeitos a quem as oportunidades são negadas, pois estes, para Dubet (2004, p. 546), “não são os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la”. Ao desacreditar da possibilidade daqueles historicamente marginalizados dos processos de educação em se expressarem, e de fato ignorar que a democratização da escola também se deve à pressão destes, que de certa forma veem na escola uma ferramenta de mudança – ou promoção – social, o autor revela uma forma de se enxergar o processo educativo e sua potência – ou falta dela – que a nosso ver limita a democratização plena da escola.

Certamente, Dubet (2004, p. 553), que credita o mérito da igualdade de oportunidades a um pragmatismo funcional, legitima a “timidez” de sua proposta, posto que esta ao menos poderia ser posta em prática e alegaria, ainda, que a prefere, “pois ela me parece mais corajosa que as declarações de intenção mais radicais, que não têm nenhuma possibilidade de ser postas em prática”. Poderíamos contrapor a isso as ponderações de Azanha (1995, p. 119), para quem “parafraseando o poeta que disse ‘a meia coragem é meia covardia’, poderíamos dizer que a meia ousadia é meia timidez ou, ainda, que a meia democracia é meio autoritarismo”.

A democratização da escola é, de fato, uma noção radical. Embora socialmente aceita em termos genéricos, sua efetivação, considerada para além do acesso, como transmissão e aquisição de conhecimentos poderosos para e por todos, implicaria mudanças agudas na própria escola e na sociedade. A ideia de igualdade de resultados, ainda que não garanta isso, ao menos tensiona os limites que condicionam a escolarização, e não se conforma a eles. É a essa noção de democratização que nos referimos neste trabalho.

### **2.3 – A democratização da escola e seus limites e potencialidades na organização curricular seriada**

Caracterizamos a democratização da escola como sua capacidade em realizar a transmissão e apropriação de conhecimentos poderosos para todos os seus estudantes, no que diz respeito aos resultados de aprendizagem, tendo em vista uma base comum de conhecimentos socialmente valorizados. Nesse ponto, concordamos com Libâneo (2012, p. 26), para quem,

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de

assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

Precisamos, portanto, entender se há características próprias na/da organização curricular seriada que se interpõe como obstáculo para essa democratização. Convém recuperar que, no capítulo anterior realizamos um inventário de características importantes para composição desse modelo de escola: tempo, espaço, organização do conhecimento e avaliação da aprendizagem foram apontados como elementos estruturantes da gramática de organização da escola seriada.

Dentre esses aspectos, ressaltamos que a organização curricular seriada apresentou um avanço para democratização na escola, ao estabelecer um projeto de escolarização e uma série de protocolos que oportunizaram a massificação do aparelho escolar. Os prédios e tempos escolares foram mecanismos refinados de distribuição e organização das vidas escolares que operacionalizaram de maneira eficiente, e inédita, a universalização da escola nos países que contaram com recursos legais e financeiros para isso. Também a organização dos conteúdos – conhecimentos escolares – e sua avaliação foram importantes para sistematizar o trabalho pedagógico em si. A própria ideia de um conteúdo organizado por áreas do conhecimento e concatenado em graus de dificuldades distintos, ajuda na posterior produção de materiais didáticos e, em tese, na formação de professores.

No entanto, como vimos, a rigidez dos tempos de aprendizagem estipulados pela escola seriada, sobretudo quando consideramos a limitação imposta pelo número de dias que compõem um ano letivo e a obrigação de todos estudantes a alcançarem determinados patamares de aprendizagem nesse período, além de uma cultura avaliativa demasiadamente subjetiva e ancorada na finalidade de decidir sobre a aprovação e reprovação dos estudantes produzem obstáculos que podem fazer com que aqueles que passam pela escolarização não completem seus estudos, ou demorem muito tempo para o fazer e ainda que realizando tal feito não concluam a educação básica tendo alcançado a aprendizagem desejada.

A nosso ver, portanto, esses são obstáculos reais para democratização da escola, pois a exclusão, seja da permanência na escola ou de acesso aos conhecimentos que ela pode oferecer, demonstra uma incapacidade da escola em cumprir sua finalidade principal. Contudo, antes de respondermos como esse problema pode ser entendido em relação à organização curricular seriada, analisaremos como outras propostas de se organizar a escola lidaram com esse tipo de problema. Referimo-nos particularmente às propostas que se agregam sob o signo de “escola de ciclos”.

### **Capítulo 3 – Ciclos**

Ao decorrer de sua história, a organização curricular seriada, além de criticada, foi contraposta a outros modelos de organização escolar. Diferentes propostas de escola não seriada buscaram sanar os problemas atribuídos pelos críticos da escola seriada a ela, sobretudo no que diz respeito aos altos índices de reprovação, a evasão escolar, a distorção entre idade-série, a falta de flexibilização dos tempos e espaços escolares e a compartimentalização dos conhecimentos. No Brasil, a maior parte de tentativas de sistemas de ensino de operarem mudanças significativas nesse sentido se deram sob o signo da escola de ciclos. Embora estas propostas tenham se ancorado em bases epistemológicas diferentes, evidenciadas pela adjetivação que pode acompanhar o termo ciclos (de aprendizagem, de formação etc.), neste trabalho remetemo-nos ao termo de forma propositalmente genérica, a fim de traçar um panorama amplo sobre esta alternativa à organização curricular seriada, e não especificamente a uma determinada experiência.

#### **3.1 – Ciclos: breve histórico**

Já na década de 1920 em São Paulo, a reforma Sampaio Dória procurou equacionar o problema de vagas nas escolas públicas implantando um modelo de promoção automática nas séries iniciais, para assim eliminar o problema das altas taxas de retenção (ALAVARSE, 2009, p. 35; BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 103). Posteriormente, a partir de meados do século XX, esse problema ganhou contornos mais sérios, uma vez que as taxas de reprovação das escolas públicas brasileiras começaram a ser consideradas altas até mesmo quando comparadas a outros países latino-americanos. Diante de tal situação, políticas de promoção automática de alunos começaram a ser debatidas em estudos, artigos de jornais e conferências acadêmicas (BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 104). Nesse contexto, foi possível observar dois argumentos amplamente divulgados por esses meios. O primeiro, de viés econômico, apontava para o fato que a reprovação gera um ônus aos cofres públicos e intensifica o problema da demanda por vagas nas escolas. O segundo, que foi aos poucos sendo constituído pela pedagogia e pela psicologia escolar, demonstrava que as escolas precisavam repensar suas práticas e currículo tendo em vista a heterogeneidade presente em toda sala de aula (BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 107).

Nas décadas de 1950 e 1960 a discussão a respeito de políticas de promoção automática ganhou bastante destaque na agenda pública brasileira, envolvendo desde intelectuais como Anísio Teixeira e Dante Moreira Leite até um presidente da república, Juscelino Kubitschek (MAINARDES, 2009, p. 30-33). Nesse contexto, enquanto os gestores públicos apontavam a necessidade de se adotar políticas de aprovação automática para tornar o sistema público de ensino mais eficiente e menos oneroso aos cofres públicos, os intelectuais ratificavam a necessidade de solucionar o problema de fluxo estudantil, sem, no entanto, deixar de apontar para necessidade do enfretamento de problemas estruturais, como melhorias de infraestrutura e formação de professores. Dentro desse debate, a literatura da área (BARRETTO e MITRULIS, 1999; MAINARDES, 2009) recupera experiências de não reprovação implementadas no estado do Rio Grande do Sul, em 1958, e no grupo Escolar Experimental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1959.

Avançando um pouco no tempo, ainda que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 4.024/1961 dispusesse sobre a organização do seu Ensino Médio em dois ciclos – Ginásial e Colegial –, factualmente dizendo, tal modelo ainda encerrava uma lógica de seriação. Por sua vez, a Lei n. 5.692/71, a qual instituía uma nova LDB após o golpe militar de 1964, não rompeu com a lógica da escola seriada, embora apresentasse como possibilidade para as redes de ensino estabelecerem avanços progressivos na trajetória escolar dos educandos (BARRETTO e SOUSA, 2005, p. 661). Dessa forma, concomitantemente às discussões sobre as duas LDB pôde-se observar tentativas de implementação de ciclos escolares em algumas redes estaduais de educação (BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 108) – notadamente podemos citar os casos de Pernambuco e São Paulo ainda no final da década de 1960 e de Minas Gerais e Santa Catarina na década de 1970. Embora cada uma dessas experiências tenha apresentado modelos diferenciados de organização escolar, todas de algum modo procuravam romper, parcialmente, com a lógica da seriação, especialmente no que diz respeito à possibilidade de retenção ao final de cada série.

Na década de 1980, propostas denominadas como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), ou apenas Ciclo Básico (CB), implantadas primeiro no estado de São Paulo (1984) e depois reproduzidas em outros entes da federação, como Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993) representaram um esforço no sentido de contornar aspectos da escola seriada para além da promoção automática, buscando agregar teórica e praticamente aspectos da psicologia escolar e da pedagogia para resolver o problema denominado como fracasso escolar nas seres iniciais da escolarização. Essas propostas, que ao

fim e ao cabo não conseguiram lograr sucesso significativo, apresentavam uma síntese organizativa do debate que percorreu quase todo século XX no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pela escola em se democratizar (MAINARDES, 2009, p. 27 e 28):

No Brasil, as justificativas que têm sido usadas para a escola em ciclos, desde a década de 1980, destacam os ciclos como uma alternativa para diminuir a reprovação, garantir maior tempo para a aprendizagem, democratizar a escola. No entanto, a noção de ciclos que conhecemos hoje foi sendo gestada ao longo do tempo, no contexto das discussões sobre a escolarização obrigatória, altas taxas de reprovação e a falta de vagas na escola primária. Essas discussões impulsionaram para a criação de experiências de eliminação da reprovação (políticas de não-reprovação), em diferentes estados e municípios, a partir da década de 1950.

Entre as décadas de 1990 e 2000 as propostas e estudos sobre ciclos alcançaram sua maior força, primeiramente com a implantação de experiências mais sólidas, isto é, conceitualmente embasadas em bases teóricas e epistemológicas, assim como também amparadas em um aparato legal proposto para fazer valer mudanças significativas no funcionamento escolar das redes municipais de São Paulo (1992), Porto Alegre (1995) e Belo Horizonte (1995). Acompanhado disso, uma produção acadêmica relevante começava a constituir um campo de estudo a respeito de tal temática, pautado ora pela análise das experiências de redes públicas e escolas, ora por estudos de caráter mais teórico sobre as bases das escolas em ciclos, e quase sempre realizando uma defesa desse modelo de organização escolar (BARRETTO e SOUSA, 2005). Nesse contexto, a promulgação da LDB, Lei n. 9394/1996, trouxe em seu artigo 23 a afirmação de que a organização em ciclos é uma, entre outras, forma válida de organização das escolas.

Contudo, após o ápice do debate sobre a escola em ciclos, as tentativas de reorganização dos sistemas escolares que optaram por essa forma de organização acabaram fracassando em suas tentativas originais, sendo em alguns casos abandonadas e em outros ressignificadas a ponto de se tornarem apenas um mecanismo de controle do fluxo escolar. E apesar de uma vasta produção acadêmica sobre o assunto – Stremel e Mainardes (2014) encontraram 255 teses e dissertações produzidas sobre o tema entre 2000 e 2013 – a partir de meados da década de 2010 o debate sobre ciclos começou a ceder espaço para produções sobre as avaliações externas em larga escala e sobre a educação integral/em tempo integral (ALAVARSE, ARCAS e MACHADO, 2018).

### 3.2 – Ciclos: projetos e fracassos

As propostas de ciclos identificam na organização curricular seriada impeditivos para democratização da escola e procuram superar tais problemas a partir de uma contraposição ao que definem como práticas excludentes e seletivas. Ainda que as propostas de ciclos possam se diferenciar entre si, todas preocupam-se, principalmente, com a exclusão, em forma de reprovação e evasão, que a escola seriada produziria, como podemos ver em Mainardes (2009, p. 13 e 14) que afirma que,

Em um sentido epistemológico geral, a proposta da escola em ciclos está comprometida com a transformação do sistema educacional. A escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, sua estrutura, organização e finalidades. As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola). Assim a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo da escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo. Para que essa transformação possa acontecer, o sistema educativo precisa de uma base nova, mais rica e mais elevada em relação às bases e elementos que fundamentam a concepção de escola atual (majoritariamente seriada). Essa transformação, no entanto, precisa ser entendida como um processo longo, onde estados qualitativos superiores desse sistema educativo vão sendo alcançados e ampliados ao longo do tempo.

Assim, os ciclos surgem como uma alternativa para reorganizar os sistemas escolares de maneira a fazer com que a trajetória dos estudantes não seja sujeita à uma rigidez que, em tese, levaria a escola a adotar práticas excludentes e seletivas, práticas estas que seriam próprias de países que utilizam a reprovação como um expediente escolar, como afirmam Mainardes e Stremel (2017, p. 130):

As experiências da organização da escola em ciclos são encontradas em diferentes países. No caso do Brasil, França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica, entre outros países que adotam o sistema seriado com reprovação anual, a proposta de organizar a escola em ciclos surgiu com o objetivo de superar a ideia da seriação como forma predominante de organização da escola. Assim, as políticas de ciclos emergiram, nesses contextos, como uma forma de superar o fracasso escolar e os elevados índices de reprovação. Algumas dessas propostas são adjetivadas como uma forma de inovação educacional, de “renovação pedagógica”, construção de um sistema educacional menos seletivo e mais democrático, entre outros discursos. Em outros países (como é o caso do reino Unido, Finlândia, entre outros), a reprovação há tempos não faz parte da cultura escolar. Desse modo, a ideia de que a aprendizagem deve ser um processo contínuo, sem interrupções, já está compreendida e incorporada às práticas escolares, na formação dos professores e na sociedade em geral.

Contudo, a ideia de que a seriação, por sua associação com a reprovação, deva ser necessariamente excludente, e que os ciclos, por abrandarem o papel da reprovação, seriam a antítese de tal modelo de exclusão, pode ser problematizada. Inicialmente, cabe lembrar que a organização curricular seriada foi produzida a partir de demandas e processos históricos que lhe foram exteriores. A rápida industrialização que orquestrou o ritmo de crescimento das grandes metrópoles a partir de meados do século XX cobrou das sociedades contemporâneas a inserção de uma parcela grande da população no mundo do trabalho automatizado, fazendo com que, de um lado, os trabalhadores e trabalhadoras precisassem de um lugar para receber seus filhos durante o período de trabalho e, por outro, que essas crianças fossem preparadas, intelectual e procedimentalmente, para futuramente fazerem parte desse mundo do trabalho. Portanto, a relação da escola com essa lógica orientadora do trabalho foi direta, sendo este um tema largamente trabalhado pela sociologia da educação.

Desse modo, os mecanismos de exclusão escolar são oriundos de uma reprodução de mecanismos de uma exclusão social mais ampla, como demonstrado, ainda que com algumas diferenças conceituais, por Pierre Bourdieu (1982), Louis Althusser (1983) e por diferentes trabalhos da Nova Sociologia da Educação. A organização curricular seriada, portanto, não é em si excludente, tampouco produtora exclusiva dos mecanismos de exclusão que dela fazem parte, mas também produto de um processo histórico que produz exclusão, posto que é ancorada em uma sociedade excludente e desigual.

Disso, podemos concluir que os sistemas nacionais de educação que não fazem da reprovação um expediente escolar, como os citados por Mainardes e Stremel (2017), não são, necessariamente, sistemas não excludentes, pois a exclusão pode se manifestar de outras maneiras, como a desigualdade de resultados, a diferenciação entre escolas para famílias pobres e as de classe média, ou mesmo em escolas com finalidades diferentes dentro do mesmo sistema, como as escolas técnicas pensadas para formar mão de obra assalariada e os liceus preparam seus estudantes para o ensino universitário. Outrossim, não é possível supor que a escola em ciclos seja, indiscutivelmente, mais democrática e menos excludente, uma vez que ela é produto da mesma sociedade seletiva e excludente que produziu a organização curricular seriada, ainda que em um estágio mais avançado do capitalismo.

Esse cenário, contudo, não implica em uma visão reducionista de que a escola está fadada a reproduzir as formas de exclusão social mais amplas. Como discutido anteriormente nesta mesma dissertação, autores como Crahay (2002), Dubet (2004), entre outros, destacam que a

escola, talvez por sua própria atividade fim, a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, carregue também em seu interior a capacidade de subverter certos valores sociais e, ao menos, se indagar sobre determinadas injustiças. Dessa forma, uma alternativa para a escola em ciclos, seria a de tensionar o processo de escolarização de maneira a fazer com que pelo menos ela seja um espaço onde as estruturas desiguais da sociedade possam ser problematizadas, ainda que não inteiramente superadas. Porém, se essa afirmação é verdadeira para escolas em ciclos, por que não seria também para organização curricular seriada? Para responder a esta pergunta, é necessário analisar as propostas de escolas em ciclos à luz de suas próprias experiências e fracassos.

Uma proposta usualmente citada pelos defensores dos ciclos é oriunda do plano Langevin-Wallon, elaborado na França pós-segunda grande guerra por uma comissão de intelectuais e educadores. O Plano propunha a organização em ciclos para transformar a escola e se contrapor, inclusive, às ideias fascistas. Sua concepção basilar apresenta (STREMEL e MAINARDES, 2011, p. 230) que

Os princípios que basearam esse plano de reforma do ensino francês são os seguintes: a) justiça, envolvendo dois aspectos: igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade; b) reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades; c) em uma democracia devem-se proclamar e proteger os direitos dos mais fracos e de todos à Educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais; d) valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, a formação do trabalhador não deve prejudicar a formação do homem, e sim caracterizar-se como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano.

O Plano, porém, nunca foi posto em prática, sendo apenas retomado no início dos anos 1990 para inspirar uma outra reforma francesa organizada pelo então ministro da educação Lionel Jospin. Essa tônica, de planos pensados e articulados no sentido de flexibilizar os tempos e espaços da escola, democratizando seu acesso através de um fluxo mais livre de alunos em relação à apropriação do conhecimento, que no entanto esbarram em impeditivos materiais que acabam por fazer com que as experiências sejam abandonadas ou radicalmente modificadas, acabou por se tornar comum nos experimentos de ciclos no Brasil, mesmo nos sistemas de ensino onde muitos esforços foram somados para implementar tais políticas,

como nos casos das cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Para Alavarse, Arcas e Machado (2018, p. 135) essas experiências ganharam destaque relevado, pois

O agrupamento dessas experiências, constituído pelas iniciativas das redes municipais de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo, apesar de suas especificidades que são apresentadas a seguir, justifica-se por alguns traços comuns extraídos de forma marcante em suas formulações e delineamentos, tem-se assim: indução da estruturação curricular sob eixos temáticos, e não exclusivamente disciplinares, questionando-se a própria noção de conhecimento escolar; redimensionamento dos tempos e espaços escolares; valorização das experiências e conhecimentos dos alunos; consideração das diferenças entre os educandos na interação com o trabalho escolar; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente quanto discente; avaliação formativa, sem fins classificatórios; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem e grupos etários.

O fracasso dessas experiências de escolas cicladas, ao menos naquilo que diz respeito ao objetivo central de tais propostas, traz elementos importantes para o debate sobre a democratização da escola. Nos três casos muitos esforços foram somados para tentativa de implementação dos ciclos, esforços estes que podem ser atestados pela robusta documentação que procurou dar conta das transformações necessárias – legal e politicamente – para o sucesso dessas experiências. Ainda que possamos relacionar o fracasso à descontinuidade de tais políticas, não podemos ignorar que a causa da descontinuidade, nos três casos, foram os impeditivos materiais que dificultaram a implementação dos ciclos. Esses impeditivos, que impuseram a conservação dos tempos e espaços escolares, bem como a manutenção da possibilidade de reprovação em períodos mais curtos, são os mesmos que quando visíveis na organização curricular seriada, são apontados como partes inerentes dela. Em suma, os processos de exclusão escolar da escola contemporânea não são necessariamente sintomas da escola seriada, mas do próprio período histórico e social do qual a escola faz parte, e assim, de uma forma ou outra, irão se manifestar na instituição escolar, esteja ela organizada como for.

A tensão entre propostas de organização das escolas em ciclos com a finalidade de democratizar a escola e a incapacidade destas propostas em se concretizarem como políticas públicas efetivas, tornou possível o surgimento de críticas a respeito da escola ciclada. Por um lado, o próprio caráter do discurso dos defensores dos ciclos, que como pontuamos anteriormente era especialmente forte nas produções acadêmicas a respeito do assunto, foram questionadas. Cunha e Lopes (2017, p. 198), por exemplo, apontam que a produção sobre ciclos,

No desenvolvimento que realizamos até aqui, foi nosso propósito destacar a predominância do discurso de valorização dos ciclos como possibilidade de democratização educativa. Igualmente, procuramos sinalizar que tal predominância não é construída sem conflitos ou exclusões de outras possíveis significações. A contraposição entre organização escolar por ciclos e organização seriada é constituída como um antagonismo por meio da divisão social dos grupos que apoiam ou não a política curricular preconizada. De forma ainda mais precisa, procuramos desconstruir esse vínculo obrigatório entre democracia e organização curricular em ciclos, simultaneamente desconstruindo os vínculos entre seriação e educação não democrática. Nem organização em ciclos é em si democrática e nem a seriação é em si antidemocrática. O mesmo pode ser dito sobre qualquer outra forma de organização curricular/escolar.

Outro tipo de crítica a respeito das políticas de ciclos, apontam para uma apropriação destas por um discurso externo que procuraria reorganizar a estrutura de funcionamento das escolas em prol de uma maior eficiência. Nesse caso, a flexibilidade da organização curricular da escola não estaria a serviço de uma maior liberdade para que os estudantes pudessem dispor do tempo necessário para aprender e optar pelo que gostariam de aprender, mas atuaria no sentido de esvaziar a escola de seu processo político pedagógico, oferecendo uma formação mínima e não crítica, voltada exclusivamente para o mercado. Para autores como Libâneo (2012, p. 21-2) os ciclos foram sequestrados por políticas internacionais de caráter liberal que

Além das novas orientações curriculares, outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial; alguns exemplos são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2006). É verdade que parte dessas medidas ligadas à reorganização das estruturas de funcionamento das escolas não se originou diretamente das recomendações do Banco Mundial. Diversos estudos realizados entre nós sobre os ciclos de escolarização, por exemplo, mostram que temas como progressão continuada e promoção automática eram discutidos no Brasil desde os anos 1950 e que, entre os anos 1960 e 1970, vários Estados brasileiros introduziram inovações associadas ao regime de ciclos escolares até chegarem à organização dos ciclos propriamente ditos no início dos anos 1990 (BARRETTO; MITRULIS, 2001; DALBEN, 2000; ARROYO, 1999; FREITAS, 2003; MAINARDES, 2006, entre outros). No entanto, há razões para ligar a introdução do sistema de ciclos às políticas educacionais de atendimento à pobreza. Elba Siqueira de Sá Barretto e Eleny Mitrulis (2001) mencionam que as iniciativas de adoção dos ciclos escolares por volta dos anos 1980, inspiradas no sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra, tinham propósitos explícitos de promoção social de todos os indivíduos.

Essas duas análises a respeito dos ciclos, a saber, a primeira sobre a impossibilidade de assumir os ciclos como sinônimo de uma escola democrática e a seriação, como de uma escola não democrática, e a segunda que aponta para uma suposta apropriação das propostas de ciclos por políticas internacionais liberais, trazem elementos importantes para que as propostas de reorganização da escola sejam repensadas e ressituidas dentro de um debate mais amplo sobre a democratização da escola, contudo, essas críticas também devem ser contemporizadas, para que não reproduzamos procedimentos que acabam por esvaziar o trabalho analítico de seu significado crítico.

Em relação ao primeiro tipo de crítica, o descompasso entre a proposição das políticas de ciclo e seus processos de implementação, fazem-nos concordar com Cunha e Lopes (2017) quando estas apontam que a indissociabilidade entre a escola de ciclos com uma escola democrática e a organização curricular seriada como seu reverso não resiste à força das experiências. Por isso, faz-se necessário entender que durante o processo de recontextualização do projeto político pedagógico no cotidiano escolar, os gestores e educadores de uma política pública precisam estar atentos para força de discursos e culturas que atravessam a escola e seus sujeitos. Isso implica saber que não conseguirão fazer valer suas intenções apenas pela força da lei. Contudo, também não podemos ignorar a contribuição que a discussão a respeito das organizações em ciclos trouxe para o debate sobre a democratização da escola no Brasil, essas contribuições foram responsáveis por oferecerem uma síntese crítica ao processo de fracasso escolar e ao que Ribeiro (1991) chamou de pedagogia da repetência. Portanto, se essas propostas não conseguiram lograr sucesso absoluto, ao menos atuaram para aprofundar um debate necessário e dentro de uma perspectiva mais pragmática, podem atuar para tensionar o debate sobre a democratização da escola positivamente (ALAVARSE, ARCAS e MACHADO, 2018, p. 136):

A democratização do ensino é vista não apenas em termos quantitativos – expressos em números de acesso, permanência e conclusão –, e a função da escola é tomada em sua essência, qual seja, garantir que alunos e professores experimentem um processo de conhecimento emancipatório, o que ocorreu, obviamente, não isento de contradições e tensões. De todo modo, a concepção de ciclos emergente implicaria um processo de escolarização que deve se revestir de uma nova natureza, com fins radicalmente novos: a formação ampliada de seres humanos.

Em relação ao segundo tipo de crítica feita a respeito da escola em ciclos, sobre sua relação com propostas oriundas do Banco Mundial e, conseqüentemente, atreladas à ordem econômica liberal, é importante lembrar que o projeto de democratização da escola, como

explicamos no segundo capítulo desta dissertação, não é hegemônico. Há uma disputa política e social pela escola e sua função social, esse tipo de disputa irá atravessar os sujeitos e suas concepções de para que servem as escolas. Atrelar determinado tipo de proposta a respeito da escola à uma política econômica pode não ser totalmente falso, mas certamente não é completamente verdadeiro. Se por um lado não podemos imaginar que as propostas de ciclos irão ser assimiladas acriticamente pelos sujeitos que formam a escola, por outro também não podemos imaginar que uma proposta realizada por educadores com uma visão progressista e mais ampla de educação pode ser “sequestrada” por um grupo político e econômico. Como discutimos no capítulo sobre a organização curricular seriada, o processo histórico de formação de uma instituição como a escola é produto de uma série de demandas, discussões e tensões que, através do tempo e diferentes negociações, pode alcançar uma estrutura que responda ao desafio histórico que lhe é imposto, ainda que refletindo aspectos sociais problemáticos, como a desigualdade e a exclusão.

Desse modo, parece-nos evidente que é preciso uma revisão das propostas de escolas em ciclos que procure responder também às críticas ora apresentadas, ainda que isso não acarrete necessariamente um abandono das ideias levantadas pelas propostas, mas que incorpore soluções organizativas para enfrentar os fracassos que lograram, para assim, quiçá, reorganizar o debate do papel da escola em ciclos dentro da democratização da escola brasileira. Neste ponto, concordamos com Alavarse, Arcas e Machado (2018, p. 150-151) para quem

Na escola de massas com sucesso para todos, para superar o que Dubet (2008) chamou de ilusão da igualdade de oportunidade e avançar no sentido daquilo que Crahay (2012) apontou como igualdade de resultados, provavelmente, a organização do ensino fundamental em ciclos seja uma alternativa a ser retomada plenamente. Retomar plenamente significa colocar a perspectiva de organizar o ensino em ciclos como foco das políticas educacionais, pois, apesar da manutenção dessa forma de organização, em muitos casos, o que tem ocorrido na prática é apenas a eliminação da possibilidade de reprovar, sem mudanças profundas na estrutura da escola, na discussão do currículo e na formação dos professores que levariam e promoveriam efetivamente a transformação necessária para a adoção do ensino organizado em ciclos.

Isso não necessariamente indica que se deve abandonar as avaliações externas em larga escala, inclusive por suas potencialidades formativas para docentes, como demonstrado em Alavarse, Machado e Arcas (2017), muito menos a ideia de educação em tempo integral. Até porque alavancar resultados escolares e qualificar o tempo escolar se encontram no seio de propostas de organização do ensino em ciclos.

Nosso acordo tácito com os autores, porém, não nos alinha automaticamente com uma defesa exclusiva da escola em ciclos. Afinal, como apontado, não há um caráter intrínseco às propostas de ciclos que façam desse modelo de organização escolar a chave para democratização da escola, assim como, também não nos parece inimaginável pensar que a organização escolar seriada poderia oferecer mudanças substantivas que poderiam contribuir com o adensamento democrático da instituição escolar. Assim, uma contribuição importante para o debate é a de apontar os limites que ambas as formas de organização precisam enfrentar para romperem com práticas de exclusão e desigualdade que até hoje impediram o sucesso de qualquer uma das duas.

### **3.3 – Ciclos e seriação: desafios para democratização da escola**

A democratização da escola é uma demanda popular com forte consenso social e expressa a necessidade de um avanço civilizatório que, apesar de sua importância, apresenta uma grande dificuldade em se concretizar. Se alguns países podem ter avançado um pouco mais nesse sentido, em nosso caso, o contexto brasileiro, os ainda alarmantes índices de evasão escolar, bem como a permanente desigualdade de aprendizagem atestada por diferentes resultados de avaliações externas, indicam que estamos ainda mais longe de alcançar uma escola democratizada. Ainda que muitos elementos possam explicar os motivos que nos trazem até aqui, procuraremos elencar algumas explicações sobre isso no que diz respeito aos modos de organização curricular que orientam o funcionamento das escolas.

Desse modo, faz-se importante ressaltar que qualquer proposta que busque reformar a organização curricular da escola, seja através de mudanças profundas como se propõem a maior parte das políticas de ciclos, sejam propostas mais tímidas que buscam alterar o modelo de funcionamento básico da escola seriada em apenas alguns aspectos, precisam partir de uma definição clara daquilo que entendem por democratizar a escola. Como vimos, apesar de consensual, este conceito abriga uma polissemia que pode comportar desde uma democratização de oportunidades educativas até um conceito mais radical, que defendemos neste trabalho, de igualdade do resultado das aprendizagens. A discussão a partir de termos generalizantes não ajuda a avançar o debate sobre o papel da escola, e assim, tende a manter os sujeitos e instituições ocupando os mesmos lugares e desempenhando os mesmos papéis, reproduzindo e naturalizando aspectos da cultura escolar que foram produzidos historicamente e socialmente.

Outro aspecto a ser considerado é que uma reforma escolar, seja de qual tipo for, não possuirá condições de alterar significativamente o tecido social do qual faz parte. Pois, ainda que concordemos com Mainardes (2009, p. 71), quando afirma, a respeito dos ciclos, que “[e]sse é um processo longo e não ocorre de forma isolada ou separada das mudanças econômicas, sociais, históricas e políticas”, também entendemos que a efetividade de uma política pública na educação não pode depender de mudanças sociais mais amplas para apresentar resultados, uma vez que a escola continuará recebendo sujeitos que excluídos socialmente, precisam ser integrados na escola de maneira a, através dela, se instrumentalizarem de conhecimentos que possam lhes ofertar condições mais justas de integração social. Esse não é um problema fácil de ser equacionado, uma vez que por ser uma das poucas instituições que, ainda de modo precário, recebe em seus prédios todas camadas sociais, estará sempre incumbida de lidar com os mais diversos problemas que são produtos de um contexto injusto e desigual. A nosso ver, como procuramos discorrer neste trabalho, o papel de uma escola democrática é se valer de sua principal finalidade, a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos para as novas gerações para tensionar os limites impostos socialmente, isso é, fazendo com que aqueles que passam pelo sistema escolar sejam, ao menos, capazes de identificar, explicar e problematizar as injustiças e desigualdades através de conhecimentos escolares que os auxiliem nessa tarefa. Neste ponto, também concordamos com Alavarse (2009, p. 36) para quem

Assim, a democratização da escola, numa perspectiva que ultrapasse esse ideário, exige observar a obrigatoriedade em todas as suas implicações para evitar que, mesmo quando da ampliação de sua duração, seja transformada em mecanismo de produção de uma elite. O compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem politicamente, compromisso com igualdade de resultados, que deve ser o grande objetivo de uma escola que se impõe como necessária socialmente. A igualdade de resultados, compreendida como uma tarefa democrática, significa a possibilidade de que todas as crianças ascendam a patamares considerados indispensáveis para a vida da nação; trata-se radicalizar a democracia. Crahay (2002), aliás, evidencia que a consolidação da escola tem sido pródiga em se afastar da “democratização” dos resultados e, às vezes, sem garantir aquela das oportunidades.

Outro fator que não pode ser ignorado nas tentativas de se democratizar a escola diz respeito aos sujeitos responsáveis por efetuarem essas mudanças. Referimo-nos aqui, principalmente aos professores, mas sem ignorar também os alunos e o restante da comunidade escolar. Quanto aos primeiros, enquanto implementadores das políticas públicas no nível da rua (LOTTA, 2014), precisam ser não apenas formados continuamente para aplicarem as mudanças desejadas, como também ouvidos e convencidos de um trabalho coletivo. As

diferentes políticas de promoção automática e ciclos, aparentemente, produziram em uma parcela da categoria docente uma aversão a sistemas de organização curricular não seriados. A avaliação, que idealmente seria um instrumento de coletas de dados, observação e planejamento, é enxergada como um instrumento de poder disciplinar (RIBEIRO et al., 2018). Esse fenômeno não pode ser interpretado sem o entendimento que em parte, os professores se preocupam com a possibilidade de seus alunos cumprirem todo um percurso formativo sem alcançar certos patamares de conhecimento. Ainda que a literatura demonstre que a reprovação não constitui um bom caminho para isso, parece-nos que essa informação ainda não foi devidamente transmitida a uma parcela significativa de professores e professoras, ou ao menos de que eles e elas não foram convencidos disso.

Isso indica que a instituição escolar ainda falha ao instrumentalizar os principais operadores de suas reformas, como já verificado por Tyack e Cuban (1999), ao apontarem o fracasso de reformas no contexto estadunidense justamente por seus formuladores ignorarem a força que certas ideias exercem sobre o professorado. E mais, tratando-se de uma instituição historicamente tão enraizada, não se pode subestimar também a força que tais ideias exercem na população em geral, que como vimos, possui certas expectativas do que se trata o processo escolar e, assim, também precisam ser devidamente envolvidas em processos de mudança para entenderem e auxiliarem na transformação necessária.

Essas considerações precisam ir além da ideia de convencimento dos sujeitos que fazem parte do processo de escolarização. De fato, propostas que proponham alguma transformação na escola precisam não só ouvir, como também saber incorporar elementos que venham daqueles que efetivamente vivem a escola. Esse movimento pode ressituar outro termo que, ainda que consensuado, perdeu sua força operativa devido à polissemia que hoje o envolve: a autonomia escolar. Para (AZANHA, 1995, p. 120), que na ocasião comentava justamente a reforma administrativa da educação paulistana que implementaria uma proposta de ciclos, a questão pode ser posta assim:

Na verdade, hoje, o princípio da autonomia escolar transformou-se numa expressão vazia. A adesão verbal de todos (políticos, administradores e professores) ao princípio retirou-lhe qualquer força operativa. A preocupação é estabelecê-lo na letra das normas. Nada mais. Nada se faz para desenvolver em cada escola, em cada professor. A percepção de que o exercício da autonomia escolar é a única defesa contra os pacotes “orientadores” de órgãos centrais. O magistério como um todo precisa ser educado para esse exercício.

O trabalho para democratizar a escola, portanto, deve passar mais pela formação, diálogo, convencimento e construção coletiva com seus atores, do que pela apresentação de listas de intenções, as quais ainda que bem intencionadas, não conseguem a devida permeabilidade no contexto escolar. Dentro desta perspectiva, é, por exemplo, mais vantajoso o trabalho de aproximar a avaliação escolar das produções acadêmicas produzidas pela literatura da área, apresentando uma proposta de formação docente consistente (NEVO, 1998) e, inclusive, utilizando as contribuições produzidas pelas avaliações externas, para que assim um entendimento mais crítico sobre o papel da avaliação da aprendizagem seja consolidado entre professores, do que apenas o imperativo legal da proibição da retenção, sem a consolidação de um diálogo sobre os motivos desse tipo de decisão.

Do mesmo modo, a questão da sistematização dos conhecimentos oferecidos pela escola, bem como dos tempos e espaços dispostos para as ações didático-pedagógicas precisa ser problematizada por propostas que buscam reformar a escola. Não basta alargar os tempos e negar o espaço da sala aula para garantir que os alunos irão, efetivamente, aprender. Comenius que já foi devidamente alvo de uma série de críticas que evidenciaram o caráter ingênuo de uma didática magna, certamente não pode ser criticado por colocar em pauta o direito de todos terem o direito de aprender. Com isto queremos dizer que, embora concordemos com a necessidade de se pensar uma teoria curricular que parta do pressuposto de que as pessoas possuem tempos e meios diferentes de aprendizagem, isso não significa rebaixar o papel da escola ao de uma socialização dos conhecimentos mínimos para formação de sujeitos aptos ao mundo do trabalho, mas também, e principalmente, o de uma formação ampla e cidadã. Isso significa uma preocupação para que o projeto político e pedagógico extraia dos tempos e espaços escolares a melhor forma de consolidar a transmissão de conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Essa tarefa encontra obstáculo em procedimentos do cotidiano escolar já internalizados, e não é apenas uma reforma institucional que conseguirá mudar isso. Como pontuou Azanha (1995, p.128),

O conjunto das rotinas escolares é altamente complexo e nele é possível distinguir algumas que são estabelecidas por normas explícitas de origem externa ou interna. Mas é ilusório imaginar que mesmo as rotinas estabelecidas por ordenações explícitas transcorram segundo as normas gerais e abstratas em que consistem essas ordenações. Mesmo práticas rotinizadas por determinações claras de um regimento são afetadas por valores sociais, políticos, econômicos, pessoais que operam de modo claro ou sub-reptício no jogo das relações humanas que existem no âmbito de uma escola.

As propostas de ciclos, aparentemente, ignoraram a força que a organização curricular seriada possui no interior da escola, e assim não conseguiram lograr sucesso em pontos por elas considerados como importantes. Qualquer proposta que possa vir a surgir dentro da lógica de ciclos, não pode mais pressupor que apenas o ornamento legal e o aparato técnico-formativo podem dar conta de efetuar mudanças em práticas que estão enraizadas no funcionamento escolar. Isso, ressaltamos, implica das propostas de ciclos um passo atrás para não apenas apontar problemas, mas de fato entender a lógica de funcionamento da organização curricular seriada, para além de seus pressupostos, como também o seu peso institucional e relacional com os sujeitos que fazem a escola.

A organização curricular seriada, por sua vez, dentro do escopo de uma reforma mais concisa, que não rompa diretamente com sua gramática de funcionamento, precisaria provar que é capaz de superar seu principal obstáculo: a reprovação de alunos e suas consequências. A robusta contribuição bibliográfica de estudos na área comprova que essa prática não consegue contribuir positivamente para democratização da escola, mas ainda assim sua consolidação não parece ter sofrido grande impacto no contexto brasileiro. Superar este problema é urgente, e ainda que não vá acabar com a desigualdade educacional em si, é certamente um passo necessário para isso.

Em qualquer tipo de reforma, parece-nos necessário superar as dicotomias simplistas que não ajudam a alterar a nossa realidade escolar e acabam reproduzindo polêmicas vazias que pouco, ou nada, dialogam com a rotina diária de professores e alunos. Desse modo, uma reforma que leve em consideração a apropriação sistêmica de contribuições do campo acadêmico em diálogo com a experiência profissional, de maneira a construir possibilidades de enfrentamento dos obstáculos que impedem a escola de se democratizar, pode avançar mais do que qualquer reforma repleta de boas intenções, mas que distante de demandas reais, serão incorporadas acriticamente pela rotina escolar.

## Considerações finais

Neste trabalho procuramos contribuir com o debate acerca da democratização da escola, tanto no que diz respeito à sua universalização quanto em relação ao debate sobre sua qualidade, realizando uma análise sobre aspectos importantes da sua organização curricular. Com base num levantamento bibliográfico, aliado ao debate sobre a organização curricular da escola, realçamos características que são importantes para entendermos os limites e potencialidades deste modo de organização, bem como sobre seu tensionamento e tentativas de superação. Acreditamos que as questões suscitadas nesse debate, embora tenham perdido, em trabalhos acadêmicos, a proeminência constatada até o início dos anos 2000, continuam sendo extremamente relevantes, pois concentram aspectos decisivos da democratização da escola. Nossa escolha metodológica teve como um dos critérios, não um recenseamento dos trabalhos sobre a temática, porque isso nos levaria a algo do tipo estado da arte, mas, ao contrário, elegemos aspectos da democratização da escola que são atravessados pelo conteúdo do que se denomina organização curricular, notadamente no que se concentra em termos de seriação e ciclos.

A organização curricular seriada da escola foi a resposta que os Estados modernos conseguiram oferecer para demanda de massificação da escola. A ordenação de seus tempos, espaços e ritos produziu protocolos de funcionamento que imprimiram na escola aspectos que hoje são socialmente compreendidos de forma simbiótica ao próprio processo de escolarização: a sala de aula, duração da aula, ordenação curricular, avaliação da aprendizagem, estipulação do tempo ideal para cumprimento de um ano/série entre outros fatores. Contudo, superado o desafio da massificação e diante da necessária universalização da escolarização, fenômenos como da retenção, evasão e exclusão na escola impuseram problemas que não conseguiram ser devidamente enfrentados pelos sistemas escolares.

Para alguns analistas esses problemas, além de serem produtos de uma sociedade altamente injusta e desigual na qual a educação das populações mais pobres acaba relegada a segundo plano, é também fruto da própria forma de organização curricular seriada, a qual, para seus críticos, apresentaria características incompatíveis com a adequação necessária de tempos, espaços e procedimentos de uma escola para todos. Ainda assim, esse tipo de crítica é também uma tentativa de responder a um ideal de processo de escolarização que foi sedimentado pela noção de sociedade “escritural-social” que não existiria não fosse a consolidação da escola seriada, em suma, um dos aparentes paradoxos a ser enfrentado pelas escolas contemporâneas

é o de alcançar um sucesso gestado pela forma moderna de organização escolar, superando alguns entraves intrínsecos a ela própria.

Diante dessa situação, procuramos realizar uma análise sócio histórica da produção dessa forma escolar para assim apontar como sua configuração conseguiu se consolidar tão fortemente, bem como entender os limites e potencialidades de seu funcionamento, para, inclusive, compará-la a outro tipo de formulação que busca organizar as escolas: os ciclos. Essa confrontação entre dois modelos de organização curricular não objetivou apontar qual deles se destacaria ao final como o melhor, tampouco comparar ritos e procedimentos de cada um. Nossa análise procurou elencar os motivos que fizeram da organização curricular seriada tão resistente a mudanças em sua gramática estrutural, bem como seu poder de rechaçar ou incorporar inovações que buscaram enfrentar os problemas escolares.

Para que esses problemas sejam devidamente superados, parece-nos, que alguns pontos são incontornáveis. O primeiro, e talvez mais difícil de ser enfrentado, é o entendimento coletivo de que um currículo, uma avaliação, uma escola, ou enfim, um modelo de organização de organização curricular não é intrinsecamente excludente ou inclusivo, democrático ou antidemocrático. Os modos de organização escolar respondem ao campo político e social mais amplo, abrigando, inclusive, as contradições inerentes às relações humanas. Por isso, as reformas escolares, ainda que carreguem diferentes intenções, estarão sujeitas ao jogo de relações de poder, trabalho e afetos que constituem uma escola. Assim, qualquer tipo de reforma que almeje algum sucesso terá de dialogar, convencer e incorporar as ideias e experiências oriundas de professores, estudantes e famílias que, de fato, são aqueles que fazem a escola. Essa afirmação carrega uma série de complicações para a democratização da escola. Isso porque esse conjunto de atores sociais carregam expectativas próprias, e por vezes excludentes entre si, sobre a finalidade do processo de escolarização, e, portanto, reformar a escola também significa um esforço coletivo e social no sentido de construir entendimentos e acordos, o que pode ser bastante difícil quando atentamos para consolidação de políticas públicas. E também, porque todas as mudanças para se democratizar a escola enfrentarão tensões de uma sociedade que não é plenamente democrática, mas pelo contrário, tem até visto nascer ideias que depõem contra ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Nesse sentido, para enfrentar esses problemas, nosso trabalho entende como imprescindível que qualquer reforma nos modos de organização da escola precisa fazer uma escolha política e pedagógica que oriente suas ações a partir daquilo que é específico do trabalho escolar. Nesta dissertação elegemos como definição de escola democrática aquela que orienta seu

trabalho através do ensino e aprendizagem de “conhecimentos poderosos”, pautando-se no objetivo de, cumprida a etapa escolar básica, todos os alunos obterem uma igualdade de resultados no que diz respeito às suas aprendizagens escolares.

Com isso, apontamos que deve ser a definição do que se espera da escola, bem como a escolha de objetivos claros por parte da sociedade que determinarão outros aspectos do processo de escolarização. Tempos monocrômicos ou policrômicos para as aulas, disciplinas integradas ou isoladas, duração do período considerado como ideal para o estudante alcançar determinadas aprendizagens, tudo isso deve ser planejado de acordo com uma diretriz mais ampla, que responde à questão: para que serve esta escola?

O segundo problema incontornável para se responder à democratização da escola, naquilo que concerne à sua organização curricular, diz respeito à desnaturalização de determinados aspectos de seu funcionamento por parte de seus operadores e usuários. Como vimos, a escola, como representante do Estado Moderno e secular, conseguiu consolidar seus ritos e símbolos eficazmente, talvez até mais do que outras instituições do Estado, como a Justiça, visto que sua abrangência territorial costuma alcançar locais não tocados por outras instâncias do poder público. Isso faz com que alguns aspectos de seu funcionamento sejam encarados como naturais e incorporados pelo público, independentemente se este fez ou não parte de um processo de escolarização. Todas as tentativas de reforma da organização curricular que recuperamos através da bibliografia estudada não prosperaram quando ignoraram as expectativas que professores, estudantes e familiares tinham daquilo que entendem por escola.

Nesse aspecto, o desafio da democratização da escola não é o de incluir no debate sobre a escola o maior número de pessoas, mas sobretudo construir um consenso sobre a escola que esteja aliado ao bem comum e não renuncie ao caráter específico do trabalho escolar. Como vimos é esperado que a população alijada de direitos sociais e privada de determinados bens e serviços enxergue na escola uma ferramenta de mobilidade social, o que tampouco é reprovável. Entretanto, a adesão acrítica ao mantra liberal de igualdade de oportunidades produz uma decepção imensa quando não auxilia os sujeitos a alcançarem os objetivos pretendidos, podendo inclusive, fazer com que a população mais pobre se torne descrente do processo de escolarização quando seus diplomas se demonstram nulos de valor em uma sociedade extremamente competitiva e desigual. Por isso, nossa aposta em uma construção que não deixe de levar em consideração a justa luta por mobilidade social, mas a partir de soluções que sejam coletivas e não individuais. A afirmação de uma escola com o horizonte da igualdade de resultados pode parecer provocativa ou ingênua, mas é a única que abriga a

possibilidade de uma equiparação de diplomas, e mais importante, sujeitos diplomados que se não irão alterar as leis do mercado, ao menos tensionarão o credo da meritocracia.

Tão importante quanto essa construção coletiva é o não abandono daquilo que é específico do trabalho pedagógico, nisso incluso as diferentes contribuições que os estudos aqui citados trouxeram para nosso campo. O debate plural não pode ser escusa para uma abertura irrestrita da escola e o conseqüente abandono da principal tarefa escolar, fazendo dessa instituição apenas um espaço de acolhimento e socialização. A escola perde seu sentido quando abandona os desafios que lhe constroem. A articulação entre experiência e as contribuições de pesquisas pode fazer com que sejam dirimidos tanto os preconceitos subjacentes à prática docente, quanto a eventuais propostas de reforma que não resistam a experiências reais.

Talvez o caso mais exemplar disso resida no papel que a avaliação da aprendizagem ocupa dentro desse jogo de expectativas. Como vimos, apesar de uma literatura consolidada na área, a qual inclusive refuta com vasto material empírico supostos efeitos positivos do uso da avaliação para retenção de estudantes, esse ainda é um expediente muito usado por professores e legitimado por estudantes e pais de alunos, a ponto disso se tornar um empecilho grave para a aceitação, por parte da comunidade escolar, de políticas de aprovação automática, ciclos e outras ações que rompem com o paradigma ano/série.

Portanto, parece-nos urgente que haja uma maior articulação entre a formulação de políticas públicas, o campo de produção de pesquisas acadêmicas, sobretudo oriundas de universidades e centros de pesquisa e as escolas para se pensar em formações que consigam romper com práticas enraizadas no imaginário social e, inegavelmente, dificultadoras da democratização da escola.

Nossa pesquisa indicou que as tentativas de reforma de sistemas escolares que não enfrentarem os problemas acima referidos tenderão a acabar detidas pelos mesmos obstáculos que interromperam outras reformas. Nesse caso, mesmo tentativas que foram alvo de grande entusiasmo por legisladores, educadores e até mesmo uma parcela do público acabam sendo reduzidas a esferas de pouca influência, em escolas ou redes muito pequenas e com pouca relevância no campo das políticas públicas, ou então incorporadas e reconcionadas pela organização curricular seriada, perdendo sua finalidade inicial e não tendo impacto significativo na resolução dos problemas que incitaram sua elaboração.

Somar esforços para incorporar ao debate para democratização da escola um campo maior de atores sociais, contudo, sem abrir mão de nesse processo prover a esses sujeitos um processo

formativo que problematize a escola enquanto instituição, produzindo sínteses coletivas sobre os desafios a serem enfrentados não é uma proposta nova, e de uma maneira ou de outra, faz parte de grande parte das contribuições teóricas que trouxemos nesta Dissertação, seja nas próprias formulações sobre ciclos, seja nos autores que apontam a necessidade de que tempo, espaço, avaliação da aprendizagem e organização do conhecimento sejam pontos constantes de diálogo e reflexão daqueles que vivem e fazem a escola. No entanto, procuramos apresentar uma interlocução desse desafio em interface com a organização curricular seriada da escola.

Por esses motivos, acreditamos que a principal contribuição deste trabalho seja o de selecionar, organizar e analisar aspectos estruturais e estruturantes da organização curricular seriada, apresentando-os para seus leitores e procurando identificar sua relação com o fenômeno da democratização da escola. A seriação foi muito apontada como dificultadora do processo de adensamento democrático da instituição escolar, o que nos parece parcialmente injusto, uma vez que aspectos externos a ela foram mais condicionantes para os problemas que enfrentou do que ela própria tenha sido. Mais do que isso, mesmo partindo do pressuposto de que um outro modelo, como foram as experiências de ciclo, sejam imprescindíveis para contornarmos obstáculos como da evasão e da baixa aprendizagem, ainda assim seria importante detalhar os fatores que fazem da escola seriada antidemocrática para que assim não recorrêssemos nos mesmos problemas que permearam esse modelo de organização escolar.

Contudo, nossa análise não encontrou na organização curricular seriada aspectos que, impreterivelmente, sejam inapropriados ao seu processo de democratização. Pelo contrário, a sistematização e ordenação dos tempos e espaços escolares, bem como a articulação destes com um projeto político-pedagógico que procurou massificar a escola foi vitorioso, ao menos, em conseguir fazer dela uma instituição fortemente consolidada, cuja universalização e aumento da qualidade, são imperativos sociais consensuados, ainda que dentro de determinadas especificidades, disputados por diferentes concepções de escola. Por tudo isso, entendemos que o desafio da democratização escolar passa também, pelo necessário entendimento do que essa forma de organização tem/teve a oferecer.

## Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- \_\_\_\_\_. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ciclos e seriação: tensões da democratização do ensino fundamental. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 57-91.
- \_\_\_\_\_; ARCAS, Paulo Henrique; MACHADO, Cristiane. Revisitando propostas e iniciativas de organização do ensino em ciclos: um debate atual e necessário. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, ed. especial, p. 131-154, dez. 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** . Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. In: \_\_\_\_\_. **Educação: alguns escritos.** São Paulo: Nacional, 1987. (Atualidades Pedagógicas, v. 135). p. 25-43.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. **Educação: temas polêmicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 117-130.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 31-50, 2004.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 133-162, 2005.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. [Original 1990]
- BOTO, Carlota. A construção social da civilização escolar: excertos das leituras de formação do magistério. In: AQUINO, Julio Groppa; \_\_\_\_\_. (Org.). **Democracia, escola e infância.** São Paulo: Feusp, 2019. p. 183-206.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. (Educação em Questão). [Original 1970]
- BROOKHART, Susan M. et al. A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

BROOKHART, Susan M.; GUSKEY, Thomas R. Reliability in grading and grading scales. In: GUSKEY, Thomas R.; BROOKHART, Susan M (Org.). **What we know about grading: what works, what doesn't and what's next**. Alexandria, VA: ASCD, 2019. p. 13-31.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Britto. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. [Original 1996]

\_\_\_\_\_. **Podará a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92. [Original 2000.]

\_\_\_\_\_. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 233-246, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? Tradução de Fernando Santos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

\_\_\_\_\_; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes?: esboço de resposta baseado no Pisa 2009. Tradução de Fernanda Murad Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_; MARCOUX, Géry. Construir e mobilizar conhecimentos numa relação crítica com os saberes. Tradução de Luciano Loprete. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 260-273, jan./mar. 2016.

CRAHAY, Marcel et al. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. Tradução de Jaci Brasil Tonelli. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 316-388, jul./dez. 2016.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 184-202, jan./abr. 2017.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Tradução de Maria do Carmo Duffles Teixeira, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, ago. 2001.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, Augustín. La invención del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 33-52.

FERRARO (FERRARI), Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes: resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. Escola e produção do analfabetismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas:** estudo em uma escola da rede municipal

de ensino de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontação de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Pâmela Felix. **Formação docente em avaliação educacional**: lacunas, consequências e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, dez. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy. O tempo - qualidade ou quantidade?: o pacto faustiano. In: \_\_\_\_\_. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998. p. 105-130.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LABAREE, David F. **Someone has to fail**: the zero-sum game of public schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUKAS MUJICA, José Francisco; SANTIAGO ETXEBERRÍA, Karlos. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

- MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escola em ciclos e suas relações com a gestão educacional e escolar. In: MACEDO, E.; DUARTE, E. M. (Org.). **Avaliação no Ensino Básico: reflexões e experiências do Brasil e de Moçambique**. Maputo: Educar-UP, 2017. p. 129-144.
- MARCUCCI, Fernanda et al. Gestão do tempo e oportunidades de aprender na metrópole de São Paulo: uma análise de duas escolas situadas em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-70, jul./dez. 2018.
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p.89-97.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 28, jan./abr. 2005.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2015. 454 p.
- PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar**. 2. ed. actual. Traducción de Pablo Manzano y Tomás del Amo. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Morata, 1996. (Educación Crítica). [Original 1995]
- \_\_\_\_\_. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REAL, Giselle Cristina Martins et al. Abandono, reprovação, reforço escolar: respostas de diretores ao questionário contextual da Prova Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 249-268, jan./abr. 2019.
- RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1991.
- RIBEIRO, Vanda Mendes et al. Crença de professores sobre a reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-35, 2018.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Educ, 1998.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo na escola: uma questão complexa. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Escolas, organização e ensino**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 169-217.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-112.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2013**. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa; Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas, abr. 2014. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 14 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 56-112

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 2, p. 1-29, nov. 2009.

TYACK, David.; CUBAN, Larry. Why the grammar of schooling persists. In: \_\_\_\_\_. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Boston, MA: Harvard University Press, 1999. p. 85-109.

TYACK, David; TOBIN, William. The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 3, p. 453-479, Fall 1994.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)**. Madrid: Akal, 1990. (Akal Universitaria. Serie Sociología, 138).

\_\_\_\_\_. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994.

\_\_\_\_\_. La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica. In: ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro (Director). **Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Fundación BBVA, 2001. p. 363-388.

\_\_\_\_\_; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

\_\_\_\_\_. La renovación de la organización escolar: la escuela graduada. In: SAUTER, Gabriela Ossenbach (Coord.). **Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX**. Madrid: Uned Ediciones, 2003. (Cuadernos de la Uned). p. 72-104.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia G. da Silva e Valdeniza Maria da Barra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? Tradução de Márcia Barroso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013

\_\_\_\_\_. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução de Tessa Bueno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.