

## Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas<sup>1</sup>

Luiz Carlos de Freitas\*

Resumo: As reformas educacionais têm alterado a organização escolar das redes públicas. Duas modalidades foram ensaiadas: a “progressão continuada” e os “ciclos”, em contraposição à organização seriada (majoritária). Pelo lado conservador-liberal, estas idéias propõem a flexibilização do tempo de estudo e a adoção de ajuda complementar para as dificuldades do aluno, liberando o fluxo no interior das redes. Pelo lado progressista, além disso, tentam dar maior flexibilidade curricular para as escolas, numa tentativa de aproximá-las de experiências socialmente significativas para a criança. Nos dois casos, as experiências chocam-se contra as funções sociais historicamente construídas para a escola: a exclusão e a subordinação do aluno. O conceito de “eliminação adiada” é proposto para explicar as novas formas de exclusão que tais reformulações podem estar gerando. Por este, o que estaria ocorrendo é a criação ou alongamento de trilhas destinadas às classes populares dentro do sistema, mantendo-as provisoriamente em seu interior, mas sem aprendizagem real. Com isso, estariam sendo *atualizadas* as funções históricas da escola, a qual tem que cumpri-las em um ambiente agora mais exigente – política, tecnológica e socialmente.

Palavras-chave: Eliminação adiada, reformas, ciclos, progressão continuada, exclusão.

Abstract: The educational reforms have been changing the organization of schools in the public system. Two system modes have been tried: the “continuous progression” and the “cycles”, as opposed to the (predominant) serial organization. A liberal-conservative view of this issue includes the proposal of greater study time flexibility, as well as the adoption of additional help to solve students’ learning problems, allowing movement within the school system. From a progressive point of view, besides that, schools would also be able to have more curriculum flexibility, trying to get closer to experiences that would be socially meaningful to the kids. In both cases, the experiences are contrary to the functions that have been historically built for schools: students’ exclusion and subordination. The concept of “postponed elimination” is proposed to explain the new forms of exclusion that such reforms may be causing. According to this concept, what may be happening is the creation or the lengthening of tracks designed for lower-class students in the system, keeping them temporarily inside it, but without true learning. This way, the historical social functions of schools may be undergoing an *updating* process, with schools having to fulfill them in a more demanding atmosphere nowadays – in political, technological and social terms.

Key words: Postponed elimination, reforms, cycles, continuous progression, exclusion.

\* Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador do LOED: Laboratório de Avaliação da FE – Unicamp. freitas.list@uol.com.br

1. Trabalho inicialmente apresentado no GT de Educação Fundamental, na 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Brasil.

A “forma escola” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções”. Vista com ingenuidade, é um conjunto de salas de aula e espaços agregados (refeitório, cozinha, sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) destinados a acolher as novas gerações. A arquitetura parece neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços *instituem relações* entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes com as coisas e com as pessoas (SHULGIN, 1924).

Esta dimensão espacial é vivida em acontecimentos que se desenrolam em seus tempos e ritmos (tempo para estudar, tempo para aprender matemática, tempo para brincar, tempo para planejar, tempo para gerir). Nada é tão demarcado na forma escola atual como seus tempos. Instituí-los implicou decisões igualmente orientadas por uma visão de mundo e por concepções de educação. Tais decisões foram implementadas há tanto tempo na história da escola que já não nos damos mais ao trabalho de examiná-las e, em geral, damos isso por suposto e naturalizado.

É o confronto entre visões de mundo que faz com que tenhamos como consequência várias propostas divergentes para organizar a escola, seus espaços e tempos. Paulo Freire, C. Freinet, D. Saviani, M. Tragtenberg e M. Pistrak são exemplos de educadores que discordaram dos pressupostos da organização escolar e se dispuseram a reinventá-la com outras concepções.

Os tempos e espaços da escola são, portanto, contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca. Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas. As tentativas de alterar a organização escolar baseadas em reformas que introduzem a *progressão continuada ou os ciclos estão inseridas neste ambiente*.

No processo histórico de disputa pelos espaços e tempos da escola, a década de 90 foi palco de um assédio à sala de aula e ao professor. O debate entre o efeito dos fatores pedagógicos internos à escola e fatores externos a esta foi acirrado. Desde o relatório Coleman<sup>2</sup> ter minimizado o efeito dos fatores pedagógicos internos da escola em favor dos fatores externos, houve uma corrida na direção oposta, para evidenciar a contribuição da escola ou o valor que esta agrega ao aluno, descontadas as variáveis de contexto. A questão ainda persiste, mas estamos talvez mais conscientes de que é o conjunto destes fatores que explica a variabilidade do desempenho das crianças na escola e não apenas um dos lados (o de dentro ou o de fora) da escola.

---

2. Ver Coleman et al. (1966).

Isso ajuda, mas não nos leva muito longe, já que no dia-a-dia da escola os fatores que usualmente estão mais sujeitos às nossas tentativas de mudança são os pedagógicos, os de dentro da escola. Uma das variáveis externas de grande significação educacional, como o nível socioeconômico por exemplo (igualmente um indicador do nível de desigualdade social existente do lado de fora da escola), continua sendo um fator amplamente fora de controle para as políticas públicas e para a escola, sujeito a regras “de mercado” que ampliam cada vez mais o fosso entre as classes sociais.

Sob uma crise considerável iniciada nas proximidades da década de 70, o capital foi obrigado a “lançar o trabalhador ao mar”, gerando políticas que recompusessem suas taxas de acumulação de curto prazo, mas que abriram crises adicionais no campo do emprego, da saúde, da habitação e da educação, para citar alguns. A “meta-narrativa” liberal do progresso continuou em larga escala uma utopia.

O desencanto com a utopia liberal (e com a utopia socialista) marcou fortemente o final do século XX, imerso na crise do capitalismo real. A “justificativa cultural” do desencanto e das crises não tardou a se apresentar na forma de um pós-modernismo ingênuo que, desesperançado das “metanarrativas” do século XX, desistiu da Política e lançou-se em um individualismo narcisista (a ênfase na diferença) e contraditoriamente comprou facilmente teses que acolheram, no nível da cultura, as necessidades de preservação da ordem econômica e social moderna.<sup>3</sup> O instinto de sobrevivência do capital agiu mais rápido e atuou por incorporação.<sup>4</sup>

A educação não escapou a este movimento de desregulação/desconstrução. Como em outros campos, esta desconstrução significou transferir o controle do público/coletivo para as regras do mercado/indivíduo – a título de flexibilizar. O público e o coletivo foram identificados com um “nós” opressor, o que abriu caminho para um “eu” individualista que se comporta, agora, ao sabor de uma soci-

3. Jameson (2002) considera que o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova, mas é apenas o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo em sua fase tardia. O começo da década de 70 é apontado como o momento em que estes fenômenos infra-estruturais são fundidos à “estrutura de sentimento” cultural (p. 23-25). Sanfelice (2001) enfatiza que “a base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos [...] subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história” (p. 7). Para o autor este movimento eterniza a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que “apesar das posturas pós-modernas termina sendo a sua própria grande narrativa”. Tal contradição já havia sido denunciada também por Jameson (2002, p. 16) como “o retorno imprevisível da narrativa como a narrativa sobre o fim das narrativas”. Esta incoerência pode ser generalizada ainda mais, a partir do conceito de contradição performativa de Habermas, quando afirma que os pós-modernos fazem uso de formas de argumentação racional, ao mesmo tempo em que denunciam a “razão” (NORRIS, 1998, p. 110).

4. Um dos objetivos da ênfase na diferença é naturalizar as diferenças sociais e suas conseqüências.

idade que migrou sua ética em direção ao consumo<sup>5</sup>, portanto, valorizando a fugacidade dos momentos, a instantaneidade das relações, a indeterminação dos discursos, enfim, uma verdadeira proletarização cultural<sup>6</sup> que acompanhou a real proletarização econômica aprofundada na década de 90. Os estudos, nos próximos anos, esclarecerão melhor esta relação neoliberalismo/pós-modernismo/conformismo social.

A despeito do desencanto pós-moderno (e seu conformismo), a década de 90 foi palco de uma grande ênfase nas políticas públicas educacionais forjadas no interior destes movimentos contraditórios. Conservadores e liberais juntaram-se em um novo movimento, o neoliberalismo (GAMBLE, 1988), e a um outro campo, progressista e comprometido com as transformações sociais de fundo, coube a oposição. Os tempos e espaços da escola continuaram no centro das disputas, puxados pelas transformações na base tecnológica da produção e pelas novas configurações que o trabalho e as profissões assumiram.

As reformas introduzidas na organização escolar, conhecidas como progressão continuada e como ciclos, são parte destes embates dos anos 90 e procuraram alterar os tempos e/ou espaços da escola, à medida que as propostas políticas neoliberais e progressistas foram adquirindo controle sobre o aparato estatal e necessitaram pôr em práticas as suas idéias sobre educação. *Note-se que a implantação destas se dá como política pública e não como simples experimentos, sendo usualmente políticas de rede.* Isso também deve nos alertar para o fato de que tais propostas pedagógicas são provenientes de diferentes políticas e não podem ser examinadas como se fossem um conjunto homogêneo.

Nos limites deste texto, tudo o que se pode fazer é tentar simplificar estas propostas pedagógicas em dois grandes conjuntos: um, que reúne experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos onde aparece como

5. “Na presente etapa de modernidade tardia – esta segunda modernidade ou pós-modernidade –, a sociedade humana impõe a seus membros (outra vez principalmente) a obrigação de ser consumidores. [...] a norma que lhes impõe, [é] a de ter a capacidade e vontade de consumir.” A nossa é “uma comunidade de consumidores” no mesmo sentido em que a sociedade de nossos avós [...] merecia o nome de “sociedade de produtores” (p. 44). “Na forma ideal, por isso, um consumidor não deverá aferrar-se a nada, não deverá comprometer-se com nada, jamais deveria considerar satisfeita uma necessidade e nem um só de seus desejos poderia ser considerado o último. A qualquer juramento de lealdade ao compromisso dever-se-ia agregar esta condição: ‘Até novo aviso’ . Daqui para frente, importará só a fugacidade e o caráter provisório de todo compromisso, que não durará mais que o tempo necessário para consumir o objeto do desejo [...]” (BAUMAN, 2003, p. 46).

6. Touraine, discutindo a necessidade de se apostar em uma saída para a crise da modernidade a partir de uma imagem do sujeito pessoal e da relação com o outro reconhecido como sujeito, afirma que é necessário escaparmos à tentação pós-modernista “porque a tentação pós-modernista nos levaria a uma proletarização cultural muito mais profunda que a proletarização social do século passado” (TOURAINÉ, 1998, p. 25-26).

conceito central a “inclusão”; e outro, que reúne experiências norteadas pela *superação* da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a *inclusão formal*, não só pela necessidade de uma *inclusão com “qualidade”*, mas também pela necessidade de se redefinir o “*para quê*” da *inclusão*) e que orienta sua atuação baseando-se em finalidades educacionais que conduzem à superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente português e matemática) e aponta para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, propiciando o desenvolvimento crítico e social.

As duas posições são produto de disputas de espaço no interior dos anos 90 — marcados, primeiro, pela ascensão dos liberais em meados dos anos 90 (em geral uma aliança entre o PSDB e o PFL), no Brasil, seguida pela ascensão de posturas progressistas e à esquerda em determinados municípios do País (em geral alianças lideradas pelo PT). Cabe ressaltar, dessa forma, que a questão das mudanças possíveis nos tempos e espaços escolares tem a ver, portanto, com as *finalidades educacionais que são atribuídas* a tais tempos e espaços.

Para os esforços de reorganização escolar liberais reservaremos a denominação “progressão continuada” e para os esforços progressistas de superação desta visão, o termo “ciclos”.<sup>7</sup> Apesar desta diferenciação, ambas são formas de organização escolar cicladas, no sentido de que permitem ao aluno caminhar dentro de blocos plurianualizados.

#### I. O que muda com as organizações cicladas

Segundo Franco (2004), em 2002 o censo escolar nacional indicava a existência de 82% de escolas organizadas em séries, 10,9% organizadas unicamente em ciclos e 8,5% organizadas em séries e ciclos. No melhor dos casos, a progressão continuada e os ciclos *somam 19,4% das escolas do País*. Para este autor, 80% das matrículas ainda estão no regime seriado (p. 37). Mesmo somando-se progressão continuada e ciclo, a amplitude destas duas novas modalidades de organização pedagógica da escola fundamental ainda é pequena.

É evidente, pela extensão ocupada pela progressão continuada e pelos ciclos (apenas 19,4%), que o furor com que os conservadores têm combatido estas modalidades não se justifica. O sistema ainda é largamente organizado na forma seriada (80%).

O debate tem sido intenso. A APEOESP, de tendência progressista, que lidera os professores no Estado de São Paulo, assim se manifesta sobre a reforma liberal que introduziu a progressão continuada:

7. Há que se notar que estas formas mais atuais de organização têm uma história e foram tentadas sob diferentes denominações nas últimas décadas. Para uma introdução, veja-se Mainardes (2001).

*A farsa da Progressão continuada:* Um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro é o da repetência. A solução para essa questão tem que ser pensada a partir de uma profunda reflexão sobre o sistema de avaliação, acompanhada de um conjunto de medidas que equipe melhor a escola pública, valorize os profissionais da educação e lhes dê melhores condições para enfrentar tal problema.

Não é o que vem fazendo a Secretaria Estadual de Educação, que optou por abordar o problema de um ponto de vista financeiro e contábil, investindo numa fórmula que prioriza a redução das estatísticas de repetência e os custos do sistema educacional.

Alheia às crescentes críticas, a S.E.E. vem mantendo um sistema de progressão continuada ou “repetência zero” que, na verdade, representa promoção automática, com resultados muito questionáveis dos pontos de vista pedagógico e educacional.

Não somos defensores da repetência nem partidários da simples utilização da avaliação como instrumento de poder do professor sobre seus alunos. Defendemos a instituição de um sistema de ciclos que agrupe os alunos por faixa etária, considerando o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças e dos adolescentes. O combate à repetência exige também mecanismos de acompanhamento permanente dos alunos com dificuldades de aprendizagem; melhoria substancial das condições de infra-estrutura das escolas, programas de formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores; gestão democrática da escola e do sistema educacional; integração entre a escola e a comunidade entre outras medidas essenciais para assegurar a qualidade do ensino e a efetiva garantia do aprendizado (REVISTA FÓRUM NA REDE, n. 2, 2001).

Em sua crítica, a APEOESP enfatiza a necessidade de um conjunto de medidas de responsabilidade das políticas públicas, condena o uso de mecanismos destinados unicamente ao enxugamento de custos do sistema e estabelece uma distinção entre progressão continuada e um outro tipo de organização curricular: o sistema de ciclos.

As críticas também ganharam o dia-a-dia dos jornais. A seguinte manchete do jornal conservador *O Estado de São Paulo* resume a polêmica:

*Sistema de ciclos oculta distorções do ensino:* Número de alunos atendidos aumenta, mas os problemas de aprendizagem continuam – Segundo uma mãe de aluna, vive-se num sistema de “enganação coletiva”.

A Escola Estadual Professora Ilka Jotta Germano, na zona sul de São Paulo, aprovou todos os alunos da 5ª à 8ª série no segundo bimestre deste ano. O índice de 100% seria um atestado da qualidade do ensino, mas, na verdade, pode mascarar um problema da rede estadual paulista: a promoção automática dos estudantes, mesmo quando não aprendem nada ou quase nada.

“A política educacional de hoje foi montada para mostrar resultados estatísticos a curto prazo”, diz o professor R., que há oito anos dá aulas em escolas estaduais e municipais da Grande São Paulo. “Quase não há preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, só com os números”, afirma.

Ele se refere à reforma realizada pelo governo estadual no ensino fundamental em 1998, que resultou na troca das séries por dois ciclos, um da 1ª à 4ª série, e outro da 5ª à 8ª. R. e outros professores ouvidos pelo Estado aceitaram dar entrevistas sob a condição de não serem identificados, por temerem represálias por parte da Secretaria de Estado da Educação. [...]

O Estado teve acesso a 76 redações escritas [pelos alunos] em 19 de setembro. Os textos – sobre a violência nas escolas – apresentam problemas sérios de ortografia e de organização de idéias, que revelam graves falhas de alfabetização cuja correção pode levar anos, segundo especialistas.

“É verdade que eles aprenderam a ler e a escrever antes de os ciclos serem adotados, mas o atual sistema não está contribuindo em nada para a evolução dessas crianças, muito pelo contrário”, diz R. “Os alunos não se dedicam e faltam muito, porque sabem que serão aprovados no fim do ano.”

A exemplo de tantos outros professores, R. é a favor dos ciclos, por considerar que o sistema aumenta as oportunidades de as crianças aprenderem.

A idéia é relativamente simples: como as séries são substituídas pelos ciclos e só existe a possibilidade de o aluno ser retido no fim do ciclo, ele teria mais chances de assimilar o que o professor ensina no seu ritmo, sem a pressão de obter uma média a fim de passar no fim do ano.

E, embora haja unanimidade sobre as vantagens do ciclo para o aprendizado, na prática a passagem de um sistema para outro foi brusca e acabou reforçando deficiências antigas. “Eliminaram a reprovação, mas não puseram nada no lugar”, afirma a professora N., que leciona em duas escolas estaduais da zona oeste da capital.

[...] Além disso, a avaliação mudou: a nota da prova não é mais determinante para definir se o aluno aprendeu ou não. O professor deve levar em conta outros fatores, como a participação em sala de aula e trabalhos, que podem compensar uma nota baixa na prova, possibilitando que o aluno seja aprovado e avance no seu ritmo, a chamada progressão continuada.

Também deve existir uma estrutura paralela de recuperação, para que a criança recupere as defasagens. A dificuldade, porém, é tirar a proposta do papel e transformá-la em realidade, de modo a atender as necessidades dos pais e das crianças.

A empregada doméstica Maria Aparecida dos Santos está pensando em contratar um professor particular para seu filho Kleber, de 10 anos, porque ele não consegue acompanhar seus colegas de classe. O garoto estuda na 4ª série de uma escola estadual em Mirandópolis, bairro de classe média da zona sul, e foi encaminhado para a recuperação paralela. [...]

E, pelo depoimento de estudantes, ela parece ter razão. Além das faltas, a ausência de limites também se manifesta na atitude dos alunos frente às tarefas que devem cumprir. “Quando o professor pede um trabalho, eu copio mesmo, porque sei que todo mundo vai tirar A e passar de ano”, diz a estudante E., ex-aluna de N. Ela estuda na 7ª série em uma escola estadual no Butantã, na zona oeste. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1/outubro/2000).

Note-se que nesta reportagem o termo ciclo é usado como sinônimo de progressão continuada. Isso se deve ao fato de que a progressão continuada divide os oito anos de ensino fundamental em ciclo I (junção das quatro primeiras séries) e ciclo II (quatro séries finais), causando esta equivalência semântica. Os problemas que os alunos têm são apresentados como se nunca houvessem existido no sistema seriado e fossem uma particularidade exclusiva do sistema de progressão continuada. O mesmo jornal, em reportagem anterior, observa que:

*Sistema de ciclo esconde baixa qualidade:* introdução de ciclos no ensino fundamental é considerada, de um lado, uma tentativa de mascarar o problema da repetência no País, e de outro um avanço para garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes na escola. Hoje, 8,2 milhões (23%) dos 36 milhões de estudantes do ensino fundamental no País estão matriculados em escolas onde o sistema de ciclos substitui as séries tradicionais e o aluno só pode ser reprovado ao fim de duas, três ou quatro séries.



O ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB) e consultor José Carlos de Almeida Azevedo é um crítico contundente dos ciclos – sistema previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incentivado pelo governo federal.

“Foi a maneira mais fácil arranjada pelos legisladores e pelo Ministério da Educação (MEC) para ocultar a repetência”, afirma Azevedo. [...]

Castigo para o aluno – Para a educadora e integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE) Guiomar Namó de Melo, o fato de um aluno repetir a série não significa que ele vá aprender mais. “Pelo contrário, isso é um castigo”, sustenta ela, lembrando que estudantes mais velhos, provavelmente por causa da repetência, apresentaram desempenho pior do que os demais nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicadas pelo MEC em 1997. [...]

Azevedo considera o governo federal e os estaduais “incompetentes” para resolver as mazelas da educação no Brasil. Para ele, os dois principais problemas do setor são a falta de condições de ensino, notadamente de instalações como bibliotecas e laboratórios, e a baixa remuneração dos professores, que acaba afastando do magistério os melhores profissionais.

“Se existe repetência em nível tão alto, o culpado não é o aluno”, diz Azevedo, responsabilizando os professores e as escolas pelo mau desempenho dos estudantes. Nesse ponto, ele e Guiomar concordam: “A sociedade tem de cobrar é do professor, da escola, da Secretaria da Educação”, reforça ela.

Debaixo do tapete – Ao adotar o sistema de ciclos, no entanto, os governos estariam tentando “esconder o problema da repetência e da baixa qualidade do ensino debaixo do tapete”, segundo o ex-reitor da UnB. Mas, para Guiomar, o objetivo “é preservar o direito do aluno aprender” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 28/setembro/2000).

Examinemos mais detalhadamente cada uma destas duas propostas: progressão continuada e ciclos<sup>8</sup>, com o intuito de estabelecer algumas diferenças básicas entre elas. Não deve o leitor assumir que a diferenciação conduza, em si, a uma divisão entre o bem e o mal. Como se verá, ambas as concepções padecem de alguns problemas comuns e de outros específicos, e têm lastro em políticas públicas diferenciadas. Entretanto, enquanto a progressão continuada já estava na agenda liberal desde que ela se apropriou do lema “Educação para Todos” no início da

8. O termo promoção automática será encontrado também, mas como uma crítica à progressão continuada. É um termo que não possui defensores.

década de 90, os ciclos foram inseridos em nossa realidade mais freqüentemente, a partir de uma perspectiva progressista, crítico-social.

A progressão continuada

De certa forma, os trechos reproduzidos anteriormente já apontam a preocupação de que a progressão continuada contivesse o objetivo de meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos. Mas não é só isso: os liberais acreditam de fato na utopia de uma escola que ensine tudo a todos dentro do próprio sistema capitalista.<sup>9</sup> A proposta corresponde, portanto, a uma visão de mundo.

Pedagogicamente, os objetivos para a implantação da progressão continuada podem ser encontrados na defesa que Perrenoud (2004) faz dos planejamentos de aprendizagem plurianuais. Segundo este autor, eles teriam as seguintes razões:

- a) definir as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;
- b) permitir um planejamento mais maleável das progressões, uma diversificação das trajetórias;
- c) favorecer uma maior flexibilidade para a incorporação diferenciada aos alunos, em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos;
- d) assegurar maior continuidade e uma coerência mais forte, com a responsabilidade de uma equipe por vários anos;
- e) perseguir os objetivos de aprendizagem referentes a vários anos, que constituem referências essenciais para todos e orientam o trabalho dos professores.

As razões apontadas restringem-se ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um planejamento que visa garantir a um maior número de alunos a aprendizagem, supondo-se as mesmas finalidades educacionais da escola convencional e a mesma visão de mundo.

Bertagna (2003) aponta, ao descrever a concepção de progressão continuada do Estado de São Paulo em sua visão oficial, que:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e inter-ciclos (p. 79).

9. Enquanto as experiências socialistas mostraram, em menos de meio século, serem viáveis seus objetivos, séculos inteiros não foram suficientes para que os liberais demonstrassem a utopia da escola de qualidade para todos.

[...] A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno. (p. 81).

Note-se que a raiz da justificativa está baseada em ritmos diferenciados de aprendizagem que devem ser aceitos e respeitados como um dado “natural” da realidade. A responsabilidade da escola na garantia da aprendizagem do aluno é claramente estabelecida a partir dos recursos escolares, que devem ser eficazes.

Segundo Bertagna (2003), ainda:

a diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada “ [...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir”; e na promoção automática, a criança “[...] permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados” (São Paulo (Estado), 1988d, p. 2-3) (*apud* BERTAGNA, 2003, p. 81).

Com esta concepção de progressão continuada, agrupando-se da primeira à quarta série em um módulo e da quinta à oitava série em outro módulo, foi organizado o ensino no Estado de São Paulo e em outros Estados.

A racional é que:

ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (São Paulo (Estado), 1998d, p. 2) (*apud* BERTAGNA, 2003, p. 83)<sup>10</sup>.

10. Um depoimento esclarecedor das motivações para o uso da progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo pode ser encontrado em Neubauer (2000).

Por esses textos, dois são os pilares da progressão continuada: a) respeito ao ritmo da criança; e b) recursos pedagógicos apropriados para o desenvolvimento da criança. São características dos esforços para implantar a progressão continuada a ênfase na discussão do processo de avaliação escolar e a retirada do poder de reprovação dentro de agrupamentos plurianuais que usualmente são estabelecidos entre a 1ª. e a 4ª. séries e entre a 5ª. e a 8ª. séries do ensino fundamental. Ocasionalmente, estes ciclos podem ser subdivididos em ciclos menores de dois em dois anos, configurando-se quatro ciclos de dois anos.

Curiosamente, foram os próprios liberais que denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da *escola seriada*, há pelo menos 40 anos, com Carroll (1963), e há 30 anos, com Bloom, Hastings e Madaus (1971): "...dado suficiente tempo e apropriadas formas de ajuda, 95 % dos estudantes podem aprender a matéria com um alto grau de domínio" (p. 46), já diziam eles. Ou seja, como dirão, a unificação dos tempos é responsável pela diversificação dos desempenhos. Vale dizer que, se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único; logo, uns dominam tudo e outros menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo, usando todo o tempo que seja necessário. Estava desvelado o nó da escola – *a seriação intra e extra-classe das atividades, com tempo único*. Mas note-se que os autores deixam claro que não basta dar todo o tempo necessário, é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem), de forma que este tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. *Estava também indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo eficaz – existência de "apropriadas formas de ajuda" disponíveis para lidar com os diferentes alunos*. Podemos dizer que estes são os antecedentes da concepção de progressão continuada.

A progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada, ao longo da história moderna, para dar um mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, mas separar os mais "competentes" e ensinar de fato a estes. Veremos, mais adiante, como a progressão continuada lidou com esta contradição criando novas formas de exclusão coerentes com estas finalidades.

## Conservadores versus liberais

A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua *tratando cada ano escolar de forma seriada* e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à *seriação*, como alguns crêem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu recuperação paralela e tentou “gerenciar” mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. Aqui, a questão, portanto, não é optar entre *progressão continuada ou séries* mas entre *avaliar com poder de reprovar ou não* (ver, por exemplo, NEUBAUER, 2000).

O dilema *progressão continuada ou série* esconde, de fato, um dilema sobre que papel atribuir ao processo de avaliação escolar (já que, de modo geral, as finalidades educativas são preservadas). Ideologicamente, a questão é entre conservadores e liberais: os primeiros optando pela seriação formal e avaliação com poder de reprovação e os segundos pela progressão continuada que preserva as características da seriação, mas faz uso somente de avaliação de cunho formativo. Os dois concordam, entretanto, com a responsabilização do professor e da escola (daí a ênfase destas políticas nos treinamentos e processos de formação rápidos dos professores e na avaliação de sistema com ranqueamento de escolas)<sup>11</sup>. Nesta visão, os fatores internos à escola devem suplantar as limitações dos fatores externos, gerando equidade, a partir de controle externo da escola<sup>12</sup>.

Tal política, ancorada no papel do “estado avaliador e indutor”, explica por que a política pública que orienta a implantação da progressão continuada (São Paulo, por exemplo) está baseada em uma interlocução vertical que impõe sua proposta, tal como nos mostra Quagliato (2003). Este tipo de política pública, apesar de “envolver” a todos, conversa de fato apenas com os chamados “interlocutores válidos”: leia-se, gerências regionais, diretores e intermediários que fazem a ligação entre a Secretaria e os professores.

### Os ciclos

Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simples-

11. Deve-se ter presente que o neoliberalismo representa uma junção de conservadores e liberais, mas que têm entre si divergências e convergências.

12. No limite, defende-se uma política que converta os pais em “clientes” da escola, ou seja, tendo poder para escolher a escola de seu filho a partir dos *rankings* de qualidade e levando, o próprio aluno, o dinheiro público para a escola através de “vales” dados aos pais.

mente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles pretendem ser mais que uma modernização-conservadora.

É o caso, por exemplo, da proposta da Escola Cabana, na Secretaria Municipal de Belém (Pará):

a concepção que norteia a Escola Cabana baseia-se: na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadoras pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico. Esta compreensão, portanto, nos leva a conceber a sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM, 1999, p. 4).

Nesta experiência, o ensino fundamental está organizado em quatro ciclos: 6 a 8 anos; 9 a 10 anos; 11 a 12 anos e 13 a 14 anos. O trabalho em ciclos tem como pressupostos: uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos; a percepção dos envolvidos no processo pedagógico e a valorização de seus saberes socioculturais; a construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar; uma efetiva gestão democrática a partir dos espaços de participação popular no interior da escola; a utilização da avaliação escolar emancipatória; e a adoção de uma prática de planejamento participativo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM, 1999, p. 8-9).

Outra proposta de ciclos é a Escola Plural de Belo Horizonte:

Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. A Escola Plural traz uma nova organização baseada em três ciclos: 1º. Ciclo (infância), compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º. Ciclo (pré-adolescência), compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º. Ciclo (adolescência), compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. [...] O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da

autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (DALBEN, 2000a, p. 21).

Mais claramente podemos dizer que “O ciclo, para a Escola Plural, é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência” (DALBEN, 2000a, p. 92).

Na versão da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o ciclo dá como parâmetro para o professor os seguintes elementos que deverão informar sua prática pedagógica: as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e as vivências socioculturais. Ao assumir tais parâmetros, a estrutura da escola é repensada com maior profundidade do que na progressão continuada, seja pela proximidade da organização dos ciclos com o desenvolvimento da criança, seja pelo impacto no currículo e nas atividades escolares causado pelo privilegiamento das características pessoais dos estudantes e suas vivências socioculturais. Uma das grandes mudanças introduzidas foi a priorização dos tempos coletivos no ambiente escolar (DALBEN, 2000a, p. 65).

O tempo de escola é encarado cada vez mais como oportunidade de uma socialização-vivência o mais plena possível dos profissionais e dos alunos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1994, p. 16).

Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços submetem-se a um objetivo central mais plural: a formação e vivência sociocultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos [...] conseqüentemente, o tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1994, p. 26).

Do ponto de vista curricular a proposta tenta articular temas transversais (como, por exemplo, sexualidade, consumo, diversidade cultural, etc.) com as disciplinas convencionais (português, matemática, etc.).

Pensando em um desenho curricular, o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representem os problemas colocados pela atualidade não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1994, p. 41).

Na mesma direção existiu ainda a Escola Candanga, que foi proposta no Distrito Federal em 1995 (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, 1997, 2. edição):

a realidade vem exigindo-nos a abertura dos tempos e dos espaços escolares. Na organização das fases de formação, criam-se ciclos menores dentro do grande ciclo da Educação Básica Fundamental, trazendo para o centro das preocupações da escola as características de desenvolvimento de cada idade. Na escola, as fases de formação correspondem a um reconhecimento da existência de ciclos de desenvolvimento, das crianças e jovens, confirmada pelos estudos das ciências humanas na modernidade. Cada fase compreende a construção de conhecimentos em processos de socialização, vivências e experiências (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 23).

Quanto à organização curricular, a Escola Candanga propôs que, além dos componentes curriculares formais, o projeto político pedagógico da escola previsse a inclusão de temas transversais que perpassassem não apenas os vários campos do conhecimento, mas todas as atividades vivenciadas pela escola (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, 1997, 2. edição, p. 16).

Outra proposta também pode ser encontrada na Escola Cidadã da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, como aponta Krug:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (2001, p. 17).

Do ponto de vista curricular

ensinar, na perspectiva teórica dos ciclos de formação em Porto Alegre, passa pelo estabelecimento de novas relações escolares, pelo reconhecimento das diferenças de aprendizado em suas formas e tempos [...] precisa de nova possibilidade estrutural de práticas com trabalhos coletivos, conteúdos organizados a partir da realidade de cada comunidade (2001, p. 53).



O diferencial desta experiência fica por conta do instrumento para o desenvolvimento curricular: o “complexo temático”<sup>13</sup>.

O espaço escolar é entendido como um local em interface com a realidade do entorno da escola e regido por princípios democráticos:

a escola deve ser um espaço de divulgação do que é produzido pela comunidade escolar. Este espaço democrático, criativo, de organização do pensamento, de debates e luta, constitui-se num instrumento de formação da cidadania (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1995, p. 34).

Este conjunto de propostas brevemente mencionadas propõe finalidades educativas diferenciadas para a escola, onde se destacam as vivências de experiências socialmente significativas para as idades dos alunos, a reflexão crítica e a produção de conhecimento na interface com a realidade social atual, entre outras. Estão além, portanto, de preocupações com ações que gerem um menor custo para o sistema educativo, ainda que não o desconsiderem (turmas de aceleração para regularizar o fluxo idade-série, por exemplo).

Nestas propostas os processos de avaliação são todos revistos na linha de uma avaliação emancipatória, o que faz com que as preocupações das propostas de progressão continuada (tempo diferenciado de aprendizagem e recursos apropriados às dificuldades de aprendizagem) sejam incorporadas por elas. Tal enfoque avaliativo conduz à redução de reprovação e a ações de recuperação e reforço da aprendizagem do aluno, além de permitir que o estudante se veja como sujeito de um processo que visa construir o seu conhecimento. Mostra ainda que, em especial nos ciclos, há uma ênfase em processos democráticos e participativos de gestão, bem como no incentivo ao envolvimento dos alunos na própria vida escolar como forma de desenvolver a sua autonomia. O desenho curricular é mais integrado e flexível, permitindo levar em conta características dos alunos e a sua inserção social local (temas geradores, complexos temáticos, temas transversais, por exemplo).

Enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção “lógico-enciclopédica” que deseja abrir a todos a totalidade dos conhecimentos a partir de uma identificação racional de seus elementos constitutivos, a progressão continuada fica próxima a uma concepção “prática ou instrumental” que coloca ênfase em uma abordagem dos programas como objetivos operacionais e competências mínimas exigíveis e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção “cultural” que destaca

13. Baseado em Pistrak (1925), ver igualmente Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1996).

a transmissão dos valores e das referências essenciais em que uma comunidade, uma nação ou uma civilização se pode reconhecer.<sup>14</sup>

Com este entendimento, a despeito de uma experiência concreta poder corresponder ou não, em si, a estas classificações, todas elas sempre limitadas, podemos dizer que o ambiente curricular dos ciclos *supera por inclusão* o ambiente curricular das experiências de progressão continuada, ou seja, mantém o que há de positivo e vai além.

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que, para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma.

## II. O que não muda com as organizações cicladas

Segundo Creso (2004), as taxas de escolarização no ensino fundamental brasileiro passaram de 90,2%, em 1995, para 96,5%, em 2001. Cresceu a cobertura.

A taxa de repetência no ensino fundamental, que já vinha caindo, tem uma forte queda entre 1995 e 1998 e volta a crescer, ainda que pouco, em 1999 e 2000, para ensaiar uma pequena queda novamente em 2001. Em termos percentuais a taxa de repetência caiu de um patamar superior a 32%, no início da década de 90, para algo em torno de 20%, em 2001. Os esforços de “inclusão” da década ainda amargam uma alta taxa de repetência. Basta vermos o resultado das taxas de repetência na educação básica brasileira, referentes ao melhor ano (2001). Nos primeiros quatro anos, as taxas de repetência variam de 32% na primeira série a 14% na quarta série e entre 24% na quinta série e 15% na oitava série. O ensino médio não foge à regra, variando de 26% no primeiro ano a 13% no terceiro ano<sup>15</sup>.

A situação não melhora se olharmos para a proficiência média obtida no SAEB pelos alunos, no período de 1995-2001. As médias em matemática e língua portuguesa nesse período caíram (CRESO, 2004). A inclusão dos dados já disponíveis para 2003 não altera substancialmente esse quadro. Em termos de domínio da linguagem, 55% dos alunos de quarta série estão com deficiências de aprendizagem que os colocam nos estágios crítico ou muito crítico. No campo da matemática, 57% dos alunos de 8a. série estão com deficiências de formação.

14. Sobre esta classificação, ver Forquin (2001, p. 113).

15. Fonte: Base de dados INEP/SAEB, em Creso (2004).

Duas são as principais conclusões a que este pesquisador chega e que são relevantes para nossa discussão sobre o que muda ou não muda com a progressão continuada ou com os ciclos:

1. muito embora a taxa de repetência no ensino fundamental tenha decrescido no período, encontra-se tendente a estabilizar-se em um nível ainda muito elevado a partir de 1998; e

2. ao longo do tempo, há queda na proficiência média dos alunos que frequentam a 4a. série do ensino fundamental.

Cabe retirar de cena, logo de início, a possibilidade de que este quadro se deva à implantação dos ciclos ou da progressão continuada. Com 80% das matrículas e representando quase 90% da opção das escolas, o regime seriado é largamente o dominante nas redes de ensino do País.

Para Creso (2004),

a evidência disponível não referenda a aflição de políticos e de setores da sociedade que tendem a associar ciclos à deterioração da qualidade. Primeiramente, porque a organização da escolarização em ciclos tem dimensão ainda muito pequena para fazer a diferença, para melhor ou para pior, no Brasil como um todo. Em segundo lugar, porque a deterioração da qualidade havida na 4a. série não se concentrou na parte do sistema educacional organizado em ciclos. Em terceiro lugar, porque a pesquisa que procurou mensurar diretamente o efeito da organização da escolarização sobre a proficiência (Ferrão, Beltrão e Santos, 2002) – que precisa ser considerada com cautela, diante das enormes limitações nos dados disponíveis – não referenda a associação entre forma de organização e queda de proficiência (p. 38).

No começo da década de 90, antes portanto do vendaval das políticas públicas neoliberais, Patto (1990) resumia a compreensão das dificuldades por que passava a escola fundamental da seguinte maneira:

1. As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos *mecanismos escolares produtores de dificuldades* de aprendizagem. [...] 2. O fracasso da escola pública elementar é o *resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos* à realização de seus objetivos. [...] 3. O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, *naturaliza esse fracasso aos olhos de todos* os envolvidos no processo (grifos da autora).

Com uma visão positiva do futuro, Patto agregava um quarto item:

4. A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao *compromisso humano-genérico* (p. 340-348. Grifos da autora).

Depois de 14 anos destas conclusões, as crianças estão em melhores condições de progresso? As políticas públicas neoliberais melhoraram as condições de vida da população e com isso diminuíram as influências externas negativas sobre o processo de formação? As políticas educacionais viabilizam algo mais do que a inclusão formal para todos? Os mecanismos internos e externos de exclusão estão contra-controlados?

Os dados relativos à queda de desempenho dos alunos do ensino fundamental ao chegarem à 4ª. série são comumente explicados como produto do aumento da cobertura. Ou seja, a pobreza foi incluída na escola, de forma que 97% dos alunos em idade escolar estão dentro dela. *Há quase plena inclusão formal*. Mas este é o problema: como ensinar os pobres sem discriminá-los com uma educação de pobre?<sup>16</sup> Como já reclamava o ex-Ministro Paulo Renato Souza (2001), a propósito dos resultados adversos do Brasil no exame internacional PISA: “O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direto da situação social brasileira”. Ou seja, as médias gerais caem à medida que os pobres acessam a escola.

Deixando de lado toda a precariedade das medições do SAEB — nas quais se baseiam estas análises —, que só mais recentemente aumentaram seu grau de acuidade e nível tecnológico, e aceitando a explicação de que de fato a queda se deveu ao aumento de 6,3% ocorrido entre 1995 e 2001, na cobertura, estamos diante do verdadeiro problema: *não basta colocar a pobreza na escola: é preciso ensiná-la*. E isto vale tanto para a seriação, para a progressão continuada, como para os ciclos. Parece que estamos diante de um fenômeno antigo e resistente.

Com a pressão por acesso à escola aumentando — seja a pressão política, seja a pressão social por “guardar” as crianças na escola longe dos perigos da rua — a organização escolar sofreu mudanças para liberar o fluxo de alunos, racionalizar custos para evitar pressões econômicas adicionais e, com isso, seus processos de exclusão também sofreram mutações.

Nossa tese é que, durante os últimos anos, as tentativas de reorganização escolar baseadas em ciclos de aprendizagem têm produzido novas formas de exclusão

---

16. Há uma versão de multiculturalismo que termina justificando ensino de pobre para pobre sob a alegação de que é o que faz sentido em sua cultura. Entretanto, partir da cultura deve ser apenas o início de um processo que deve terminar em uma visão que eleve criticamente o aluno sobre suas práticas culturais e não apenas o leve de volta, num círculo vicioso, ao senso comum.

escolar. Parte disso se explica pela própria natureza da forma escolar atual e parte obedece a pressões de caráter social, político e econômico sobre os sistemas educativos<sup>17</sup>.

A escola, com a função que a conhecemos hoje, é uma construção histórica do final da Idade Média, quando, nos séculos XIII e XIV, começava a nascer nas entranhas da crise do feudalismo o moderno sistema mundial capitalista que se consolidaria nos séculos XV e XVI (WALLERSTEIN, 1979).

Estreitamente comprometida com os objetivos do nascente sistema, sua função social esteve ligada ao atendimento efetivo de poucos e à ampla difusão da subordinação para muitos. Tendo que enfrentar o problema de ensinar contingentes de alunos e governá-los, inspirou-se nos únicos modelos disponíveis à época: o militar e o religioso. Entre o modelo da “tropa militar” e o do “rebanho pastoral”, configurou o espaço da sala de aula (DUSSELL; CARUSO, 2003).

Tragtenberg (1982) resume muito bem esta história da escola ao dizer que

duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado.

A luta por uma escola democrática que atendessem a todos com qualidade sempre foi uma batalha sob pressão de forças progressistas. Sem que haja resistência às finalidades originais da escola, elas se cumprem. O poder dominante nunca se antecipou a estas lutas propiciando o acesso à cultura para as massas. Somente através de lutas, ou quando o próprio processo de acumulação de riquezas passou a exigir avanços nesta direção, a escola foi franqueada às classes menos privilegiadas. A década de 90 não foge a este princípio.

Constituída historicamente com estes objetivos e afastada da vida propriamente dita, a escola firmou-se com o apoio de *motivadores artificiais* para poder controlar os alunos em seu interior. Um potente motivador criado (afora os castigos físicos e morais) foi o processo de avaliação com sua conseqüente nota. A finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas verificar a aprendizagem, mas sim estabelecer um rigoroso controle sobre o comportamento dos alunos e seus valores e atitudes. O poder do professor se estabeleceu a partir do controle da avaliação do aluno. Daí porque a retirada da avaliação nas experiências com ciclos

17. Uma base empírica e conceitual mais extensa para estas afirmações pode ser encontrada em: Freitas (1991); Villas Boas (1993); Pinto (1994); Godoi (1997); Freitas (2002a); Bertagna (2003); Freitas (2003); Biani (2004); Freitas (2004). Estes estudos foram realizados no LOED: Laboratório de Avaliação, da Faculdade de Educação da Unicamp.

e progressão continuada cause tanta indignação e reação adversa em professores e pais.

Este processo de controle pela avaliação firmou-se em dois planos: um formal e outro informal. Foi Perrenoud quem primeiro nos alertou para esta duplicidade da avaliação:

Ponhamos a hipótese: – Por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; – Por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar (PERRENOUD, 1986, p. 50).

No plano da *avaliação formal* estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma *nota*; no plano da *avaliação informal* estão os *juízos de valor* invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações formais finais, sendo construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros.

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que *terminam interagindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula*.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Importante enfatizar que todo este processo ocorre de *forma encoberta* e sem que haja avaliação formal e explícita do aluno, o que impõe uma dificuldade adicional para que seja devidamente acompanhado pelos sistemas. Estamos no âmago do profissional e nenhum decreto, *felizmente*, consegue chegar até lá.

Note-se adicionalmente que construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. Não é disso que se trata aqui. O que está em jogo é o controle das conseqüências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação e condições adequadas, ou seja, trata-se das interferências na *condução metodológica da aprendizagem* do estudante geradas por

tais juízos de valor informais, onde a *origem social* do aluno é um dos fatores constitutivos do próprio juízo.<sup>18</sup>

As novas formas de exclusão

Os procedimentos de avaliação estão articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre avaliação instrucional, comportamental e de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o plano informal<sup>19</sup>.

O que se deve enfatizar aqui é que, mesmo que se retire a avaliação formal como critério de passagem de um ano a outro dentro do ciclo, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos, *os aspectos perversos da avaliação informal diária continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos* (cf. BERTAGNA, 2003; BIANI, 2004).

Em um artigo de 1991 (FREITAS, 1991, p. 275), propusemos uma dialética entre manutenção e eliminação dos alunos da escola capitalista que continha quatro soluções para esta contradição, sendo uma destas a “eliminação adiada”, ou, pelo seu contrário, a *manutenção provisória* das classes populares no interior da escola.

Várias são as situações que evidenciam a constituição de novas formas de exclusão, criando condições para uma “eliminação adiada” do aluno, ou alongamento de sua presença sem aprendizagem real:

- aumento da cobertura do sistema escolar, abrindo a base do sistema e equacionando as pressões políticas e sociais por acesso à escola;
- indução de reformas que liberem o fluxo de alunos (flexibilização, aumento da relação idade-série evitando superposição de gerações escolares, aceleração da aprendizagem com realocação por idade);
- redefinição do papel da avaliação formal (sustando os efeitos de retenção pela nota) e sua substituição pela avaliação informal contínua (juízos de valor sobre os alunos, relatórios descritivos, conselhos, interações positivas/negativas em sala de aula), mas mantendo, na informalidade, o mesmo caráter classificatório da antiga avaliação formal;

18. Uma professora apresentou da seguinte forma seu juízo sobre o conjunto dos alunos de sua classe: “Veja, eu já ensinei a avó e a mãe destes alunos. Agora eu estou ensinando os filhos e netos. Não adiantou nada.”

19. Não há nisso nenhuma concepção fatalista ou determinista. O que se diz é que, sem resistência daqueles que fazem o dia-a-dia da escola, ou seja, deixada à sua própria sorte, a escola age para esta finalidade.

- fortalecimento do processo de seleção no interior do próprio processo de ensino-aprendizagem, influenciando positiva ou negativamente a atuação metodológica do professor sobre o aluno, com base na origem de classe deste e em interações e juízos de valor cotidianos;
- maior diferenciação das trilhas de progressão que conduzem ao sucesso, com o uso da avaliação informal para apoiar os alunos melhor posicionados frente à cultura escolar e com maior facilidade de aprendizagem, fortalecendo sua auto-imagem (caso típico de turmas que são compostas só com alunos fortes, ou escolas que só aceitam alunos fortes);
- alongamento das trilhas de insucesso para as classes populares pior posicionadas frente à cultura escolar, com o uso de avaliação informal que destrói sua auto-imagem e adia sua eliminação para um outro momento *dentro do sistema*, sem aprendizagem real (seja dentro de uma mesma sala de aula, seja em classes no interior de uma mesma escola, seja entre escolas); e
- responsabilização do aluno pelo seu próprio fracasso.

Esta parece ser a base da construção das novas formas de exclusão nos anos 90 que agora atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o aluno no início da escola básica. Os processos de avaliação informal vão construindo “trilhas de progressão diferenciadas” no interior das salas de aula e das escolas.<sup>20</sup>

Caracterizando esta situação como de uma “eliminação branda”, por dentro do sistema, Bourdieu e Champagne (2001) assinalam:

eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, *amplamente aberto a todos* e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as *aparências da “democratização”* (p. 223, grifos meus).

*As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal.* A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal negativos atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do

20. Como demonstrou Biani (2004), estas trilhas podem englobar classes inteiras. Em seu trabalho, a autora mostra como uma classe (4ª. Série A) era contrastada com outra (4ª. Série B) com propósitos de avaliação informal seguida de comparação e hierarquização de desempenho de seus estudantes em um sistema que usava a progressão continuada.



sistema, entretanto, a exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos <sup>21</sup>.

Em resumo, as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal cria trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade, ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável.

Pode-se dizer que, quanto mais se falou em inclusão, mais se legitimou a exclusão social construída previamente à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de vida na sociedade.

Quanto mais se falou em progressão continuada e em não reprovar formalmente pela nota, mais se reforçaram os processos de avaliação e reprovação informais, que no âmbito da forma escolar determinam os processos de avaliação e reprovação formais.

Esta análise não deve ser percebida, entretanto, como uma proposta de volta à seriação. Com todos os problemas, a progressão continuada e os ciclos são um claro avanço em relação à proposta conservadora da seriação. Ainda é preferível um aluno que, mesmo sem aprender, permaneça do lado de dentro para denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, a ter este aluno excluído desta escola e silenciado. Devemos forçar o sistema na direção dos ciclos.

### III. Para ir além das práticas atuais

As novas formas de exclusão afetam todas as novas formas de organização escolar cicladas e estão exigindo uma atenção especial dos profissionais da educação. A seguir apresentamos alguns aspectos que poderiam nos auxiliar na resistência à exclusão e subordinação clássicas da escola, sem retroceder para a organização seriada conservadora.

---

21. Ver, a respeito, Freitas (2002a; 2004).

○ conceito de ciclo

Mesmo o ciclo sendo uma proposta mais elaborada do que a de progressão continuada, ainda assim, é preciso examinar criticamente a conceituação de ciclos para que tenhamos uma proposta que vá além das práticas atuais.

Não é suficiente firmar a noção de ciclo a partir da adoção da noção de desenvolvimento (estruturar os ciclos em blocos que respeitem a fase da infância, pré-adolescência e adolescência) e da importância das experiências sociais ajustadas a esta. Nem mesmo a menção à gestão democrática ou a práticas curriculares inovadoras pode ser considerada suficiente. É preciso avançar mais, qualificando melhor a questão da gestão democrática e da construção do conhecimento pelo aluno, *como processos inseparáveis, indissolúveis*.

A escola em nossa sociedade está associada, como já dissemos, à exclusão e à formação para a subordinação. Sem que haja resistência, essa “vocação” se cumpre. A noção de ciclo tem que ser construída, *simultaneamente*, na contramão destas duas funções escolares: exclusão e subordinação. Há uma dimensão de *poder no interior da escola* que precisa ser incluída nas preocupações formativas da escola como exercício crítico de auto-organização.

Uma noção mais completa de ciclo deve, portanto, problematizar o poder na escola. Nesse sentido, os ciclos devem:

- pautar a questão da “formação” e não só a da instrução (português e matemática);
- introduzir o componente “desenvolvimento” (infância, pré-adolescência e adolescência) na organização da escola;
- remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade;
- apostar no desenvolvimento da auto-organização do aluno, com sua participação em coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola;
- incorporar a progressão continuada.

Os ciclos, assim definidos, *só são possíveis enquanto forma de resistência* à estrutura excludente e de subordinação da escola; portanto, vistos como resistência, não se deve esperar que resolvam todos os problemas. Ao contrário, criarão outros a serem debatidos. Eles devem ser *formas de mobilizar* a escola e a comunidade para um exame crítico dos limites da escola em nossa sociedade, com um conceito de qualidade que vá além do domínio da instrução em tempo flexível. Só assim poderão sair dos estreitos limites da crítica liberal da escola.

Deve-se insistir em que os processos de gestão democrática são um componente intrínseco à noção de ciclos. Note-se, entretanto, que *estamos falando de participação e não de representação*. Não é suficiente criar grêmios ou representar os alu-

nos e professores em instâncias deliberativas. Como bem assinala Pistrak (1924), o coletivo é uma concepção integral e não uma simples soma referida a suas partes, já que o coletivo possui propriedades que não são inerentes ao indivíduo<sup>22</sup>. Estamos falando de envolver os alunos e professores em coletivos responsáveis pela *produção da vida escolar*, propiciando o desenvolvimento da auto-organização como contraponto da subordinação (cf. PISTRAK, 1924, 1925).

Este parece ser um aspecto central que deve mudar quando se altera a forma de organizar os tempos e espaços da escola. Entretanto, tal mudança não pode permitir que a função de escolarização típica da escola se perca, sob pena de inviabilizar o primeiro aspecto. Os elementos apontados a seguir tentam chamar a atenção para este dilema.

Uma prática curricular superadora

Os ciclos trazem uma nova prática curricular, baseada ora na transversalidade de temas, ora em uma forma mais elaborada como complexos temáticos que orientam a ação de coletivos de professores. Abrem espaço para que a escola não seja uma mera implementadora de currículos centralizados, permitindo que as características culturais locais também sejam contempladas.

Em uma de suas formas mais desenvolvidas, os ciclos procuram combinar as fases de desenvolvimento com as características pessoais do aluno e suas vivências socioculturais (DALBEN, 2000, p. 60). Em outras, além disso, a ação da escola é precedida de um levantamento dos temas relevantes para a comunidade, pela definição do foco do complexo temático, do posicionamento de cada área sobre esse foco e de como ela poderá, com seus conhecimentos específicos, contribuir para entender os fenômenos estudados, entre outras etapas (KRUG, 2001, p. 61-2). Assistiu-se, complementarmente, ao renascimento do método de estudo por projetos e à ampliação dos tempos coletivos de planejamento e gestão.

Porém, é importante registrar a preocupação com uma eventual diluição do papel instrutivo da escola. Embora voltemos a falar sobre isso mais adiante, devemos ressaltar, desde já, que o recurso a novas práticas curriculares não pode significar a diluição da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, o que é pior, a adoção de uma referência cultural local que assuma como norma a si mesma, impedindo que os estudantes se elevem criticamente sobre ela.

As práticas culturais ou as experiências socialmente significativas para os estudantes são importantes fontes de motivação natural e significação, *mas como ponto de partida e não como ponto de chegada*.

22. Daí que o individualismo pós-moderno se irrite com o coletivo e o considere "opressor", pois o coletivo implica responsabilidades para além do indivíduo e dá parâmetros para analisar o envolvimento do indivíduo com as causas coletivas mais amplas. Nada melhor, para ocultar o descompromisso social, do que acusar o coletivo de totalitário por princípio.

Em tempos de flexibilização neoliberal/pós-moderna é muito importante que o currículo, sob o mote da flexibilização e do respeito às diferenças, não se converta em algo descompromissado com o ensino ou reforce a criação de trilhas diferenciadas de progressão ancoradas em avaliação informal (o famoso ensino pobre para pobre).

É preciso submeter a melhor crítica algumas concepções que começam a penetrar o próprio âmago da teoria pedagógica, como, por exemplo, a visão do *currículo como acontecimento*, como mostra o seguinte trecho:

Nessa linguagem, foca-se/desfoca-se o predicado e não o sujeito, por isso a atenção ao acontecimento, aquilo em que nos seres-coisas se processam significações. O acontecimento desdobra os seres-coisas, põe-nos em movimento, num fluxo de fragmentação, sem uma rede de conexões que ligam a um todo, a uma totalidade. São suas dimensões em multiplicidades. Mas pode um currículo acontecer? Ele sempre acontece, é um eterno retorno, é diferença (AMORIM, 2004, p. 40).

A fugacidade das novas condições sociais leva ao foco na diferença. O texto acima deixa claro o papel da diferença: o de diferenciar. Em que direção se movimenta a diferença? Esta é uma questão inútil – a diferença se basta a si mesma. É como se o progresso ocorresse por uma espécie de “seleção natural” dentro do próprio processo de diferenciação, em um circuito fechado cujo objetivo é o eterno retorno.

Os estudantes são inseridos em uma rede de *acontecimentos* que deve ser gerenciada de preferência por eles mesmos. Não existem eixos formadores. Como uma boa prestadora de serviços, cabe à instituição formadora oferecer hospitalidade e permitir que cada um defina seu próprio caminho. Com isso, a instituição escolar abre mão de seu papel crítico-formativo e abre caminho para que outras instituições sociais definam a formação do estudante – *inclusive o próprio mercado*.

Para Bauman (2000), a elite culta passa, por esta concepção, constantemente, a imagem de um tempo sem dimensão histórica. “Um tempo achatado, plano, um tempo giratório, continuamente reciclado”, que se move, mas não muda muito de posição, ou seja, tempo de repetições que, quanto mais muda, mais é a mesma coisa: “uma mensagem que nega a história”. Tal posicionamento revela, de fato, o descompromisso das classes cultas (p. 130).

A garantia de “ajuda apropriada” para o aluno

Os liberais clamam por ajuda apropriada para o aluno aprender, mas suas políticas públicas avançam na contramão: desregulação da profissão, formação

flexibilizada e rápida para professores, número de alunos em excesso nas salas, responsabilização da escola por controle externo de *rankings* de qualidade, etc.

Para avançar, a noção de ciclo deve colocar em cheque as próprias políticas educacionais vigentes e explicitar como elas não dão conta de criar as “formas apropriadas” para atender a diversificação de ritmo (tanto psicológico como sociológico) dos alunos. Basta pensarmos no número de alunos por turma. Pelos dados do INEP (2003) pode-se verificar que, enquanto a escola particular diminuiu o número de alunos por turma (de 30 para algo em torno de 24), a escola pública aumentou o número de alunos por turma (em especial nos municípios onde passou de 27 para 34).

Educação de tempo integral como horizonte

Temos, hoje, uma educação dada apenas em tempo parcial, que obriga a uma atenção fragmentada para o aluno, com uso de professores horistas, num contexto social de piora das condições de vida de alunos e professores. Todos estes fatores impedem uma ajuda apropriada ao aluno, restringindo-a ao aumento da mera passagem do tempo na escola. Passar maior tempo na escola não leva automaticamente a maior domínio, se outras condições não forem controladas. Um esforço em direção ao aumento gradual do tempo que o aluno passa na escola, em direção a uma escola de tempo integral – como está previsto na LDB – seria um caminho interessante na medida em que criaria um entorno favorável ao desenvolvimento da idéia de ciclos como estamos definindo aqui. Visa-se uma proposta de educação em tempo integral (envolvendo a forma ciclos) e não um ajuntamento de projetos variados e desconexos apenas para manter o aluno na escola.

O embate instrução *versus* formação é antigo. Sua solução passa pela *educação de tempo integral*, se não queremos uma simples contraposição entre o tempo de instrução e o tempo de formação. A escola de tempo parcial não consegue equacionar adequadamente as duas funções. Isso termina obrigando a escola e o professor a fazer escolhas por um dos pólos, o que gera insatisfação, seja porque, ao optar pela instrução, deixam de lado a formação, ou porque, ao optar pela formação, deixam de lado a instrução – como ocorre em algumas experiências, tanto com a progressão continuada, como com os ciclos.

Ampliar o tempo de escola com recuperação paralela, em outro horário, não é o mesmo que implantar um currículo de formação (que inclui a instrução) em tempo integral que permita lidar com motivadores *naturais* das crianças e não apenas com motivadores artificiais baseados em nota ou avaliação informal.

Qualidade negociada: controlando as novas formas de exclusão

As novas formas de exclusão não podem ser controladas por decreto ou por simples aumento do controle externo sobre a escola. A questão necessita ser pen-

sada no interior de uma outra concepção de avaliação, por parte da escola e do professor, que permita construir com eles a legitimidade política dos próprios indicadores de avaliação. Acreditamos que é necessário colocar em prática um processo democrático de *avaliação institucional de escolas ancorado no projeto político pedagógico delas*. É um equívoco tentar fazer com que uma avaliação de sistema (tipo SAEB, SARESP) seja referência para a avaliação local da escola. Tais avaliações têm sua própria utilidade no nível de sistema e pouco podem dizer da realidade de uma escola.

Os processos de avaliação não podem desgarrar-se das condições concretas em que a escola funciona. Supor que a escola possa cumprir com sua tarefa formativa independentemente das condições nas quais vivem os seus estudantes é o mesmo que supor que é possível ao hospital devolver a saúde (o estado de saúde) a seus pacientes independentemente dos fatores externos ao hospital. Submeter os profissionais dessas instituições a um controle rigoroso, a título de que “tomem jeito” e produzam, não conduzirá à melhoria desejada. O serviço público tem problemas, sim. Mas estes são apenas parte da solução.

Os economistas não medem a eficácia das padarias comendo o pão que elas produzem ou fazendo um “ranqueamento” do melhor pão produzido por elas. Levam em conta uma “cesta de critérios e condições”, além do próprio pão. Não há razão alguma para se tentar avaliar a eficácia de uma escola, uma instituição complexa, verificando por um teste pontual se o aluno aprendeu português e matemática.

A questão central é definir qual a nossa “cesta de critérios e condições”. Bondioli (2004), referindo-se à questão da *qualidade negociada*, diz:

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

A autora, baseando-se na experiência de avaliação italiana <sup>23</sup>, ainda diz que “a qualidade é uma modelação de ‘boas práticas’, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos” (p. 15).

23. Agradeço à Profa. Ana Lucia Goulart de Faria ter-nos permitido acessar a experiência italiana de avaliação a partir de seus estudos realizados na Itália.

A qualidade, portanto, é um processo de reflexão compartilhada e coletivo que implica que sejam assumidos compromissos locais com ela. Portanto, a qualidade é uma construção permanente que avança compromisso a compromisso.

Um processo negociado e guiado pelo projeto político pedagógico da escola é o caminho para o controle, nos ciclos, da avaliação informal predatória e para impedir a adoção de novas formas de exclusão, como o uso de classes-depósito destinadas só a alunos com dificuldades ou de baixo desempenho, a diferenciação de classes fortes e classes fracas como mecanismo de classificação e punição de alunos (BIANI, 2004) e a formação das trilhas de progressão diferenciadas no interior das salas de aula. As novas formas de exclusão operam por dentro da sala de aula. Sem os professores não se faz qualidade.

### Referências bibliográficas

- AMORIM, A. C. R. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação e Sociedade*, 86, p. 37-56, 2004.
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- BIANI, R. *Progressão continuada: a produção de novas formas de exclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T; MADAUS, G. F. *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw Hill, 1971.
- BERTAGNA, R. H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp.
- BONDIOLI, A. (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARROLL, J. *A model of school learning*. Teachers College Record, 64, 1963, p. 723-733.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.
- KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.
- DALBEN, A. I. L. F. (org.). *Singular ou Plural? Eis a escola em questão!* Belo Horizonte: UFMG-GAME, 2000.
- DALBEN, A. I. L. F. (org.). *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico da Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG-GAME, 2000a.

- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K., SANTOS, D. *Impacto das políticas de não-repetência no desempenho acadêmico dos alunos da 4a. série: modelagem multinível*. Relatório de Pesquisa. RJ. Departamento de Educação. PUC Rio, 2002.
- FORQUIN, J. C. Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 30-38, 2004.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Escola Candanga: uma lição de cidadania. *Série Fundamentos político-pedagógicos*, n. 1. Brasília, 2. ed., 1997.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Projeto político-pedagógico. Cadernos da Escola Candanga. *Série Diretrizes Operacionais*, n. 2, Brasília, 2. ed., 1997.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. As fases de formação no ensino fundamental: orientações básicas. *Cadernos da Escola Candanga. Série Diretrizes Operacionais*. n. 3, Brasília, 1997.
- FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, n. 39, p. 265-285, 1991.
- FREITAS, L. C. A progressão continuada e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, n. 80, p. 301-327, 2002a.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. A avaliação e a as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, n. 86, p. 133-170, 2004.
- GAMBLE, A. *The free economy and the strong state*. Durham: Duke University Press, 1988.
- GODOI, E. G. *Avaliação escolar no ciclo básico*. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação. Unicamp.
- GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 39-52, 2004.
- INEP. *A educação no Brasil na década de 90*. Brasília: INEP/MEC, 2003.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.
- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.



- NEUBAUER, R. *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Formação Continuada Gestores de Educação: Módulo II – gestão pedagógica. Texto 1. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2000.
- NORRIS, C. *Qué le ocurre a la postmodernidad?* Madrid: Editorial Tecnos, 1998.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PERRENOUD, Ph. *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- PERRENOUD, Ph. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.
- PINTO, A. L. G. *Avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas.
- PISTRAK, M. M. *Questões essenciais da escola soviética moderna*. 2. ed., Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1925. (Traduzido no Brasil como Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981).
- PISTRAK, M. M. *Escola Comuna Narkompros*. Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.
- QUAGLIATO, M. F. T. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp.
- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM. *Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular*. Belém (PA), 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Escola Plural: proposta político-pedagógica. *Cadernos Educação Básica* (MEC), n. 5. Brasília, 1994.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, n. 9, Porto Alegre, 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Congresso constituinte: eixos temáticos. *Cadernos Pedagógicos*, n. 4, Porto Alegre, 1995.
- SHULGIN, V. N. *Questões fundamentais da educação social*. Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.
- SOARES, C. C. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume, 2002.
- SOUZA, P. R. Copo meio cheio ou copo meio vazio. *Folha de São Paulo*, 11 de dezembro, 2001.
- TOURAINÉ, A. Después de la postmodernidad?... La modernidad. In: MAGDA, R. M. R.; VIDAL, M. C. A. *Y después del postmodernismo: qué?* Barcelona: Anthropos Ed., 1998.

- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.
- VILLAS BOAS, B. M. F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas.
- WALLERSTEIN, I. *El moderno sistema mundial*. v.1. México: Siglo Veintiuno, 1979.

*Recebido em 14 de junho de 2005 e aprovado em 01 de julho de 2005.*